

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS

XXIV, 1 / 2014





ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS

XXIV

VOLUMEN I

NUEVOS ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE ELE
MISCELÁNEA
RESEÑA



2014



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BRASIL

EMBAJADA DE ESPAÑA

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.educacion.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: www.publicacionesoficiales.boe.es

Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos

1. Cultura hispánica - Periódicos

I. Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, ed. II.
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España

CDU 009 (460) (058)=60=690 (81) (05)

ISSN 2318-163X



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

© José Ángel Valente y Herederos de José Ángel Valente

© Antonio Gamoneda

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Imagen de portada: “Grupo de alumnos con profesor”. Foto: Francisco Javier Pulido. Extraída del Banco de imágenes del

MECD: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web> .

Fecha de edición: octubre de 2014

NIPO: 030-14-219-8

ISSN: 2318-163X

DOI: 10.4438/2318-163X-CBR-ABEH

ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS

CONSEJO EDITORIAL

Manuel de la Cámara Hermoso
Embajador de España en Brasil

Álvaro Martínez-Cachero Laseca
Consejero de Educación de la Embajada de España

CONSEJO DE REDACCIÓN

Ana Lúcia Esteves dos Santos
Universidade Federal de Minas Gerais

Antoni Lluçh Andrés
Consejería de Educación. Embajada de España

Antonio Messias Nogueira
Universidade Federal de Pará

Antonio Roberto Esteves
Universidade Estadual Paulista

Begoña Sáez Martínez
Consejería de Educación. Embajada de España

Carlos Felipe Pinto
Universidade Federal de Bahia

Gretel Eres Fernández
Universidade de São Paulo

José Suárez-Inclán García de la Peña
Consejería de Educación. Embajada de España

Marcial Izquierdo Blanco
Consejería de Educación. Embajada de España

Maria Augusta da Costa Vieira
Universidade de São Paulo

Pedro Câncio da Silva
Conselho de Professores de Espanhol do Rio Grande do Sul

Sílvia Cárcamo de Arcuri
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Vicente Masip Viciano
Universidade Federal de Pernambuco

COMITÉ CIENTÍFICO

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Universidade Federal de Santa Catarina

Alai Garcia Diniz
Universidade Federal de Santa Catarina

Ana Cecília Arias Olmo
Universidade de São Paulo

Antonio Messias Nogueira
Universidade Federal de Pará

Carlos Felipe Pinto
Universidade Federal de Bahia

Carmen Hsu
University of North Carolina - EEUU

Eduardo Amaral
Universidade Federal de Minas Gerais

Elena Cristina Palmera González
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Felipe Blas Pedraza Jiménez
Universidad de Castilla-La Mancha - España

Graciela Ravetti
Universidade Federal de Minas Gerais

Gretel Eres Fernández
Universidade de São Paulo

Humberto López Morales
Asociación de Academias de la Lengua Española

José Manuel Lucía Mejías
Universidad Complutense de Madrid

Luizete Guimarães Barros
Universidade Federal de Santa Catarina

Magnólia Nascimento
Universidade Federal Fluminense

María Antonieta Andión Herrero
Universidad Nacional de Educación a Distancia – España

María Dolores Ayar Ramírez
Universidade Estadual de São Paulo - Araraquara

María Stoopan
Universidad Nacional Autónoma de México

María Teresa Miaja
Universidad Nacional Autónoma de México

Milagros Rodríguez Cáceres
Universidad Castilla-La Mancha - España

Raquel Macciuci
Universidad Nacional de La Plata - Argentina

COORDINACIÓN EDITORIAL

José Suárez-Inclán García de la Peña
Consejería de Educación. Embajada de España

Marcial Izquierdo Blanco
Consejería de Educación. Embajada de España

SECRETARIA DE REDACCIÓN

María Cibele González Pellizzari Alonso
Pontificia Universidade Católica de São Paulo

DIRECCIÓN

Begoña Sáez Martínez
Consejería de Educación. Embajada de España

Normas para la presentación de originales

El *Anuario brasileño de estudios hispánicos (Abeb)* publica artículos, reseñas, traducciones e informaciones diversas en español y en portugués. Todos los artículos son revisados y evaluados por un Consejo de Redacción, que decide sobre su aceptación y sobre el volumen en que han de publicarse. El Consejo de Redacción no devolverá los originales recibidos ni mantendrá correspondencia sobre los mismos hasta que se decida qué trabajos serán publicados.

Los trabajos que se envíen deben ser originales e inéditos y no deben estar aprobados para su publicación en ningún otro lugar. Los textos se presentarán grabados en archivo informático, preferiblemente en la aplicación "Word" para "Windows".

Los originales deberán ajustarse a las siguientes normas de presentación:

1. Todo trabajo debe ir precedido de una página en la que se indique el título, el nombre del autor (o de los autores), situación académica e institución a la que pertenece, dirección, teléfono y correo electrónico, así como la fecha de envío.
2. También debe incluir resumen (5 líneas) en la lengua del artículo y un abstract (en inglés), ambos con 5 palabras clave / keywords.
3. La extensión de los trabajos no podrá ser superior a los 30.000 caracteres, en el caso de los artículos, ni a los 5.000 caracteres, en el caso de las reseñas. No se considerarán los trabajos que sobrepasen ese número de caracteres.
4. Los textos se presentarán escritos con las siguientes normas de formateo:

Configurar página. Márgenes (Sup., Inf., Izdo., y Dcho.): 2 cm. Encuadernación/medianiz: 0. Posición margen interno/Posição da medianiz: izquierda. Varias páginas: normal. Aplicar: todo el documento.

Párrafo. Alineación: justificada. Nivel de esquema/Nível do tópico: texto independiente/corpo de texto. Sangría y espaciado/Recuo y espaçamento: todo 0. Interlineado/ Espaçamento entre linhas: sencillo/simples.

Título. Minúscula, Fuente: Próxima nova light 24. Dos espacios hacia abajo. (Tres si no hay subtítulo).

Subtítulo. Fuente: Próxima Nova Semb 13. Tres espacios hacia abajo.

Nombre del autor. Minúscula. Fuente: Próxima Nova Reg 13. Un espacio hacia abajo.

Nombre de la institución. Fuente: Próxima Nova Light 13. Dos espacios hacia abajo.

Resumen. Fuente: ITC Garamond Std book 12. Un espacio hacia abajo.

Texto del Resumen. Fuente: ITC Garamond Std Lt 12. Dos espacios hacia abajo.

Palabras clave. Fuente: ITC Garamond Std book 12. Un espacio hacia abajo.

Texto de Palabras clave. Fuente: ITC Garamond Std Lt 12. Dos espacios hacia abajo.

Abstract. Fuente: ITC Garamond Std book 12. Un espacio hacia abajo.

Texto del Abstract. Fuente: ITC Garamond Std Lt 12. Dos espacios hacia abajo.

Keyword. Fuente: ITC Garamond Std book 12. Un espacio hacia abajo.

Texto de Keywords. Fuente: ITC Garamond Std Lt 12. Dos espacios hacia abajo.

Epígrafe. Minúscula, fuente: Próxima Nova Reg 13. Dos espacios hacia abajo.

Subtítulo o subapartado. Fuente: ITC Garamond Std book 12. Dos espacios hacia abajo.

Texto. Fuente: ITC Garamond Std Lt 12. Primer párrafo sin tabulación. Resto de párrafos con una tabulación y sin dejar espacios entre ellos.

Citas. Dos espacios superior e inferior. Fuente ITC Garamond Std Lt 10 y toda la cita con una tabulación.

Fotografías o imágenes: dos espacios superior e inferior.

Pie de foto. Próxima Nova Reg 9. Después dos espacios hacia abajo.

Versos. Igual que las citas.

Notas al pie de página. Próxima Nova Lt 9. Interlineado sencillo o simples.

Bibliografía. Letra Próxima Nova Reg 13. Dos espacios hacia abajo. Referencias: fuente ITC Garamond Std Lt 12

5. Las citas breves se han de incluir en el texto entrecomilladas; las citas largas se separan en párrafo destacado.

6. Las palabras que se quieran resaltar por razones de contenido o estilo deben aparecer en cursiva, nunca en negrita o en versales.
7. Las notas deben aparecer a pie de página y a un solo espacio. En las notas no se incluyen referencias bibliográficas completas (estas referencias se ofrecen en una bibliografía final).
8. La fuente de una cita o una referencia se anota entre paréntesis en el cuerpo del texto, señalando el autor (si su nombre no aparece inmediatamente antes), el año de publicación y la página (si fuera el caso). Ejemplos: “como afirma Maravall (1986: 138)” o bien “(Maravall, 1986: 138)”.
9. Los cuadros, mapas, gráficos y fotografías deben ser originales y ofrecer la mejor calidad posible, escaneados y grabados en archivo con extensión .jpg, .gif o .cdr. Todos ellos deben ir numerados y acompañados de una leyenda que los identifique.
10. Las reseñas deberán incluir un encabezamiento en el que figure el nombre del autor del libro reseñado, el título de la obra, la ciudad de edición, la editorial, el año de publicación y el número de páginas.
11. Las traducciones presentadas deberán venir acompañadas de la correspondiente autorización del autor de la obra original (cuando sea necesario).
12. Todo autor u obra mencionados en el texto deben aparecer en una bibliografía final. La bibliografía se ajustará a la siguiente presentación (con fuente ITC Garamond Std Lt 12):

Para libros:

APELLIDO(S) DEL AUTOR, Nombre (o iniciales), Año de la publicación, *Título de la obra (en cursiva)*, Número de ed. (en su caso), Ciudad de edición, Editorial.

Ejemplo:

FONSECA DA SILVA, Cecilia, 1995, *Formas y usos del verbo en español. Prácticas de conjugación para lusohablantes*, Madrid, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.

Para artículos:

APELLIDO(S) DEL AUTOR, Nombre (o iniciales), Año de la publicación, “Título del artículo” (entre comillas dobles), *Nombre de la revista (en cursiva)*, Número de la revista, pp. (páginas).

Ejemplo:

LOPE BLANCH, J.M., 1994, “La estructura de la cláusula en el habla culta de São Paulo”, *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, IV, pp. 21-32.

Para capítulos de libros o comunicaciones en actas de congresos:

APELLIDO(S) DEL AUTOR, Nombre (o iniciales), Año de la publicación, “Título del capítulo” (entre comillas dobles), en Nombre de editor (ed.) o director (dir.), *Título de la obra (en cursiva)*, Número del volumen (en su caso), Número de edición (en su caso), Ciudad de edición, Editorial, pp. (páginas).

Ejemplo:

GILI GAYA, Samuel, 1953, “La novela picaresca en el siglo XVI”, en G. Díaz Plaja (dir.), *Historia general de las literaturas hispánicas*, vol. III, Barcelona, Barna, pp. 79-101.

Los trabajos serán enviados al siguiente correo electrónico:

anuario-abeh@cmc.com.br

o por correo:

Colegio Miguel de Cervantes – Dpto. Cursos de Español
(*Anuario brasileño de estudios hispánicos*)
Av. Jorge João Saad, 905 – Morumbi
CEP 05618-001 – SÃO Paulo – SP - Brasil

La Consejería de Educación es la propietaria de todos los derechos de edición. A este efecto los autores de los artículos habrán de firmar un contrato de cesión de derechos con el MECD español, que les será facilitado desde la Consejería de Educación correspondiente. Ninguna parte del *Abeh* podrá ser reproducida o almacenada sin el permiso expreso de la Consejería de Educación. Los autores recibirán gratuitamente 25 separatas de su artículo y un ejemplar del volumen en que aparezca. La publicación de artículos en el *Abeh* no será remunerada.

El Consejo de Redacción

ÍNDICE

ESTUDIOS

La conversación coloquial en E/LE: carencias, necesidades y propuestas..... 11

Daniel Secchi

El procesamiento del *input* en la didáctica de lenguas afines. Una secuencia de *Instrucción de Procesamiento* para la enseñanza de las oraciones locativas y existenciales a aprendices brasileños..... 27

Gregorio Pérez de Obanos Romero

Competencias generales y competencias docentes del profesorado de ELE en el s. XXI: nuevas rutas, nuevos retos 51

Isabel Iglesias Casal

A formação do professor de espanhol no Centro de Línguas da FCL – UNESP/Assis: histórias compartilhadas..... 67

Kátia Rodrigues Mello Miranda

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

Rozana Aparecida Lopes Messias

El tratamiento de la ironía en el aula de ELE a través de textos literarios: un enfoque pragmático e intercultural..... 79

Marta Gancedo Ruiz

MISCELÁNEA

Lo fantástico como elemento organizador de *El cuarto de atrás*, de Carmen Martín Gaité 99

Katia Aparecida da Silva Oliveira

Estratégias do desejo: amor e erotismo na obra poética de Cristina Peri Rossi..... 109

Maria de Fátima Alves de Oliveira Marcarí

Historia de una amistad: correspondencia entre José Ángel Valente y Antonio Gamoneda 117

Saturnino Valladares

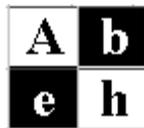
RESEÑAS

Alonso Fernández de Avellaneda: Segundo tomo de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*..... 129

Julián Moreiro

ESTUDIOS

NUEVOS ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA
DE ELE



2014

La conversación coloquial en E/LE: carencias, necesidades y propuestas

Daniel Secchi
Universitat de Valencia

Resumen

En este artículo se defiende la necesidad de aplicar los corpus discursivos orales a la didáctica de E/LE y mostrar su rentabilidad como recurso didáctico en los niveles B2 y C1. Tras el análisis de diálogos y conversaciones, empleadas generalmente en los manuales de E/LE, se recoge una muestra de conversaciones reales, extraídas de los corpus *Val.Es.Co.* y *C-ORAL-ROM*, para destacar las ventajas de su explotación en la didáctica de segundas lenguas.

Palabras clave

Competencia comunicativa, lengua hablada, registro, diálogos coloquiales, corpus discursivos orales.

Abstract

The present paper supports the need to use oral discursive corpora in Spanish courses and shows the profitability of this didactic resource in B2 and C1 level. After analyzing dialogs and conversations, generally used in Spanish Foreign Language textbooks, we gathered samples, extracted from the *Val.Es.Co.* and *C-ORAL-ROM* corpora, in order to underline the advantages of their use in teaching second languages.

Key words

Communication skills, spoken language, register, colloquial conversations, oral discursive corpora.

Introducción

El presente estudio se centra en mostrar la rentabilidad y el valor que tienen los corpus discursivos en la didáctica de ELE. La posibilidad de utilizar este instrumento en la clase de español permite a los estudiantes adquirir las competencias comunicativas necesarias para adaptarse y desenvolverse en los diferentes contextos, al igual que los nativos.

Para demostrar su importancia, se ha llevado a cabo un estudio en el que se analiza el grado de contextualización, de realismo y de autenticidad de los discursos orales de los manuales de E/LE para los niveles B2 y C1, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2001) (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) (PCIC). En este estudio se han analizado los géneros discursivos semiformales e informales que aparecen con más frecuencia en los manuales de E/LE seleccionados y se han contrastado con los discursos orales reales de dos corpus.

Los resultados del análisis de los discursos en los manuales han demostrado un alto grado de inverosimilitud de los textos utilizados para las actividades didácticas. La carencia de realismo de estos materiales ha motivado tanto esta investigación y argumentación teórica, como el sucesivo análisis, en el que se examinan conversaciones reales, extraídas de corpus.

Tras el análisis, se presenta un banco de recursos lingüísticos en el que se ofrecen todas las estructuras encontradas en las muestras de los corpus examinados. Con ello, se pretende mostrar la gran variedad de estructuras que se pueden extraer a partir de una conversación real.

Estos son los materiales que se quieren ofrecer al profesor que, de acuerdo con su público de alumnos, con las circunstancias y con el nivel de lengua, los adaptará y realizará una propuesta didáctica.

Quienes aprenden una lengua extranjera, no solo aspiran a alcanzar un buen nivel gramatical y léxico, sino también se proponen entender y poner en práctica lo que han aprendido, todo ello, a través de una comunicación oral apropiada al contexto. En suma, este estudio quiere destacar el provecho de materiales procedentes de corpus discursivos para facilitar que los estudiantes se enfrenten a muestras de intercambios comunicativos reales entre nativos en diferentes contextos.

Marco teórico

En este apartado, en primer lugar se revisa la relación entre pragmática, competencia comunicativa y diseño de materiales didácticos. En segundo lugar, se define la interacción dialógica oral y se expone la rentabilidad de la conversación real como instrumento insustituible en el proceso de aprendizaje de E/LE. Por último, se señalan los corpus orales de los que se dispone actualmente para trabajar las interacciones dialógicas y sus ventajas en la didáctica de segundas lenguas.

1. Pragmática y competencia comunicativa en E/LE

La pragmática atiende al estudio de los significados en uso, en los que se tiene en cuenta el contexto, las circunstancias comunicativas y la adecuación del registro lingüístico a la situación comunicativa. Gracias al enfoque comunicativo, la didáctica de lenguas ha ido trasladando su eje, de una perspectiva únicamente gramatical a la inclusión del componente pragmático. De ahí que hoy en día se haga necesario, a la hora de diseñar materiales de E/LE, contar con los factores contextuales y comunicativos reales que influyen en las elecciones lingüísticas (Verschueren, 1999).

Existe una estrecha relación entre pragmática y enfoque comunicativo de lenguas, puesto que ambas se dirigen al uso adecuado de la lengua en cada contexto, de acuerdo con las necesidades comunicativas de los hablantes (Hymes, 1995 [1971]; Canale, 1983; Bachman, 1995 [1990]; Escandell, 2004). Así, para que un hablante se considere competente en una lengua ha de ser capaz de adaptar su registro al contexto comunicativo. En este sentido, de acuerdo con Grice (1975) y Sperber y Wilson (1994), la competencia comunicativa se juzga por la adecuación del proceso de ostensión e inferencia, en la que el hablante elige la forma de comunicarse y guía al oyente hacia la interpretación de lo que el hablante quiere decir (Pons 2005: 18-20). En definitiva, la competencia pragmática supone un elemento central en la interacción oral, y por tanto, imprescindible en la enseñanza de lenguas. A pesar de su importancia, no se suele tener en cuenta en la clase de E/LE (Pons, 2005).

La conversación es un tipo de modalidad discursiva que puede realizarse en diversos registros: formal, semiformal y coloquial (Bernárdez, 1982; Briz, 1998). En la definición de *conversación coloquial* convergen numerosos factores pragmáticos como la toma de turno, el número de hablantes que participan, la duración de las intervenciones (Gallardo, 1998), los rasgos sociofuncionales de los hablantes y la relación entre ellos (Briz y Val.Es.Co., 2002).

Para la realización de este estudio se han tomado muestras de corpus de la conversación coloquial. La conversación coloquial, de acuerdo con Briz (1998: 51-52), supone una negociación en la que se argumenta y en la que se aportan datos para llegar a una meta conversacional. A través de la conversación, tanto hablante como oyente llevan a cabo tácticas colaborativas, en la que se tienen en cuenta las normas de conducta y el contexto social para negociar el acuerdo. Los interlocutores utilizan tales estrategias para iniciar la conversación, para rellenar vacíos de habla o para terminar el diálogo. Estas estrategias, según Briz (1998), se pueden clasificar en:

- a. Estrategias sintácticas de construcción, contextuales, fónicas y léxico-semánticas (*así* en lugar de “de este modo”; *tener ganas* en lugar de “desear”);
- b. Estrategias de producción y recepción, como los intensificadores y atenuantes en la interacción (*algo* con difusor del significado; *pero* como justificador);
- c. Estrategias de conexión y argumentación (especialmente marcadores del discurso).

Se incluyen aquí las tácticas interaccionales: robo de turno, solapamientos, pausas entre intervenciones, tonemas con valor expresivo. Estas son, precisamente, las que se han tenido en cuenta para el análisis de las muestras de los corpus seleccionados, y que también se reflejarán en la propuesta de aplicación didáctica.

Se ha observado un importante escollo en la didáctica de segundas lenguas cuando se ha rastreado la presencia de las tácticas conversacionales en los materiales comerciales de E/LE. Como se ha observado en Secchi (2013), las actividades didácticas de una gran parte de manuales de E/LE se desarrollan a partir de diálogos artificiales o con bajo índice de realismo. Asimismo, suelen ser diálogos descontextualizados en los que, por ejemplo, no se especifica el rol de los participantes en la conversación, la relación entre ellos (de mayor o menor familiaridad), la edad, sexo, nivel social, etc. Como sugieren Gomes y Valerio (1994), se deberían elaborar manuales para la enseñanza de E/LE que, en lugar de utilizar pequeñas oraciones o diálogos creados *ad hoc*, ofrecieran actividades didácticas centradas en el uso real de la lengua. En definitiva, se debería facilitar a los estudiantes materiales que les permita familiarizarse con la pragmática y con muestras reales contextualizadas. De ahí que en este artículo propongamos el recurso a muestras de conversaciones coloquiales, por ser las que representan la modalidad discursiva más empleada en la comunicación humana y las que se asimilan de manera más natural (Briz, 1998).

2. Ventajas y posibilidades de la explotación de corpus de conversaciones reales en el aula de E/LE

Un corpus lingüístico es un conjunto de datos –orales, escritos o ambos– sistematizados según determinados criterios que representan, o bien la totalidad de los usos lingüísticos, o bien de algunos ámbitos (Sánchez, 1995: 8). La lingüística de corpus, de acuerdo con Briz (2005), tiene como objetivo analizar la lengua desde un punto de vista real, eso es, aprovechando muestras de la lengua real. El trabajo con corpus discursivos supone un fabuloso medio para obtener muestras naturales y eficaces que permiten analizar lingüísticamente la lengua de forma inductiva, a la vez que enfrenta al aprendiz de E/LE, con manifestaciones cotidianas de los usuarios nativos del español.¹

La bibliografía especializada relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras (Gómez y Valerio, 1994; Jacobi, 2002; Briz, 2005; Pons, 2005; Albelda y Fernández, 2006; Campillo, 2007; Guitart, 2007; Albelda, 2008, 2011; Véliz, 2008; Alonso, 2009; Aijmer, 2009) apoya cada vez más el empleo de los corpus discursivos, puesto que representan una herramienta muy valiosa tanto para la investigación como para la realización de materiales didácticos y su aplicación al aula.

Los corpus discursivos en la didáctica de segundas lenguas posibilitan un proceso de aprendizaje de la expresión oral más flexible y variado, y que enriquecen el aprendizaje, al complementar la enseñanza del modelo de discurso escrito (hasta ahora el más frecuente) con

¹ Para un elenco de corpus discursivos del español que podrían emplearse en la didáctica de E/LE, véase Briz y Albelda (2010).

muestras orales de habla cotidianas en las que los interlocutores no planifican sus mensajes, sino que los construyen sobre la marcha. De acuerdo con Albelda y Briz (2010), una de las ventajas de trabajar con corpus orales reales es la oportunidad que se ofrece a los estudiantes de trabajar con muestras de habla contextualizadas en las que es sencillo relacionar el tipo de lengua empleado con las características de los usuarios que las manejan (sexo, edad, relación que los une, etc.).

Asimismo, los corpus reales permiten sustituir los fragmentos creados *ad hoc*, habitualmente encontrados en los manuales de E/LE. También permiten el aprendizaje indirecto del componente pragmático, eso es, analizar cómo los nativos eligen los registros de habla (formal, semiformal, coloquial) en función del contexto en el que se lleva a cabo la conversación (Briz, 1998). Otra de sus ventajas es que los estudiantes pueden practicar y mejorar su acción dialógica (Freire, 1970) a través del análisis del componente prosódico, eso es, de la entonación, y de los hábitos comunicativos, como por ejemplo, los mecanismos que se utilizan para robar y ceder el turno, reformular lo dicho, abrir y cerrar una conversación, despedirse, etc.

Atendiendo más específicamente al papel de la prosodia en la conversación, es importante hacer notar que según sus variaciones (melodía, tonemas, tipo de pausas, alargamientos, intensidad, etc.), el sentido del mensaje puede variar respecto a lo codificado lingüísticamente. Por ejemplo, analizando desde un punto de vista prosódico un mismo mensaje, con una entonación de alegría, de enfado o sorpresa, se puede mostrar que lo que se transmite y lo que se interpreta no es, en absoluto, lo mismo. Aprender a descodificar los diferentes significados de la entonación, significa por un lado, interpretar y comprender los mensajes de forma adecuada y, por otro lado, saber reproducir los patrones entonativos, significa transmitir lo que realmente se quiere comunicar (Hidalgo, 2001). Como se define en el *PCIC* (2006: 38), el dominio de la lengua implica también reconocer y producir enunciados que funcionen también desde el punto de vista pragmático, eso es, el análisis de las situaciones comunicativas, del registro, del estilo y las variedades de la lengua, entre otras.

Por lo tanto, de acuerdo con Cordulino da Silva (2010) y Albelda (2011) mediante el recurso didáctico de corpus discursivos, se ofrece a los alumnos la posibilidad de aprender una lengua real, no solamente a través del estudio de la gramática, la sintáctica y el léxico, sino también de los patrones fónicos, prosódicos y socioculturales; todo ello de forma inductiva y, por tanto, más eficaz didácticamente.

Son muchas más las ventajas del empleo de corpus discursivos reales en E/LE, que no se detallarán aquí por cuestiones de espacio (véase para ello Albelda, 2011). El presente estudio se centra en el uso de corpus discursivos orales espontáneos. Para el estudio contrastivo entre los usos discursivos de los manuales de E/LE y la realidad conversacional de los hablantes, se han tomado dos de los corpus más reconocidos en la pragmática del español: *Val.Es.Co.* (Briz y Grupo *Val.Es.Co.*, 2002) y *C-ORAL-ROM* (Cresti y Moneglia, 2005).

Metodología

Se presentan, en primer lugar, los criterios que se han tenido en cuenta para la elección de los niveles de lengua a los que se dirige este análisis. En segundo lugar, se presentan los manuales analizados, los criterios de selección de los discursos analizados, así como los parámetros de análisis. En tercer lugar, se explica la elección de los corpus discursivos tomados.

1. Selección y recogida de manuales de E/LE para el análisis de la presencia de conversaciones coloquiales en las unidades didácticas de los niveles B2 y C1.

Se han seleccionado una serie de manuales para analizar sus muestras discursivas y observar la idoneidad en cuanto a su realismo y verosimilitud. Tales textos se contrastarán, posteriormente con muestras de interacciones reales extraídas de los corpus *Val.Es.Co.* y *C-ORAL-ROM*.

El análisis se ha concentrado en los niveles B2 y C1 del *MCER*, puesto que, como afirman Albelda y Fernández (2006), a partir del B2 los estudiantes han adquirido los suficientes conocimientos lingüísticos para poder trabajar con este tipo de herramienta, eso es, los corpus discursivos orales. Se ha realizado un estudio de los manuales cualitativo y cuantitativo en el que se examina el grado de realismo, autenticidad y verosimilitud de sus discursos orales.

Se ha optado por manuales publicados entre los años 2007 y 2011 porque sus contenidos se adaptan al *MCER* y, en muchos de los casos, siguen los criterios del *PCIC*. Se han elegido manuales

estructurados según el enfoque comunicativo, nociofuncional o por tareas, porque en ellos se tiene en cuenta de la interacción como un componente insustituible para que los estudiantes aprendan una lengua real. Otro criterio importante ha sido seleccionar manuales que incluyan CDs de audio, en los que se presenta el material auditivo.

Se han elegido, como muestra significativa, seis manuales, buscando así una representación variada y equilibrada de diversos métodos de enseñanza. Tres de ellos son de nivel B2: *Abanico* (nueva edición), *Pasaporte Nivel 4* y *Protagonistas*; y tres de nivel C1: *En acción 4*, *Nuevo Prisma* y *Sueña 4* (nueva edición).

El siguiente paso ha sido seleccionar los textos y discursos para el análisis, según el carácter dialógico, dejando al margen los discursos monológicos. Se han tenido en cuenta también, los cómics y las viñetas, porque se consideran discursos escritos para ser leídos. En ninguno de los casos analizados se han encontrado muestras de transcripciones o transliteraciones de lengua real.²

En definitiva, se han analizado ordenada y rigurosamente todas las interacciones de seis manuales, que suman un total de 122 muestras que responden a los siguientes géneros: conversaciones dialógicas, conversaciones telefónicas, conversaciones orales a modo de teatro, cómics (dibujos con imágenes), entrevistas, viñetas y cómics que simulan una conversación real.

Tras la recopilación de las muestras se ha realizado su análisis para lo cual se ha diseñado una ficha en la que se ha establecido una serie de parámetros, resultantes del contraste entre las interacciones orales de los seis manuales y de los dos corpus discursivos elegidos. A través de los parámetros que se han elegido y aplicado, indistintamente, a todas las muestras, se analizará el grado de contextualización, de realismo y de autenticidad que hay en los discursos orales de los manuales, que se incluirán en una ficha. Los parámetros incluidos en la ficha son:

1. El discurso ¿es auténtico³ (A), ¿es realista⁴ (B)? o ¿es de laboratorio (C)?
2. Los rasgos conversacionales de los hablantes y de la situación comunicativa ¿están explícitamente marcados (D)?, ¿se desprenden o se deducen fácilmente por el contexto (E)?
3. La falta de información contextual ¿eliminaría datos significativos que permitirían al estudiante reconocer el contexto (F)?
4. ¿Aparecen autocorrecciones debidas a la ausencia de planificación (G)? Por ejemplo: *el sábado que viene, bueno... no, el domingo.*
5. ¿Aparecen reformulaciones (H)?
6. ¿Aparecen onomatopeyas (I)?
7. ¿Se introducen marcas de entonación para que se entienda el mensaje (J)? Por ejemplo: alegría, enfado, ironía, etc.
8. ¿Aparecen elementos que indican cómo se produce la toma de turno (K), el robo de turno (L), la interrupción (M) o el solapamiento (N)?
9. ¿Hay intervenciones en las que las personas participan con intervenciones colaborativas (O)?
10. El orden de palabras ¿sigue una sintaxis canónica (P) o recogen una formulación del discurso "sobre la marcha" (Q)? ¿Se asemeja eso a lo que sería un discurso real (R)? o ¿siguen el orden de palabras SVO –sujeto, verbo, objeto– y una estructura ordenada (S)?
11. En los elementos léxicos de carácter coloquial, ¿se marca de alguna manera su registro (T)? (*tomar el pelo, cortarse, ¡qué morro!*, etc.)
12. Cuando aparecen modismos, ¿hay alguna señal que marque que lo son (U)?

A continuación, se puede ver el modelo de ficha de análisis, con la codificación alfabética de los parámetros utilizados:

Unidad	Página	Género discursivo analizado	Parámetros analizados																				
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U

2 Se entiende por transliteración el método de plasmación de la oralidad de forma únicamente ortográfica. La transcripciones el sistema que refleja lo oral y en el que los signos tipográficos y fonéticos se combinan con los signos ortográficos para obtener una representación de los datos que sea lo más semejante posible a la realidad.

3 Auténtico: si se explica la fuente de la que se ha extraído.

4 Realista: que no es un material auténtico pero que contiene las características suficientes que permitirían definirlo como tal.

Figura 1. Ficha de análisis

La *Figura 1* representa el modelo de ficha con los 21 parámetros que han sido analizados en cada manual. De ellos, se distinguen aquellos cuya respuesta es positiva (*a favor*) o negativa (*en contra*). Con la expresión *a favor* se entiende un elemento que contribuye a considerar el texto como realista y verosímil. Por el contrario, con la expresión *en contra* se entiende un elemento más artificial, que se aleja de la verosimilitud conversacional. En los gráficos presentados en el apartado 4.3 se marcarán en azul los *ítems a favor* y en rojo los *ítems en contra*.

Los seis manuales seleccionados son:

1. *Abanico* (nueva edición), nivel B2
2. *Protagonistas*, nivel B2.
3. *Pasaporte*, nivel B2.
4. *En acción 4*, nivel C1.
5. *Sueña 4* (nueva edición), nivel C1.
6. *Nuevo Prisma*, nivel C1.

Veamos, a continuación, los corpus discursivos orales seleccionados, el corpus *Val.Es.Co.* y el *C-ORAL-ROM*. Ambos corpus recogen abundantes y amplias muestras de conversaciones reales en situaciones comunicativas muy variadas. El *C-ORAL-ROM*, además, presenta una gran variedad de géneros discursivos, más allá de las conversaciones coloquiales y familiares. En el corpus *Val.Es.Co.*, se utiliza un sistema de transcripción con la sincronización de los audios, mientras que en el *C-ORAL-ROM* se utiliza el sistema transliteración ortográfica con anotación morfológica y se incluye la sincronización de los audios.

El recurso a dos corpus, centrado especialmente en conversaciones coloquiales reales, permite contrastar la misma tipología discursiva en manuales y corpus, por lo que se pueden alcanzar conclusiones más significativas. Cabe señalar que los corpus han sido seleccionados en función de los siguientes requisitos:

- Presentan el mismo género discursivo analizado en los manuales.
- Contienen interacciones de la misma variante lingüística peninsular.
- Disponen de las transcripciones o transliteraciones.
- Son accesibles a cualquier usuario (acceso libre o comercial, pero en ambos casos, publicados).

El *C-ORAL-ROM* representa el *Corpus Oral de Lenguas Románicas*. Se caracteriza por ser un corpus multilingüe de habla espontánea de cuatro lenguas romances: español, portugués, francés e italiano. Consta de aproximadamente 1.200.000 palabras (300.000 palabras por cada lengua) repartidas en 772 textos resultantes de 120 horas de grabación (30 horas en lengua española) y contiene géneros discursivos tanto formales (sesiones políticas, conferencias, homilías), como informales (en ámbito familiar o privado y en ámbito público). Cada transcripción hace referencia a una grabación llevada a cabo con el sistema *WinPitch* (programa creado por WinPitch France), una herramienta informática que permite el alineamiento de la transcripción con el sonido.

Los textos presentes en el corpus incluyen información esencial acerca de las características sociolingüísticas de los participantes (como por ejemplo, edad, sexo, nivel social), el rol que ocupa el participante en la conversación y el contexto situacional (lugar, fecha y duración) además del tema tratado en la conversación (Briz, 1998). Otro elemento que caracteriza este corpus es el tipo de transcripción de la grabación, estructurada visualmente a modo de *chat*.

El segundo corpus que se ha empleado es el *Val.Es.Co.* (2002). Como expresa su propio acrónimo, el nombre *Val.Es.Co.* significa *Valencia Español Coloquial*. A diferencia del *C-ORAL-ROM*, el corpus *Val.Es.Co.* (Briz y Grupo *Val.Es.Co.*, 2002) recoge conversaciones coloquiales grabadas en la Comunidad Valenciana en la década entre 1989 y 2000. Es uno de los primeros corpus en el que se recoge una parte de las transcripciones de las 341 grabaciones de conversaciones coloquiales espontáneas en situaciones comunicativas reales, de las que 6,5 horas (100.000 palabras) se encuentran transcritas y publicadas en papel y las otras 250.000 están transcritas y alineadas con el sonido, disponibles en la página del grupo *Val.Es.Co.*⁵. Para la transcripción de las grabaciones se ha

5 Corpus Val.Es.Co 2.0. Disponible en <http://www.valesco.es>

utilizado un sistema de transcripción creado *ad hoc* (véase *Anexo D*). Asimismo, además cada conversación va acompañada de una ficha técnica en la que aparecen, entre otros, datos como la edad, el sexo, el lugar de la grabación, la situación, la temática y los rasgos sociolingüísticos de los participantes (Briz y grupo *Val.Es.Co.*, 2002).

Análisis y resultados

Veamos los resultados del análisis contrastivo de los elementos analizados en los manuales de E/LE y en los corpus discursivos orales.

1. Resultados en los manuales de B2

En el manual *Abanico* (nueva edición, B2), el total de las muestras analizadas han sido 16 y el total de los ítems analizados 129. El total de los ítems a favor han sido 90 y, el total de los ítems en contra han sido 39. En el gráfico 2 ha sido analizado el manual *Pasaporte* - Nivel B2. El total de las muestras analizadas han sido 13 y el total de los ítems analizados 95. El total de los ítems a favor han sido 60 y, el total de los ítems en contra han sido 35. En el gráfico 3 ha sido analizado el manual *Protagonista* - Nivel B2. El total de las muestras analizadas han sido 31 y el total de los ítems analizados 189. El total de los ítems a favor han sido 114 y, el total de los ítems en contra han sido 75.

2. Resultados en los manuales de C1:

En el gráfico 4 ha sido analizado el manual *En acción 4* - Nivel C1. El total de las muestras analizadas han sido 16 y el total de los ítems analizados 118. El total de los ítems a favor han sido 86 y, el total de los ítems en contra han sido 32.

En el gráfico 5 ha sido analizado el manual *Sueña 4* (nueva edición) - Nivel C1. El total de las muestras analizadas han sido 30 y el total de los ítems analizados 208. El total de los ítems a favor han sido 140 y, el total de los ítems en contra han sido 68. En el gráfico 6 ha sido analizado el manual *Nuevo Prisma* - Nivel C1. El total de las muestras analizadas han sido 16 y el total de los ítems analizados 133. El total de los ítems a favor han sido 105 y, el total de los ítems en contra han sido 28.

3. Comparación de los resultados y conclusiones del análisis

El contraste entre manuales se presenta en los siguientes gráficos: tres en los que aparecen los datos porcentuales del total de los ítems a favor y en contra por cada uno de los manuales B2, y tres en el que aparecen los datos porcentuales del total de los ítems a favor y en contra por cada uno de los manuales C1.

El análisis y la presentación de los datos, recogidos en los gráficos, dan cuenta de las características de verosimilitud y realismo de los textos analizados en los manuales, a través de la óptica de los corpus discursivos, los cuales son como almacenes de grabaciones de la lengua real hablada por nativos. Tales datos se han expresado a partir de porcentajes para que se observe la frecuencia de tales rasgos en los textos analizados. A partir de estos datos se ofrece un banco de recursos lingüísticos, extraído de dos muestras de corpus discursivos, con los que se pretende mostrar la gran variedad de estructuras lingüísticas, léxicas, morfológicas y sintácticas explotables, a partir de una conversación real, para su aplicación en el aula de E/LE.

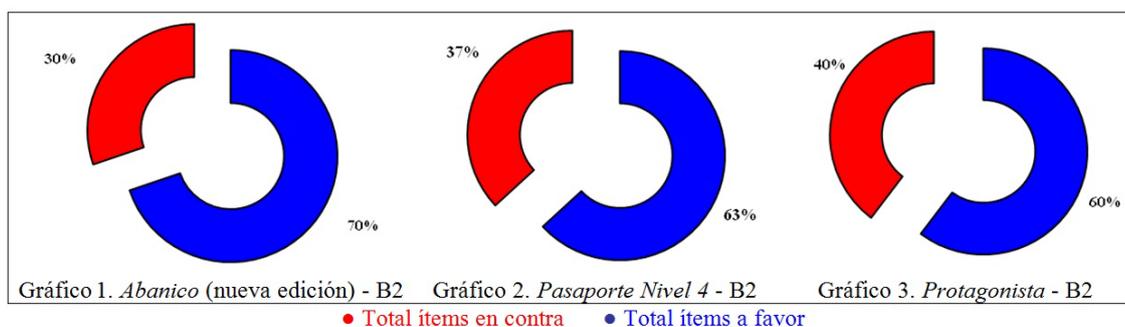


Figura 2. Gráficos contrastivos de los manuales B2

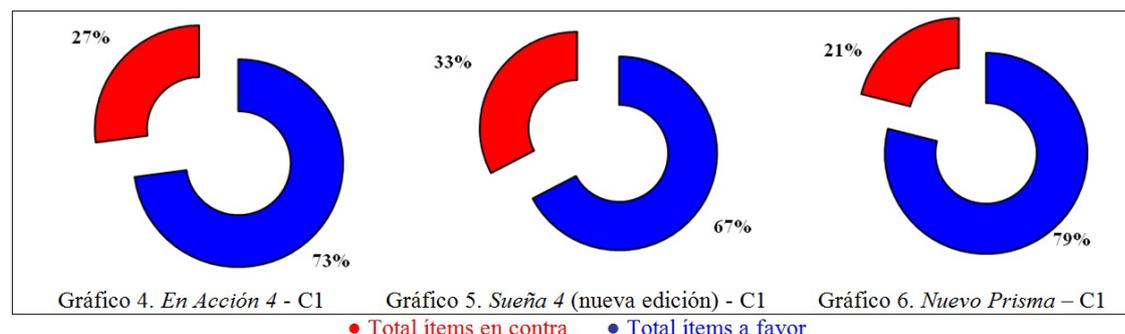


Figura 3. Gráficos contrastivos de los manuales C1

4. Análisis de la presencia del género conversación coloquiales en manuales de E/LE

En lo que sigue se detallan los resultados de los parámetros analizados para los tres manuales B2: los parámetros G y H (autocorrecciones y reformulaciones) nunca aparecen más de tres veces en la totalidad de las muestras analizadas y también es escasa la presencia de los parámetros L (robo de turno), M (interrupción) y N (solapamientos), sobre todo en el manual *Protagonista*. Sin embargo, en comparación con los corpus, estos cinco elementos (G, H, L, M, N), son una constante en las interacciones entre nativos. De hecho, se puede observar que el habla coloquial se caracteriza por ser rápida y espontánea, y los solapamientos, interrupciones y reformulaciones son un elemento recurrente.

Asimismo es oportuno observar los resultados de los parámetros en contra, C (discursos de laboratorio), P (sintaxis canónica) y S (estructura ordenada de las palabras y del SVO –sujeto, verbo, objeto–). En casi la totalidad de las muestras, los intercambios se alejan de la realidad discursiva porque presentan una estructura ordenada artificial, eso es, construida *ab hoc*, donde la construcción sintáctica es más parecida al discurso escrito que al oral. Estos resultados se pueden ver en los gráficos contrastivos (Figura 2) donde se clasifican los tres manuales B2 por orden de autenticidad de las muestras ofrecidas en las actividades didácticas.

Comparando los gráficos de los manuales B2, podemos notar que en *Abanico* el porcentaje de los ítems en contra es el más bajo (Gráfico 1, Figura 2), en comparación con *Protagonista* y *Pasaporte* (Gráficos 2 y 3, Figura 2). Las interacciones orales ofrecidas son más reales y verosímiles ya que incluyen elementos como las autocorrecciones, intervenciones colaborativas y también algunas onomatopeyas, por tanto se acercan más a la realidad comunicativa.

Por su parte, el manual *Pasaporte* es el segundo, por orden de autenticidad de las muestras orales ofrecidas, de los tres manuales B2 analizados. Una vez más, los gráficos contrastivos (Gráfico 2, Figura 2) destacan los ítems a favor con un 63% y los ítems en contra con un 37%. Aunque sí aparecen elementos típicos de la oralidad, como las onomatopeyas, reformulaciones, autocorrecciones e intervenciones colaborativas, se destaca la casi ausencia de informaciones que permitan identificar el contexto. Consecuentemente, la no explicitación del contexto puede llevar a los alumnos a una descodificación más complicada, o equivocada, del mensaje.

Por último, se puede afirmar que el manual *Protagonistas*, es el que menos ofrece muestras de comunicación espontánea y semiformal. Como reflejado en el gráfico (Gráfico 3, Figura 2), los ítems en contra constituyen el 40 %, de la totalidad de los ítems recopilados para este manual. Al igual que en el manual *Pasaporte*, no se explicita el contexto de los intercambios comunicativos,

algo que puede representar para los alumnos una dificultad tanto de comprensión como de interpretación.

Como para los manuales B2, los de C1 apenas ofrecen muestras de discursos orales reales y espontáneos. Tras el análisis, se puede afirmar que los parámetros G y H (autocorrecciones y reformulaciones), son casi ausentes, aunque su frecuencia es más elevada que en los manuales B2 analizados. Por ejemplo *Nuevo Prisma* incluye cinco muestras en las que aparecen autocorrecciones mientras que *En acción 4* solo incluye dos muestras.

Si se comparan los parámetros L (robo de turno), M (interrupción) y N (solapamiento) de los manuales C1 con los de B2, se puede notar que los de los manuales C1 son más numerosos, eso significa que las muestras se acercan más al grado de realismo de la comunicación entre nativos. Además, a pesar de que en los manuales *Sueña 4* y *Nuevo Prisma* las muestras estén construidas *ad hoc*, aparecen con bastante frecuencia algunos elementos típicos de la oralidad, robo de turno, interrupciones, solapamientos, entre otras. Por el contrario en el manual *En acción 4* estos elementos son casi ausentes. También es importante observar que tras el análisis de los ítems en contra, C (discurso de laboratorio), P (sintaxis canónica) y S (estructura ordenada de las palabras y del SVO –sujeto, verbo, objeto–) los resultados evidencian una mayor presencia de diálogos creados *ad hoc*.

Los datos obtenidos, tras el análisis de las muestras, permiten clasificar los manuales C1 por orden de autenticidad. Mientras que en *Nuevo Prisma* el porcentaje de ítems en contra es el más bajo, con un 21% (*Gráfico 6, Figura 3*), el de *Sueña 4* es de 27% (*Gráfico 5, Figura 3*) y el de *En acción 4* un 33% (*Gráfico 4, Figura 3*), por lo tanto, el que menos ofrece muestras de comunicación espontánea es el manual *Sueña 4*. Como muestran los resultados para los parámetros P y S (sintaxis y orden de las palabras), en estos últimos dos manuales las muestras son artificiales, eso es, *ad hoc*, por lo que su grado de verosimilitud se aleja de la realidad comunicativa.

A pesar de ello, si se comparan los manuales de nivel C1 con los de B2, los primeros dan mayor importancia a algunos elementos característicos de la oralidad y también proporcionan a los estudiantes informaciones sobre el contexto comunicativo.

Del mismo modo, los parámetros Q (formulación del discurso “sobre la marcha”) y R (semejanza al discurso real) aparecen con bastante frecuencia y, en muchas de las muestras analizadas, se encuentran elementos característicos del discurso no planificado. Tras el análisis de los ítems a favor y en contra es posible afirmar que, a pesar de que los manuales C1 estén caracterizados por la presencia de muestras artificiales, también hay que señalar que en la construcción de las mismas, aparecen algunos rasgos típicos de la oralidad.

Gracias a los resultados presentados en los gráficos contrastivos (*Figura 3*) se puede observar que el porcentaje de los ítems en contra en los manuales C1 es inferior a los de B2. Por tanto es posible afirmar que en los manuales C1 analizados, las muestras ofrecidas son más auténticas de las que aparecen en los B2, y se acercan más a la realidad comunicativa.

Tras el análisis de los resultados, se presenta, en lo que sigue, un banco de recursos lingüísticos que muestra todas las estructuras lingüísticas, léxicas, morfológicas y sintácticas, que se pueden extraer a partir de un corpus. Esto es el material que se quiere ofrecer al profesor, para que él, posteriormente, de acuerdo con su público de alumnos, con las circunstancias y con el nivel de lengua, lo adapte y elabore una propuesta didáctica.

5. Presentación de las muestras y análisis de los recursos lingüísticos explotables.

Para el análisis y la creación del banco de recursos lingüísticos se han seleccionado dos muestras extraídas una del *corpus Val.Es.Co.* y otra del *corpus C-ORAL-ROM*, en concreto: una conversación grabada en el metro y una conversación en una casa particular. El contenido de las dos secuencias analizadas se puede explotar, siguiendo las directrices del *MCER* y del *PCIC*, para los niveles B2 y C1.

El objetivo fundamental del empleo de secuencias de corpus en E/LE será la mejora de la competencia comunicativa y, con ello, de las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir), de manera que se pueda desarrollar un aprendizaje holístico en el estudiante.

Las dos muestras incluidas en este apartado, pertenecen al registro coloquial y ofrecen al profesor un abanico de posibilidades de explotación que el profesor puede aprovechar en el diseño de materiales para la didáctica de E/LE.

A continuación, se incluye una breve descripción de las dos muestras explotadas: una transliteración completa del corpus *C-ORAL-ROM* (*Muestra 1*) y un fragmento de una transcripción del corpus *Val.Es.Co.* (*Muestra 2*).

Muestra 1

Transliteración completa. Cinta 004 - CCON004A.ASC del 20-01-01. Corpus C-ORAL-ROM. Marco de interacción: conversación grabada en el metro (Madrid).

Características de los participantes:

1. Varón, 22 años <H1>.
2. Varón, 40 años <H2>.
3. Varón, 40 años <H3>.

<texto>

1 <H1> Ahora nos vamos a bajar en Sol.

2 <H2> Bueno, pues <ininteligible>.

3 <H1> ¿Un cigarrillo, Poli?

4 <H2> Mira los que tengo.

5 <H3> Gran Vía.

6 <H1> Sol. Me mola a mí el domingo ver Sol, tío. Ver el sol en <vacilación> la Puerta el sol, tío.

7 <H2> entonces, lo hacemos cuando...

8 <H1> el día 31... el día 31 va a hacer 20 días que yo estuve... que no he salido del cuartel.

9 <H3> Yo llevo un mes <ininteligible>.

10 <H2> ¿No sales pa<(r)><(a)> nada?

11 <H3> Sí, hombre meti<(d)>o <ininteligible>

12 <H1> Que ya con el tiempo te haces, tío. Ya... No me hubiera importa<(d)>o quedarme hoy tampoco, ¿eh? Pero si estaba yo quemadillo ¡tanta guardia!

13 <H2> Pues yo cuando me querían meter los cuatro días, mira... Digo, me los mete o me los va a meter <ininteligible> pero va a ser en la reve. <ininteligible> Es que me hubiera enre<(d)>a<(d)>o..

14 <H1> No sé. Yo... he visto primero <ininteligible> que venía pa<(r)><(a)> acá, el otro pa<(r)><(a)> allá... y dice: "Me has contestan<(d)>o", no sé, que, no sé, cuántos.

</texto>

Muestra 2

Transcripción. Se presenta aquí un fragmento de la muestra seleccionada: conversación [ML.84.A.1]. Primavera del 1994. Puede verse el fragmento completo en *Corpus Val.Es.Co.* (2002: 68).

Tipo de discurso: conversación.

Tiempo de la grabación: 10 minutos.

Técnica de grabación: grabación secreta; observador participante.

Propósito o tenor funcional predominante: interpersonal.

Nivel de estudio: medio.

Marco de interacción: casa particular en Bétera (Valencia).

Participante: 4

Características de los participantes:

1. A varón ≤25
2. B mujer ≤25
3. C mujer ≤25
4. D mujer ≤25

Participante activos: A y B

Participante pasivos: C y D

- 1 D: ¡uy!
- 2 A: hola Mercedes §
- 3 D: § ¿se puede?
- 4 A: sí sí/ pasa pasa
- 5 D: ¿qué pasa?
- 6 A: no/ nada/ charrábamos/ y eso
- 7 D: ¿me voy o me quedo? ¿qué hago? (RISAS)
- 8 A: no/ no te preocupes
- 9 C: [bueno ¿qué?]
- 10 A: [y eso] no sé /// (TOSES)
- 11 C: lo puede saber ¿no?
- 12 A: sí/ claro // total↑
- 13 D: bueno↓ [pues contarme [porque estoy pez]
- 14 A: [no es-] // no es ningún secreto de estado//
que no lo sé-/ que- ¿dón- dónde está Blanca?
- 16 D: no sé ↓ [iba por ahí abajo] estaba preparando la comida y eso
- 17 A: pero/ ¿tiene que ser ahora?
- 18 C: ¿el qué? ¿hablar con ella?
- 19 A: Sí
- 20 C: pues tío↓ [cuanto antes/ no vas a estar todo el día esperando]
- 21 A: pero es que/ ELLA NO TIENE LA CULPA/ [entonces=]
- 22 C: [pero aunque]
- 23 A: = tampoco voy a meter a ella dentro de todo esto§
- 24 C: §vale↓ [pero
aunque no tenga la culpa le INCUMBE /// a ver si lo entiendes↓
ANDRÉS/VALE↓ [ELLA NO TIENE LA CULPA§
- 27 A: §SÍ/ YA LO SÉ/
28 ELLA ES MI PAREJA/ Y/ TIENE QUE COMPARTIRLO TODO
CONMIGO/ si yo tengo problemas/ tengo que compartirlos con
29 ella↑/ etcétera etcétera etcétera §
- 30 C: § tío ¿sabes qué me parece↑?
31 que estás actuando como un absoluto egoísta §
- 32 D: bueno↓ [un momento
33 ¿me lo podéis explicar?/ es que no me estoy enterando
- 34 A: es que no/ no tiene explicación/ no es/ es // simplemente/ no/
35 o sea § ?:
36 § problemillas§
- 37 A: § mira/ yo/ siempre he pensado que nunca
38 había- que noo estoy todavía preparado/ me da la impresión

De acuerdo con el trabajo realizado en Secchi (2013) se ha obtenido, a partir del análisis de las muestras, un banco de recursos lingüísticos y de los fenómenos más representativos que se pueden explotar en E/LE a partir de una conversación. Destacamos abajo los más representativos:

1. Fenómenos fonéticos

- 1.1. Diversos valores de la entonación
Pedir confirmación: ¿sí?; ¿vale?; ¿no?
- 1.2. Fenómenos de fonética sintáctica: *acá; allá; QUÈÈ'S-que.*
- 1.3. Valores de los alargamientos vocálico y consonántico: *noo; pero; dee; NOO.*

2. Fenómenos morfosintácticos

- 2.1. Replanificación constante del discurso
Reinicios.

- 2.2. Topicalización
Énfasis: *es que; eso es lo que.*
- 2.3. Empleo (redundante) y funcionalidad de pronombres personales tónicos
A mí me; a mí me parece.
- 2.4. Usos y valores de los diversos marcadores discursivos
 - 2.4.1. Metadiscursivos: *bueno; vale.*
 - 2.4.2. Conclusivos de turno coloquiales: *y eso; y ya está.*
 - 2.4.3. Comentadores: *pues bien; pues.*
 - 2.4.4. Conectores consecutivos: *pues; o sea; entonces.*
 - 2.4.5. Iniciadores de intervención para robar el turno de habla: *pero; o sea; sabes; pues; entonces.*
- 2.5. Valores de algunas construcciones sintácticas
 - 2.5.1. Intervenciones iniciadas con *que* subordinado: *Que ya con el tiempo; Que digo que; Que me voy; Que no lo se; Que estás actuando como; Que el problema soy yo; QUE HAGAS.*
 - 2.5.2. Otros usos de *que*: *ves que.*
- 2.6. Estructuras de intensificación: *que me voy, que me voy; muy bueno, muy bueno; bueno, bueno, fantástico, fantástico; muy bien, muy bien.*
 - 2.6.1. Atenuación: *quemadillo.*
 - 2.6.2. Enumeración: *he visto primero.*
 - 2.6.3. Apodo: *nano.*
 - 2.6.4. Justificaciones: *estaba yo quemadillo ¡tanta guardia!*
- 2.7. Formación de palabras
 - 2.7.1. Diminutivos y sus valores: -ita, -ito, -illo: *quemadillo; horita; cosita; cigarrito.*
- 2.8. Imperativos gramaticalizados sensoriales y conceptuales: *mira.*

3. Fenómenos léxico-semánticos

- 3.1.1. Expresiones fijas y usos metafóricos: *¿Te han dado mucho la lata?; ¿No te han dado la lata?; no pasa nada; ¿qué pasa?*
- 3.1.2. Locuciones fraseológicas, combinaciones frecuentes y otras colocaciones: *dar un paso más; YO ME HE QUEDADO FLIPADA; la voy a poner en alto; No tengo tiempo –no tener tiempo–; no tener las cosas claras; no tengo la culpa –no tener la culpa–.*

4. Fenómenos reguladores de la conducta interaccional

- 4.1.1. Preguntas retóricas y sus valores en la conversación: *¿qué quieres que haga?*
- 4.1.2. Autointerrupciones en la narración para apelar a un interlocutor específico.
- 4.1.3. Robo de turno, solapamientos o superposición y silencio entre intervenciones:
 - 4.1.3.1. Robo de turno.
 - 4.1.3.2. Solapamientos o superposición.
 - 4.1.3.3. Silencios.
- 4.1.4. Turnos colaborativos de refuerzo.
- 4.1.5. Justificaciones: *tanta guardia; un poco plasta algunas veces.*
- 4.1.6. Orgullo y autoafirmación: *ya decía yo; Yo voy a seguir con mi crónica.*
- 4.1.7. Vacilaciones.
- 4.1.8. Interjecciones: *¡bah!; ¿eh?; ah; ay; ¡ah!; ¡ah!; eh.; ¡ye!; ¡uy!; ¡buf!*

Estos fenómenos son el resultado del análisis de las dos muestras incluidas en este estudio y son un ejemplo de los múltiples fenómenos que se pueden explotar a partir de un fragmento de conversación extraída de un corpus. Puesto que los corpus discursivos orales

ofrecen un abanico de muestras reales y, consecuentemente, de fenómenos que se pueden analizar, se defiende la necesidad de incluirlos en la didáctica de E/LE.

Conclusiones

En este trabajo se han destacado, gracias al análisis de los textos y discursos supuestamente orales, las carencias de los manuales de E/LE en los niveles B2 y C1. A partir de la revisión de la bibliografía y de la comparación entre manuales y un corpus de control –tomado de los corpus *Val.Es.Co.* y *C-ORAL-ROM*– se ha querido demostrar, a través de los resultados de las fichas de análisis y de los gráficos, cómo los materiales que se ofrecen en los manuales analizados, no constituyen muestras reales sino modelos artificiales creados *ad hoc* que no reflejan la realidad conversacional de los nativos.

Estudiar una lengua a partir de muestras de corpus reales, facilita al estudiante no solo el proceso de aprendizaje de las dinámicas pragmáticas, socioculturales y dialógicas contextualizadas, sino también poder aplicar lo aprendido en función del registro y del contexto. Es por ello que se han señalado las necesidades de incluir, en el aula de E/LE y en el diseño de los materiales didácticos, una herramienta tan valiosa como los corpus discursivos orales para un aprendizaje real de la lengua.

En la última fase de este trabajo se ha querido presentar un banco de los fenómenos lingüísticos más representativos de dos muestras discursivas reales, extraídas del corpus *Val.Es.Co.* y *C-ORAL-ROM*. Con ello, se pretende mostrar la gran variedad de estructuras que se pueden explotar tras el análisis de una muestra de un corpus discursivo real.

En definitiva, se quiere ofrecer un banco de ideas de los recursos lingüísticos explotables, como primer paso para que, a partir de ello, el profesor elija los elementos que quiere trabajar, los adapte teniendo en cuenta el *PCIC*, y diseñe los materiales didácticos de acuerdo con su público y con el nivel de lengua.

Gracias a ello el estudiante aprende, y practica, las dinámicas conversacionales de la lengua real que le permite desenvolverse en los contextos comunicativos al igual que los nativos.

Bibliografía

- AIJMER, K., 2009, *Corpora and Language Teaching*, Ámsterdam, John Benjamins.
- ALBELDA, M. y FERNÁNDEZ COLOMER, M. J., “La enseñanza de los registros en ELE. Una aplicación al español coloquial”, en *Marcoele*, 3, 2006, disponible en <<http://marcoele.com/la-ensenanza-de-los-registros-linguisticos-en-ele-una-aplicacion-a-la-conversacion-coloquial/>> [15/05/2014].
- ALBELDA, M., 2008, *La enseñanza de la conversación coloquial*, Madrid, Arco Libros.
- , 2011, “Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras” en J. Santiago Guervós *et alii*, *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 83-97.
- ALBELDA, M. y BRIZ, A., 2010, “Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales”, en Aleza Izquierdo, M. y Enguita Utrilla, J. M. (coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Valencia, Universitat de València, disponible en <<http://www.uv.es/aleza>> [21/05/2014].
- ALONSO, E., 2009, “Aplicaciones de corpus lingüísticos en el diseño de materiales de enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE)”, *Interlingüística*, 18, pp. 80-90.
- BACHMAN, L., 1995 [1990], “Habilidad lingüística comunicativa” en VV.AA., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp.105-127.
- BERNÁRDEZ, E., 1982, *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- BLANCO, B., FERNÁNDEZ, M. C. y TORRENS, M. J., 2007, *Sueña 4 nueva edición*, Libro del alumno, Nivel C1, Madrid, Grupo Anaya.
- BRIZ, A., 1998, *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona, Ariel.
- , 2005, “Los corpus del español hablado: presentación”, Anejo de la Revista *Oralia*, 8, pp. 7-12.
- BRIZ, A. y Grupo Val.Es.Co., 2002, *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco Libros.
- BUENDÍA, M. y EZQUERRA, R., 2011, *Protagonistas*, Libro del alumno, Nivel B2, Madrid, SM.
- CABEDO, A. y PONS, S. (eds.), *Corpus Val.Es.Co 2.0*, disponible en < <http://www.valesco.es> > [21/04/2014].
- CAMPILLOS, L., “Adaptación del corpus C-ORAL-ROM a la enseñanza de español para extranjeros”, en *RedEle*, 7, 2007, disponible en <<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html>> [04/06/2014].
- CANALE, M., 1983, “From communicative competence to communicative language pedagogy”, en J. C. Richard & R. W. Schmidt (eds.), *Language and communication*, London and New York, Longman, pp. 2-27. También en VV.AA., 1995, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 105-127.
- CERROLAZA, M., CERROLAZA, O. y LLOVET, B., 2010, *Pasaporte*, Libro del alumno, Nivel B2, Madrid, Edelsa.
- CHAMORRO, M. D., LOZANO, G., MARTÍNEZ, P., MUÑOZ, B., ROSALES, F., RUIZ, J. P. y RUIZ, G., 2010, *Abanico nueva edición*, Libro del alumno, Nivel B2, Barcelona, Difusión.
- CONSEJO DE EUROPA, 2001, *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, Anaya.
- CORDULINO DA SILVA, M., 2010, *Análisis de la presencia del registro coloquial en manuales de E/LE*, Tesis de máster inédita, Universitat de València, Valencia.
- ESCANDELL, M.^a V., 2004, “Aportaciones de la pragmática”, en Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 179-197.
- FREIRE, P., 1970, *Pedagogía del Oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- GALLARDO PAÚLS, B., 1998, *Comentario de textos conversacionales I. De la teoría al comentario*, Madrid, Arco Libros.
- GELABERT, M. J., ISA, D. y MENÉNDEZ, M., 2011, *Nuevo Prisma*, Libro del alumno, Nivel C1, Madrid, Edinumen.

- GOMES, D. y VALÉRIO, K.M., 1994, "Variation in request patterns in British English from a social perspective: strategy types and internal modifiers", en Leffa, V. (org.), *Autonomy in language learning*, Porto Alegre, Universidade UFRGS, pp. 170- 75.
- GRICE, H. P., 1975, "Logic and conversation" en P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantic. Speech Acts*, Nueva York, Academic Press, pp. 41-58.
- GUITART, P., 2007, "Aprender a conversar: ¿cómo un nativo...?", en Fernández, M. J. y Albelda, M. (eds.), *Foro de Profesores de E/LE*, 3, disponible en <<http://www.foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/63/61>> [25/04/2014].
- GUTIÉRREZ, E., BLAS, A. y GARCÍA, B., 2010, *En acción 4*, Libro del alumno, Nivel C1, Madrid, EnClave ELE.
- HIDALGO, A., 2001, "Modalidad oracional y entonación. Notas sobre el funcionamiento pragmático de los rasgos suprasegmentales en la conversación", *Moenia*, 7, pp. 271-292.
- HYMES, D., 1995 [1971]), "Acerca de la competencia comunicativa" en VV.AA., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 27-47.
- INSTITUTO CERVANTES, 2006, *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- JACOBI, C., 2002, "Lingüística de Corpus: una experiencia pedagógica con alumnos de un curso de Letras-Español", *Congreso brasileño de hispanistas*, 2, São Paulo, Associação Brasileira de Hispanistas, disponible en <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100013&script=sci_arttext&tlng=es> [02/05/2014].
- PONS, S., 2005, *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Madrid, Arco Libros.
- SÁNCHEZ, A., 1995, *Cumbre: Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*, Madrid, SGEL.
- SECCHI, D., 2013, *De la comunicación oral dirigida a la autonomía comunicativa: la enseñanza de E/LE a través de corpus discursivos*, Santander, Universidad de Cantabria.
- SPERBER, D. y WILSON, D., 1994, *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor.
- VÉLIZ, M., 2008, "La Lingüística de Corpus y la enseñanza del inglés (como lengua extranjera): ¿un matrimonio forzado?", *Lingüística y Literatura*, 19, pp. 251-263, disponible en <<http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112008000100014>> [03/04/2014].
- VERSCHUEREN, J., 2002 [1999], *Para entender la pragmática*, Madrid, Gredos.

Anexo I

Signos del sistema de transcripción *Val.Es.Co.* (2002)

: Cambio de voz.

A: Intervención de un interlocutor identificado como A.

?: Interlocutor no reconocido.

§ Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.

= Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.

[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.

] Final del habla simultánea.

- Reinicios y autointerrupciones sin pausa.

/ Pausa corta, inferior al medio segundo.

// Pausa entre medio segundo y un segundo.

/// Pausa de un segundo o más.

(5") Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el nº de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.

↑ Entonación ascendente.

↓ Entonación descendente.

→ Entonación mantenida o suspendida.

Con los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en "palabras-marca" de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula.

PESADO Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).

pe sa do Pronunciación silabeada.

(()) Fragmento indescifrable.

((siempre)) Transcripción dudosa.

((...)) Interrupciones de la grabación o de la transcripción.

(en)tonces Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.

pa'l Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.

°()° Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.

h Aspiración de "s" implosiva.

(RISAS, TOSES GRITOS...) Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica "entre risas".

aa Alargamientos vocálicos.

nn Alargamientos consonánticos.

¿i !? Interrogaciones exclamativas.

¿ ? Interrogaciones. También para los apéndices del tipo "¿no?, ¿eh?, ¿sabes?"

¡ ! Exclamaciones.

és que se pareix a mosatros: Fragmento de conversación en valenciano. Se acompaña de una nota donde se traduce su contenido al castellano.

Letra cursiva: Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.

Notas a pie de página: Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal.

* Las incorrecciones gramaticales (fónicas, morfosintácticas y léxicas) no aparecen marcadas por lo general. Así pues, según el usuario del corpus (especialmente si se utiliza por un estudiante de español como segunda lengua), puede ser recomendable el soporte explicativo del profesor.

* Los antropónimos y topónimos no se corresponden por lo general con los reales.

Recibido: 20/07/2014

Aceptado: 30/09/2014

El procesamiento del *input* en la didáctica de lenguas afines. Una secuencia de *Instrucción de Procesamiento* para la enseñanza de las oraciones locativas y existenciales a aprendices brasileños

Gregorio Pérez de Obanos Romero
Instituto Cervantes de Belo Horizonte

Resumen

El objetivo del presente trabajo es la presentación de una secuencia de instrucción gramatical explícita cuya finalidad es el tratamiento de las oraciones locativas y existenciales en español a alumnos brasileños. Esta secuencia de actividades se fundamenta, por un lado, en los principios de la denominada *Instrucción del Procesamiento del Input*, técnica perteneciente a la *Atención a la Forma* y, por otro lado, en la reflexión contrastiva y la traducción como estrategias de aprendizaje.

Palabras clave

Procesamiento del input, instrucción de procesamiento, lenguas afines, contraste español-portugués, oraciones locativas y existenciales.

Abstract

The objective of this work is the presentation of a sequence of explicit grammar instruction aimed at the treatment of locative and existential sentences in Spanish to Brazilian students. This sequence of activities is based, first, on the principles of instruction called the Input Processing, belonging to the Focus on Form and, on the other hand, on the contrastive reflection and the translation as learning strategies.

Key-words

Input processing; processing instruction; related languages; contrast Spanish-Portuguese; locative and existential sentences.

Introducción

El principal objetivo del presente trabajo se centra en la presentación de una secuencia de instrucción gramatical explícita fundamentada en el denominado modelo del *Procesamiento del Input* y en la justificación de su idoneidad para la didáctica de las lenguas afines: en concreto, para la didáctica de los contenidos semánticos y formales de especial dificultad debido al contraste en este caso entre la lengua materna del aprendiz, el portugués en su variante brasileña, y el español como la lengua objeto de aprendizaje. El *Procesamiento del Input* (PI en adelante) es una teoría explicativa de adquisición de segundas lenguas que pretende dar cuenta de los procesos cognitivos que activa el aprendiz para la comprensión del contenido semántico y formal que se presenta en el *input* lingüístico.

En la primera parte del artículo se abordará, por un lado, la definición de *input*, componente fundamental en la compleja labor de enseñar y aprender la L2 y, por otro, la de *procesamiento*, tal como se concibe en este modelo. Tras la configuración de las características fundamentales de la teoría del PI, se procederá a la descripción de los denominados *principios de procesamiento*, que rigen las estrategias activadas por los aprendices a la hora de procesar el *input* y alcanzar la comprensión del contenido semántico y formal de las frases, y los textos orales y escritos en la segunda lengua. En la segunda parte se procederá a la descripción de la intervención pedagógica fundamentada en las premisas teóricas del *Procesamiento del Input*, la llamada *Instrucción de Procesamiento* (IP en adelante) y los tres componentes básicos que la conforman, principalmente las *actividades de input estructurado* y sus características. En la tercera y última parte se presentará a modo de ejemplo una secuencia de instrucción basada en el PI concebida para el aprendizaje por parte de los aprendices brasileños de las oraciones locativas y existenciales con los verbos *estar* y *haber*, contenido gramatical de especial dificultad y por ello susceptible de fosilización.

El modelo del Procesamiento del *Input*

La adquisición de segundas lenguas (ASL en adelante) es un proceso tal complejidad que los diferentes investigadores y estudiosos se han visto obligados a abordar el fenómeno desde diferentes perspectivas. Algunos enfoques teóricos se centran en la dimensión social y en la interacción con otros hablantes para el desarrollo de la L2 (Lantolf 2000, 2005; Norris y Ortega 2003; Mitchell y Myles 2004), mientras que otros analizan los procesos cognitivos que se producen en la mente del aprendiz. Dentro de esta dimensión psicolingüística algunos se han centrado en el *output* (Skehan 1998, Swain 2000), mientras que otros lo han hecho en el *input*.

Entre estos últimos, se encuentra el denominado *Procesamiento del Input*, un modelo teórico que da cuenta de los procesos mediante los cuales los aprendices consiguen establecer las conexiones entre la forma lingüística y su significado o función (CFS en adelante). Dicho de otro modo, el PI estudia cómo los aprendices construyen el sentido de la lengua que escuchan o leen y cómo obtienen los datos lingüísticos, o el *intake*, a partir del *input* que reciben. VanPatten y Benati (2010: 97) definen este modelo teórico con las siguientes palabras:

El procesamiento del *input* hace referencia a cómo los aprendices conectan el significado y la función con los contenidos formales de la lengua en el *input*, y las estrategias o mecanismos que guían y dirigen cómo los aprendices lo hacen (traducción propia⁶).

⁶ “[...] to how learners connect meaning and function with formal features of language in the input, and the strategies or mechanisms that guide and direct how learners do this”.

En primer lugar, conviene abordar qué se entiende por *input* lingüístico, constructo teórico que conforma la base del modelo. Las diferentes definiciones que se han acuñado del mismo coinciden en señalar que, de un modo general, se trata de la lengua que se presenta tanto de forma escrita como oral: “los datos lingüísticos puros (orales o escritos) a los que se encuentran expuestos los aprendices” (Farley, 2005: 109) TP⁷. No obstante, es de extrema importancia que se presente este en un contexto comunicativo de tal modo que los aprendices consigan atender al significado de los mensajes codificados por medio de la lengua dirigida hacia ellos. Este hecho se refleja en definiciones del *input* como son las siguientes: “muestras de la lengua que los aprendices escuchan o ven y a las que prestan atención para la comprensión de su contenido proposicional (mensaje)” (VanPatten, 1996: 10) TP⁸; “muestras de lengua a los que los aprendices se ven expuestos en un marco o contexto comunicativo” (Wong, 2005: 119) TP⁹; o “... la lengua que escuchan (o leen) los aprendices y al que atienden para la obtención de su significado” (VanPatten y Williams, 2007: 9) TP¹⁰.

El procesamiento del *input* como modelo teórico se fundamenta en el análisis de lo que se sabe acerca de cómo los aprendices se enfrentan al *input* en un contexto de uso significativo de la lengua. Así pues, el PI da cuenta de los procesos mediante los cuales los aprendices establecen la conexión entre la forma gramatical y su significado y/o función. Este modelo tiene por base el trabajo teórico y experimental de Bill VanPatten, que ha ido perfilando a lo largo del tiempo (1996, 2004, 2007a, 2012) un modelo explicativo de las estrategias que emplean los aprendices para procesar el *input*.

Ahora bien, conviene señalar que el procesamiento del *input* como campo de investigación y estudio en la ASL surge a comienzos de los años ochenta del siglo pasado. La cuestión principal era determinar qué datos lingüísticos los aprendices procesan en el *input* y qué tipo de restricciones guían este proceso. Tal como afirma VanPatten (2012), el estudio en torno al procesamiento del *input* fue una consecuencia lógica de la preeminencia dada a este componente en el campo de la ASL. En aquel momento los investigadores se centraban en el estudio de cómo se daba la negociación de este por parte de los aprendices o se veía modificado por parte de los hablantes (Hatch, 1983; Long 1983; Gass y Madden, 1985; en VanPatten, 2012: 268). ¿Qué características poseía el *input* para que fuera comprensible y con ello objeto de uso por parte de los aprendices? De esta pregunta subyace la idea de que si este es comprensible, los aprendices lo entenderían de manera correcta y obtendrían los datos lingüísticos del mismo. No obstante, quedó patente que aunque la negociación del *input* es fundamental para la adquisición de la L2, es insuficiente como constructo para explicar de manera completa el fenómeno: se analizaba el *input* de manera global, en lo concerniente a su *modificación* y *negociación*, pero no en lo que se refiere a su *procesamiento*, concebido este desde una perspectiva psicolingüística.

El modelo del PI ha surgido como área de investigación con el objeto de abordar este proceso psicolingüístico y responder a cuestiones como las siguientes: ¿de qué modo los aprendices comprenden las formas? ¿A qué elementos de estas los aprendices prestan atención? ¿Por qué?

Conviene dejar bien claro que el PI no es en sí mismo un modelo o teoría completa de adquisición de la L2, tal como señala VanPatten (2004). Esta se da mediante la consecución de una serie de *procesos cognitivos* que se muestran en la figura 1. Así pues, los mecanismos encargados de la *reestructuración* de la IL (la confirmación de hipótesis, la acomodación, y la regularización de las formas y estructuras), así como el modo en que los aprendices adquieren la capacidad de producir la L2 con intencionalidad significativa, quedan fuera del área de estudio y objeto de interés del PI.

⁷ “The raw linguistic data (oral or written) to which learners are exposed”.

⁸ “Input processing refers Samples of second language that learners hear or see to which they attend for its propositional content (message)”.

⁹ “Samples of language that learners are exposed to in a communicative context or setting”.

¹⁰ “[Input is defined] as language the learners ears (or reads) and attends to for its meaning”.

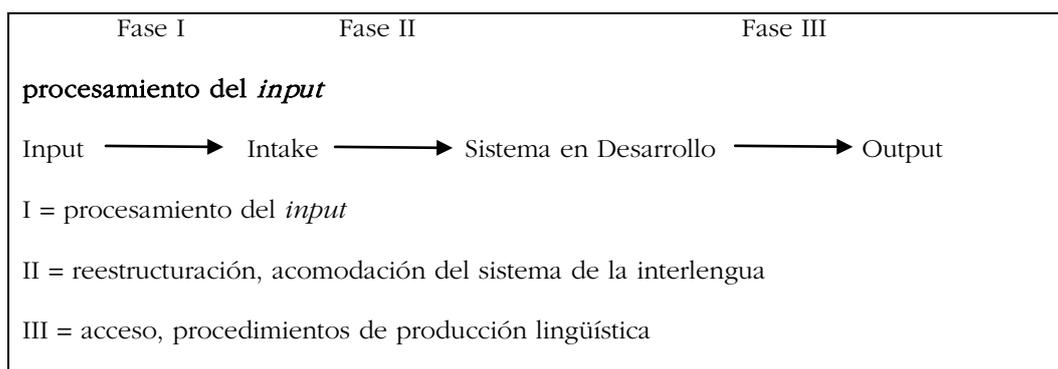


Figura 1. Los principios básicos en la adquisición de la L2 (adaptado de VanPatten, 2004).

El PI es un modelo que estudia únicamente el procesamiento de la información en el momento de la comprensión del *input* y de qué recursos cognitivos se sirven los aprendices para ser capaces o no de conectar determinadas formas o estructuras con su significado.

El propósito de este modelo es el estudio de las condiciones que determinan el establecimiento por parte del aprendiz de las CFS y los procesos que inicialmente emplean para lograr la comprensión del contenido semántico, y el procesamiento de las formas del *input*.

En la figura 2 se detallan los mecanismos y principios cognitivos que determinan la conversión del *input* lingüístico en *intake*.

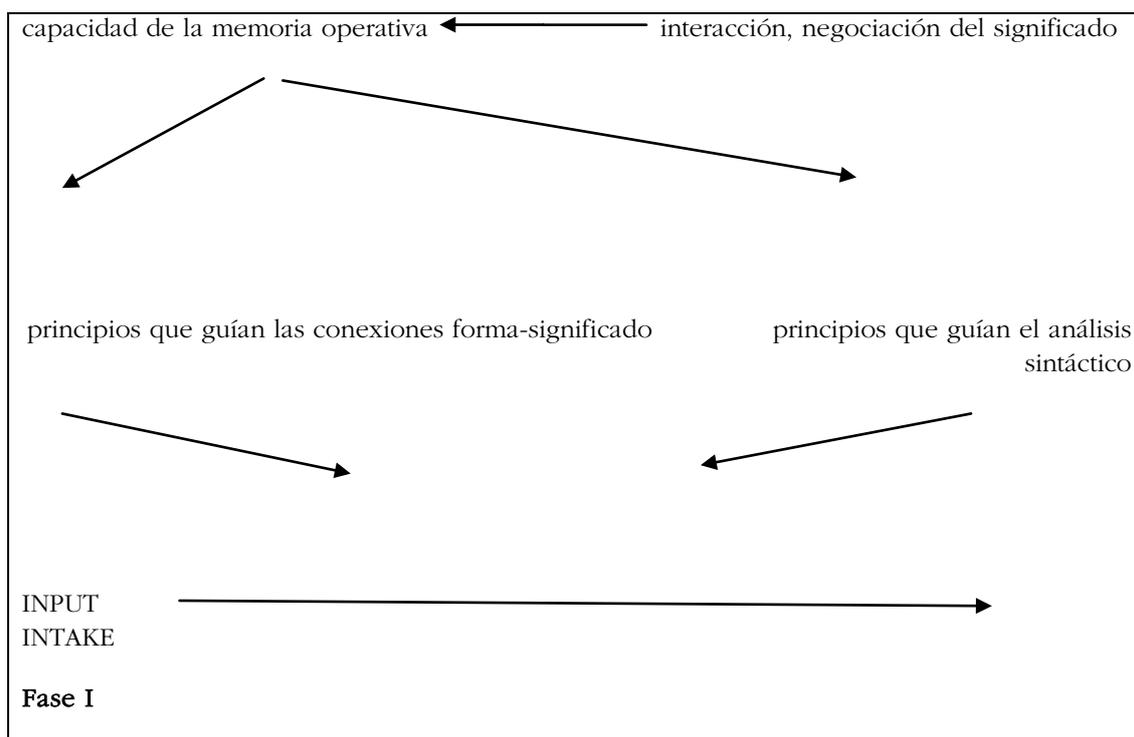


Figura 2. El procesamiento del *input* en detalle (adaptado de VanPatten, 2004).

El hecho de que el *output* no sea objeto de atención en el PI no significa que no sea importante en el proceso de adquisición de la L2. No obstante, VanPatten (2004: 26-27) recalca la idea de que el *input* es esencial para el establecimiento de las CFS y con ello la generación del desarrollo del sistema lingüístico subyacente. Por ello, se muestra en desacuerdo con la idea de que el *output*, el uso y manipulación de las formas, conforme

una vía directa para la adquisición, tal como defienden algunos enfoques de la ASL como, por ejemplo, la *Teoría de Adquisición de Habilidades*¹¹ (Johnson 1996; DeKeyser 1998, 2007), que contemplan la posibilidad por parte de los aprendices de adquirir formas y estructuras mediante el uso repetido de las mismas en un contexto significativo de comunicación.

De acuerdo con el modelo establecido por VanPatten y sus colegas, el sistema lingüístico en desarrollo se produce a través del procesamiento del *input* y los fenómenos de *acomodación*, la *reestructuración* y la *interacción*, así como los mecanismos que se dan en estos procesos cognitivos.

Asimismo, este autor (2007a: 116; 2012: 269) plantea tres cuestiones clave, objeto de interés en el PI:

- las condiciones psicolingüísticas bajo las cuales los aprendices conectan inicialmente los contenidos lingüísticos de la L2 con su significado y función;
- el motivo que explica por qué los aprendices establecen estas conexiones en un determinado momento y no en otro;
- las diferentes estrategias internas que utilizan para la comprensión de las frases y cómo esto afecta a la adquisición.

A partir de estas tres cuestiones Lee y Benati (2009: 3) plantean su vez las siguientes tres preguntas, más específicas:

- ¿A qué datos del *input* los aprendices atienden? ¿A cuáles no? y ¿por qué?
- ¿De qué modo la posición del contenido formal en la frase influye en su procesamiento?
- ¿Qué función gramatical asignan los aprendices a los nombres según su posición en la frase?

Según VanPatten, la investigación acerca del modo en que los aprendices establecen conexiones entre los contenidos formales y sus significados conduce al establecimiento de una serie de *principios*, que guían y condicionan el procesamiento de los datos del *input* por parte del aprendiz cuando este utiliza sus propios recursos cognitivos. Más adelante, se procederá a la explicación de estos principios que conforman la teoría del PI.

La teoría del Procesamiento del *Input*

Debido a la limitada memoria operativa disponible para procesar el *input*, los aprendices se rigen por una serie de estrategias con el fin de poder distribuir de manera selectiva la atención al mismo. Si el objetivo es que los aprendices procesen el *input*, lo incorporen a su sistema lingüístico, y puedan posteriormente acceder a él, en otras palabras, si lo que se desea es que adquieran una determinada estructura, estos deberán respetar un conjunto de principios, denominados *principios de procesamiento*. En realidad, ya se ha comentado que el modelo del PI ha ido evolucionando a medida que los estudios de investigación han ido aportando datos precisos sobre las estrategias de procesamiento de los aprendices.

VanPatten (1996) ha ido formulando un conjunto de *principios de procesamiento* a fin de explicar las prioridades de los aprendices en sus recursos cognitivos para poder atender a los significados y las formas del *input*. En su versión más actualizada, la teoría de este autor se compone de dos principios generales, que explican diferentes aspectos del procesamiento. A su vez, cada uno de ellos, se desarrollan en una serie de subprincipios.

Los dos principios son el denominado *principio de la prioridad del significado* y el *principio del primer nombre*.

1. El principio de la prioridad del significado.

Los aprendices procesan el *input* para la obtención del significado antes de proceder al procesamiento de la forma.

¹¹ Esta teoría se basa en la idea de que el aprendizaje de lenguas, como el aprendizaje de cualquier otra habilidad, se caracteriza por la progresión, desde una etapa de conocimiento declarativo, entendido este como proceso controlado, hacia una de conocimiento procedimental, donde este se encuentra automatizado. Las habilidades se adquieren a resultas de la práctica.

2. *El principio del primer nombre.*

Los aprendices tienden a procesar como sujeto el primer sustantivo o el pronombre que encuentran en una frase. Al enfrentarse al *input* el aprendiz dará prioridad a las palabras de contenido semántico (verbos, sustantivos, adjetivos) y empleará sus esfuerzos cognitivos en la comprensión de los mismos en detrimento de los contenidos formales, que pasarán desapercibidos o ignorados mientras este emplee toda su capacidad de atención a estos aspectos léxicos.

El primer principio se subdivide en otros seis principios (VanPatten 2004, 2007), que explican las estrategias de procesamiento en el marco de la prioridad del significado:

1a. *El principio de la primacía de las palabras de contenido*: los aprendices procesan este tipo de palabras antes que cualquier otro elemento.

1b. *El principio de la preferencia léxica*: los aprendices inicialmente no procesarán formas gramaticales hasta que obtengan formas con contenido léxico con las que puedan relacionarlas.

1c. *El principio de la preferencia de por lo “no redundante”*: es más probable que los aprendices procesen antes marcas gramaticales de significado no redundante que marcas de significado redundante.

1d. *El principio de la preeminencia del significado sobre lo “no significativo”*: ante un enunciado que contenga varias formas que codifiquen el mismo significado y por tanto sean redundantes, el aprendiz procesará antes la que contenga una mayor carga semántica.

1e. *El principio de la disponibilidad de recursos*: el aprendiz posee una limitada capacidad de memoria a su disposición cuando atiende al *input*, por tanto, este deberá presentarse de tal modo que no se sobrecargue su capacidad. Si el enunciado es demasiado largo o complejo para el nivel de dominio del aprendiz, este utilizará toda su capacidad en la comprensión y no quedarán recursos cognitivos para la fijación el procesamiento de nuevas formas.

1f. *El principio de la posición de los elementos en la oración*: los aprendices tienden a procesar antes las formas en posición inicial que aquellas que se encuentran en posición final o media.

El segundo principio, el *principio del primer nombre*, se fundamenta en la idea de que los aprendices serán proclives a procesar como sujeto (o agente léxico) de un enunciado el primer sustantivo o pronombre que encuentran en el mismo. Por otra parte, hay una serie de subprincipios que describen los factores que atenúan la aplicación de este segundo principio.

2a. *El principio de la semántica léxica*: a la hora de interpretar un enunciado, los aprendices tienden a confiar más en el contenido semántico que en el *principio del primer nombre*.

2b. *El principio de las probabilidades de la ocurrencia*: en el momento de interpretar un enunciado, gracias a su conocimiento del mundo, los aprendices se inclinan por confiar más en la probabilidad de que algo ocurra que en el *principio del primer nombre*.

2c. *El principio de la limitación del contexto*: cuando interpretan un enunciado, los aprendices no lo hacen de manera aislada, uno a uno, sino que lo hacen considerando el contexto que proviene de los enunciados anteriores, y este contexto influirá de algún modo en el *input* posterior que vayan encontrando.

Comprender, establecer significados, es llegar a la idea de lo que el contenido proposicional de un mensaje contiene. *Procesar* el *input* supone un paso más allá: es establecer una *conexión entre forma-significado*, es decir, relacionar las formas con su significado o función. El PI pretende por tanto explicar una fase concreta del proceso cognitivo que supone aprender una L2. En realidad, la teoría del PI, tal como señalan Mitchell y Myles (2004: 187-188), pretende explicar por qué se da

el aparente fracaso de los aprendices en procesar de forma completa y/o correcta las formas lingüísticas que se presentan en el *input* y, por ello, explicar el *intake* pobre, que restringe el desarrollo y la incorporación al sistema interno de estas formas gramaticales (TP¹²).

De este modo, cuando se sabe cómo los estudiantes se enfrentan al *input* y cómo operan cognitivamente con él, es posible diseñar técnicas de instrucción y actividades pedagógicas que intervengan en el preciso momento en que estos se esfuerzan por establecer CFS; en contraste y comparación con aquellas otras técnicas de la *Atención a la Forma* que incitan a que los aprendices manipulen y pongan en práctica las formas mediante la producción lingüística (Lee y Benati, 2009). Este enfoque en la presentación y práctica de las formas lingüísticas basado en el modelo del Procesamiento del *Input* se denomina *Instrucción de Procesamiento*.

La aplicación metodológica: la Instrucción de Procesamiento

La *Instrucción de Procesamiento* es la aplicación metodológica del modelo del PI en el contexto de la instrucción en la ASL. Esta intervención pedagógica se concentra en los contenidos formales y las estructuras relacionadas con el conjunto de *principios* que determinan el modo en que los aprendices procesan el *input*, mencionados en la sección anterior. En este sentido, se puede afirmar que la IP es un modelo de intervención pedagógica que mediante la *manipulación* y *reestructuración* del *input* facilita la adquisición de los contenidos gramaticales y sintácticos de la L2 (Benati, Laval y Arche, 2014: 6). Asimismo, Gass (2013: 420) incide en la idea de que la IP es un modelo de intervención pedagógica que se fundamenta en la noción de Atención a la Forma y en su papel crucial en la conversión del *input* en *intake*, y finalmente en *output*. En este sentido, Lee (2014: 58) en su definición destaca esta misma característica:

La instrucción de procesamiento (IP) es un tipo de Atención a la Forma, esto es, de instrucción gramatical, que se centra en un problema de procesamiento asociado a una estructura lingüística determinada. La función de la IP es alterar un comportamiento concreto de procesamiento (problema) con el fin de incrementar el *intake* para su posible adquisición (TP¹³).

Esta definición presenta las tres características más destacables de la IP:

1. es una instrucción gramatical explícita de la Atención a la Forma, en contraposición con la instrucción tradicional de la Atención a las Formas,
2. es una instrucción orientada al *input* lingüístico frente a otras técnicas de AF orientadas al *output* lingüístico,
3. es una instrucción que favorece la generación de *intake* correcto por parte del aprendiz para favorecer la posible adquisición, es decir, no es en sí mismo un modelo explicativo de adquisición.

En relación a la primera característica mencionada, resulta pertinente comparar las diferencias entre la *Instrucción de Procesamiento* y la *Instrucción Tradicional* (IT en adelante): mientras que en esta última se proporciona *input* al aprendiz para que produzca las formas objeto de aprendizaje, en la primera se pretende modificar el modo en que este percibe y acaba procesando el *input*, en el sentido que VanPatten otorga al término *procesamiento*, ya comentado. En la figura 3 y la figura 4 se aprecia la diferencia entre ambos tipos de instrucción.

¹² [...] “the apparent failure of second language learners to process completely the linguistic forms encountered in second language input, and hence to explain their impoverished intake which in turn restricts the development of grammatical form.”

¹³ “Processing Instruction (IP) is a type of focus-on-form, that is, grammar instruction that addresses a processing problem associated to a particular linguistic structure. The function of IP is to alter a particular processing behavior (problem) in order to increase the intake for possible acquisition.”

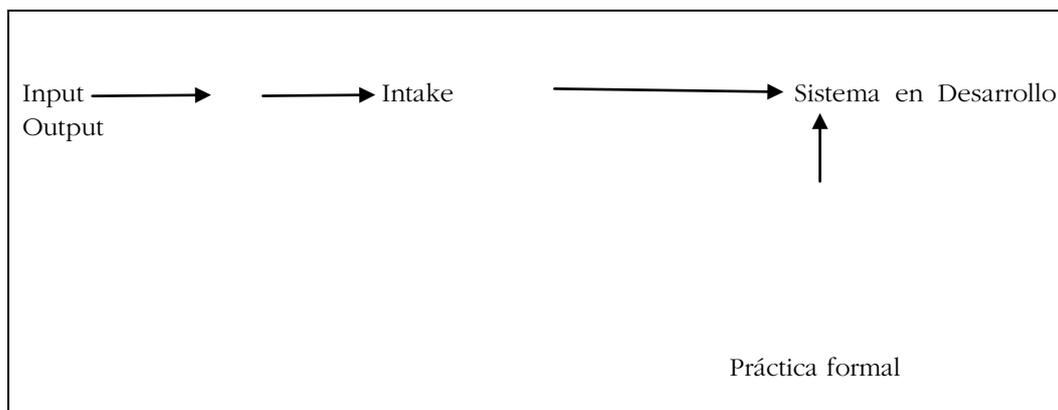


Figura 3. La Instrucción Tradicional en el aprendizaje de lenguas extranjeras (adaptado de VanPatten y Cadierno, 1993).

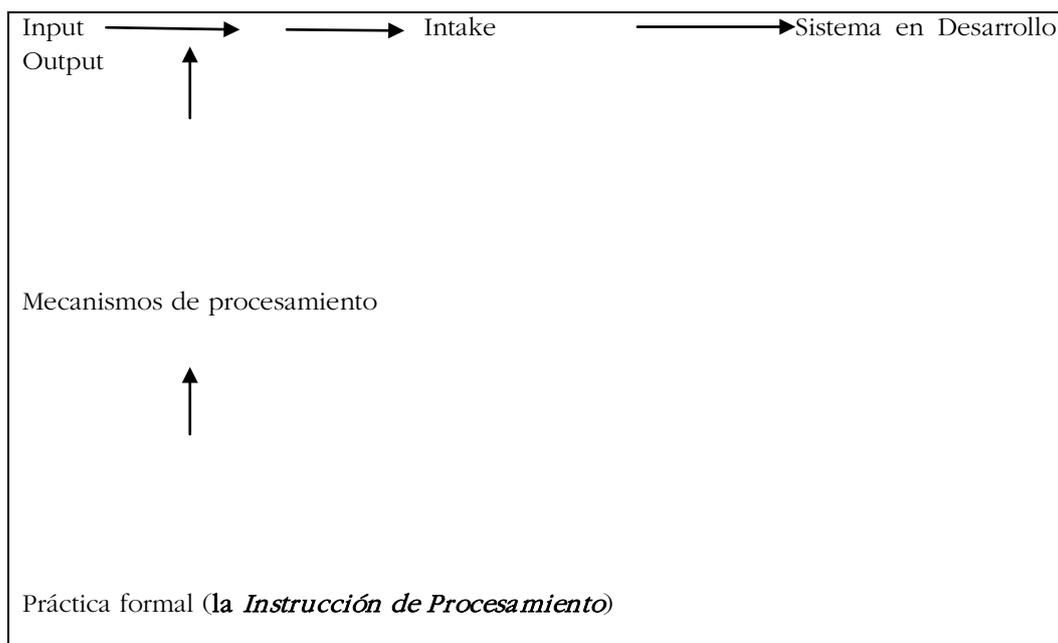


Figura 4. La Instrucción de Procesamiento en el aprendizaje de lenguas extranjeras (adaptado de VanPatten y Cadierno, 1993).

La IP es una técnica de instrucción gramatical explícita que se propone intervenir en el curso de la adquisición en el momento de la formación del *intake*, mediante el diseño de actividades que presentan el *input* manipulado. En este sentido, VanPatten (1996) argumenta que el desarrollo de la *interlengua* se produce como respuesta al procesamiento del *input*, no mediante sus esfuerzos en la producción de *output*, aunque esto último pueda contribuir a la automatización de las formas previamente adquiridas. Este autor defiende la idea de que estas actividades tienen un impacto en el desarrollo de la IL porque inciden en el procesamiento del *input*, a diferencia de las actividades de manipulación del *output*, que solo inciden en el control de la forma. Estas pueden acelerar el acceso a las formas de la IL ya adquiridas, permitiendo el aumento de la fluidez, pero no afectará al desarrollo del sistema interno del mismo.

En relación a la instrucción formal, VanPatten (2007b) destaca tres características básicas de la IP:

- proporcionar a los aprendices la *información sobre la estructura o forma*;
- informar a los aprendices de la *determinada estrategia de procesamiento* que pueden utilizar con el objeto de seleccionar la forma o estructura durante la comprensión,
- *manipular el input* para que los aprendices puedan confiar en la estructura o forma para alcanzar la comprensión, sin que se vean obligados a recurrir a las tendencias naturales de procesamiento, que pueden conducirles al error.

Tal como señala Farley (2005: 289), la IP supone un intento de intervenir en el proceso de adquisición proporcionando al aprendiz *información explícita* sobre el

contenido gramatical y actividades de *input* estructurado. Por tanto, la IP es un modelo de instrucción conformado por una serie de componentes presentados en una secuencia de tres fases: a) *información explícita* sobre el contenido lingüístico objeto de aprendizaje; b) *información* acerca de la *estrategia que induce al procesamiento incorrecto del input*; y c) *actividades de input* estructurado.

Wong (2004) determina el cumplimiento de dos fases o pasos para el diseño de este tipo de actividades.

1. *Identificar el problema de procesamiento y la estrategia a este vinculada.*

¿Por qué los estudiantes muestran dificultades a la hora de procesar una forma determinada? ¿Qué estrategia aplican y hace que procesen de manera ineficiente o incorrecta la forma? ¿Con qué *principio de procesamiento* se puede relacionar esta estrategia? ¿Se debe a la tendencia a confiar en las formas con contenido léxico? (tal como establece el principio 1 o ¿se debe a un problema causado por el orden de las palabras en la frase? (tal como se establece en el principio 2. ¿Hay una combinación de factores?

2. *Seguir una serie de pautas para el diseño de las actividades de input estructurado.*

A continuación, se mencionan seis recomendaciones que han de cumplirse para confeccionar este tipo de actividades (VanPatten 1993, 1995, 1996; VanPatten y Sanz 1995; Wong 2004; Farley 2005; Lee y Benati 2009; Lee 2014). Son los siguientes:

2.1. *Se debe presentar solo una forma de cada vez a fin de que puedan relacionarla con un significado.*

Limitar el número de formas que se presenta aligera la carga de procesamiento a los aprendices. Por tanto, se tienen que crear actividades que se ciñan a una forma o estructura para que resulte más fácil que estos relacionen una forma a un significado (Lee y VanPatten 1995). La razón para ello es simple: cuando hay menos información a la que prestar atención, es más fácil hacerlo debido a la limitada capacidad de los recursos cognitivos de procesamiento, maximizando las posibilidades de que los aprendices presten atención las formas que necesitan para generar *intake*.

2.2 *La atención debe situarse principalmente en el significado. Si la actividad no exige centrarse en el significado para su consecución, entonces no hay procesamiento del input.*

Crear un contexto comunicativo es fundamental a la hora del diseño de este tipo de actividades. Estas deben completarse prestando atención al significado referencial del *input* al que se ven expuestos los aprendices: “una buena actividad de *input* estructurado es aquella en la que los estudiantes deben atender al significado de la forma para completar la actividad” (Lee y Benati, 2009: 44. TP¹⁴). En otras palabras, si la actividad puede realizarse sin atención al significado, tal como sucede con los ejercicios descontextualizados de la IT, entonces no es una actividad de *input* estructurado.

2.3 *La secuencia de actividades debe progresar de la oración al discurso.*

En un primer momento los estudiantes son expuestos a frases, ya que estos carecen de una ilimitada capacidad de procesamiento y necesitan dirigir su atención y esfuerzos a la obtención de significado. No obstante, en una fase posterior la instrucción debe ofrecer actividades a partir de textos, en forma de discurso contextualizado. Este paso ha de darse cuando los aprendices han disfrutado previamente de oportunidades para procesar la nueva forma o estructura.

2.4 *Las actividades deben incluir input oral y escrito.*

Los aprendices deben tener la oportunidad de recibir *input* en ambas modalidades si se considera que algunos aprendices responden mejor a un modo que al otro.

2.5 *Los alumnos han de “hacer algo” con la información que reciben, reaccionar de alguna manera: expresar acuerdo o desacuerdo; elegir entre falso o verdadero, probable o improbable, etc.*

De acuerdo con los postulados del enfoque comunicativo, las actividades de *input* estructurado no solamente deben poseer un carácter significativo, sino que deben poseer un

¹⁴ “A good structured activity is the one where students must attend to the meaning of the sentence to complete the tasks.”

propósito comunicativo: los aprendices deben tener una razón para atender al *input* y reaccionar ante este.

2.6 *Las actividades han de considerar las estrategias que el estudiante emplea para “forzarlo” a basarse en las más eficiente y eludir las incorrectas.*

El objetivo primordial de la IP es auxiliar a los aprendices a eludir las estrategias de procesamiento ineficientes y a que adopten las eficientes. Por tanto, a la hora de diseñar las actividades, se hace necesario la consideración constante de estas estrategias: es crucial la identificación clara del *problema de procesamiento* o de las *estrategias de procesamiento* que los aprendices emplean para una forma específica antes del diseño de las mismas (Wong 2004).

Por otra parte, en la IP se presentan dos tipos de actividades: las *actividades referenciales* y las *actividades efectivas*. En las primeras se requiere que los aprendices presten atención a la forma a fin de obtener significado, eligiendo una respuesta correcta o incorrecta de tal modo que el instructor pueda comprobar que estos han establecido la adecuada CFS. En las actividades afectivas, sin embargo, se les exige a los aprendices que expresen una opinión, creencia, valoración o algún otro tipo de respuesta mientras se encuentran procesando la información. De acuerdo con VanPatten (1996, 2002, 2004), el propósito de este tipo de actividades es reforzar las CFS que se han producido mediante las actividades referenciales, por lo que estas deben preceder a aquellas.

Las construcciones locativas y existenciales en español y portugués: su reflejo en la interlengua de los aprendices brasileños de ELE

El verbo español *haber* procede del latín *habere*, que significaba “tener”. Con este sentido de “posesión” se usó en el castellano medieval y clásico, aunque fue perdiendo terreno como verbo personal a favor de *tener*. *Haber* se especializó en sus funciones como auxiliar para conformar los tiempos compuestos y como forma impersonal. En este uso, el verbo denota la “existencia” o “presencia” de lo designado por un sustantivo generalmente pospuesto.

Bagno (2012: 609) comenta que la evolución semántica del verbo latino *habere* con el significado de “poseer” hacia el de “existir” es característica de las lenguas románicas ibéricas (gallego, portugués y español), en las que la idea de “poseer” pasó a ser expresada por el verbo *tener* (en español) y *ter* (en portugués) procedente del latín *tenere*, que significaba “asir”, “retener”, “detener”, “mantener”, “sustituir”, “perdurar”, etc.

Así pues, en español se usa la forma irregular de la tercera persona del singular del verbo *haber*, *hay* + *un/una* (*indefinido*), para hablar de la existencia de algo. Se emplea esta forma para presentar en el contexto algo que todavía no se ha mencionado o cuando se menciona algo sin identificarlo. Asimismo, para hablar de la presencia de algo que se desea presentar como ya mencionado y para localizar en el espacio se usa el verbo *estar* + *el/la* (*definido*).

Según Matte Bon (1992: 47-48), conviene aclarar que el concepto de *indefinido* hace referencia “no a cosas imprecisas, sino a cosas que no han aparecido aún en el contexto y por ello se mencionan por primera vez”. Por otra parte, Matte Bon indica que el verbo *ser* expresa “la existencia y con él el hablante se ubica en el plano de la definición de algo”. En línea con esta idea, se puede afirmar que el verbo *ser* se usa para definir la identidad de un objeto, una persona, un acontecimiento, un suceso, etc. Así, por ejemplo, en la frase “*La conferencia es en la calle Mayor*”, solamente se usa el verbo *ser*, y no el verbo *estar*, porque en un evento no cabe separar su esencia de su lugar de existencia. El verbo *ser* como locativo de eventos hace mención a lo circunstancial a ese evento, que es dónde tiene lugar. En otras palabras, describe lo esencial, lo que es inherente a su existencia a diferencia del verbo *estar*, que describe lo circunstancial, lo que no es inherente a su existencia. Esta diferencia se observa más claramente en el siguiente par de frases, con el consiguiente cambio de significado:

(a) “*El examen es en el aula 45*”.

(b) “El examen está en el aula 45”.

En la primera frase (a) se utiliza el verbo *ser* porque el examen hace referencia a un evento y, por tanto, su existencia y su localización son conceptos consustanciales, son la misma cosa. Sin embargo, en la frase (b) el examen hace referencia a un objeto y, por tanto, su existencia y su localización son independientes, esta última es circunstancial y un concepto distinto a su esencia.

Por tanto, se trata de un área que plantea problemas a los estudiantes extranjeros. También lo es para los aprendices cuya lengua materna es el portugués en su variedad de Brasil, pero por las razones que se van a comentar a continuación. El verbo portugués *haver* en su uso impersonal expresa la “existencia” o “el acontecimiento”. Por ello, comparte con el español su significado de “existir”. Así por ejemplo: “*Há boas razões para suspeitarmos dele*” (“Hay buenas razones para sospechar de él”, TP).

Bechara (2001: 230) señala que en el lenguaje familiar de Brasil es frecuente el empleo del verbo *ter* como impersonal, del mismo modo que *haver*: “*Há bons livros na biblioteca*” = “*Tem bons livros na biblioteca*” (“Hay buenos libros en la biblioteca”, TP).

Asimismo, este autor afirma que la gramática normativa, sin embargo, pide que se evite este empleo de *ter* impersonal. No es de la misma opinión el gramático Bagno (2012: 609), que afirma que en el portugués de Brasil el verbo *haver* está prácticamente extinguido de la norma general y solo se conserva en géneros textuales formales. Tanto en su uso como significado de “existencia” como en su uso como auxiliar en la formación de los tiempos compuestos, *haver* ha cedido su lugar a *ter* desde hace ya tiempo. Así como el verbo *haver* poco a poco fue dejando de ser un verbo pleno, perdiendo su sentido de “posesión” para convertirse en un verbo de presentación (en el sentido de “existencia”), lo mismo sucedió con el verbo *ter*, que hoy es en el portugués de Brasil uno de los más empleados. Con ello, este verbo ha adquirido otra función más: además de la de ser un verbo pleno (en el sentido de “posesión”), también se usa como un verbo de presentación. Así, por ejemplo: “*Ana tem um computador muito bom*” (*Ana tiene un ordenador muy bueno*, TP), “*Tem doces ótimos naquela padaria ali*” (*Hay dulces buenísimos en aquella panadería allí*, TP).

El uso de *tener* por *haber* en la interlengua de los aprendices brasileños

Dejando a un lado esta polémica, se encuentra muy presente en la interlengua de los estudiantes brasileños el cambio de uso del verbo *haber* por *tener*: este último verbo se usa para señalar la “existencia de algo o de alguien”. Los aprendices brasileños suelen emplear este verbo por influencia del verbo portugués *ter*, fenómeno muy común en su producción interlingüística y muy susceptible de que se convierta en un error fosilizado. Así, por ejemplo, en sus producciones orales y escritas suelen encontrarse frases en las que no se usa correctamente el verbo *tener*, pues no significa “posesión”: **Sin embargo, tiene algo que no me gustó...*”, **Como tiene mucha gente viviendo allí y muchos coches circulando por las calles...*”, **En el hotel tiene piscina, sauna y gimnasio*”.

Da Silva Júnior (2010) ha defendido una tesis doctoral cuyo tema de estudio es el análisis de errores en las estructuras verbales y discursivas en las producciones escritas en el aprendizaje de ELE por parte de alumnos brasileños. Para llevar a cabo su investigación se ha basado en un corpus lingüístico conformado por 320 redacciones redactadas por alumnos de español L2 de nivel intermedio y superior. Este autor (2010: 183) comenta que en el corpus los alumnos utilizan el verbo *tener* como si estuvieran hablando en su lengua materna en situaciones coloquiales. Este investigador establece un apartado sobre los errores en el uso de *haber* y *tener*. Entre los alumnos de nivel intermedio el número de errores encontrados en este apartado suman un total de 46 en todo el corpus analizado y afirma que son errores que muestran las dificultades de los alumnos brasileños en la construcción de las oraciones. Los problemas que enfrentan los alumnos en cuanto al empleo del verbo *haber* son claramente perceptibles y por ello suelen emplear mayoritariamente la transferencia como estrategia comunicativa. Por todo ello, se puede

concluir que este fenómeno es muy común en la IL de los aprendices brasileños de ELE y muy susceptible de que se convierta en un error fosilizado.

El verbo *estar* en su significado locativo y otros verbos con significación locativa en portugués

Según la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque y Demonte 1999: 2421-2423), el verbo *estar* posee dos usos: como predicativo y como copulativo. El fundamento de la diferencia es léxico-semántico: *estar* predicativo es caracterizado como verbo pleno, intransitivo, con la significación general derivada de su origen en el verbo latino *stare* (“estar de pie”) de “localización”, “permanencia” o “situación local”; mientras que *estar* atributivo es definido como un verbo vacío, copulativo, que sirve para vincular en la estructura oracional ciertos predicativos (atributos concebidos como “estados” o propiedades transitorias, accidentales o contingentes) con su correspondiente sujeto. El verbo *estar* predicativo selecciona exclusivamente complementos locativos, de ubicación en el espacio o en el tiempo. Entre todos los significados y usos del *estar* locativo, conviene centrarse en dos: a) en su sentido de simple localización, “hallarse o encontrarse en un lugar”: “¿Dónde estás?”, “Tus gafas están allí”, “Ana está en el jardín”; b) en su significado de “situación geográfica” o “ubicación de inmuebles”: “Mi casa está en la próxima calle”, “El edificio de Correos está muy lejos”.

La lengua portuguesa presenta al menos tres verbos que pueden denotar localización. Estos son los verbos *ser*, *estar* y *ficar*, que comparten significados muy próximos. De Castilho (2010: 397-398) señala que el portugués utiliza los verbos *ser* y *estar* en las construcciones locativas y comenta que existe una diferencia que viene determinada en cierto modo por su valor semántico: *ser* expresa “la esencia o la permanencia en un estado” y *estar* “lo transitorio o no permanente”. Ofrece como ejemplo la oposición: “O telefone está na sala” y “O telefone é na sala” (*El teléfono está en la sala*, TP). La primera frase viene a expresar que el teléfono se encuentra en la sala en este momento y que no es su lugar habitual. En cambio, cuando se utiliza el verbo *ser* (“o telefone é na sala”) indica que ese es su lugar fijo, el lugar donde siempre se encuentra el teléfono. Arruda (2000: 180) comenta algunos usos del verbo portugués *ficar*. En algunas ocasiones este verbo significa “permanecer en un lugar”, que en español exigiría el verbo *quedarse*, y en otras “situarse, estar situado”, que en español exigiría el verbo *estar*: “Ele fica em casa” (“Se queda en casa”, TP), “O Zoo fica em Rio de Janeiro” (*El zoo está en Río de Janeiro*, TP).

En la práctica sucede que los aprendices brasileños cuando desean expresar construcciones locativas no utilizan en muchas ocasiones el verbo *estar* sino el verbo *ser* o, cuando poseen un nivel intermedio, el verbo *quedar(se)*, por influencia del verbo *ficar* del portugués, que en algunos contextos (no en todos) se puede traducir al español por aquel verbo. Así, es posible encontrar producciones en su interlengua como las siguientes: **“El cine es allí”*, **“Marta es en casa de su prima”*, **“¿Dónde se quedan las llaves?”*.

En este artículo se propone una secuencia de actividades basadas en la instrucción de procesamiento del *input* que resulte eficaz y permita a los aprendices utilizar adecuadamente los verbos *haber*, *tener* y *estar* en español, y evite las interferencias interlingüísticas fruto de la influencia de la L1 de estos: el uso en las construcciones existenciales de *ter* por *haber* y el uso en las construcciones locativas de *quedar* y *ser* por *estar*. Con este fin, puede resultar pertinente también tomar en cuenta una serie de estrategias de aprendizaje que han demostrado ser válidas en la didáctica de lenguas afines y que a continuación se mencionan.

La traducción y el análisis contrastivo como estrategias en el procesamiento del contenido lingüístico

Existen determinados procedimientos estratégicos de aprendizaje que, por sus características, los estudiantes pueden emplear en las actividades formales o de

concienciación gramatical en una instrucción gramatical basada en la Atención a la Forma. Estos procedimientos son: el *análisis contrastivo* y la *traducción* con fines pedagógicos. Y pueden considerarse de este modo por dos motivos: a) porque son estrategias que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* en adelante) engloba como procedimientos adecuados para el *procesamiento y asimilación del sistema de la lengua* (al igual que los fines que persigue la AF); y b) porque el análisis contrastivo y la traducción ofrecen al aprendiz la posibilidad de *observar cómo la transferencia de los conocimientos de la L1 puede afectar de manera negativa a la adquisición del contenido lingüístico*, y es este también uno de los objetivos primordiales que las actividades basadas en la AF debe perseguir.

El *PCIC* establece un inventario de lo que denomina *procedimientos de aprendizaje*. El enfoque que se presenta en este inventario, basado en *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, educación (MCER)* en adelante), concibe estos procedimientos desde la perspectiva de su uso estratégico, condicionado al tipo de tarea al que el aprendiz se enfrenta en cada momento. Este documento concibe estos *procedimientos* no como “recetas de aprendizaje” o secuencias prefijadas susceptibles de ser enseñadas, sino más bien como una base sobre la que programar actividades a desarrollar en el aula con el objetivo de que “el alumno construya su propio conocimiento estratégico, a partir de la autorregulación y el control de los factores cognitivos, afectivos o sociales que se ponen en juego de forma consciente durante los procesos de aprendizaje y uso de la lengua” (*PCIC*, 2006, niveles A1 y A2: 474-475). En el *PCIC* se habla de *estrategias* y procedimientos de aprendizaje y establece un inventario de los mismos, entre los que incluye el análisis contrastivo y la traducción, dentro del grupo *Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua*. Por tanto, es el aprendiz quien debe ir conformando de manera autónoma su propio conocimiento estratégico. Dentro de este grupo, el inventario recoge una serie de procedimientos conducentes a la “elaboración e integración de la información”. Son las siguientes: el análisis de formas lingüísticas, el razonamiento deductivo, el razonamiento inductivo, la inferencia, la toma de notas, el análisis contrastivo, la transferencia y la traducción.

Estas tres últimas estrategias, el *análisis contrastivo*, la *traducción* y la *transferencia*, son procesos cognitivos de especial relevancia para los aprendices brasileños, que poseen una lengua materna tipológicamente tan próxima de la lengua objeto de aprendizaje. Conviene por tanto diseñar secuencias de instrucción explícita de contenidos gramaticales que planteen actividades que inciten a los aprendices a la activación de estas estrategias.

Una secuencia de instrucción de procesamiento del *input* para la enseñanza de las oraciones locativas y existenciales a aprendices brasileños

A continuación se procede a la presentación de una secuencia de instrucción especialmente diseñada para sortear las dificultades de aprendizaje que ocasionan las oraciones locativas y existenciales en español. Para ello, se aúnan los beneficios que aporta la instrucción de procesamiento del *input* con otros procedimientos de asimilación del sistema de la lengua, como son la reflexión contrastiva, la traducción y la transferencia. Con ello, se plantea un enfoque metodológico que propone un uso integrado de estas estrategias de aprendizaje, idóneas en la didáctica de lenguas tipológicamente tan similares, con una secuencia de actividades de *input* estructurado.

No obstante, los efectos beneficiosos de este tipo de instrucción gramatical, que se han justificado en el presente artículo, han de verse refrendados con trabajos de investigación cuantitativa que comparen los efectos de la instrucción de procesamiento en el tratamiento de contenidos de ELE de especial dificultad para hablantes brasileños con otros tipos de instrucción gramatical.

La presente secuencia de instrucción consta de dos partes. La primera con siete actividades cuya función es que el alumno induzca el significado de los verbos *estar*, *tener* y *haber* en español, y reflexione acerca de las diferencias de uso con el portugués. La segunda parte consta de dos fases (que se pueden realizar en el aula en dos sesiones de

trabajo diferentes) y cada una de ellas con cuatro actividades que siguen las orientaciones de la instrucción de procesamiento: actividades de comprensión lectora y auditiva, actividades referenciales y afectivas, y actividades con presentación del *input* al nivel de la frase y al nivel del texto.

Parte I. Actividades de Presentación de las formas con actividades de análisis contrastivo.

1. *Seu amigo, o extraterrestre ET, descreve para você o planeta dele, chamado “Teléfono, mi casa”. Leia com atenção o relatório para conhecer ele.*

“Teléfono, mi casa” es un planeta, muy, muy pequeño, casi del tamaño de una ciudad de vuestro planeta. Nosotros lo llamamos TMC (“Te.me.cé”). Es un planeta plano, no redondo, que **está** cerca de la vía láctea, en la constelación Andrómeda pero muy lejos de la Tierra, **está** a diez mil años luz. En Te.me.cé **está** la sede de la Unión intergaláctica de planetas planos.

En mi planeta **hay muchas** vacas como las terráqueas, pero **tienen** cinco patas, y **hay** muchos prados y bosques, con árboles. Eso sí, no **tenemos** caballos.

Además, **hay algunos** pueblos pequeños porque **hay pocos** habitantes. Mi planeta no **tiene** ciudades grandes pero siempre **hay varias** calles y plazas en estos pueblos. La plaza principal, que se llama también plaza Mayor, siempre **está** al lado de la oficina de correos. Nosotros no solo hablamos por teléfono, como puede parecer, también escribimos cartas como ustedes. Todos los pueblos **tienen** también un aeropuerto para las naves espaciales: el aeropuerto **está** al lado del hotel, ya que solamente **hay** un hotel en cada pueblo. Rascacielos no **hay ninguno**, solo **hay** casas bajas. Yo vivo en una de color verde. Mi casa **está** entre el teatro y una farmacia.

“Temecé” **tiene** muy pocos niños y en él **hay muchas** personas mayores, **hay** más hombres que mujeres. Esto es un problema y por eso queremos viajar a vuestro planeta y conocer a los terrícolas e intercambiar nuestros genes. **¿Hay** mujeres en la Tierra? **¿Cómo** es la Tierra?

Como é o planeta de ET? Com a informação que você leu, preencha as seguintes frases e redate um pequeno relatório.

Localização

“Teléfono, mi casa” **está** _____ **está** a _____

Estrutura, serviços e locais de interesse.

En “Te.me.cé” **hay**
 un/-a _____
 muchos _____
 pocos _____
 algunos/-as _____
 varios/ -as _____
 no hay ningún _____

“Te.me.cé” **tiene** _____ **y** _____

En “Te.me.cé” **está** _____ **está**
 Mi _____ casa _____ **está**

2. Preencha as seguintes frases para descobrir o significado e o uso dos verbos em negrito. Escolha a opção certa.

Usamos o verbo **HABER** para falar da (existência / localização) _____ de algo. Usamos o verbo quando imaginamos ou sabemos que nosso interlocutor (tem / não tem) _____ essa informação.

Usamos o verbo **ESTAR** para localizar elementos (identificáveis / não identificáveis) _____ pelo ouvinte.

Usamos o verbo **TENER** para falar da (existência / localização) _____ de algo. Além disso, usamos o verbo para aportar um significado de (posse / identificação) _____.

3. Observe as palavras que vão junto com os verbos haber, tener e estar. São os mesmos tipos de palavras?

Com “**tiene**” usamos: _____

Com “**hay**” usamos: _____

Com “**está/-n**” usamos: _____

4. ET pergunta para você como é o seu planeta. Como ainda não domina a nossa língua, tem algumas perguntas que não sabe se são certas ou erradas. Você pode ajudar ele?

- a) ¿En la Tierra hay las vacas de cinco patas?
- b) ¿Hay en la Tierra hombres y mujeres? ¿Están muchos niños?
- c) ¿Tiene en la Tierra ciudades grandes o solo pueblos pequeños?
- d) ¿Están los aeropuertos de la Tierra al lado del hotel? ¿Hay un solo hotel?

5. Agora preencha as seguintes frases para redatar um pequeno relatório que você vai encaminhar para ET. Assim, ele vai ter muita informação antes de visitar a Terra.

a) En la Tierra hay _____

b) La Tierra tiene _____

c) Mi casa en la Tierra está _____

d) En la Tierra están _____

6. Observe estas duas frases, significam a mesma coisa? São iguais? Qual é diferença?

“Te.me.cé tiene vacas de cinco patas”/“Te.me.cé no tiene ningún bar”

“En Te.me.cé hay vacas de cinco patas”/“En Te.me.cé no hay ningún bar”

È igual na sua língua? Pode traduzir as frases ao português?

- “ _____ ”

7. Conclusões. Preencha os espaços para completar a explanação sobre os verbos haber, tener e estar em espanhol e as diferenças de uso com o português.

Em espanhol as formas “**hay**” e “**tiene**” (são/ não são) _____ equivalentes, como (sim/não) _____ acontece com o português.

Em espanhol o verbo “**tener**” expresa exclusivamente (existência/ posse) _____ e o verbo “**haber**” expresa (existência/ posse) _____

Na frase com “**hay**” (precisa/não precisa) _____ de sujeito, em tanto que nas frases com “**tener**” (precisa/não precisa) _____ de sujeito.

Para situar no espaço objetos, locais e pessoas, usamos em espanhol o verbo (“**ser**” / “**estar**” / “**tener**” / “**haber**”) _____.

Parte II. Secuencias de input estructurado con actividades de traducción.

Sesión 1

Atividade 1 [actividad referencial de comprensión lectora + actividad de traducción]. “O novo bairro de Juan”. Juan está falando para você do novo bairro dele. Leia com atenção para descobrir os locais que Juan apresenta como identificados (ele supõe que você conhece) e os locais que Juan apresenta como não identificados (ele supõe que você não conhece). Marca com um (x) a opção certa.

	<i>identificados</i>	<i>não identificados</i>
<i>Juan fala para você:</i>		
“HAY		
1. varios cines”	_____	_____
2. dos bancos en la plaza”	_____	_____
3. un restaurante”	_____	_____
4. tiendas muy baratas”	_____	_____
“NO HAY		
5. ningún teatro”	_____	_____
6. suficientes cafés”	_____	_____
“ESTÁ		
7. “ el parque al lado de mi casa”	_____	_____
8. “ la estación de autobuses”	_____	_____
9. “ el ayuntamiento”	_____	_____

A seguir, apresentamos para você cinco frases da atividade anterior. Escolha a tradução certa ao português. Cuidado! Pode acontecer que as duas opções estejam certas.

Ambas traduções são válidas?

- | | | |
|--|------------|-----------------------------------|
| | <i>sim</i> | <i>não, opção válida: a) \ b)</i> |
| 1. “ Hay varios cines”
<i>a) Tem vários cinemas b) Há vários cinemas</i> | | |
| | <i>sim</i> | <i>não, opção válida: a) \ b)</i> |
| 2. “ Hay dos bancos en la plaza”
<i>a) Dois bancos ficam na praça. b) Tem dois bancos na praça.</i> | | |
| | <i>sim</i> | <i>não, opção válida: a) \ b)</i> |
| 3. “ Está muy cerca la estación de autobuses”
<i>a) A rodoviária fica muito perto. b) A rodoviária está muito perto.</i> | | |
| | <i>sim</i> | <i>não, opção válida: a) \ b)</i> |
| 4. “No hay suficientes cafés allí”
<i>a) Não tem suficientes cafés lá. b) Não estão suficientes cafés lá.</i> | | |
| | <i>sim</i> | <i>não, opção válida: a) \ b)</i> |
| 5. “No hay ningún teatro”
<i>a) Não há teatro nenhum. b) Não está teatro nenhum.</i> | | |

Atividade 2 [actividad referencial de comprensión auditiva + actividad de traducción]. “A casa de Marta”. Marta está falando com sua amiga Inês acerca da sua nova casa. No diálogo você escuta algumas frases que Marta fala para sua amiga. Escuta atentamente para saber se Marta apresenta as coisas da casa como identificadas ou apresenta as coisas da casa para Inês como não identificadas.

		<i>identificadas</i>	<i>não identificadas</i>
1.	(piscina olímpica)	_____	_____
2.	(tres plazas de garaje)	_____	_____
3.	(dos trofeos)	_____	_____
4.	(el retrato)	_____	_____
5.	(armarios y lavaplatos)	_____	_____
6.	(dormitorios y salones)	_____	_____
7.	(sistema de alarma)	_____	_____
8.	(urna)	_____	_____
9.	(cuartos para la empleada)	_____	_____

(Transcripción) El profesor dice las siguientes frases dos veces seguidas:

1. Hay en mi casa una piscina olímpica. / 2. Tiene tres plazas de garaje. / 3. Están en el salón mis dos trofeos. / 4. Está el retrato de mi madre en el salón. / 5. Hay dos armarios y un lavaplatos en la cocina. / 6. Tiene cinco dormitorios y dos salones. / 7. Tiene un sistema de alarma infalible. / 8. Está la urna con las cenizas de mi padre. / 9. Hay dos cuartos para la empleada.

A seguir, apresentamos para você cinco frases da atividade anterior. Escolha a tradução certa ao português. Cuidado! Pode acontecer que as duas opções estejam certas.

Ambas traduções são válidas?

sim *não, opção válida: a) \ b)*

1. En mi casa **hay** una piscina olímpica.

a) Na minha casa tem uma piscina olímpica. b) Na minha casa está uma piscina olímpica.

sim *não, opção válida: a) \ b)*

2. Mi casa **tiene** tres plazas de garaje

a) Minha casa tem três vagas de garagem. b) Na minha casa tem três vagas de garagem.

sim *não, opção válida: a) \ b)*

3. Mi casa **tiene** un sistema de alarma infalible.

a) Na minha casa tem um sistema de alarme infalível. b) Minha casa tem um sistema de alarme infalível.

sim *não, opção válida: a) \ b)*

4. En mi casa **está** la urna con las cenizas de mi padre.

a) Na minha casa fica a urna com as cinzas do meu pai. b) Na minha casa é a urna com as cinzas do meu pai.

sim *não, opção válida: a) \ b)*

5. En mi casa **hay** dos cuartos para la empleada.

a) Na minha casa há dois quartos de serviço. b) Na minha casa tem dois quartos de serviço.

Atividade 3 [actividad afectiva de comprensión lectora + actividad de traducción]. “O tradutor”. No blog “Minha casa, sua casa”, os internautas participam com intervenções, descrevendo a casa deles e respondendo às perguntas de outros internautas. Você trabalha

para uma revista espanhola interessada numa matéria acerca do tema. Como você sabe português, é necessário escolher a melhor tradução para o espanhol algumas das intervenções.

1. Márcia. “Eu moro em um apartamento que tem 60 m². Tem um quarto, sala, cozinha e banheiro. O terraço tem vista para o mar. Além disso, tem uma piscina a cinco minutos a pé.”

1. Marcia.

a) Vivo en un piso que tiene 60 m². Hay un cuarto, sala, cocina y baño. La terraza tiene vistas al mar. Además, hay una piscina a cinco minutos a pie.

b) Vivo en un piso que tiene 60 m². Tiene un cuarto, sala, cocina y baño. La terraza hay vistas al mar. Además, tiene una piscina a cinco minutos a pie.

2. Fernando. *Eu moro em uma casa de 190 m². Nela tem quatro quartos, três banheiros, sala e cozinha. O jardim e a garagem ficam fora do condomínio. A praia não é longe.*

2. Fernando.

a) Vivo en una casa de 190m². En ella hay cuatro cuartos, tres baños, salón y cocina. El jardín y el garaje están fuera del edificio. La playa no está lejos.

b) Vivo en una casa de 190m². En ella tiene cuatro cuartos, tres baños, salón y cocina. El jardín y el garaje se quedan fuera del edificio. La playa no es lejos.

3. Juliana. *Vendo um apartamento de 90 m². O quarto principal fica no meio dos dois quartos. No apartamento tem dois banheiros, e tem também uma sala de jantar. Tem uma estação de metrô na rua do lado.*

3. Juliana.

a) Vendo un piso de 90m². El cuarto principal es en el medio de los dos cuartos. En el piso tiene dos baños y tiene también un salón. Tiene una estación de metro en la calle de al lado.

b) Vendo un piso de 90m². El cuarto principal está en el medio de los dos cuartos. En el piso hay dos baños y hay también un salón. Hay una estación de metro en la calle de al lado.

Qual é a casa ideal para a maioria dos internautas? Escolha a opção certa para completar o texto.

Nuestra casa ideal:

(es/está) _____cerca de la playa.

(hay/tiene) _____mucho espacio.

(es/tiene) _____dos plantas y una piscina muy grande.

En nuestra casa ideal: (tiene/ hay) _____cuatro cuartos, dos baños y dos salones.

En nuestra casa ideal no: (tiene/hay) _____vecinos cerca.

Atividade 4 [actividad referencial de comprensión lectora + actividad de traducción]. “As mensagens de mamãe”. Sua mãe vai passar o final de semana fora de casa. Por isso, ela escreve para seu irmão várias notas. Leia elas e decide se a sua mãe apresenta como identificados ou não identificados os objetos que ela menciona.

Están las zapatillas en la basura.
Hay otras azules en el armario.

Estão identificados os tênis que estão no lixo?

sim

não

Estão identificados os tênis do armário?

sim

não

Hay un plato de espagueti en la cocina.
Está la salsa en el frigorífico.
Hay unas bananas también.

Está identificado o prato? *sim* *não*
Está identificado o molho? *sim* *não*
Estão identificadas as bananas? *sim* *não*

Hay un documental de la BBC esta tarde. ¿Puedes grabarlo, por favor?
Están los CDs están en el cajón del armario.

Conhece o documentário? *sim* *não*
Sabe de que CDs está falando? *sim* *não*

Llama a tu padre y dile que:
Están las llaves en el estante.
Y dile que:
Está el número de teléfono de Ana en la agenda.

Conhece as chaves? *sim* *não*
Sabe de que número está falando? *sim* *não*

Escolha a tradução certa destas duas mensagens

Las zapatillas están en la basura.
Hay otras en el armario.

- a) *Os tênis são na lixeira. Tem outras no armário.*
b) *Os tênis ficam na lixeira. Tem outras no armário.*

Las llaves están en el estante.
Llámalo. **El número de teléfono está** en la agenda.

- a) *As chaves estão no estante. Liga para ele. O número de telefone está na agenda.*
b) *As chaves têm no estante. Liga para ele. O número de telefone está na agenda.*

Sesión 2

Atividade 1 [actividad referencial de comprensión lectora + actividad de traducción]. “A mala de Juan”. Juan vai viajar e a mala dele está muito cheia, mas também estão faltando muitas coisas. Leia com atenção para saber quais objetos Juan tem e não estão na mala e quais objetos não sabemos se ele tem ou não.

Sabemos que ele tem Não sabemos se ele tem

Na mala dele:

- | | | |
|---|-------|-------|
| 1. no hay ningún libro. | _____ | _____ |
| 2. no está el ordenador. | _____ | _____ |
| 3. no hay pantalones vaqueros. | _____ | _____ |
| 4. no hay gafas de sol. | _____ | _____ |
| 5. no está el teléfono móvil. | _____ | _____ |
| 6. no hay calcetines. | _____ | _____ |
| 7. no hay camisetas. | _____ | _____ |
| 8. no están las tarjetas de crédito. | _____ | _____ |
| 9. no está la gorra. | _____ | _____ |

A seguir, apresentamos para você cinco frases da atividade anterior. Escolha a tradução certa ao português. Cuidado! Pode acontecer que as duas opções estejam certas.

Ambas traduções são válidas?

sim não, opção válida: a) \ b)

1. En su maleta no **está** el ordenador.
 a) *Na sua mala não está o computador.* b) *Na sua mala não fica o computador.*

sim não, opção válida: a) \ b)

2. En su maleta no **hay** pantalones vaqueros.
 a) *Na sua mala não há jeans.* b) *Na sua mala não tem jeans.*

sim não, opção válida: a) \ b)

3. En su maleta no **está** el teléfono móvil.
 a) *Na sua mala não é o celular.* b) *Na sua mala não está o celular.*

sim não, opção válida: a) \ b)

4. En su maleta no **hay** camisetas.
 a) *Na sua mala não tem camisetas.* b) *Na sua mala não é camisetas.*

sim não, opção válida: a) \ b)

5. En su maleta no **está** la gorra.
 a) *Na sua mala não fica o boné.* b) *Na sua mala não está o boné.*

Atividade 2 [actividad referencial de comprensión lectora + actividad de traducción]. “Na festa de Rafael” Rafael está numa festa e fala para Maria no celular como é que vai a festa. Marca com um (x) se Rafael acha que Marta conhece as pessoas e objetos da festa ou Marta não conhece as pessoas e objetos da festa.

Rafael diz:

- | | | |
|--|--|---|
| 1. Tiene muy pocas personas esta fiesta: ¡esto está vacío! | <i>Marta conhece as pessoas</i> _____ | <i>Marta não conhece as pessoas</i> _____ |
| 2. Hay dos personas muy, muy extrañas... ¿es de disfraces? | <i>Marta conhece as pessoas</i> _____ | <i>Marta não conhece as pessoas</i> _____ |
| 3. Están mis más odiados compañeros de clase en esta fiesta. | <i>Marta conoce os colegas</i> _____ | <i>Marta não conhece os colegas</i> _____ |
| 4. Hay en la fiesta solo invitados de Blas. ¡Ahora está todo explicado! | <i>Marta conoce os invitados</i> _____ | <i>Marta não conhece os invitados</i> _____ |
| 5. No está ese pinchadiscos que tanto me gusta. ¡Qué fiesta aburrida! | <i>Marta conoce o DJ</i> _____ | <i>Marta não conhece o DJ</i> _____ |
| 6. Están aquí aquellos CDs , los tiene Blas. | <i>Marta conoce os CDs</i> _____ | <i>Marta não conhece os CDs</i> _____ |
| 7. Hay dos morenas bailando en un rincón, ¡sin música! | | |

Marta conhece as duas morenas _____ Marta não conhece as duas morenas _____

8. **No tiene adornos** esta fiesta: ¡parece un cementerio!

Marta conhece os enfeites _____ Marta não conhece os enfeites _____

9. **Están en el suelo las botellas** de vino tinto. ¡Está todo sucio!

Marta conhece as garrafas _____ Marta não conhece as garrafas _____

A seguir, apresentamos para você cinco frases da atividade anterior. Escolha a tradução certa ao português. Cuidado! Pode acontecer que as duas opções estejam.

Ambas traduções são certas?

sim não, opção válida: a)\ b)

1. **Tiene** esta fiesta muy pocas personas: ¡esto está vacío!

a) Nesta festa tem muito poucas pessoas: isto está vazio! b) Esta festa tem muito poucas pessoas: isto está vazio!

sim não, opção válida: a)\ b)

2. **Hay** dos personas muy, muy extrañas... ¿es de disfraces?

a) Tem duas pessoas muito, muito esquisitas... É de fantasia? b) Há duas pessoas muito, muito esquisitas... É de fantasia?

sim não, opção válida: a)\ b)

3. **Hay** dos morenas bailando en un rincón, ¡sin música!

a) Ficam duas morenas dançando na esquina, sem música! b) Têm duas morenas dançando na esquina, sem música!

sim não, opção válida: a)\ b)

4. No **tiene** adornos esta fiesta: ¡parece un cementerio!

a) A festa não tem enfeite nenhum: parece um cemitério! b) A festa não há enfeite nenhum: parece um cemitério!

sim não, opção válida: a)\ b)

5. **Están** en el suelo las botellas de vino tinto. ¡Está todo sucio!

a) No chão há as garrafas de vinho tinto. Tudo está sujo! b) No chão ficam as garrafas de vinho tinto. Tudo está sujo!

Atividade 3 [actividad afectiva de comprensión lectora + actividad de traducción]. “Minha casa ideal”. Manuel está falando para você como é a casa dele. Escolha a forma HAY ou ESTÁ levando em conta o contexto. Depois marca com um “s” (concordo) ou com um “n” (não concordo) segundo a sua opinião. Como é a sua casa ideal?

Manuel sabe que você não conhece de que está falando

Minha casa ideal

- | | | | |
|----|----------|-----------------------------------|-------|
| 1. | hay/está | tres dormitorios | _____ |
| 2. | hay/está | dos cuartos de estar | _____ |
| 3. | hay/está | un jardín frente a la entrada | _____ |
| 4. | hay/está | un sala con una mesa de ping-pong | _____ |
| 5. | hay/está | una planta solamente | _____ |

Manuel sabe que você conhece de que está falando

- | | | | |
|----|----------|---------------------------------|-------|
| 6. | hay/está | la librería en el salón | _____ |
| 7. | hay/está | la cocina al lado del jardín | _____ |
| 8. | hay/está | el gimnasio cerca de la piscina | _____ |
| 9. | hay/está | la piscina en el jardín | _____ |

Atividade 4 [actividad referencial de comprensión lectora en el nivel del discurso]. “O misterioso caso dos gatos e das sardinhas”. Leia a seguinte notícia acerca de um esquisito roubo e marca no quadro o que quer dizer o autor do texto.

“La ciudad **no tiene muchos controles** policiales a pesar del robo de dos latas de sardina (1) y además **hay pocas noticias** al respecto (2): se sabe que son dos famosos gatos con antecedentes penales. En los periódicos **no está esta información** (3): a mí me lo cuenta un policía que quiere permanecer anónimo. En su opinión, **hay muy pocas posibilidades** de capturarlos, son “profesionales” (4). Este caso recuerda al “caso de la sardina”, del año pasado. **Hay pocas huellas** y poquísimos testigos (5). La policía me dice que los testigos están asustados: en el hospital **están los testigos** del caso de la sardina, que no quieren volver a comer sardina después de aquello (6).”

Que quer dizer o autor?

	<i>sim</i>	<i>não</i>
1. “Sei que meus leitores sabem de que blitzes estou falando”.	_____	_____
2. “Sei exatamente quantas notícias existem”.	_____	_____
3. “Conheço exatamente a informação”.	_____	_____
4. “Falo da possibilidade de capturar aos culpados”.	_____	_____
5. “Falo da existência de pegadas e testemunhas”.	_____	_____
6. “Identifico as testemunhas anteriores”.	_____	_____

Bibliografía

- ARRUDA, L. 2002. *Gramática do português para estrangeiros*. Oporto, Porto
- BAGNO, M. 2012. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo, Parábola.
- BECHARA, E. 2001. *Gramática portuguesa moderna*. São Paulo, Lucerna.
- BENATI, A., LAVAL, C. y ARCHE, M. J. 2014. "Introduction. Grammar in Instructed Second Language Learning". En Benati, A., Laval, C. y Arche, M. J. (eds.), *The Grammar in Instructed Second Language Learning*. Nueva York, Bloomsbury. pp. 1-15.
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa.
- DA SILVA, P. A. 2010. "Análisis de Errores, Estudio de las estructuras verbales y discursivas en el aprendizaje de español-LE por parte de alumnos brasileños (producción escrita)". Tesis doctoral. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- DE CASTILHO, T. A. 2010. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo, Contexto FAPESP.
- DEKEYSER, R. 1998. "Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar". En Doughty C. y Williams, J. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- DEKEYSER, R. 2007. *Practice in a Second Language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- FARLEY, A. P. 2005. *Structured input: Grammar instruction for the acquisition oriented classroom*. New York, McGraw-Hill.
- GASS, S., M. y MADDEN, C. G. 1985. (eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts, Newbury House.
- GASS, S. 2013. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Nueva York, Routledge.
- HATCH, E. 1983. "Simplified input". En Andersen, R. W. (ed.), *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley, Massachusetts, Newbury House, pp. 64-68.
- JOHNSON, K. 1996. *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford, Blackwell.
- LANTOLF, J. 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.
- LANTOLF, J. 2005. "Sociocultural and second language learning research: an exegesis". En Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research on Second Language Teaching and Learning*. Mahway, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- LEE, J. 2014. "Processing Instruction: Where Research meets Practice". En Benati, A., Laval, C. y Archer, M. J. (eds.), *The Grammar Dimension in Instructed Second Language Learning*. Bloomsbury, Nueva York, pp. 58-81.
- LEE, J. y BENATI, A. 2009. *Research and Perspectives on Processing Instruction*. Berlín, Mouton de Gruyter.
- LEE, J. y VANPATTEN, B. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York, McGraw-Hill.
- LONG, M. 1983. "Native speaker\ non-native speaker communications and the negotiation of comprehensible input". *Applied linguistics*, 4, pp.126-144.
- MATTE BON, F. 1992. *Gramática comunicativa del español. Tomo II. De la Idea a la lengua*. Madrid, Edelsa.
- MITCHELL, R. y MYLES, F. 2004. *Second Language Learning Theories*. Londres, Hodder Arnold.
- NORRIS, J. y ORTEGA, L. 2003. "Defining and measuring SLA". En Doughty C. y Long, M. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell.
- SKEHAN, P. 1998. *A cognitive approach to Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.
- SWAIN, M. 2000. "The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue". En Lantolf, J. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.

- VANPATTEN, B. 1993. "Grammar instruction for the acquisition rich classroom". *Foreign Language Annals*, 26, pp. 433-450.
- VANPATTEN, B. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, Nueva Jersey, Ablex.
- VANPATTEN, B. 2004. "Input processing in second language acquisition". En VanPatten, B. (ed), *Processing Instruction, Theory, Research and Commentary*. Nueva Jersey, Erlbaum. Mahwah, pp. 5-31.
- VANPATTEN, B. 2007a. "Input Processing in Adult Second Language Acquisition". En VanPatten, B. y Williams, J. (eds.), *Theories in Second Language Acquisition. An introduction*. Nueva Jersey, Erlbaum. Mahwah, pp.115-135.
- VANPATTEN, B. 2007b. "Processing Instruction". En Sanz, C. (ed.), *Mind and context in adult second language acquisition*. Washington, Georgetown University Press, pp. 267-281.
- VANPATTEN, B. 2012. "Input processing". En Gass S. M. y Mackey, A. (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York, Routledge, pp. 268-281.
- VANPATTEN, B. y CADIerno, T. 1993. "Explicit instruction and input processing". *Studies in Second Language Acquisition*,15, pp. 225-243.
- VANPATTEN, B. y SANZ, C. 1995. "From Input to Output: Processing Instruction and Communicative Tasks". En Eckmann, F., Highland, D., Lee, P., Mileham, J. y Rutkowski, R. (eds.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Lawrence Erlbaum. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 169-185.
- VANPATTEN, B. y WILLIAMS, J. 2007. "Introduction. The nature of theories". En VanPatten, B. y Williams, J. (eds.), *Theories in Second Language acquisition: An introduction*. Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 1-16.
- VV.AA. 2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Niveles A1 y A2*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- WONG, W. 2004. "The Nature of Processing Instruction". En VanPatten, B. (ed.), *Processing Instruction, Theory, Research and Commentary*. Nueva Jersey, Erlbaum. Mahwah, pp. 33-63.
- WONG, W. 2005. *Input Enhancement: From the Theory and Research to the Classroom*. Nueva York, MacGraw-Hill.

Recibido: 20/05/2014

Aceptado: 20/06/2014

Competencias generales y competencias docentes del profesorado de ELE en el s. XXI: nuevas rutas, nuevos retos

Dra. Isabel Iglesias Casal

Profesora Titular del Departamento de Filología Española

Universidad de Oviedo (España)

Resumen

Este artículo aborda el tema de los procesos de formación y de las competencias de los profesores en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XXI, trece años después de la publicación del *Marco Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

Palabras clave

Español como lengua extranjera, metodología, competencias del profesorado, tendencias poscomunicativas, pedagogía posmétodo.

Abstract

This article deals with the topic of teacher training processes and *teachers' competence* in the field of teaching Spanish as a foreign language in the XXI century, thirteen years after the publication of *European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.

Keywords

Spanish as a foreign language, methodology, teacher competences, postcommunicative trends, postmethod pedagogy.

Introducción

Hoy en día, pocos ámbitos parecen ser tan decisivamente transversales y dinámicos como el de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, porque resulta evidente que a esta disciplina no puede serle ajeno nada que tenga que ver con la comunicación o con los procesos de enseñanza-aprendizaje, y tanto la una como los otros presentan una naturaleza de carácter multidimensional, contexto-dependiente y profundamente mediatizada por factores socioculturales.

Desde el siglo pasado en este campo de la lingüística se han venido adoptando y (re)adaptando enfoques metodológicos en torno a la concepción de la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje, vertebrados sobre perspectivas empíricas y principios teóricos muy diversos, centrados unas veces en el objeto (la lengua), otras en el sujeto “agente” (el profesor), otras en el aprendizaje, y más modernamente en el sujeto que aprende (el estudiante), que ha dejado hace mucho tiempo de ser considerado un mero sujeto “paciente”.

Giovanni Parodi (2008: 141) afirma que en el ámbito de las ciencias humanas y de las ciencias sociales no se construye el conocimiento de modo vertical y jerárquico, sino que se acumula en un sentido no integrador, generando teorías y enfoques alternativos. La realidad parece darle la razón, por eso conviene que como docentes y como investigadores reflexionemos sobre los caminos andados y las nuevas rutas que se están trazando en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera cuando se cumplen trece años de la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001) y ocho del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Quizá esa visión retrospectiva nos ayude a generar una mirada más integradora y a determinar qué focos de atención son prioritarios, qué tipo de competencias deberán desarrollar los futuros profesores y cuáles, por tanto, habrán de ser los contenidos y los objetivos de los planes de formación que se diseñen.

Para François de Closets (1996, en Savater 2000) la virtud humanista y formadora de las materias que se enseñan no estriba en su contenido intrínseco, fuera del tiempo y del espacio, sino en la concreta manera de impartirlas, aquí y ahora, no es cuestión del *qué*, sino del *cómo*:

Poco importa en último extremo lo que se enseñe, con tal de que se despierten la curiosidad y el gusto de aprender. Lo importante no es lo que se aprende sino la forma de aprenderlo, pues de nada sirve probar que, en abstracto, tal o cual ciencia es formadora si además no se prueba que la forma de enseñarla asegura bien ese desarrollo intelectual, lo cual depende tanto de la manera como de la materia.

En mi opinión, no se trata solo (o fundamentalmente) del *cómo*, hay que atender también al *qué*, *a quiénes*, *dónde*, *por qué* y *para qué* se enseña. Por este motivo, sean cuales sean los supuestos ontológicos y epistemológicos de los que partamos y las herramientas metodológicas que adoptemos, los profesores deberíamos formularnos todas esas preguntas e indagar, con espíritu reflexivo y crítico, para hallar respuestas que nos ayuden a fortalecer y a apuntalar del modo más conveniente cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo si se defiende la centralidad de la figura del estudiante en el diseño de un currículo abierto, planteamiento que nos exige a los profesores atender a sus intereses y aplicar instrumentos para conocer sus estilos de aprendizaje y sus perfiles cognitivo, afectivo y motivacional.

Habremos de preguntarnos también si, en última instancia, nuestras clases ayudan a los estudiantes a aprender y estimulan su interés por la materia que impartimos¹⁵. Y estas dos preguntas, tan básicas aparentemente, pero tan trascendentes, nos llevan de manera ineludible a replantearnos la figura del profesor en un escenario caracterizado por la dinámica de cambios tecnológicos, sociales y culturales en que estamos inmersos y que requiere una formación continuada en cualquier profesión, también en la docente.

Los profesores somos el principal actor de la innovación educativa y ese impulso innovador debe inscribirse en nuestro código deontológico. Los expertos hablan de *laguna de realización* para referirse a la diferencia notoria entre lo que es y lo que debería y podría ser, a la discrepancia entre lo que se hace y lo que podría hacerse. Aunque como profesores hemos de buscar siempre el punto de intersección entre las limitaciones de la realidad que tenemos y la utopía de la mejora que queremos, una reflexión crítica sobre el estado actual de la enseñanza del español como lengua extranjera debería conducirnos irremediabilmente a integrar en nuestro quehacer diario una creciente permeabilidad a los planteamientos y a las aportaciones que se generan en el seno de disciplinas (no estrictamente filológicas) y a plantear ciertas innovaciones, esto es, cambios intencionales y controlados que mejoren aspectos concretos, subsanen deficiencias y sean viables. Muchas de esas innovaciones creo que deben partir de los planteamientos metodológicos que adoptamos como docentes, sobre todo en momentos como el actual en el que son muchos los que defienden modelos curriculares abiertos y centrados en el alumno.

Nuevas rutas para la lingüística aplicada: a vueltas con el método y el posmétodo

Giovanni Parodi (2008) afirma que en los últimos tiempos la mirada del investigador se ha enriquecido y diversificado y que comprender y manejar esa heterogeneidad es parte del reto de ser un lingüista del siglo XXI; argumenta a favor de una propuesta multidimensional e integradora en la que las dimensiones cognitiva, lingüística, social y afectiva interactúan de modo complejo a través del lenguaje. No resulta extraño, pues, que defienda una concepción de una lingüística que supere el inmanentismo clásico, que atienda al uso, a la variación y a la variabilidad:

Una lingüística que se acerque a los hablantes/escribientes y oyentes/lectores en sus diversos contextos cotidianos y aporte a las demandas de la sociedad actual. Una lingüística que, al mismo tiempo, atienda a las propiedades de una facultad humana tal como es el lenguaje y también tenga en cuenta las exigencias del mundo contemporáneo y sus urgencias. Todo ello desde un enfoque interdisciplinario, o más bien, decididamente transdisciplinario (Parodi, 2008:141).

Centrándonos ya en el ámbito de la enseñanza de lenguas, Joseba Ezeiza (2013), en un reciente artículo sobre influencias poscomunicativas en propuestas para la enseñanza de ELE, afirma que uno de los movimientos conceptuales que mayor influencia ha tenido en la metodología de enseñanza de lenguas ha sido el cambio operado en la consideración social de las lenguas, de su enseñanza y de su aprendizaje. Esta creciente sensibilidad hacia los hechos socioculturales en los que se enmarca el uso de la lengua y a los que la propia lengua impregna “invita a una reconstrucción crítica de de la propia actividad de enseñanza y aprendizaje de la(s) lengua(s)”:

Así pues, se asume la necesidad de contemplar e integrar en la enseñanza de lenguas algunos factores que, aun siendo extralingüísticos, son considerados inherentes a la comunicación y al uso y aprendizaje de la(s) lengua(s). Entre ellos cabría destacar factores como la identidad lingüística, la consideración social de la(s) lengua(s), las ideaciones sobre el mundo y la cultura, las tradiciones educativas, etc. En esta nueva perspectiva se atendería a estos factores desde una doble visión: la del mundo del aprendiente y la del mundo de los hablantes de la lengua meta.

¹⁵ Son dos preguntas clave que recoge Ken Bain en su libro *Lo que hacen los mejores profesores de universidad* (versión española de 2005).

Como destaca Ezeiza (2013: 4), otro de los aspectos que más está condicionando el devenir de la enseñanza de lenguas extranjeras es la influencia de fenómenos como la globalización, la era digital y la sociedad del conocimiento, que conducen a un “proceso muy evidente de diversificación de contextos de enseñanza, diversificación de perfiles de estudiantes y diversificación de necesidades de aprendizaje que, a su vez, conllevan una gran diversificación de la demanda”.

En este nuevo escenario, que se mueve entre lo global y lo “glocal”, no puede extrañarnos que las críticas al concepto convencional de método que se empezaron a plantear en el último tercio del s. XX se intensifiquen hasta llegar a hablarse de una “era posmétodo”. Uno de los principales representantes de este planteamiento crítico ha sido el profesor B. Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2012a, 2012b), para quien el método es el producto del conocimiento profesional de un experto, trasplantado artificialmente a las aulas:

Su fin es la creación de un conjunto de principios y prácticas docentes susceptibles de ser usadas en cualquiera y en todos los lugares. Y, como tal, no responde a las necesidades y deseos de un grupo concreto de aprendientes, ni tampoco se aproxima a las experiencias y expectativas de un grupo determinado de profesores. Esa es la razón por la cual los profesores deben recurrir con frecuencia a lo que llaman un “método ecléctico” (Kumaravadivelu, 2012a).

Sin embargo, como el propio Kumaravadivelu aclara, la situación posmétodo supone la búsqueda de una alternativa al método, más que un método alternativo, e implica el desarrollo de un tipo de pedagogía que atiende a cuatro presupuestos fundamentales: a) ser generada por los profesionales sobre el terreno, lo que supone la autonomía del profesorado; b) ser sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas; c) estar basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores; d) estar conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad (Kumaravadivelu, 2012a).

Hace veinte años Kumaravadivelu (1994) proponía un marco estratégico para la enseñanza de L2 que recogía las demandas de la situación posmétodo, un marco que permitía al profesorado diseñar para sí mismo “una alternativa al método sistemática, coherente y relevante”. El marco propuesto se articulaba en torno a diez macroestrategias, de carácter operativo, no prescriptivo, entendidas como planes generales que se derivan del conocimiento teórico, empírico y pedagógico relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de la L2. Sintetizamos a continuación esas diez macroestrategias que pueden servir de base para que el profesorado genere sus propias microestrategias o técnicas docentes específicas para una situación y que respondan a las necesidades concretas (Kumaravadivelu, 1994):

<p>Macroestrategia 1: Maximizar las oportunidades de aprendizaje</p> <p>La creación de oportunidades de aprendizaje efectivas comporta, por tanto, la voluntad por parte de los profesores de modificar de forma continua la planificación de las clases a partir de la respuesta que reciben. Esto solo se puede hacer si los profesores consideran que una programación preestablecida es en realidad una preprogramación que se puede reconstruir para satisfacer necesidades, deseos y situaciones específicas de los estudiantes.</p>
<p>Macroestrategia 2: Facilitar la interacción negociada</p> <p>El aprendiente tiene que estar implicado activamente en las aclaraciones, confirmaciones, comprobaciones de comprensión, solicitudes, enmiendas, reacciones y cambios de turno. Asimismo tiene que tener libertad y estímulos para iniciar la conversación, no solamente se trata de reaccionar y responder.</p>
<p>Macroestrategia 3: Minimizar los desajustes en la percepción</p> <p>El ajuste o desajuste entre la intención del profesor y la interpretación del estudiante constituye un factor relevante que determinará el éxito o el fracaso relativo de la interacción negociada en clase.</p>
<p>Macroestrategia 4: Activar la heurística intuitiva</p> <p>Una manera de activar la heurística intuitiva del aprendiente consiste en proporcionar suficientes datos textuales como para que el estudiante pueda inferir determinadas reglas gramaticales subyacentes. Se debe alentar a los estudiantes para que encuentren las pautas gobernadas por reglas en los ejemplos que se les proporcionen.</p>

<p>Macroestrategia 5: Fomentar la concienciación lingüística</p> <p>En el contexto específico del aprendizaje y la enseñanza de la L2, se refiere al intento deliberado de llamar la atención de los estudiantes sobre las propiedades formales de la L2, con objeto de incrementar el grado de explicitud que se requiere para promover el aprendizaje de esta L2; la enseñanza basada en la concienciación lingüística es cíclica, holística y está orientada al estudiante.</p>
<p>Macroestrategia 6: Contextualizar el <i>input</i></p> <p>Que los estudiantes puedan ver la lengua como “un conglomerado inclusivo, que proporciona unidad a todos los niveles estructurales o las reglas complejas de una lengua, es decir, la estructura de las palabras y las proposiciones, la estructura de las oraciones, la estructura de los textos y la estructura de la interacción”. La responsabilidad de contextualizar el <i>input</i> recae más sobre el profesor de la clase que sobre el encargado de diseñar la programación o el autor del libro de texto.</p>
<p>Macroestrategia 7: Integrar las destrezas lingüísticas</p> <p>Las destrezas lingüísticas están esencialmente interrelacionadas y se refuerzan mutuamente. Fragmentarlas en unidades manejables y atomizadas se opone a las naturalezas paralelas e interactivas del lenguaje y del comportamiento lingüístico.</p>
<p>Macroestrategia 8: Promover la autonomía del aprendiente</p> <p>Los pasos que se tienen que dar para promover la autonomía del aprendiente incluyen preparación psicológica y formación en estrategias para que puedan hacerse responsables de su propio aprendizaje y provocar en ellos los cambios de actitud necesarios.</p>
<p>Macroestrategia 9: Incrementar la consciencia intercultural</p> <p>La mayor parte de clases de L2 no son islas monoculturales, sino mosaicos multiculturales en los que el conocimiento cultural será divergente, según sean los antecedentes culturales y lingüísticos de los estudiantes y su herencia étnica, su clase social, su edad y su sexo. Rara vez se explora o se explota esta diversidad con el propósito de enseñar y aprender.</p>
<p>Macroestrategia 10: Asegurar la relevancia social</p> <p>El profesorado ha de ser sensible al entorno social, político, económico y educativo en que tiene lugar la enseñanza/aprendizaje de la L2, porque ese contexto social determina la motivación para el aprendizaje de la L2, el objetivo del aprendizaje de la L2, las funciones que se espera que desempeñe una L2 en el hogar y en la comunidad, la disponibilidad de <i>input</i> para el aprendiente, la variación de <i>input</i> y las normas de competencia aceptables para una comunidad de hablantes determinada.</p>

Una de las ideas clave en este planteamiento es el concepto de *improvisación*, que se halla estrechamente vinculado a la macroestrategia de maximizar las oportunidades de aprendizaje. Kumaravadivelu afirma que es el distintivo de una enseñanza de calidad y lo define como “la desviación necesaria de una actividad de aula planificada”:

El buen profesor nunca puede ser prisionero de su propia planificación didáctica. De hecho, incluso el mejor plan de clase es únicamente el esbozo de una hoja de ruta. A partir del despliegue del *input* y la interacción de clase, y de la permanente retroalimentación por parte de los aprendientes, el profesor debería estar dispuesto y ser capaz de modificar el plan de clase e improvisar acciones docentes y actividades (Kumaravadivelu, 2012a).

Fiel a la idea de “impulsar la profesión de la enseñanza de lenguas más allá del limitado y limitador concepto de método”, en su reciente libro *Language Teacher Education for Global Society* (2012b), Kumaravadivelu ofrece para los programas de formación del profesorado un innovador modelo articulado en cinco módulos: conocer (*knowing*), analizar (*analyzing*), reconocer (*recognizing*), hacer (*doing*) y ver (*seeing*). Esta propuesta pretende ser “sensible a las demandas locales y responder a las fuerzas globales”.

Kumaravadivelu recomienda apartarse de los sistemas de formación de profesorado lineales, aislados, sumativos y compartimentados, para adoptar modelos cíclicos, integrados, interactivos, multidireccionales y multidimensionales. En su opinión, para llegar a ser individuos con una capacidad de decisión y de transformación propia, los profesores deben a) desarrollar su base de conocimientos profesionales, procedimentales y personales; b) analizar las necesidades, la motivación y la autonomía del aprendiente; c) reconocer sus propias identidades, creencias y valores; d) ejercer la docencia, teorizando y dialogando; e) observar y controlar sus propias acciones educativas.

Este planteamiento de buscar una alternativa al concepto tradicional de método, ha sido interpretada en ocasiones como la defensa de un enfoque ecléctico, lo que ha generado algunas inquietudes ante el peligro que se puede derivar de una determinada concepción de lo que ha de suponer el eclecticismo en este contexto. Marta Baralo y Sheila Estaire (2010) expresan el temor de que un eclecticismo mal entendido degenera en una actuación didáctica acrítica, poco sistemática y sin fundamentos:

Lo que nos preocupa es que los profesores neófitos, poco formados o poco preocupados por la gestión de una docencia eficaz se sitúen en el espacio conceptual ecléctico del todo vale, sin saber ni cómo, ni cuándo, ni qué, ni por qué, ni para qué seleccionar un contenido y un procedimiento didácticos al servicio de un determinado objetivo de comunicación en la lengua que está enseñando (Baralo y Estaire, 2010: 222).

A este respecto, debemos recordar que uno de los rasgos característicos de la situación posmétodo es lo que Kamaravadivelu ha denominado *sentido práctico fundamentado*, que se centra en cómo se organiza por parte del profesorado el aprendizaje en clase, como resultado de una “docencia informada y una valoración crítica”. El propio Kamaravadivelu es consciente de la dificultad (¿imposibilidad?) que supone encontrar un método ecléctico “fundado” o “razonado”:

Todo lo que podemos –y debemos– hacer es ofrecer a los docentes actuales y futuros el conocimiento, las herramientas, las actitudes y la autonomía necesarios para que se impliquen, de manera permanente y crítica, en su propio desarrollo profesional para que, en última instancia, sean capaces de construir su propia teoría de la práctica (Kumaravadivelu, 2012a).

Personalmente entiendo que la condición posmétodo no debería interpretarse necesariamente como una derivación de una postura anti-método, sino como una oportunidad para reflexionar críticamente sobre el constructo de “método”, como una oportunidad no para su reconstrucción sino para su *deconstrucción*. “Deconstruir” significa deshacer analíticamente los elementos que constituyen una estructura conceptual. Se trata, en este caso, de que el bosque (el método) no nos impida ver los árboles (sus componentes).

Si partimos del modelo propuesto por J. C. Richards y T. S. Rodgers (1998), la descripción de los distintos métodos se articula en torno a tres ejes: el enfoque, el diseño y los procedimientos:

1.- El *enfoque* permite establecer la base en la que se fundamenta el método: teorías sobre la lengua y sobre el aprendizaje.

2.- En el nivel de *diseño* se determinan los objetivos generales y los específicos, la selección y organización de las actividades de aprendizaje y de enseñanza, y los respectivos papeles de alumnos, profesores y materiales didácticos.

3.- En el nivel de los *procedimientos* se incluyen las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos de profesores y alumnos.

A menudo el fracaso –aunque sea parcial–, de la aplicación de determinados métodos concretos se debe a lo incapacitante que puede resultar en ciertos contextos tener que ceñirse estrechamente a unos preceptos que en vez de orientar al profesor encauzando de manera flexible su labor, más parece que lo maniatan, como si el método fuera una especie de camisa de fuerza que lo somete irremediabilmente amparándose en una pretendida universalidad, sin atender a las naturales condiciones de variabilidad de los sujetos que aprenden y de los contextos en los que se enseña.

Desde mi punto de vista, el problema reside en que cada método “obliga” a determinadas combinaciones de *enfoques*, *diseños* y *procedimientos*, y con ello a elaborar programas de enseñanza con objetivos, contenidos, técnicas de enseñanza y tipos de actividades prescritos por ese método concreto que, como tal, responde a fundamentos concretos y ha surgido en escenarios concretos. Lo que deberíamos procurar es que los futuros profesores se formen en *enfoques*, *diseños* y *procedimientos* de tal manera que puedan llegar a combinar libre, creativamente y de manera contextualizada y eficaz esos

ingredientes para elaborar ellos mismos sus propios constructos metodológicos, acomodándolos a las diferentes culturas de aprendizaje en distintos contextos educativos y socioculturales.

La adscripción obsesiva a un método concreto puede conducir a que se esté demasiado pendiente de no traicionar sus fundamentos programáticos y se pierdan muchas ocasiones para “maximizar oportunidades de aprendizaje”, por utilizar el concepto de Kumaravadivelu. Personalmente, he podido comprobar que algunos estudiantes de postgrado en prácticas o algunos profesores noveles pueden sufrir una especie de *captura cognitiva*, un fenómeno de ceguera por falta de atención en la cual el sujeto está demasiado enfocado en una tarea o pensamiento, y no en el ambiente circundante. Se trataría de una suerte de “agnosia contextual” (permítaseme la expresión) que dificulta el reconocimiento de los estímulos del entorno. Aplicado el término al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, esa agnosia contextual se generaría porque se está demasiado obsesionado con adoptar fielmente (en ocasiones servilmente) los presupuestos del método en cuestión.

Ese acomodo del método, adaptado al contexto, no debe significar sometimiento acrítico, pues como el propio Kumaravadivelu ha señalado no existe ningún conflicto irresoluble entre una metodología sensible al contexto construida por profesionales concretos y la “tradicón educativa” de un país:

Los conflictos surgen solo cuando una pedagogía ajena se impone desde fuera. (...) si observamos el asunto con una visión más amplia y profunda, ninguna tradición es inmutable. La tradición puede ser re-formada. ¿No es acaso el objetivo primordial de la educación desarrollar el pensamiento crítico en nuestros estudiantes para que puedan superar las limitaciones de costumbres y tradiciones que les impiden desplegar su potencial al máximo? ¿Acaso la educación no debe hacerles capaces de traspasar los límites artificiales que les han sido impuestos por exigencias históricas o conveniencias políticas? (Kumaravadivelu, 2012a).

Si tenemos en cuenta las reflexiones anteriores, no resulta una tarea fácil formar a los futuros profesores para que lleguen a ser unos buenos profesionales, capacitados para desarrollar procesos de reflexión, concienciación y sensibilización, para que partan de sus conocimientos, sus habilidades y sus actitudes, y movilicen los recursos aprendidos a la hora de tomar decisiones y actuar eficazmente en cada contexto y en cada situación concreta.

Cabe preguntarse, pues, ¿cuáles son las competencias que debemos desarrollar para mejorar la calidad y efectividad de nuestro trabajo como profesores de ELE? y ¿qué lugar ocupan la investigación y la formación pedagógica en el desarrollo de las capacidades docentes?

Las competencias del profesor de ELE en el siglo XXI

En un mundo en cambio acelerado como el nuestro, las instituciones dedicadas a la enseñanza experimentan más que cualquier otra la necesidad de adaptarse a esta nueva situación social y en este proceso de adaptación y desarrollo, la formación del personal docente cobra una relevancia primordial porque debe responder a los retos que plantea nuestra sociedad y que conducen a un proceso de innovación que ha de ser siempre un proceso dinámico y abierto.

Seguidamente trataré de sintetizar las distintas competencias que debería desarrollar el profesorado de ELE, estableciendo para ello dos ámbitos –el profesional y el personal–. En el primero reflexionaré sobre los perfiles docente e investigador; en el segundo analizaré al profesor como sujeto social, con sus rasgos de personalidad y su manera de gestionar la dimensión afectiva. Entiéndase que esta distinción se debe únicamente a razones expositivas, pues las competencias vinculadas a cada uno de los dos ámbitos se interpenetran e influyen, y difícilmente podríamos impedir que las características de nuestra personalidad incidan en el ejercicio de nuestra vida profesional.

1 Ámbito profesional: perfil de docente y perfil de investigador

Kumaravadivelu (2012a) afirma que el sistema de formación de profesorado de lenguas es imperfecto porque los formadores transmiten a los futuros profesores un conjunto genérico de conocimientos predeterminados, preseleccionados y presecuenciados sin tener en cuenta sus necesidades concretas, sus deseos y su situación. Además, forma a los docentes para imitar de manera pasiva el modelo de profesor experto más que para dominar de manera creativa el modelo de enseñanza. Finalmente, transforma a los profesores en consumidores de conocimiento en vez de en productores de conocimiento.

Quizá la crítica del profesor Kumaravadivelu responda a la situación más o menos generalizada en EEUU. Sin embargo, en Europa se ha recorrido ya mucho camino desde que en el año 2001 se publicara el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Este documento, que adopta un enfoque orientado a la acción, es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa.

Si bien en la introducción del propio *MCEER* se adelantan algunas objeciones y aunque su aplicación no ha estado exenta de algunas críticas, no puede negarse el impacto positivo que supuso su publicación porque desde entonces ha contribuido a favorecer un clima de reflexión sobre los problemas que interesan a los profesionales de la enseñanza de lenguas:

Aunque puedan hacerse algunas objeciones al documento por la dificultad inicial que conlleva su manejo, dada la profusión de material que proporciona y un cierto tecnicismo en el desarrollo de algunos aspectos, es innegable que el impacto de sus propuestas está resultando decisivo en un momento de intensa búsqueda de formas de cooperación y de convergencia en el ámbito de la planificación educativa (*MCEER*, 2006).

Asimismo, en el ámbito hispánico, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) ha establecido y desarrollado los niveles de referencia para el español según las recomendaciones que propuso el Consejo de Europa en el año 2001. El *PCIC* ha sido desde su publicación el documento de referencia no solo de los equipos docentes de los centros del Instituto Cervantes en Europa, América, Asia y África, sino para todos los profesionales relacionados con la enseñanza y la evaluación del español como lengua extranjera. Como se recoge en el propio documento, el currículo del Instituto Cervantes cumple tres funciones básicas (*PCIC*, 2006):

- a) Sirve de nexo de unión entre la teoría y la práctica de la profesión. El currículo hace posible que los avances de la investigación y la experimentación didáctica en el campo de la enseñanza de lenguas puedan incorporarse de forma ordenada y sistemática a la práctica de los profesores.
- b) Más allá de los métodos y manuales de enseñanza, permite llevar a cabo un análisis profesional de las necesidades y expectativas de cada tipo de alumnado y establecer los objetivos específicos y el enfoque pedagógico que mejor responda a las circunstancias de cada situación de enseñanza y aprendizaje.
- c) Articula de forma coherente las decisiones que adoptan distintas personas en distintos momentos del proceso de planificación, desarrollo y evaluación curricular, lo que garantiza la coherencia y la transparencia de la labor que desarrolla en cada uno de los centros.

El *Plan Curricular* es un *plan abierto*, ya que parte de una serie de propuestas de carácter general que deben adaptarse a las circunstancias concretas del entorno social, cultural y educativo de cada centro y a las características propias de cada grupo de alumnos. Es un plan *centrado en el alumno*, que considera fundamental el diálogo entre el profesor y los alumnos sobre los objetivos, los contenidos e incluso la metodología de la enseñanza. En este sentido, el plan fomenta la consideración de los intereses y las expectativas de los alumnos con respecto al uso de la nueva lengua y el respeto a sus diferentes estilos de aprendizaje. Es un plan *integrado*, en la medida en que los distintos componentes curriculares –objetivos, contenidos, metodología y evaluación– actúan de

forma simultánea y no sucesiva. Es un plan *ecléctico* en la selección de las informaciones que ofrece y en el planteamiento de las propuestas de actuación. De hecho, aunque el enfoque general es innovador en algunos aspectos, recoge elementos tradicionales que facilitan su desarrollo y garantizan la continuidad en el trabajo de los equipos docentes. Es, finalmente, un plan *flexible*, dado que, a partir de las líneas generales de actuación que el propio plan establece, cada centro organiza la distribución de los cursos en función de las necesidades de su alumnado.

Retomemos en este punto la pregunta que nos hacíamos antes sobre qué competencias se espera que desarrollen los profesores de ELE para acercarse al perfil de un profesional eficaz. En un estudio dirigido por Mario de Miguel Díaz (2006) sobre *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*, se describen los componentes y subcomponentes que integran el concepto de competencia:

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES
1. Conocimientos. <i>Adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc. Relacionados con materias científicas o área profesional.</i>	1.1. Generales para el aprendizaje.
	1.2. Académicos vinculados a una materia.
	1.3. Vinculados al mundo profesional.
2 Habilidades y destrezas. <i>Entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar...).</i>	2.1. Intelectuales.
	2.2. De comunicación.
	2.3. Interpersonales.
	2.4. Organización/gestión personal.
3. Actitudes y valores. <i>Actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc.</i>	3.1. De desarrollo profesional.
	3.2. De compromiso personal.

Tabla 1. Componentes y subcomponentes de una competencia (M. de Miguel Díaz, 2006: 30)

Elena Cano (2005) señala que la competencia docente presenta los siguientes rasgos:

- Tiene un *carácter teórico-práctico y aplicado* porque los conocimientos se deben movilizar y transferir a situaciones concretas con una finalidad.
- Posee un *carácter contextualizado y flexible*. La movilización de competencias se actualiza en la medida en que se adapta a cada situación y así, se posibilita seguir aprendiendo e innovando, si bien existen familias de situaciones que nos permiten proceder por analogías.
- Es de *carácter reconstructivo*. No se adquiere en una formación inicial ni se aplica sin más ni se aprende por utilizarse una vez, sino que se va reelaborando constantemente.
- Se caracteriza por tener un *carácter combinatorio*, ya que todos los conocimientos, las habilidades y las actitudes son necesarias y complementarias. Dada su naturaleza interactiva, la competencia se entiende siempre en interacción con los demás y en relación con el contexto en el que se aplica.

En el ámbito de español, el Instituto Cervantes, atendiendo a la necesidad de describir y consolidar el perfil profesional de sus docentes, ha definido las competencias

del profesorado en un documento titulado *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, publicado en octubre de 2012. Como los autores del estudio afirman, este documento puede servir de referencia para otros profesionales, instituciones académicas y centros de enseñanza “a la hora de desarrollar herramientas y procedimientos de evaluación del desempeño, de definir perfiles de profesores o de ajustar criterios para los procesos de selección, movilidad y promoción de profesores”.

El modelo que se presenta parte del concepto de “competencia” de Perrenoud (2001: 509):

Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Por su interés, aconsejamos una lectura atenta y reflexiva de este documento, al que se puede acceder desde la página oficial del Instituto Cervantes. En él se define el modelo propuesto y se describen ocho competencias clave, cada una de las cuales engloba cuatro competencias específicas que se centran en aspectos que se han considerado relevantes en el contexto del Instituto Cervantes:

COMPETENCIAS CLAVE DEL PROFESOR DE ELE

Competencias clave

Competencias específicas

<p>a) Organizar situaciones de aprendizaje:</p>	<p>Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos. Promover el uso y la reflexión sobre la lengua. Planificar secuencias didácticas. Gestionar el aula.</p>
<p>b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno:</p>	<p>Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación. Garantizar buenas prácticas en la evaluación. Promover una retroalimentación constructiva. Implicar al alumno en la evaluación.</p>
<p>c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje:</p>	<p>Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender. Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje. Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.</p>
<p>d) Facilitar la comunicación intercultural:</p>	<p>Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural. Adaptarse a las culturas del entorno. Fomentar el diálogo intercultural. Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.</p>
<p>e) Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución:</p>	<p>Analizar y reflexionar sobre la práctica docente. Definir un plan personal de formación continua. Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente. Participar activamente en el desarrollo de la profesión.</p>

Competencias clave

Competencias específicas

f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo:	Gestionar las propias emociones. Motivarse en el trabajo. Desarrollar las relaciones interpersonales. Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.
g) Participar activamente en la institución:	Trabajar en equipo en el centro. Implicarse en los proyectos de mejora del centro. Promover y difundir buenas prácticas en la institución. Conocer la institución e integrarse en ella.
h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo:	Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital. Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles. Aprovechar el potencial didáctico de las TIC. Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.

Fuente: Instituto Cervantes (2012: 11)

Elena Verdía¹⁶ (2011) aborda el complejo tema del desarrollo de la competencia docente y la profesionalización de los profesores de ELE, reflexionando sobre qué conocimientos debe adquirir un profesor, qué habilidades debe desarrollar, con qué actitud debe contar, cómo se transfieren los conocimientos, las habilidades y las actitudes a la actuación eficaz en el aula y cuáles son las tareas que debe ser capaz de realizar un profesor competente. La autora identifica tres dimensiones del profesor de ELE:

(...) el docente va a tener que actuar en tres planos diferenciados o en tres dimensiones: actuará como *docente* en el aula; como *profesional* que se integra en un equipo de profesionales, en un centro o institución con una cultura institucional y dentro de la comunidad profesional y científica; y como *aprendiente* que deberá seguir formándose a lo largo de su vida profesional (Verdía, 2011).

En su reflexión sobre cómo planificar acciones formativas que sean relevantes para el desarrollo y la mejora de las competencias, Verdía (2011) reconoce la complejidad que supone realizar la transferencia de conocimientos teóricos y procedimentales a la práctica,

¹⁶ Es coordinadora y tutora del Máster universitario desarrollado conjuntamente por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes; asimismo es diseñadora del programa de formación de profesores que se pone en marcha anualmente desde el departamento de formación de profesores de la Dirección Académica del Instituto Cervantes y ha sido la coordinadora del proyecto *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, al que ya hemos aludido.

para convertirse en profesionales verdaderamente solventes. Una ayuda eficaz para que se acreciente la transferencia que se realiza del conocimiento adquirido en los seminarios prácticos a la realidad del aula es la propuesta que la propia autora denomina *seminarios de transferencia*, que sientan las bases de una metodología de trabajo en equipo, ayudan a compartir conocimientos y experiencias y fomentan la cohesión y la confianza.

Verdía (2011) sintetiza las tareas técnicas a las que se enfrenta el profesor vinculándolas con cuatro ámbitos: a) planificación y organización del proceso de enseñanza y aprendizaje; b) gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje; c) evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje; d) integración en un equipo docente y en un centro de enseñanza. El docente, además, ha de desarrollar una serie de capacidades o habilidades directamente relacionadas con las tareas que realiza dentro y fuera del aula: *habilidades docentes, destrezas de comunicación, habilidades interculturales y destrezas profesionales*.

En el terreno de la formación, propone centrar los esfuerzos en crear situaciones de aprendizaje en las que el profesor que se está formando tenga oportunidades de desarrollar una práctica reflexiva a través de seminarios, y de realizar tareas de aprendizaje similares a las que se van a encontrar en su vida profesional. Otro aspecto esencial es el desarrollo de la autonomía del profesor en formación, para fomentar la construcción autorregulada de su desarrollo profesional. Es decir, el desarrollo de la competencia docente pasa no solo por adquirir conocimientos, sino también por desarrollar actitudes y habilidades:

Para desarrollar habilidades y capacidades, sin embargo, no es suficiente con la lectura, la asistencia a seminarios y talleres. No se puede adquirir el saber hacer sin recurrir a la observación, a la práctica, a la experimentación y a la investigación. Se trata de adquirir los procedimientos y las técnicas para poder aplicarlos y estas habilidades se desarrollan necesariamente en la práctica. Para desarrollar las actitudes –no se nos escapa que es más complejo modificarlas– además de observar a los compañeros habrá que recurrir a técnicas de autoobservación, de reflexión, de introspección y de autoevaluación (Verdía, 2011).

Parece claro que, aunque nadie puede negar que el dominio de los contenidos de la disciplina es condición indispensable para la docencia, la importancia de la formación y el aprendizaje combinados con la experiencia profesional teórico-práctica son indispensables para ser un profesor competente. Si bien, como es obvio, la experiencia solo forma pedagógicamente si es reflexiva, si sirve a la retroinformación del profesor para orientarle en la mejora de su actividad docente; en definitiva, cuando es un instrumento de crítica hacia el desarrollo de sus propias prácticas docentes, de sus propias rutinas.

Decía al inicio de este apartado que iba a articular mi reflexión en el ámbito profesional en torno a dos perfiles: docente e investigador. Ambos perfiles no se contraponen, antes al contrario, su interacción potencia un efecto sinérgico profundamente enriquecedor. Como investigadores estratégicos, los profesores podemos desarrollar las capacidades que se requieren para la investigación en acción. Precisamente, movimientos como el de investigación-acción han potenciado la participación –activa, colaborativa y crítica– del profesorado en procesos de investigación. Este modelo se ha revelado como uno de los más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura del profesional investigador, reflexivo y en continua formación permanente. La investigación-acción representa un rechazo a los modelos de investigación teórica que solo interesan en el mundo académico y que corresponden al modelo de *investigación-desarrollo-difusión* arraigado en el ámbito universitario desde los años 60. Kemmis y McTaggart (1998) señalan que la investigación-acción se desarrolla en cuatro fases que constituyen una estructura circular: observación, planificación, acción y reflexión. Todas ellas se integran en un proceso denominado “espiral auto-reflexiva” y favorecen, como defiende Sthenhouse (1984: 285), la necesaria retroalimentación entre teoría y praxis:

Lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica.

Marion Williams y Robert L. Burden (1999) subrayan la importancia que tiene que los profesores comprendan lo que implica el proceso de aprendizaje a la hora de configurar y consolidar la enseñanza de un idioma. Las concepciones que tenemos los profesores sobre lo que significa el aprendizaje y lo que afecta a ese proceso influyen en todo lo que hacemos en el aula. Al mismo tiempo, con el fin de tomar decisiones sólidas en nuestra diaria labor educativa, los profesores debemos ser conscientes de las creencias que sostenemos acerca de la enseñanza y del aprendizaje, porque ello nos ayuda a formular nuestra propia visión de lo que supone el proceso educativo y esto ha de llevarnos indiscutiblemente a reconstruir críticamente nuestras prácticas para mejorarlas día a día.

2 Ámbito personal: el profesor como sujeto social

J. Arnold y H.D. Brown (en Arnold, 2000: 22) reconocen que desde el punto de vista del aprendizaje afectivo de idiomas, *ser* es tan importante como *hacer*; un buen profesor de idiomas *sabe* y *hace* pero esencialmente *es*. Esto no significa que los profesores de idiomas ya no necesiten, por ejemplo, un buen dominio de la lengua que enseñan o una formación apropiada respecto a la metodología de la enseñanza. Significa que estas destrezas serán mucho más eficaces si los profesores también se preocupan de su propia inteligencia emocional, por las ventajas que esto aporta en el proceso de aprendizaje de idiomas y para desarrollar en los alumnos habilidades y capacidades cognoscitivas y afectivas. Algunos teóricos abogan por la necesidad de someter nuestra práctica diaria a una reflexión crítica continuada para clarificar nuestra propia visión de mundo, porque los estudiantes sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de que sientan el impacto del contenido intelectual que se les ofrece.

Por todo lo dicho, si concebimos la enseñanza como una actitud y subrayamos su carácter vocacional, tendremos que asumir que nuestro ejercicio profesional no solo se ve afectado por nuestros conocimientos, o por nuestras habilidades y destrezas, sino también por factores individuales que constituyen la llamada “competencia existencial” (saber ser). Estos factores están relacionados con las actitudes, las motivaciones, los valores éticos y morales, las creencias (religiosas, ideológicas, filosóficas), los estilos cognitivos y los factores de personalidad que van configurando nuestra identidad personal. Recordemos que las actitudes y valores (de desarrollo profesional y de compromiso personal) constituyen el tercer componente de una competencia.

Así pues, la descripción más completa del perfil de un profesor de ELE habrá de atender tanto a los aspectos vinculados estrictamente con su competencia profesional (docente-investigadora) como a los rasgos que lo caracterizan como individuo. Martín Sánchez describe así el perfil de profesor que promueven los últimos enfoques metodológicos:

(...) debe poseer flexibilidad, adaptación, sensibilidad, capacidad para dar respuestas a los problemas que se encuentra en el aula (profesionales y emocionales), empático, que sea capaz de observar lo que está ocurriendo en el aula, no dominante, ni directivo, ni autoritario, que no intente influir directamente en la vida de su alumnos, que intervenga para que el alumno participe y aprenda, con una actitud positiva, abierto al cambio y a la innovación, implicado en su trabajo, que posea una fuerte y profunda motivación (2007: 28).

Conclusiones

La reflexión ética sobre nuestra profesión genera un gran poder motivacional para actualizarse y adaptarse. Pero innovar comporta activar nuevos conocimientos, habilidades y actitudes propios de la profesión docente mediante la toma de conciencia, la reflexión y el análisis, análisis que se enriquece cuando se lleva a cabo de manera colectiva con otros docentes. Esta reflexión debe dar lugar a una autoevaluación que genere acciones e iniciativas que repercutan en una mejora de la docencia que se imparte. Miguel Fernández Pérez (1994: 887), en su libro *Las tareas de la profesión de enseñar*, recuerda un axioma

basado en la deontología profesional: "Mi derecho a no cambiar, a no perfeccionarme, acaba donde empieza el derecho de mis alumnos al mejor profesor que llevo dentro".

Así pues, desde las instituciones académicas y los centros de trabajo debería proporcionarse al profesorado tiempo y oportunidad para la formación y la información permanente, estimulando las iniciativas y la participación en cursos y congresos. Es necesario, aunque no siempre sea fácil, caminar hacia el perfil ideal del profesor: un docente que considera su práctica como materia de investigación, que reflexiona sobre ella con la voluntad de procurar cambios e innovaciones –dentro de sus posibilidades– con el fin de mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, estando su labor siempre regida por una actitud escéptica, pragmática y crítica frente a sus rutinas y sus creencias. Recordemos lo que decía Ortega y Gasset sobre las creencias: “en ellas vivimos, nos movemos y somos.”

En su libro *Enseñar, actuar en la urgencia, decidir en la incertidumbre* (1996) decía Philippe Perrenoud que, frente a los desafíos, el docente debía desarrollar un nuevo tipo de saber: "el saber qué hacer", ser capaz de definir lo que hay que hacer, analizando el contexto, redefiniendo sus metas y organizando sus acciones dentro de un proceso colectivo.

Desde esta perspectiva, las cualidades de un buen profesor, sea cual sea la materia que imparte, podrían resumirse del siguiente modo: a) competencia en el dominio de los contenidos: hay que dominar cognoscitivamente lo que se pretende enseñar; b) motivación docente: además de *poder* enseñar, hace falta *querer* enseñar; c) habilidad o comunicabilidad didáctica: es la capacidad para poner los medios adecuados que garanticen que los contenidos que se quieren enseñar lleguen al alumno de la forma más perfecta y logren los objetivos trazados.

Mantenernos permanentemente actualizados y renovar día a día la vocación por nuestro desempeño profesional habrán de ser dos aspiraciones irrenunciables en el código deontológico de quienes no podemos desistir en el empeño de afrontar los nuevos retos que nos plantea el contexto globalizador del s. XXI.

Bibliografía

- ARNOLD, J.B., 2000, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- BAIN, K., 2005, *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, traducción de Óscar Barberá, Valencia, Publicacions de la Universitat de València (1ª ed. inglesa 2004).
- BARALO, M., 2008, “De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas”, disponible en http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/De%20las%20funciones.pdf
- BARALO, M. y S. ESTAIRE, 2010, “Tendencias metodológicas postcomunicativas” en Abelló, Ehlers y Quintana (eds.), *Escenarios bilingües: el contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*, Bern, Peter Lang.
- CANO, E., 2005, *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*, Barcelona, Graó.
- CONSEJO DE EUROPA, 2001, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya, disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (Dir.), 2006, *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Oviedo, Ediciones Universidad de Oviedo, disponible en http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf.
- ESTEVE, O., 2004, “Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica»”, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf
- EZEIZA, J., 2013, “Influencias postcomunicativas en algunas propuestas para la enseñanza de ELE”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13* (número especial – Actas de Congreso).
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M., 1994, *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la Racionalidad Curricular: Didáctica Aplicable*, Madrid, Siglo XXI.
- INSTITUTO CERVANTES, *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, 3vol, disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm
- INSTITUTO CERVANTES, 2012, *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R., 1988, *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes.
- KRAMSCH, C. (Ed.), 2002, *Language acquisition and language socialization*, Londres, Continuum.
- KUMARAVADIVELU, B., 1994, “The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching”, en *TESOL Quarterly*, vol. 28, n.º 1, páginas 27-48, traducción de Marcos Cánovas, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm
- KUMARAVADIVELU, B., 2001, “Toward a postmethod pedagogy”. *TESOL Quarterly*, 35, pp. 537-560.
- _____, 2003, *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*, New Haven and London, Yale University Press.
- _____, 2012a, “La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu”, *MarcoELE*, 14, pp. 1-10.
- _____, 2012b, *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*, New York and London, Routledge.

MARTÍN PERIS, E., 1998, "El profesor de lenguas extranjeras: papel y funciones", disponible en http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/archivos/articulos/ensenanza_alumno.pdf. >

=
_____, 2009a, "*Los modelos pedagógicos y la praxis en el aula*", Simposio 25 años de ELE, organizado por el Instituto Cervantes en Madrid, disponible en http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/peris_ernesto_m.htm

_____, 2009b, "La situación postmétodo", disponible en <http://www.ernestomartin.com/wp-content/uploads/2009/06/la-situacion-post.pdf>

MARTÍN SÁNCHEZ, M. Á., 2007, "El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia", en *Ogigia, Revista electrónica de estudios hispánicos*, nº 1, pp. 17-30, disponible en http://www.ogigia.es/OGIGIA1_files/MARTIN.pdf.

PARODI, G., 2008, "¿Qué significa ser lingüista en el siglo XXI?: Reflexión teórica y metateórica", *Revista Signos*, 41(67), pp. 135-154.

RICHARDS, J.C. y T.S. RODGERS, 1998, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

RIVAS NAVARRO, M., 2000, *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*, Madrid, Síntesis.

SANDÍN ESTEBAN, M^a p., 2003, *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*, Madrid, Mc Graw and Hill Interamericana.

SAVATER, F., 2000, *El valor de educar*, 12^o edic., Barcelona, Ariel.

STENHOUSE, L., 1984, *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata.

VERDÍA, E., 2011, "De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE", en *Actas II Encuentros Comillas*, disponible en <http://www.scribd.com/doc/48200528/II-Encuentros-Comillas-Nov-2010-vDEFscribd>

Recibido: 20/05/2014

Aceptado: 20/06/2014

A formação do professor de espanhol no Centro de Línguas da FCL – UNESP/Assis: histórias compartilhadas

Kátia Rodrigues Mello Miranda
Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho
Rozana Aparecida Lopes Messias
UNESP – Assis

Resumo

Este artigo traz reflexões acerca do processo de desenvolvimento profissional de professores de espanhol/LE, a partir das experiências do projeto “Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores”, UNESP – Assis. O estudo objetivou articular um espaço de reflexão e identificar as principais inquietações que os alunos-professores apresentam em sua trajetória na formação inicial. Para tanto, utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa, em sua modalidade de pesquisa narrativa.

Palavras-chave

Ensino do espanhol, formação de professores de espanhol/LE, pesquisa qualitativa, projetos, parcerias.

Abstract

This paper presents some reflections regarding Spanish/FL teachers professional development process, considering their experiences in the context of the project “Center for Languages and Teachers Development”, UNESP – Assis. The study aimed to develop a space for reflection and to identify the main concerns that the teachers-students have in their initial education trajectory. To do so, we use the qualitative approach principles and the narrative research method.

Keywords

Spanish teaching, Spanish/FL teachers education, qualitative research, projects, partnerships.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir as experiências do projeto “Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores” (doravante CLDP)¹⁷ da FCL de Assis – UNESP, no âmbito da formação de professores de espanhol/LE. Trata-se, mais especificamente, de uma história de parceria que se iniciou com as atividades do CLDP, desde o ano de 2010, entre professores do Departamento de Letras Modernas e professores do Departamento de Educação, em nossa instituição. Tal projeto se configura, portanto, como um plano de colaboração entre docentes dos dois departamentos, com o objetivo de construir um contexto de auxílio ao processo de formação e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras aos alunos da graduação.

O CLDP é um espaço em que alunos do curso de Letras, das diversas licenciaturas oferecidas no câmpus (espanhol, inglês, francês, alemão, italiano e japonês), selecionados por seu mérito acadêmico, ministram aulas de língua estrangeira para a comunidade interna e externa. Dessa forma, o CLDP constitui-se como um contexto profícuo para que tais alunos, em seu processo de formação inicial, possam realizar seus estágios com o apoio, a orientação e a supervisão dos docentes responsáveis.

O diferencial dessa prática está no fato de que, além de primar pelo oferecimento de cursos de línguas de qualidade, um dos enfoques centrais do CLDP consiste na orientação e supervisão das aulas ministradas pelos alunos-professores; daí a designação que deixa implícito o objetivo do projeto de ser um espaço para o *desenvolvimento* de professores. Nesse sentido, o CLDP é, também, um centro de formação inicial em ensino/aprendizagem de línguas. Entre as atividades desenvolvidas estão: orientação e supervisão linguística e metodológica, oferecida por professores de línguas e de prática de ensino; ensino/aprendizagem de línguas em *tandem* e *teletandem*¹⁸; realização de eventos e cursos de formação continuada para professores em serviço.

Em relação ao espanhol – área de interesse aqui – as ações do projeto extrapolaram as questões de funcionamento das atividades em si, ou seja, as concernentes ao planejamento, organização e supervisão das aulas e cursos do CLDP, estendendo-se também, paralelamente, às atividades de pesquisa, firmadas e acordadas entre a professora de Língua Espanhola (responsável pela assessoria dos cursos de espanhol) e a professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola (coordenadora do projeto). Mais recentemente, integra-se a esse contexto de supervisão e pesquisa mais uma professora de Língua Espanhola, com interesse em questões literárias no ensino de espanhol/LE.

A partir desse espaço de formação inicial assistida e de assessoria, conforme acima descrito, nos propusemos, pois, a investigar questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de espanhol e à formação de professores de espanhol/LE, em nosso âmbito.

Conforme assinala Eres Fernández (2008: 280), frente às novas demandas e ao fato de que muitos docentes não investem numa formação permanente, é necessário que a formação inicial nos cursos de graduação seja cuidadosamente planejada e realizada. Nessa linha, a pesquisadora completa:

¹⁷ Projeto de extensão colaborativo entre o Departamento de Letras Modernas e o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, com o apoio da PROEX – Pró-Reitoria de Extensão. Para o seu funcionamento, o CLDP conta com uma equipe administrativa composta por coordenador e vice-coordenador, professores responsáveis pela supervisão dos estágios de observação e regência (docentes do Departamento de Educação) e docentes encarregados da consultoria das línguas estrangeiras (docentes do Departamento de Letras Modernas), além de alunos monitores que desempenham atividades de organização. Mais informações podem ser consultadas: <<http://www.assis.unesp.br/centrodellinguas/>>.

¹⁸ Contexto virtual e colaborativo de aprendizagem de línguas, no qual indivíduos nativos e/ou proficientes de diferentes línguas trabalham de forma colaborativa para aprender a língua do outro, mediante o uso de ferramentas de conversa e/ou mensagem instantânea (*Skype*).

Tanto as disciplinas vinculadas ao Bacharelado (língua, literaturas, linguística, estudos literários etc., etc.) quanto aquelas relacionadas à Licenciatura (práticas...) devem articular-se de maneira a que o futuro professor conclua seu curso com uma visão ampla e ao mesmo tempo profunda das principais questões relativas ao idioma e ao seu ensino (Eres Fernández, 2008: 280).

Tendo em vista o real contexto do ensino de línguas estrangeiras, na atualidade, e crendo que os processos de formação inicial de professores de línguas deve ser objeto de reflexão, nosso objetivo foi articular um lugar de diálogo, ao procurar relacionar as ações propostas, os encaminhamentos da pesquisa e a análise dos dados, com o intento de diminuir as barreiras que a estrutura curricular, por muitas vezes, nos impõe, ao separar em disciplinas questões de língua e questões sobre ensino de língua e literatura. Assim, passamos a descrever, adiante, o que até aqui observamos nesse percurso, bem como apresentamos as perspectivas para a continuidade e desdobramento nas atividades do projeto em questão.

Reuniones pedagógicas: espaço de orientação e reflexão

Para o desenvolvimento desta pesquisa, participamos constantemente das reuniões pedagógicas de orientação referentes aos cursos de espanhol oferecidos pelo CLDP. No contexto dessas reuniões de supervisão, realizadas quinzenalmente, são discutidas questões acerca das experiências dos alunos em sua prática como professores. Foi nesses encontros quando, especialmente, abrimos espaço para que cada um dos integrantes pudesse narrar suas experiências, suas dificuldades, seus êxitos e estimular, dessa forma, as conversas reflexivas. Esse espaço possibilita, ainda, uma transformação colaborativa, uma vez que participantes e pesquisadores interagem na busca pela produção de novos conhecimentos.

Em relação aos temas abordados, assinalamos que vão desde dúvidas linguísticas mais pontuais, por parte dos professores em formação inicial, a questões de ordem didático-metodológica e de organização administrativa dos cursos. É nesse contexto, portanto, que os alunos-estagiários compartilham suas dificuldades, têm a oportunidade de refletir sobre elas e de discutir algumas estratégias, com a colaboração de todos os participantes. O supervisor, nesse caso, intervém com algumas orientações, pautadas nos princípios e objetivos que norteiam os cursos do CLDP, e desempenha o papel de mediador nesse processo de busca coletiva, diante dos problemas apresentados.

Tais conversas reflexivas são gravadas em áudio e, subsequentemente, parte deste material é transcrita para posterior análise qualitativa, cuja ênfase no processo e preocupação em retratar a perspectiva dos participantes constitui-se como o foco. Além disso, procedemos a entrevistas e questionários individuais com alguns alunos-professores, também com a finalidade de compreender mais profundamente os embates constitutivos de sua iniciação como docentes. Os alunos são incentivados, ainda, a filmar suas aulas, elaborar diários reflexivos sobre sua prática, enfim, a registrar suas experiências.

Nessa linha de pesquisa, pautada na metodologia qualitativa, o objetivo da relação pesquisador e professor não é só informar, mas produzir a independência e desenvolver a capacidade de reflexão desse último (Telles, 2002). A metodologia qualitativa, portanto, além de permitir-nos observar todo movimento do processo pesquisado, caracteriza-se por esse caráter emancipador. Como sistematiza Telles (2002: 98), “trata-se do paradigma socioconstrutivista e interpretativista da pesquisa em educação. Tanto o pesquisador quanto o professor, em parceria, trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica”.

Os dados obtidos por meio desses instrumentos de coleta possibilitaram verificar, por um lado, uma série de dificuldades que os professores-estagiários enfrentam, mas, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva construída com o grupo. Nesse movimento, consideramos importante destacar o caráter formativo dessa modalidade de pesquisa.

O espaço de orientação e reflexão criado no contexto dessas supervisões tem por intuito, então, propiciar condições para que os alunos-professores possam emancipar-se e desenvolver uma identidade profissional. Sendo assim, observamos, a partir de análises efetuadas, o caráter cíclico do projeto, que se origina na experiência trazida das aulas ministradas (enquanto professores do Centro de Línguas), passa pelo processo de reflexão compartilhada durante as reuniões ou nas sessões de visionamento (das filmagens de aulas) e retorna em novas ações nas aulas do CLDP.

Metodologia: as histórias da prática e seu potencial formador

Ao focalizar a prática do professor em sua relação com as questões teóricas que a permeiam, buscamos em Clandinin e Connelly (1995), na análise que empreendem a respeito das “paisagens do conhecimento profissional do professor”, a esteira para a observação da relação estabelecida pelos alunos/professores com os elementos que circundam sua prática. Os referidos autores, por meio de narrativas de professores, procuram compreender de que maneira os ambientes profissionais modelam o conhecimento profissional destes e, também, o quanto interferem em seu trabalho.

Clandinin e Connelly (1995) elaboraram várias metáforas como forma de contextualizar e compreender o conhecimento prático pessoal do professor. A metáfora da paisagem do conhecimento profissional do professor possibilita a contextualização e a compreensão de seu conhecimento prático. A ideia expressa por essa metáfora é, segundo os autores, abrangente e permite-lhes falar sobre espaço, lugar e tempo, além de trazer em si a possibilidade de tal espaço ser habitado por diferentes pessoas. A esse respeito salientam:

Entender o conhecimento profissional abrangendo uma paisagem exige uma noção de conhecimento profissional como constituído de uma ampla variedade de componentes e influenciado por uma ampla variedade de pessoas, lugares e coisas. Uma vez que vemos a paisagem do conhecimento profissional como constituída de relações entre pessoas, lugares e coisas, nós a consideramos tanto uma paisagem moral como intelectual (Clandinin; Connelly, 1995: 5).

Para os autores, o trânsito por estas diferentes “paisagens” gera, no professor, vários dilemas epistemológicos e morais, já que os lugares pelos quais esse profissional transita apresentam características morais e epistemológicas diferentes, muitas vezes até conflitantes. Tais dilemas são, para os referidos autores, focos de observação. Sendo assim, buscam compreender a relação entre as ações dos professores em sala de aula e o modo como vivem em outros espaços profissionais.

A sala de aula é, então, um espaço gerido por professor e alunos, sendo que o primeiro tem supremacia em relação aos segundos. Isso facilita ao docente a vivência de suas “histórias secretas”, as histórias da prática. Considerando que os vários espaços fora da sala de aula são moral e epistemologicamente diferentes, essas histórias somente são compartilhadas em lugares seguros, neutros, em que os professores sentem que não serão avaliados como incompetentes. Isto, sem dúvida, gera conflitos pessoais marcantes. Assim, para fugir de julgamentos negativos, fora da paisagem da sala de aula, esses profissionais constroem suas “histórias de fachada”, buscando adequar a sua prática real àquela esperada pelos “habitantes” das paisagens de fora da sala de aula.

A paisagem do conhecimento profissional do professor é múltipla. Essa multiplicidade abarca “histórias secretas”, “histórias de fachada” e “histórias sagradas” (Clandinin; Connelly, 1995) que podem ser observadas e interpretadas por meio das narrativas. E as narrativas, por sua vez, contêm a essência da vivência dos professores e demonstram os conflitos, as dúvidas, as influências morais e epistemológicas que constituem o seu conhecimento pessoal prático.

No caso da pesquisa em questão, as narrativas fluem nas conversas empreendidas em vários momentos do processo de orientação e supervisão das atividades docentes dos

alunos/professores. Ao compartilharem suas experiências com as professoras supervisoras e os colegas, nas reuniões conjuntas de orientação ou nas sessões de visionamento de suas aulas, esses docentes em formação inicial abrem as portas de suas histórias secretas para o olhar do outro. Para que isso ocorra é preciso que haja uma relação de respeito e reciprocidade, criada no decorrer das atividades pedagógicas cotidianas.

Percorrendo o caminho: questões aplicadas à formação

No contexto do CLDP, buscamos seguir uma orientação baseada no ensino de língua estrangeira para o uso, para a comunicação efetiva. No caso específico do espanhol, salientamos relevantes transformações ocorridas nas formas de compreensão da importância e do espaço que essa língua tem ganhado nas últimas duas décadas, em nosso país.

Por um lado, há questões políticas e econômicas que envolvem sua aprendizagem efetiva, tendo em vista os acordos internacionais com nossos vizinhos de fala hispânica, oriundos do Mercosul. Por outro lado, está a *LDB* (1996), que indica a possibilidade de uma segunda língua estrangeira como obrigatoriedade no contexto da escola pública, sobretudo do Ensino Médio. Reforçando essas prerrogativas, é aprovada a *Lei 11.161* (2005), que institui a língua espanhola como obrigatória no Ensino Médio – obrigatoriedade que, bem sabemos, vem sendo implementada com maior vagar e menor organização do que desejamos. Nesse sentido, Celada e Rodrigues (2005: 9), entre outras questões, salientam a importância de:

Trabajar la enseñanza del español sin sacrificar el real de esa lengua, para que no llegue al fracaso del inglés: abriendo la mayor cantidad posible de sentidos por los cuales vale la pena el aprendizaje de una lengua extranjera, sin reducirla al estereotipo sin vida de un simulacro de lengua vehicular, por ejemplo. La lengua española debería mostrar los saberes y caminos por los cuales un sujeto puede transitar, des/territorializándose a partir de la materna y, en este sentido, satisfaría todas las anticipaciones que un brasileño proyecta a su respecto cuando la va a estudiar: lengua de cultura, de rica bibliografía, lengua hablada en muchos países, lengua de la solidaridad latinoamericana, etc.

De forma paralela, a investigação em questão tem como princípio norteador impulsionar a crença em um ensino de língua estrangeira reflexivo e dialógico, fundado em uma visão sociointeracionista da linguagem (Vygotsky, 1998 e Bakhtin, 1997). Também serviram de aporte os pressupostos dos *PCN* para o ensino de LE (1998), as *Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras* (PARECER CES 492/2001), e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (Brasil, 2006), que salientam, entre outras questões, o perfil esperado de um professor formado em Letras – aqui, mais especificamente, em Espanhol/LE –, no contexto brasileiro.

Dessa forma, procuramos desenvolver a análise dos dados, observando as dificuldades e êxitos dos participantes, correlacionando-as a tais princípios. Dentre os vários aspectos observados, apresentamos a seguir, aqueles que, por sua recorrência, merecem maior atenção.

Conforme já assinalamos, por seus objetivos e natureza, nos cursos oferecidos pelo CLDP, preconizamos o ensino de espanhol para a comunicação, o que pressupõe priorizar a participação dos alunos em atividades interativas de produção oral, uma vez que as demais atividades (produção escrita, exercícios gramaticais etc.) podem ser efetuadas como tarefas, fora do contexto da aula. Embora tenha sido essa a orientação e objeto de aprofundamento e discussão em muitos encontros, criar estratégias para favorecer a produção dos alunos em interações orais no uso efetivo da língua parece ser uma das dificuldades constantes, conforme podemos observar também nos excertos a seguir, extraídos de depoimentos de alunos-professores¹⁹:

¹⁹ Os dados aqui utilizados correspondem a excertos extraídos das transcrições das gravações realizadas durante as reuniões pedagógicas de orientação.

(01) Ah bom eu acho que a maior dificuldade é fazer os alunos falarem né. Não, eles falam, eles assim mas assim tem que ficar se deixar, só eu fico falando na sala sabe e eu também eu me empolgo às vezes também e vou lembrando das coisas, ah eu acho legal falar isso, que na Argentina tinha isso e fazer contraste com o Brasil né, igual eu lembrei que não tem meia pra estudante, lá não tem esse negócio aí eu lembrei e falei, mas assim a maior dificuldade é fazer os alunos falarem.

(02) Tive dificuldade em criar algumas dinâmicas diferentes e em conciliar atividade escrita com a abordagem comunicativa.

Ao vivenciarem a prática, os alunos-professores se defrontam com inquietações relacionadas à metodologia de ensino de língua. Em seu discurso é narrada, com muita frequência, sua dificuldade e, ao mesmo tempo, seu empenho por desprender-se do “modelo tradicional” de ensino de LE; em geral, manifestam tal consciência, no entanto, não sabem muito bem como desenvolver esse “outro” modelo. De certa forma, isso denota a angústia diante do desejo de serem professores que criam contextos para que seus alunos possam desenvolver suas habilidades linguísticas, de forma dialógica e comunicativa, como se nota no fragmento:

(03) Encontrei dificuldades no modo de ensinar, pois não queria cair no método tradicional, desejava trazer atividades diferenciadas, um método de exposição que despertasse o interesse do aluno. Quanto a esse desejo tive dificuldades, pois não sabia muito bem como elaborar as atividades, o que fazer. Deste modo, pelo uso de músicas e vídeo ser muito atrativo para os discentes, sempre procurava canções onde pudesse trabalhar certo tempo verbal, ampliar o vocabulário, praticar a compreensão oral.

A esse respeito ponderamos ser significativo o comentário de Moita Lopes (1996), sobre a formação do professor de língua na Brasil. Para ele, é inquietante o fato de a maioria dos cursos de formação inicial de professores preocupar-se com desenvolver, apenas, minimamente, a competência linguística do professor. Isso faz com que o profissional de línguas estrangeiras apresente, muitas vezes, dificuldade para fazer escolhas “sobre o quê, o como e o por que ensinar que sejam informadas teoricamente” (Moita Lopes, 1996: 179).

Nesse sentido, no contexto do CLDP, os alunos-professores buscam encaminhamentos para sua prática que os levam, obrigatoriamente, a buscar nas teorias existentes sobre o ensino de línguas formas de criar e recriar sua prática em sala de aula. Essa postura só é desencadeada nos processos de reflexão compartilhada sobre sua própria prática pedagógica.

Tendo em vista essa preocupação, a questão do método de ensino é debatida e exposta de forma que os graduandos possam refletir sobre a melhor maneira de agir em sala de aula para atingir os objetivos propostos em seu planejamento. Nesse sentido, ressaltamos que Leffa, já há mais de duas décadas, chama a atenção para o fato de que em termos de escolhas metodológicas não se deve admitir “nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém” (LEFFA, 1988: 234). De acordo com esse autor,

Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento (LEFFA, 1988: 234).

Outro tema intrinsecamente relacionado ao anterior, subjacente às indagações dos alunos-professores, diz respeito ao domínio do idioma estrangeiro. Em geral, os professores estagiários expressam suas inseguranças e relatam constantemente dificuldades em relação a aspectos formais e/ou gramaticais. Isso revela, de certo modo, duas questões: a persistência dos conteúdos estritamente gramaticais em suas aulas, bem como a conscientização de suas próprias deficiências linguísticas. O excerto a seguir ilustra o que observamos:

(04) E foi a aula mais tensa, com pronomes complemento, foi a aula que eu tive vontade de parar e sair correndo, porque eu falava eu mesmo não entendia, eu pensava será que eles tão entendendo, será que eles tão com as *dudas aclaradas* claras ou não, acho que no fim das contas eles entenderam, mas que foi difícil pra mim foi, foi complicado.

Tais dificuldades demonstram a existência de algumas lacunas na formação quanto à reflexão linguística e à proficiência no idioma. Nesse aspecto, a contribuição deste projeto tem sido bastante efetiva, não apenas aos alunos-professores, ao promover a conscientização sobre a necessidade de aprofundar seus conhecimentos linguísticos, de maneira a superar tais dificuldades, como também a nós, professores formadores, pois podemos, também, estar falhando nesse processo. Em vários momentos, como vemos a seguir, os alunos-professores narram sua preocupação com o uso da língua:

(05) mas nas aulas de espanhol eu tenho preocupação em tudo, em pronúncia, vocabulário, pior, eu ainda não me sinto totalmente segura com a língua né eu ainda tenho essa preocupação muito comigo mesmo com o que eu falo como eu falo eu acho que eu melhorei bastante, mas eu ainda tenho essa preocupação...

Outro tema que emerge constantemente nas discussões conjuntas é o do tratamento da variedade e da compreensão da realidade múltipla da língua espanhola. Embora em nossa orientação teórico-metodológica essa questão seja amplamente discutida, enfatizada e valorizada, observamos ainda certa insegurança e dificuldade de considerá-la como parte integrante e natural no ensino de espanhol. No fragmento abaixo, por exemplo, observamos o receio quanto à utilização da variante argentina (uso do *voseo*, pronúncia com *yeísmo*, *seseo*) por parte de um dos alunos que teve experiência de intercâmbio com este país e que, portanto, assimilou tal variante:

(06) Eu tenho que me controlar, porque eu acabo conjugando o verbo com *vos*, eu falei gente desculpa a conjugação do verbo, aí eu pedi desculpa no começo assim né, mas depois eu acabei voltando, sempre que eu conjugava, eu acabava usando as duas formas, o que eu achava legal também, porque eles viam que existia mais uma forma de conjugar o verbo. Outra coisa que eu tenho ficado um pouco assim era com a minha pronúncia, querendo ou não eu acabei pegando um pouco a forma como os argentinos pronunciam.

Pautados, portanto, na orientação de apresentar a diversidade da língua, reiteradamente, os professores-estagiários apontam certa inquietação quanto ao tema, como vemos também no próximo fragmento:

(07) Eu só estou meio apreensiva com uma coisa só, que a gente combinou de começar a falar das variações logo no começo e eu acho que sinto que eles [referindo-se aos seus alunos] estão com medo de não aprender, porque aí eu falei pra eles que o W. fala de uma forma e eu falo de outra e, por exemplo, de na Espanha usar o *vosotros* e na América não, aí eu acho que ele tem medo de não aprender, isso se eles vão aprender, porque tem muitos países tem muitas coisas diferentes que fala em um país e no outro não, aí eu vou fazer um teste pra ver se vai dar certo isso.

Em outros momentos, simplesmente relatam suas experiências mal-sucedidas na tentativa de incluir em suas práticas, por exemplo, a variação quanto ao uso das formas de tratamento do espanhol (no caso, a forma *vos*), como vemos no seguinte excerto:

(08) O que aconteceu foi que nós apresentamos o *voseo*, fizemos uma comparação e eles nunca tiveram isso sempre aprenderam *tú* e o *tú* e acaba causando impacto. E é um conteúdo que choca e a aluna falou que “eu não quero usar o *voseo*, porque eu tenho que fazer isso na prova? Eu quero usar o *tú*”, mas se o aluno vai para a região rioplatense onde usa o *vos* e ele fala o *tú* vai entender, como se um espanhol fosse pra lá, tem comunicação, é que não podemos obrigar a utilizar o *voseo* será uma questão de escolha.

Em alguns casos, podemos notar que a reflexão conjunta possibilita, ainda, desenvolver uma atitude de autoavaliação sobre sua trajetória como aprendizes da língua estrangeira, sobre suas próprias dificuldades quando ainda nessa posição. Assim, diante das dificuldades de seus alunos, os estagiários descrevem suas estratégias para auxiliá-los, nesse processo, no empenho por encontrar uma maneira “mais adequada” para incorporar às aulas de espanhol o estudo das variedades, como notamos:

(09) aí eu trabalhei com o *voseo* também, que foi onde eles tiveram bastante dificuldade, porque eu, assim, particularmente, foi pressão minha, quando eu estudei o *voseo* eu também não conseguia falar, se fosse pra falar eu não falaria, eu só consegui falar porque eu fui pra Argentina e lá o tempo inteiro era o *voseo*, o *voseo* então foi uma coisa que foi automático que eu aprendi, então se hoje eu for, se eu tiver, se eu for posta numa situação que eu tiver que utilizar o *voseo* pra mim eu já não vou ter tanta dificuldade. Mas como pra gente, como o *voseo* é uma coisa que entrou agora nas gramáticas, que até então não era considerado um item gramatical, então assim é uma coisa muito nova, é uma coisa diferencial, mas assim até que responderam bem assim, porque daí dei uma aula e foi aquele desastre porque ai, ai meu Deus, será que sou eu, ou será que, ai eu falei não, vamos fazer diferente então ai eu fiz uma tabelinha certinho no presente, no imperativo, no passado daí foi, daí a gente fez até no laboratório, foi na lousa lá e daí eu senti que foi assim, eles receberam melhor. Ai depois eu passei vídeo também.

Diante disso, as discussões e orientações no *CLDP* possibilitaram rever e, ao mesmo tempo, reforçar e aprofundar a necessidade de levar em conta, no contexto de aprendizagem do espanhol/LE, sua ampla variedade linguístico-cultural. Essa atitude é fundamental para garantir maior coerência em relação aos objetivos de aprendizagem desse idioma: “adquirir habilidades que nos permitem transitar por várias culturas, ser receptivo às diversidades, inclusive as linguísticas” (Goettenauer, 2005: 64).

Observamos, assim, no decorrer dessa trajetória que vimos construindo e analisando, muitas mudanças de atitude frente à prática de ensino desses alunos-professores, o que demonstra, em certa medida, o caráter cíclico e a contribuição do projeto no processo de seu desenvolvimento e formação. No trecho a seguir se nota, por exemplo, em relação ao tema das variedades, o redimensionamento e a reconsideração, em momento posterior, desse aspecto nas aulas do *CLDP*:

(10) Com relação ao conteúdo, tentar trabalhar as variedades linguísticas do espanhol em sala de aula de forma natural, sem confundir a cabeça dos alunos, me pareceu o maior desafio, já que esse semestre eu foquei mais nesse aspecto, tentando dar uma aula, de certa forma, muito diferente das "tradicionais", o que me deixou bastante apreensiva, mas me parece que no final deu certo.

A oportunidade de vivenciar e experienciar o “ser professores”, ainda na graduação, com o apoio dos docentes orientadores e colegas, tem gerado uma postura mais crítica, consciente e reflexiva aos participantes. Muitas das dificuldades e anseios por eles descritas e apontadas constituem objeto de discussão conjunta, em nossas reuniões, possibilitando-lhes uma autorreflexão assessorada e compartilhada e, ao mesmo tempo, uma mudança de direção e visão em relação ao seu curso, sua formação e atuação como professores de espanhol/LE. O fato de compartilharem suas histórias faz com que se sintam assessorados e lhes dá segurança para lidar com suas dificuldades.

Novos caminhos a percorrer

Tendo em vista os objetivos do *CLDP* e o perfil delineado a respeito do trabalho de formação e ensino que nele vem se realizando, consideramos a necessidade de prosseguir com a investigação, reflexão e implementação de ações e estratégias que contribuam para o aprimoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem de espanhol/LE, nesse contexto.

Como foi possível constatar em nossa exposição até o momento, uma das principais dificuldades apresentadas pelos alunos-professores de espanhol/LE do *CLDP* se dá

justamente com relação à prática de estratégias de ensino viáveis e significativas. Dentro desta perspectiva, acreditamos que a literatura, forma autêntica de expressão da língua, com seu poder de agregar cultura, arte, contextos sociais, valores humanos etc., corresponde a uma estratégia pedagógica eficaz, que possibilita contextos apropriados para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Mais do que um conjunto de fórmulas e estruturas, a língua é um instrumento de comunicação social, e, quanto mais consciente e significativo for o seu processo de ensino e aprendizagem, melhores serão os resultados, não somente em nível linguístico-comunicacional, mas humano. Neste processo, corroboramos a literatura como componente fundamental que, mais do que o aprendizado de uma LE, proporciona ao sujeito a ampliação de sua formação individual. Sob esse prisma, Candido (1995: 242) assinala a literatura como uma necessidade básica do ser humano, uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, e justifica:

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] a mola da literatura, em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. [...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

Uma das inquietações que podem ser observadas por parte dos estudantes de graduação em línguas é o seu contato com a literatura estrangeira. Em geral, essa aproximação se dá em maior grau a partir do terceiro ano, quando entram na grade curricular as disciplinas – no caso do espanhol – de literatura espanhola e hispano-americana, cujo estudo prossegue até o último semestre do quarto ano. Nessa etapa, os discentes estudam de modo mais aprofundado diversos escritores, períodos, gêneros, estilos e formas de expressão, que deverão fazer parte de seu repertório. Assim, dos desafios que o próprio estudo da literatura estrangeira propõe aos discentes se desdobra a inquietação sobre como utilizá-la como (futuros) professores.

Diante desses impasses, é possível verificar que, conforme destaca Santos (2006: 374-9), nas aulas de língua e em materiais didáticos de espanhol/LE, a literatura, em geral, é ausente ou sub-utilizada, aparecendo como simples mostra de cultura ou somente para a aplicação de algum ponto gramatical ou lexical. A pesquisadora observa também que, mesmo quando o texto literário é utilizado, muitas vezes não são trabalhadas as especificidades do gênero, fato que pode estar relacionado a uma falta de saber docente: professores de espanhol/LE entrevistados por Santos afirmaram que não utilizam o texto literário em suas aulas não porque não queiram, mas porque não sabem como fazê-lo ou porque não têm um modelo de propostas em que possam se espelhar.

Nessa esteira, Menezes (2008: 16) defende: “o trabalho com o texto literário em aulas de língua não materna deve gerar enunciação e sensibilização ao discurso e estimular a atitude analítica dos estudantes a respeito do discurso em ambas as línguas”. Na mesma direção, Leal (2011) pontua que o trabalho com a literatura nas aulas de língua estrangeira pode colocar o leitor diante de “novos pontos de vista, opiniões diferentes das suas, outras leituras de mundo, estimulando a consciência do ‘eu’ em relação ao outro e relativizando a visão que ele tem do mundo”. A partir disso, então, o leitor poderá perceber outras realidades por meio do exercício da aprendizagem intercultural, através de textos literários.

Em síntese, o trabalho com a literatura nas aulas de língua deve ir além de uma visão utilitarista do texto literário, cedendo lugar a um enfoque que estimule o pensamento e a criatividade através do texto literário. Assim, reafirmamos nossa crença em que a literatura, se trabalhada com vistas ao seu conteúdo humanizador, de forma que possa exercer seu papel formador, crítico e reflexivo, corresponde a uma estratégia muito versátil e prolífica para o ensino efetivo da língua.

Tendo em vista tal perspectiva, pretendemos trazer para o espaço de reflexão e diálogo implementado no *CLDP* a leitura e a discussão de textos sobre literatura e ensino de língua estrangeira, a fim de promover junto aos alunos-professores a conscientização, a prática e a consequente ressignificação da abordagem do texto literário nas aulas de espanhol/LE. Ao longo desse processo, e como forma de sua concretização, pretendemos também, em conjunto com os alunos-professores, e embasados nos resultados das leituras, discussões e práticas de sala de aula, elaborar algumas propostas para o uso da literatura nas aulas de espanhol/LE do *CLDP*.

Considerações finais

O presente estudo, como proposto inicialmente, teve como objetivo apresentar o espaço de parceria implementado no *CLDP*, seus desdobramentos como contexto de pesquisa em formação de professores de espanhol/LE e perspectivas futuras de trabalho. Conforme observamos, a partir da breve análise até aqui empreendida, esse espaço possibilitou investigar as principais inquietações que professores, em seu processo de formação inicial, apresentam em relação ao processo de ensino/aprendizagem de E/LE.

Com base nos dados observados, podemos afirmar que essa modalidade de pesquisa, co-construída no processo de observar, coletar, analisar, compartilhar e discutir as experiências trazidas pelos alunos-professores de suas atividades de docência, nas aulas do *CLDP*, pode auxiliá-los na conscientização de suas dificuldades, assim como na compreensão dos processos de reflexão entre teoria e prática e sua importância para a efetivação de contextos significativos de ensino-aprendizagem. Essa postura é essencial para uma formação mais sólida e propiciadora de autonomia, e, em decorrência, responsável por suas práticas futuras como profissionais críticos e reflexivos.

Quanto às dificuldades apresentadas, que emergiram desse contexto, destacamos: (a) as que se referem às questões linguísticas estritamente, tais como, nível de proficiência na língua estrangeira nem sempre suficiente, conforme se requer do profissional (evidentemente aqui compreendemos que são professores em processo de formação); falta de uma compreensão mais aprofundada quanto à concepção de língua, seus mecanismos de uso e funcionamento (certo grau de reflexão e análise linguística) e consequente dificuldade quanto à adequação na transposição de conteúdos gramaticais em sala de aula, bem como ao tratamento das variantes (o que, no caso do espanhol, requer atenção especial); e (b) as que se referem a questões metodológicas, estreitamente relacionadas àquelas já apontadas, tais como: a persistência do embate entre as abordagens no ensino de línguas estrangeiras (o modelo tradicional x modelo comunicativo); os professores-estagiários revelam ter certa consciência teórica a respeito das diferenças entre um modelo e outro, no entanto, julgam ainda não ser tão simples pôr em prática essa língua para a comunicação, para o uso efetivo, para as necessidades.

Como parte da pesquisa, a participação no projeto possibilitou não apenas revelar ou deflagrar alguns problemas a respeito da prática, conforme descrevemos, mas, sobretudo, permitiu aos participantes refletir sobre tais dificuldades, nesse processo de conscientização compartilhada e contínua. No caso, como alunos ainda em processo de formação, isso é bastante relevante.

Além disso, o projeto do *CLDP* tem, até o momento, demonstrado suprir a deficiência dos currículos da graduação que, nem sempre, integram as disciplinas de língua e de prática de ensino de língua. O *CLDP* não apenas se configura como um amplo espaço de desenvolvimento profissional do professor de E/LE (pois suas atividades complementam a qualidade da formação acadêmica), como também se constitui como um lugar de diálogo, tão necessário, entre as diversas disciplinas da graduação em Letras, em especial as de línguas estrangeiras e suas respectivas práticas.

Todavia, apesar de cientes da relevância do *CLDP* no interior de um curso de formação de professores de línguas, sabemos que sua configuração como um projeto de extensão não sustenta uma estrutura que possa atender a todos os alunos da graduação.

Essa é, sem dúvida, a demanda a que nos dedicamos, no momento: institucionalizar e estruturar o CLDP para que todos os alunos possam ter acesso a um espaço de construção compartilhada do conhecimento docente. Acreditamos, assim, que esse acompanhamento seja o grande diferencial na formação de um professor de línguas crítico e consciente do seu papel social.

Bibliografia

- BAKHTIN, M., 1997, *Estética da criação verbal*, 2. ed., Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira, São Paulo, Martins Fontes.
- BRASIL, 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: n. 9394/96, Brasília, Senado Federal.
- BRASIL, 2005, *Lei 11.161. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola no EM no Brasil*. Brasília/DF.
- BRASIL, 2006, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: conhecimentos de Espanhol*, Brasília, Ministério de Educação/ Secretaria de Educação Básica.
- BRASIL, 1998, *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Fundamental/MEC/SEF.
- CANDIDO, A., 1995, “O direito à literatura”, em: *Vários escritos*, 3. ed., São Paulo, Duas Cidades, pp. 235-63.
- CELADA, M. T.; RODRIGUES, F. dos S. C., 2005, “El español en Brasil: actualidad y memoria”, em: *Real Instituto Elcano*, área: Lengua y Cultura – ARI, nº 31.
- CLANDININ J.; CONNELLY, M., 1995, *Teachers’ professional knowledge landscapes*, New York, Teachers College Press.
- Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras (PARECER CES 492/2001), disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>, [consulta: 13 set. 2012].
- ERES FERNÁNDEZ, G., 2008, “As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas”, em G. Gil; M. H. V. Abrahão (org.), *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*, Campinas, Pontes, pp. 275-281.
- GOETTENAUER, E., 2005, “Espanhol: língua de encontros”, em: J. Sedycias (org.), *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*, São Paulo, Parábola, pp. 61-70.
- LEAL, J. H. G., 2011, “Literatura y enseñanza de E/LE”, em: *Espéculo, Revista de estudios literarios*, Universidad Complutense de Madrid, n. 47, disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero47/literele.html>>, [consulta: 20 jan. 2014].
- LEFFA, V. J., 1988, “Metodologia do ensino de línguas”, em: H. I. Bohn; P. Vandresen, *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*, Florianópolis, ed. da UFSC, pp. 211-236.
- MENEZES, E. S., 2008, *Literatura e ensino comunicacional de línguas na formação do professor de E/LE*, Dissertação de Mestrado, Brasília, Universidade de Brasília – UNB.
- MOITA LOPES, L. P., 1996, *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- SANTOS, A. C., 2006, “A leitura do gênero literário: sua inserção nas aulas de espanhol como língua estrangeira”, em: Sant’anna, V. L. DE A.; Junger, C. de S. V.; Ferreira, A. M. C. (org.), *Anais do 4º Congresso Brasileiro de Hispanistas: Língua Espanhola*, v. 1, Associação Brasileira de Hispanistas, p. 374-80, disponível em: http://www.letras.ufmg.br/hispanistas/hot/lingua_espanhola.pdf>, [consulta: 23 jan. 2014].
- TELLES, J. A., 2002, “É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas”, *Linguagem e ensino*, vol. 5, n. 2, pp. 91-116.
- VYGOTSKY, L. S., 1998, *Pensamento e Linguagem*, 2. ed., Trad. Jefferson Luiz Camargo, São Paulo, Martins Fontes.

Recibido: 30/7/2014

Aceptado: 25/8/2014

El tratamiento de la ironía en el aula de ELE a través de textos literarios: un enfoque pragmático e intercultural

Marta Gancedo Ruiz
Universidad de Valencia

Resumen

El propósito de este artículo es aportar una nueva manera de trabajar la ironía en el aula de español, a través de un enfoque pragmático e intercultural. Para ello, se propone el empleo de la literatura, concebida desde la perspectiva pragmática, como herramienta didáctica, lo que permitirá trabajar simultáneamente con aspectos lingüísticos, pragmáticos, literarios y socioculturales.

Palabras clave

Didáctica, ironía, pragmática, literatura, competencia intercultural.

Abstract

The aim of this article is to provide a new way of working the irony into the Spanish classroom, through a pragmatic and cross-cultural approach. In order to do this, it is suggested that the use of literature, understood from the pragmatic perspective, is used as a teaching tool. This approach will let us work simultaneously with linguistic, pragmatic, literary and socio-cultural aspects.

Keywords

Teaching, irony, pragmatic, literature, cross-cultural competence.

Introducción

Todo profesor de una lengua extranjera debe tener ya asumido que su acción no puede limitarse a la enseñanza de un código, pues las lenguas son realidades mucho más complejas que trascienden las reglas gramaticales, los significados y sonidos.

De hecho, en gran parte de las comunicaciones la intención comunicativa del hablante difiere de lo que literalmente ha dicho, llegando incluso a significar lo contrario o rompiendo las expectativas congruentes de la situación, y sin embargo, un hablante competente de una lengua sabe comprender el sentido original que pretende transmitir el emisor. Entonces, ¿cómo es posible el éxito de las comunicaciones?, ¿es posible lograr que un alumno de una lengua extranjera sea competente comunicativamente?

En la década de los 70, la pragmática irrumpió en el terreno de la enseñanza de lenguas para dar respuesta a estos interrogantes proporcionando nuevas ideas y conceptos sin los cuales la enseñanza de lenguas hoy en día no se sostendría.

Uno de estos aspectos “complejos” de la comunicación es la ironía verbal, fenómeno pragmático por excelencia cuyo significado trasciende completamente lo literal, pues descansa en su totalidad en la situación comunicativa en la que se desarrolle. Sin embargo, pese a su aparente complejidad, la ironía es una eficiente herramienta comunicativa y está muy presente en el día a día de los hablantes de castellano; por lo tanto, se hace muy deseable que todo aprendiente de español como lengua extranjera (ELE) que desee integrarse o comprender la cultura española debe aprender a reconocerla, comprenderla, adentrarse en sus formas, su profundo arraigo sociocultural, sus múltiples funciones... debe además ser consciente de que las concepciones que tiene del uso de la ironía en su cultura no son las mismas que en los contextos hispanohablantes o, ¿acaso coinciden los temas y situaciones sobre los que se puede ironizar en todas las culturas?, ¿la ironía entre españoles y lusohablantes funciona igual?, ¿es posible el uso de la ironía entre un alumno y un profesor en Brasil?, ¿y en España? El desconocimiento de aspectos como estos puede ocasionar que un aprendiente de lengua falle en su comunicación, o incluso, vivir situaciones de gran incomodidad.

Así, como rasgo definitorio de la personalidad de cada cultura, y en la búsqueda de una real competencia comunicativa en los aprendientes de ELE, la ironía debe ser un elemento más a trabajar en el aula. Para ello, se presentan en este artículo como herramienta didáctica adecuada para su introducción en el aula los textos literarios (perfectos referentes lingüísticos, históricos, sociales y culturales), pues son muestras de la idiosincrasia de la sociedad en la que han sido escritos, de manera que permiten trabajar en el aula simultáneamente aspectos pragmalingüísticos, literarios y socioculturales, lo que favorecerá a su vez una visión intercultural de la ironía.

Por ello, en el presente artículo, tratará de demostrarse la conveniencia de abordar la ironía desde una perspectiva pragmática e intercultural y la introducción de este aspecto en el aula a través de fragmentos literarios, y se ofrecerá una propuesta didáctica que ilustre la aplicación práctica en el aula de las reflexiones previamente vertidas.

La ironía en el aprendizaje de español

Acorde con el surgimiento de la pragmática y la entrada en juego de los factores extralingüísticos, nacen nuevos conceptos que tendrán diferentes implicaciones en la didáctica de lenguas extranjeras. Entre estos, el que más repercusión obtuvo, fue el de *competencia comunicativa*²⁰ (acuñado por Hymes en 1972 y reformulado y ampliado por

²⁰La *competencia comunicativa* podría definirse como la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua

Canale y Swain en 1980), que se estableció como el objetivo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

En el propio *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*(2002), donde se propone un modelo de alumno cuya finalidad es, como agente social, la comunicación, la competencia comunicativa se divide a su vez en tres subcompetencias: lingüística, discursiva y pragmática. Dentro de esta última, se incluye la ironía como aspecto a trabajar con un aprendiente de una LE:

Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía²¹ y la parodia. (MCER, 2001: 28)

Descendiendo al terreno concreto de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), la ironía está presente en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2007) entre los contenidos que este documento sistematiza y postula que deben integrarse en la programación de la enseñanza de ELE, apareciendo referencias a la ironía en diferentes apartados (gramática, pronunciación y prosodia, ortografía, nociones específicas: actividades artísticas, tácticas y estrategias pragmáticas). Sin embargo, cabe mencionar que, dada la complejidad del fenómeno, este es introducido solo a partir del nivel C1.

Por tanto, desde los propios documentos de referencia de la enseñanza de lenguas (el MCER en general, y el PCIC en particular), se establece que la ironía debe formar parte en la formación de un alumno de ELE. Ahora bien, ¿qué es la ironía?

1. La ironía desde la perspectiva pragmática

La ironía se trata de un fenómeno muy complejo y relativo que, como hemos visto, debe tener cabida en el aula de ELE. Pero para poder introducir adecuadamente la ironía en clase se hace necesario tratar de delimitarla como fenómeno comunicativo luego, ¿qué es realmente y cómo funciona la ironía?

Es una creencia muy extendida la concepción sobre la ironía como fenómeno verbal consistente en decir lo contrario de lo que se piensa. De hecho, en el propio *Diccionario de la Real Academia Española* se encuentra la siguiente definición:

ironía. (Del lat. ironía, y este del gr. εἰρωνεία). f. Figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice. (Real Academia Española [2001]. *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed.) (<http://www.rae.es/rae.html>) (Consulta: 7 de julio de 2014)

Esta reduccionista idea sobre la ironía encuentra sus orígenes en la Antigüedad, cuando filósofos y oradores trataban de definir esta estrategia comunicativa, la cual, en palabras de Cicerón, consistía en “dar a entender y comprender lo contrario de lo que se dice” (Cicerón, *apud* Marimón Llorca, 2009: 15), definición que se consolidará y dará pie a limitaciones y aplicaciones erróneas del término aún vigentes.

Sin embargo, con el desarrollo de la pragmática y la puesta en escena de los factores extralingüísticos, esta disciplina rápidamente mostró su interés hacia este fenómeno comunicativo al advertir que la ironía se trata de un empleo intencional de la lengua que requiere de una interpretación adecuada en un contexto determinado, más complejo de la mera inversión de significado.

Así, fue el propio Paul Grice (a quien se considera el padre de la pragmática) en el marco de su Teoría de los Actos de habla, el primero en buscar una explicación desde una perspectiva pragmática de este fenómeno, y la definió como “una violación de la máxima

y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. Se trata por tanto de un concepto “dinámico, relativo y no absoluto cuya base está en lo social y es específica del contexto en el que tiene lugar la comunicación” (Cenoz, 2004: 452).

²¹ El subrayado es nuestro.

de cualidad, al inducir una disonancia interpretativa, según la cual el hablante dice algo literalmente falso con el objeto de implicar lo opuesto” (Grice, P. *apud* Torres Sánchez, 2009: 66); es decir, se considera que la ironía supone una implicatura conversacional particularizada, a la cual el destinatario llega a través de un proceso inferencial secuencial.

No obstante, tal y como apuntan los críticos de esta teoría, esta explicación no es más que una traslación de los conceptos pragmáticos (inferencia, máxima de cualidad, etc.) a la idea que ya sostenía la retórica, la cual consistía en decir lo opuesto de lo que se quiere transmitir. Asimismo, que el proceso sea secuencial (es decir, se acude al significado literal y al ver la insuficiencia de este se realizan las inferencias) haría que la ironía supusiera mayor gasto y tiempo de procesamiento, lo que no ha sido demostrado.

Además, Grice deja muchos aspectos sin aclarar, tales como la razón por la que el emisor decide ser irónico, o por qué los oyentes reaccionan de diferente manera ante un enunciado irónico y uno que no lo es.

Ante las limitaciones de la explicación de la ironía en el modelo de Grice, Sperber y Wilson (1986), dentro de su modelo de comunicación ostensivo-inferencial y de su Teoría de la Relevancia, ofrecen una explicación de corte más cognitivista para dar cuenta de cómo un oyente puede recuperar un contenido proposicional que, en un primer momento, puede parecer contradictorio con el contexto. Según su teoría, la relevancia es el principio que rige todo intercambio comunicativo; sin embargo, pese a que a primera vista un enunciado irónico parece totalmente irrelevante, estos funcionan con éxito en la comunicación, debido a que:

El hecho de que alguien decida expresar un supuesto irrelevante puede ser, en sí mismo, un hecho altamente relevante [...] La relevancia puede lograrse expresando supuestos irrelevantes siempre y cuando esta conducta expresiva sea en sí misma relevante. (Sperber y Wilson, 1986 [1994]: 154)

Por tanto, no solo se considera que el enunciado será relevante sino que, si el emisor decide emplear ese enunciado irónico, es porque reportará mayor beneficio de procesamiento que un enunciado no irónico.

Para explicar el funcionamiento de la ironía, Sperber y Wilson parten de la dicotomía *uso descriptivo/uso interpretativo* del lenguaje. De acuerdo con este binomio, el lenguaje puede ser empleado para describir un estado de cosas del mundo (uso descriptivo: *El cielo es azul, Esta noche voy a cenar contigo*), o bien puede servir para representar otra representación que tenga una forma proposicional con la que se relacione o guarde alguna semejanza con ella (uso interpretativo: *Te piensas que estoy loca, Creo que eres un desastre*). Dentro del uso interpretativo del lenguaje, este puede ser explícito o tácito.

En esta teoría, la ironía se caracterizaría como una variedad de uso interpretativo tácito mediante el cual el hablante ecoiza un pensamiento que atribuye a otra persona o que el mismo hablante en el pasado ha dicho o podría haber dicho (Torres Sánchez, 2009:75).

Sin embargo, esta definición no es suficiente, pues en el lenguaje se dan situaciones como las siguientes en las que pese a haber eco no hay ironía:

(Un joven, por la mañana)—*Presiento que hoy va a ser un buen día.*
(La madre del joven, por la noche) —*Tenías razón, ha sido un buen día.*
—*Me dijo mi hermano “Id con cuidado, es peligroso”*
—*Iré con cuidado porque ya se sabe, quien mucho corre pronto para.*

La clave de la ironía no descansaría solo en la presencia de eco, sino que lo fundamental para que exista ironía es la actitud:

La ironía verbal implica la expresión implícita de una actitud, y que la relevancia de un enunciado irónico depende invariablemente, por lo menos en parte, de la información que éste transmite sobre la actitud del hablante respecto a la opinión de la que se hace eco. (...) La actitud expresada por un enunciado irónico es, invariablemente, una actitud de rechazo o de desaprobación. El hablante se desliga de la opinión de la que se hace eco e indica que no la respalda. (Sperber y Wilson, 1986 [1994]: 292)

Por tanto, la ironía queda definida como un enunciado usado de manera tácitamente interpretativa en el que el emisor manifiesta una actitud dissociativa con la veracidad del contenido del mensaje por considerarlo falso, ridículo o inapropiado en el contexto de emisión (Torres Sánchez, 2009:70).

Dentro de esta concepción, puede establecerse un esquema en el que intervendrían tres actantes en toda interacción irónica: el codificador de la ironía, el receptor de la ironía y lo ironizado (lo cual sería la persona, grupo o creencia generalizada que diría o pensaría el enunciado ecoizado) (Álvarez Sanagustín, 1986: 83). Respecto a este último punto, la actitud negativa o de burla del codificador hacia lo ironizado motiva que ello aparezca como una “víctima” de la ironía, por lo que la imagen pública del sujeto u objeto ironizado se ve afectada de diferentes formas. Así, la ironía puede ser perjudicial para la imagen de la víctima, provocando un distanciamiento de ella o ser tomada como algo positivo pues refuerza los vínculos. Esta víctima puede ir desde el propio sujeto (autoironía, se autolesiona la imagen pública pero refuerza los vínculos con el grupo), pasando por personas de la vida social, estereotipos, etc. Se da así una suerte de gradación de la sordidez de la ironía, que partiría de la autoironía hasta casos de sarcasmo.

Por tanto, la ironía no es solo un arma ofensiva o defensiva, sino que puede cumplir diferentes funciones en virtud del contexto, tales como generar complicidad con el receptor, demostrar una actitud crítica, mostrar una posición distanciada respecto a un tema (generalmente tabú) o realizar de manera atenuada un acto de habla indirecto.

Así definida, el éxito de la ironía descansa en último término en la interpretación, para lo que el hablante debe a través de los indicadores (recursos de los que se vale cada lengua para codificar la ironía) guiar al destinatario para que reconozca que el enunciado es eco de un pensamiento o enunciado que ha sido dicho o podría haberlo sido en otra ocasión; además, es necesario que el oyente identifique la fuente de ese eco (puede provenir del acervo cultural, del propio contexto comunicativo o de la experiencia personal) y, de manera esencial, que se percate de la actitud dissociativa del hablante frente a la formulación inicial.

De acuerdo con este proceso de explicación del funcionamiento de la ironía, se explica su éxito en la comunicación, ya que el coste de procesamiento es menor que los beneficios que repara dado que un enunciado irónico no solo transmite un contenido y unas implicaturas, sino que se muestra además la actitud del hablante hacia lo dicho en el enunciado (Gutiérrez Ordóñez, 1997:36).

En adición, al emplear enunciados irónicos, el emisor está aumentando el entorno cognitivo compartido con su interlocutor al hacer activar los datos necesarios para el reconocimiento del eco y su fuente, lo que suscita un sentimiento de mutualidad que amplía los lazos de complicidad entre los interlocutores. De este modo, la ironía no se recuperaría como una representación mental más (como una implicatura), sino como una actitud explícita hacia la forma proposicional del enunciado.

Junto con la concepción de la ironía de Grice, sus discípulos y la Teoría de la Relevancia, se han planteado otras propuestas de explicación del fenómeno desde una perspectiva pragmática, pero la definición que creemos más adecuada y rentable didácticamente es la caracterización que ofrece la teoría relevantista, pues al hacer descansar el fenómeno en el contexto y en las inferencias del destinatario, las cuales realiza guiado por las pistas (en el caso de la ironía, los indicadores irónicos) que el emisor introduce en su discurso, es la que mejor se acomoda a la propuesta práctica que se presentará, consistente en la identificación e interpretación del fenómeno en textos literarios para la posterior producción del mismo.

2 Ironía y competencia intercultural

Cuando personas de culturas distintas se encuentran y se relacionan, la comunicación puede verse frustrada pese a que las estructuras lingüísticas sean correctas, lo que sucede

porque ninguna de las partes comprende que cada una de ellas vive en un mundo con percepciones diferentes. Así, pese a que un mensaje esté lingüísticamente bien formulado puede ser malinterpretado, y aún más en los casos en los que hay ironía de por medio, cuando lo que pretende comunicarse es tan diferente de lo que está codificado. Esto se debe a que en muchas ocasiones la fuente ecoizada descansa en conocimientos culturales, o sencillamente la situación no es la más idónea para ser irónicos. ¿Qué solución puede adoptarse frente a este problema en el aula de lenguas extranjeras?

Como respuesta a esta problemática, el *MCEER* (2002) perfila como aprendiente ideal de una lengua extranjera aquel que en su proceso de aprendizaje no solo sea un hablante instrumental y agente social de la lengua meta, sino que aboga porque el discente sea, a la vez, mediador intercultural. Por esto, el docente debe cuidar que el aula sea un lugar en el que, además de la lengua, el alumno pueda adquirir conocimientos, valores y actitudes que desarrollen su competencia intercultural.

Pero, ¿qué se entiende por competencia intercultural? Es la habilidad del aprendiente de una segunda lengua para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural (aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes). Para que alguien llegue a desarrollarla es necesario, según Iglesias Casal «que cada uno se aleje de los estilos familiares y habituales de mirar su entorno para poder, así, adoptar los puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural» (*apud* Roca Marín, 2009: 460).

La ironía es un fenómeno que afecta a las relaciones interculturales, ya que pese a que se trate de un fenómeno lingüístico-pragmático universal (existe la ironía en todas las lenguas), es un hecho lingüístico indisociablemente vinculado al contexto, y este depende en gran medida de la cultura en la que se desarrolle el acto comunicativo, por lo que debe ser tratada en el aula de ELE desde esta perspectiva intercultural.

Lo primero que ha de tenerse en cuenta es que podría hablarse, de manera simplificada, de cuatro tipos de culturas de las que los alumnos pueden provenir, y que influirán en su comportamiento lingüístico (Raga Gimeno *apud* Roca Marín, 2009: 460):

- Tipo A: alto grado de igualdad y bajo grado de preocupación por el conflicto.
- Tipo B: bajo grado de igualdad y alto grado de preocupación por el conflicto.
- Tipo C: alto grado de igualdad y alto grado de preocupación por el conflicto.
- Tipo D: bajo grado de igualdad y bajo grado de preocupación por el conflicto.

De este modo, vinculado a las características de cada cultura, se hallará el mayor o menor grado de aceptación de la ironía, ya que es un fenómeno muy relacionado con la cortesía y las distancias sociales. Así, mientras en la cultura española la ironía posee un cierto matiz negativo pero con un punto de divertimento e incluso inteligencia y diplomacia, para los franceses va unida a la burla, y los alemanes la consideran con un fuerte carácter negativo dada la hostilidad y crítica que presenta. Parecido mosaico de actitudes aparece en las culturas asiáticas, por lo que el docente debe tener en cuenta estos aspectos y ayudar a los discentes a tomar distancia y tomar el punto de vista de la cultura española.

Además, en las culturas de carácter más igualitario como la española, es frecuente que la ironía esté inserta en actos de habla indirectos (“*Deja abierta la puerta, que no hace frío*” para indicar a alguien que ha dejado la puerta abierta que la cierre), lo que puede motivar que un alumno proveniente de una cultura más jerarquizada no comprenda ciertas situaciones comunicativas.

En cuanto a los objetos ironizados, se les debe prestar atención especial, ya que muchos temas que en la cultura española (al igual que podría pasar de modo inverso en otras culturas) son frecuentemente “víctimas” de ironías, pueden resultar temas tabú o herir sensibilidades en otras culturas.

Por su parte, dado el carácter universal de la ironía, cuya existencia se da en todas las culturas pero su modo de realización y percepción varía de una comunidad a otra, resultaría muy productivo en el aula que el alumno reflexione sobre los indicadores no

verbales de la ironía en su lengua materna (tanto prosódicas como kinésicas), pues sería interesante y facilitaría mucho el aprendizaje la posibilidad de realizar un trasvase de esta información a la lengua meta.

Por tanto, para que un alumno comprenda y se atreva a producir ironía, es conveniente que reflexione sobre su propia cultura y que conozca la española, para que sea capaz de realizar un uso correcto de este fenómeno a la par que se evite crear situaciones incómodas en el aula de ELE.

¿Por qué introducir la ironía en el aula de ELE a través de la Literatura?

Dado que la ironía es un fenómeno de índole puramente pragmática, es necesario explicar por qué los textos literarios pueden ser abordados desde un enfoque pragmático, y cuán beneficiosa es su explotación desde esta perspectiva en el aula de ELE.

Con el nacimiento de la pragmática, pronto se consideró restrictiva la visión de la Literatura desde una concepción inmanentista y se admitió que no es solo una cuestión lingüística, sino que el fenómeno de la Literatura es una realidad compleja, para cuya delimitación hay que trascender el código y entenderla como una manera especial de comunicación en la que todos los factores externos a la lengua adquieren un rol importante. De este modo, dentro de las nuevas concepciones comunicativas, se estipuló que la Literatura, como hecho comunicativo que indubitablemente es, es un acto de habla.

Ya autores como el propio Searle, M. L. Pratt o J.K. Adams vertieron sus propias ideas sobre esta cuestión y estimaban que el autor, al escribir su obra, lo que hacía no era más que emitir actos de habla imitativos como si alguien los estuviera realizando, solo que estarían canceladas las reglas ilocutivas usuales (Iñarrea, 1998: 142).

Así, van Dijk atribuyó a la literatura una fuerza ilocutiva “impresiva o ritual”, pues lo que pretende con ella es «cambiar la actitud del oyente con respecto al contexto (texto, hablante, etc.), especialmente las actitudes valorativas» (van Dijk *apud* Escandell, 2006: 212). Sin embargo, debe matizarse que según van Dijk esta función ritual sería la que impera a nivel de macroestructura (esto es, la obra literaria solo se considera como tal a nivel de obra completa), pues si se extraen fragmentos en los cuales se reproducen o imitan actos de habla, estos cumplirían las mismas condiciones que los actos de habla cotidianos, solo que sujetos a las reglas del contexto creado en ese universo literario (Mayoral, 1987:183). En este sentido, puede concebirse a los autores como antropólogos que reflejan la cultura de una comunidad y como narradores que reproducen expertamente las voces de sus personajes.

Por tanto, es posible apreciar cómo la pragmática posee el marco teórico adecuado para describir la literatura concebida como un acto comunicativo, luego será apropiada la inclusión de los textos literarios en el aula de ELE para desarrollar la competencia pragmática y comunicativa de los alumnos.

Además, la concepción de la literatura como un acto comunicativo de dimensión social y el interés creciente en la competencia intercultural, no solo proporcionan una nueva manera de acercamiento a los textos en el aula, sino que permiten encajar la literatura perfectamente en el modelo comunicativo de aprendizaje de lenguas, y más si se tiene en cuenta que el proceso de interpretación de estos textos otorga un papel fundamental al lector, con lo que trasladado al aula, se corresponde con el absoluto protagonismo que tiene el alumno en el proceso de aprendizaje de una LE.

Igualmente, se presenta como instrumento de enorme potencialidad para desarrollar la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje y comprensión, ya que el alumno no solo decodificará el mensaje, sino que deberá adoptar un rol muy activo. Así, para lograr una correcta comprensión y apropiarse de la connotación de todo texto (Sanz Pastor, 2006: 7), deberá activar y desarrollar estrategias predictivas, construir el significado a partir de las palabras del texto, de su conocimiento del mundo y de la cultura de la lengua meta y generar inferencias e hipótesis interpretativas. De esta manera, la explotación de un texto así planteada requerirá la activación de todas las destrezas del alumno, potenciando un aprendizaje integral y en gran medida autónomo por parte del aprendiente.

A todo esto hay que añadir el valor que poseen estos recursos como input cultural, ya que están impregnados de elementos culturales que permiten al alumno tomar contacto con la cultura de la lengua meta, funcionando como un puente para el desarrollo de la competencia intercultural.

Si las secuencias se diseñan partiendo de esta premisa, y se consigue hacer ver a los alumnos la contigüidad entre uso literario y uso comunicativo de la lengua, se conseguirá hacer de estos textos una herramienta pedagógica de gran aprovechamiento didáctico por su potencialidad para concretar en la mente del alumno la confluencia de lo cultural, lo discursivo, lo textual y lo contextual.

Además, en concreto con el aspecto que ocupa al presente artículo, la comprensión de la ironía está fuertemente ligada al contexto y a elementos de la comunicación no verbal luego, en interacciones orales reales es muy posible que a los discentes se les pasen por alto ciertos elementos y no lleguen así a la comprensión real del contenido irónico. Sin embargo, en los textos literarios toda la situación (contexto, tono de voz, incluso relación y pensamientos de los interlocutores) puede aparecer plasmada por escrito o sugerida por el escritor. Por tanto, permite al lector/alumno identificar y comprender con mayor facilidad los enunciados irónicos, de manera que sea más asequible su interiorización para que con posterioridad no solo los identifique, sino que también los produzca en los intercambios comunicativos reales.

Al mismo tiempo, cuando el lector/alumno capta el sentido irónico del texto, se crea una suerte de complicidad entre el autor y el receptor que repercute positivamente en la motivación a la lectura del discente, y facilita la oportunidad de entrar en un diálogo con la obra y la cultura del emisor, creándose un puente entre la realidad del aprendiente y la cultura de la lengua meta (en este caso, el mundo hispanohablante) que amplía los horizontes interculturales.

En adición, dado que la ironía suele aparecer asociada a situaciones de humor, de crítica o ambas conjugadas, a través de los enunciados irónicos se reflejan una serie de valores y creencias bien del autor bien de la sociedad que se recrea en el texto, luego, para un correcto tratamiento de la ironía, el docente debe presentar a los alumnos todos los elementos histórico-sociales, literarios y culturales que puedan interferir en la comprensión del fenómeno, de manera que supone una ocasión para lograr una enseñanza integral de todas las dimensiones de una lengua y lo que esta lleva asociada.

Es por tanto posible afirmar que la literatura (abordada desde una perspectiva pragmática), no es solo una herramienta válida para el tratamiento de la ironía, sino además, un recurso muy valioso para este fin, como tratará de demostrarse en la aplicación práctica de este artículo.

Una propuesta para llevar al aula

1 Metodología

Para el diseño de las secuencias didácticas que se proponen en este artículo, se ha llevado a cabo la metodología a continuación explicada.

Ante todo, conviene señalar que el concepto que se maneja de comunicación y que por tanto está en la base de toda la propuesta es el modelo de comunicación ostensivo-inferencial propuesto en la Teoría de la Relevancia por Sperber y Wilson²² ([1986] 1994), y la definición pragmática de la ironía como mención ecoica de la teoría relevantista (previamente explicada).

A la hora de establecer los indicadores de ironía, se ha acudido tanto a la lista de indicadores presentes en el *PCIC* (2007), como a la propuesta realizada por el grupo

GRIALE²³, quien sistematiza y amplía el repertorio presente en el documento del Instituto Cervantes (Padilla, 2008; Ruiz Gurillo, 2008). Asimismo, se comparte con este grupo la idea de hacer accesible la ironía a partir de un B2 (Grupo GRIALE, 2011), al contrario de lo que estipula el *PCIC* al sugerir la ironía como contenido propio solo de los niveles superiores (C1, C2).

En cuanto a la selección de textos utilizados en la propuesta, se ha pretendido, en primer lugar, que sean buenos exponentes del indicador irónico que se pretende trabajar, así como que resulten adecuados al nivel de los alumnos (respetando siempre la fórmula del *input $i+1$* de Krashen) (De Marco, 2009: 51). Del mismo modo, se ha buscado también la calidad literaria y la representatividad sociocultural (es decir, que sean representativos de la idiosincrasia de su época), de manera que el profesor, además de trabajar explícitamente con los marcadores irónicos, pueda abordar de manera implícita aspectos socioculturales.

Nótese, además, que no son unidades didácticas, sino secuencias que el profesor puede integrar en el momento del curso en el que lo estime oportuno, así como es posible que el docente tome actividades aisladas o decida aplicarlas en otro orden. Los objetivos generales (junto a los específicos de cada secuencia) que se pretenden alcanzar con las secuencias presentadas son los siguientes:

- Activar la interpretación, el uso y la reflexión de los alumnos sobre la ironía.
- Reconocer, interpretar y emplear los indicadores lingüísticos de la ironía.
- Potenciar el desarrollo de la competencia lectora y capacidad crítica del discente a través de la interpretación adecuada de textos con ironía.
- Reconocer temas y contextos adecuados para emplear la ironía.
- Propiciar la práctica integrada de todas las destrezas.
- Aumentar la competencia sociocultural del discente a través del trabajo con textos literarios reales, aprovechando las oportunidades que estos ofrecen como muestras reales de lengua para subrayar aspectos de la realidad sociocultural del mundo hispanohablante, y favorecer al mismo tiempo la formación del alumno como agente intercultural.
- Ofrecer al alumno un acercamiento atractivo a fragmentos literarios creando un puente entre los grandes clásicos y autores contemporáneos.

En todas las secuencias, el profesor debe ser el motor impulsor y coordinador de las actividades que se desarrollen en el aula. Debe desarrollar un importante papel de mediador intercultural, fomentando el debate y la intervención de todos los alumnos.

2 Aplicación práctica para llevar al aula

A continuación se presentan dos secuencias didácticas precedidas de una breve actividad de introducción:

ACTIVIDAD DE INTRODUCCIÓN:

Nivel: todos los niveles

²³El grupo GRIALE es un equipo de investigación que inició sus estudios en 2002, compuesto por profesores de la Universidad de Alicante que se encarga de la investigación de la ironía verbal y el humor en el aula de ELE desde un punto de vista pragmático; está dirigido por Leonor Ruiz Gurillo e integrado por Belén Alvarado, Elisa Barrajón, Jorge Fernández, Carmen Marimón, José Joaquín Martínez, Xosé A. Padilla, Herminia Provencio, Francisco Reus, Susana Rodríguez, Santiago Roca, Isabel Sánchez, Isabel Santamaría y Larissa Timofeeva.

Objetivos:

- Activar en los alumnos la percepción que poseen de la ironía y confrontarla con el uso de la misma en español.
- Favorecer la reflexión intercultural sobre las diferentes actitudes hacia la ironía.
- Reconocer temas que pueden provocar el uso de la ironía en contextos hispanohablantes.
- Reflexionar sobre las diferentes funciones que la ironía desempeña en su cultura y confrontarla con las funciones que desempeña en contextos hispanohablantes.

Destrezas: interacción oral.

Dinámicas: pequeño grupo, grupo-clase.

Duración: 25 minutos

1. En pequeños grupos, leed el fragmento de Borges y responded a las siguientes preguntas:

"Lo que más admiro en los demás es la ironía, la capacidad de verse desde lejos y no tomarse en serio".

-¿Qué es para ti la ironía? ¿Te consideras una persona irónica? ¿Crees que la gente de tu país en general lo es?

- ¿Para qué sueles emplear la ironía? ¿Te parece algo positivo?

- ¿Sueles utilizarla para tratar los siguientes temas? ¿Te sientes ofendido si alguien ironiza sobre ellos?

El amor La música La apariencia física

Las relaciones familiares La economía La política La guerra

El sexo Error cometido por una persona La religión

- ¿Has presenciado alguna ocasión en la que un hispanohablante ironizara con estos temas? ¿Te ha hecho sentir incómodo o ha herido tu sensibilidad?

- ¿Crees que los españoles somos demasiado irónicos o que utilizamos la ironía con temas demasiado delicados? ¿Sucede lo mismo en tu país?

Objetivos:

- Reflexionar acerca del efecto que causan ciertas expresiones irónicas en diferentes contextos.
- Identificar y saber emplear en los contextos adecuados ciertos indicadores irónicos.
- Desarrollar la capacidad de identificar la función de la ironía como recurso del autor para crear complicidad con el lector en literatura.
- Desarrollar la capacidad de identificar la ironía como crítica o rechazo a lo dicho por otro.

Destrezas: Expresión oral, comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita.

Contenidos:

- Alteración de unidades fraseológicas como indicador de ironía.
- Recursos retóricos: hipérbole e interrogaciones retóricas como indicadores de ironía.
- Expresiones irónicas *no te digo*, *no te fastidia*, *no te joroba*, *no te jeringa* para mostrar desacuerdo en registro coloquial.
- El tono irónico en las construcciones previamente mencionadas indicado en el texto escrito a través del uso de comillas.
- La ironía como muestra de desacuerdo o crítica hacia lo hecho o dicho por alguien.
- La ironía como recurso para crear complicidad entre interlocutores.

Duración: aproximadamente 80 minutos.

Dinámicas: Grupo-clase, pequeños grupos (3-4 alumnos), parejas, individual.

1. Los españoles, en contextos coloquiales, muchas veces empleamos la ironía para mostrar nuestro desacuerdo con lo que ha dicho alguien en un momento dado. Fíjate en la ironía del siguiente fragmento extraído de *Mejor, Manolo*, de Elvira Lindo, el último libro de la popular saga *Manolito Gafotas*. En él se narra que la madre, Catalina, ha llevado a su hijo Manolito al médico porque todas las noches moja la cama, y su descontento con la respuesta que le da el doctor. A continuación responded a las preguntas:

La cosa fue que mi madre, desesperada por mi incontinencia, según cuenta delante de cualquiera, me llevó al doctor Morales, el médico del ambulatorio, y el doctor Morales dijo:

—Lo que le pasa a su hijo es lo típico.

Ése fue su diagnóstico.

—*Así también soy yo doctora, no te digo*- le decía luego mi madre a mi abuelo. (Lindo, 2012: 49)

- ¿Está la madre contenta con lo que ha dicho el médico?
- ¿Crees que se cree realmente capaz de ser doctora? ¿Por qué lo dice entonces?

1.1. En el fragmento, en la intervención de Catalina aparece la expresión “no te digo”. Esta expresión, aparentemente contradictoria (pues realmente ya lo ha dicho) está cargada de ironía, y está muy presente en el habla coloquial de los españoles. Se usa junto a otras expresiones como *no te fastidia*, *no te joroba* o *no te jeringa* al final de una oración que quieres remarcar que es irónica. Observa los siguientes ejemplos y responde a las preguntas:

a) Un joven pide a su madre que le ayude a recoger su cuarto porque tiene que ponerse a estudiar para los exámenes. La madre responde:

Y también estudio yo por ti, *no te fastidia*...

-¿Realmente se está ofreciendo la madre a estudiar por él? ¿La madre le va a ayudar a recoger el cuarto?

b) Luis le cuenta a un amigo que un compañero esa mañana le ha pedido los apuntes de todo el curso:

Va Ricardo y me dice que le deje todos los apuntes del cuatrimestre, *no te digo*...

-¿Le ha parecido bien a Luis que Ricardo le pida los apuntes?

1.2. Lee los diálogos en alto; debes mostrar atención a la entonación, y nota que en ocasiones el tono irónico de estas expresiones es señalado en los textos a través de puntos suspensivos.

1.3. Esta clase de expresiones son muy coloquiales, y no se admiten en todos los contextos, solo en aquellos informales y en los que tengas confianza con tu interlocutor. La madre de Manolito emplea esta expresión hablando en casa con su padre (el abuelo Nicolás), ¿habría sido correcto si Catalina hubiera contestado al médico así? Imagina situaciones en las que las siguientes expresiones irónicas serían correctas y otras en las que resultarían inapropiadas: debéis precisar quiénes están hablando, sobre qué y en qué contexto:

- a) Y hago una tesis doctoral del tema, no te digo...
- b) Dice que nos espera en el hotel, no te joroba...
- c) Yo también puedo ser profesor, no te fastidia...



En la novela *Mejor, Manolo*, la autora, Elvira Lindo, confiere ironía no solo a sus diálogos, sino a toda la narración, la que es puesta en boca de Manolito, el protagonista. Con ello consigue transmitir al lector la irónica visión del mundo de un adolescente que está creciendo en Carabanchel Alto, uno de los barrios de Madrid más populares, transmitiendo al lector cómplice la inocencia del protagonista. Para conseguir que el lector comprenda esta ironía, la escritora emplea algunos recursos como la exageración, las preguntas retóricas o el uso alterado de expresiones hechas del español.

2. Fíjate en el significado de algunas expresiones hechas del español e imagina otras situaciones en las que las podrías aplicar.

- *Pillarse los dedos*: Sufrir las consecuencias negativas de una equivocación o de un descuido. Ej: Antes de comprarme el coche, quiero probar varios modelos, porque no quiero pillarme los dedos y elegir uno que después me dé problemas.

- *No estar el horno para bollos*: estar una situación demasiado tensa para forzarla pidiendo un favor. Ej: No es un buen día para pedir un aumento, al jefe le han robado el coche y no está el horno para bollos.

- *Ser la pescadilla que se muerde la cola*: Ser un círculo vicioso. Ej: La relación entre Juan y María es la pescadilla que se muerde la cola: como Juan está enfadado con María, María no quiere hablar con Juan.

- *Pagar el pato*: Recibir las culpas de algo de manera inmerecida: Ej. Como el culpable no confesó, tuvimos que pagar todos el pato.

2.1. Lee con atención este fragmento de la misma novela, ¿encuentras algunas de las expresiones anteriores?, ¿están alteradas?, ¿cómo?

Cuando llegamos al hospital ya estaba todo el mundo allí. Cuando digo todo el mundo me refiero lo que viene siendo todo el mundo en estos casos: mi padrino Bernabé, la Luisa y mi padre. Estaban al fondo del pasillo verde y olía como huelen los hospitales: a desinfectante, a sopa de fideos y a gasa. De pronto, me pareció tener un «ya lo vi», como dice la Luisa. Un «ya lo vi» consiste en estar viviendo algo que te parece que ya has vivido o en años pasados o en anteriores reencarnaciones. Era la misma imagen que tuve ante mis gafas cinco años atrás, cuando yo era ese niño inocente que iba de la mano de mi abuelo por el mismo pasillo y los mismos tres estaban esperando de pie, en la puerta de la habitación de mi madre. Ahora llevábamos de la mano al Imbécil, colgándose de nuestros brazos y dando saltos de alegría. Se supone que ésa era la última vez que hacíamos ese paseillo porque mi

padre había declarado unos días antes en la cocina que ésa era la última vez en su vida que iba a estar en aquel pasillo verde ya que él, dijo, no pensaba traer más García Morenos a este planeta. Yo le dije que no podía estar tan seguro porque los niños, siempre según mi madre, venían cuando menos se les esperaba. Y él me miró y dijo: «Te digo que yo he cortado el grifo.» Yo le miré sin entender. Y entonces él dijo: «¿Cuántos años dices que llevas dando la reproducción humana en el colegio?» Y mi abuelo le cortó diciendo: «Deja al angelico en paz, que entre su madre y tú le exijís que tenga más conocimiento del que le corresponde.» Dos años y medio más tarde creo que he entendido lo que significa cortar el grifo, pero no lo voy a contar aquí porque siempre cabe la posibilidad de que lo haya entendido al revés y no quiero pillarme las manos. (Lindo, 2012: 23)

- ¿Qué sentimiento te produce que un niño utilice así estas expresiones?
- ¿En cada uno de los casos quién es el objeto de ironía? ¿Cuál crees que es la función de la ironía: humorística, burla, crear complicidad con el lector, crítica...?
- ¿En tu lengua también la alteración de expresiones idiomáticas genera este efecto?
- Crea una construcción irónica con alguno de los ejemplos del inicio del ejercicio.

SECUENCIA 2

Nivel: C2

Objetivos:

- Activar en los alumnos la percepción que poseen de los temas tabú y de las diferencias culturales en el tratamiento de estos.
- Reflexionar y comprender la función distanciadora y de crítica de la ironía ante temas tabú o delicados.
- Identificar el valor y saber emplear en los textos escritos diferentes recursos para crear ironía.

Destrezas: expresión oral, comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita.

Contenidos:

- Temas tabú y susceptibles de ser irónicos en la cultura española.
- Gestos manuales como indicadores de términos irónicos.
- Empleo de dobles sentidos como indicadores de ironía en textos escritos.
- Construcciones irónicas «¡Estaría bueno!», «¡Lo que faltaba!», «¡Faltaría más!», o «¡Bonita/o + sustantivo!» y la entonación a la que van asociadas.
- Contextos en los que es pertinente el uso de las construcciones irónicas trabajadas.

Dinámicas: Pequeños grupos (3-4 alumnos), grupo-clase, parejas, individual.

Duración: Aproximadamente 80 minutos.

1. ¿Sabes lo que es un tabú?¿Te has planteado alguna vez por qué sentimos tanta auto-censura para hablar sobre estos temas? A continuación responde a las siguientes preguntas:

- ¿Existen temas tabú en tu país?
- Señala cuáles son para ti temas tabú:

Religión Sexo Política Apariencia física La familia

La edad de una persona La muerte La droga El racismo

- ¿Cómo te sientes cuando alguien habla abiertamente sobre alguno de ellos delante de ti?
- ¿Crees que hay diferentes temas tabú en cada cultura? ¿Conoces algún ejemplo? ¿Te ha sucedido alguna situación graciosa o embarazosa relacionada con esta cuestión?

2. Quevedo es uno de los literatos más importantes del Siglo de Oro español; famoso por su ironía y sarcasmo, una de sus obras más conocidas es *El Buscón*, una novela picaresca cargada de sutiles ironías. A continuación, lee el siguiente fragmento en el que se habla de la madre de Pablos, el protagonista de la novela. Presta atención a las expresiones subrayadas, ¿crees que Quevedo busca que el lector las interprete literalmente?

Padeció grandes trabajos recién casada, y aun después, porque malas lenguas daban en decir que mi padre metía el dos de bastos para sacar el as de oros. Probósele que a todos los que hacía la barba a navaja, mientras les daba con el agua, levantándoles la cara para el lavatorio, un mi hermanico de siete años les sacaba muy a su salvo los tuétanos de las faldriqueras. Murió el angelico de unos azotes que le dieron en la cárcel. Sintiólo mucho mi padre, por ser tal que robaba a todos las voluntades.

Por estas y otras niñerías estuvo preso; aunque, según a mí me han dicho después, salió de la cárcel con tanta honra, que le acompañaron doscientos cardenales, sino que a ninguno llamaban «señoría». Las demás dicen que salían por verle a las ventanas, que siempre pareció bien mi padre a pie y a caballo. No lo digo por vanagloria, que bien saben todos cuán ajeno soy de ella. Mi madre, pues, ¡no tuvo calamidades!. (Quevedo, 85)

2.1. Uno de los recursos más sutiles y efectivos para crear ironías sobre todo para tratar temas tabú, es el uso de los dobles sentidos, es decir, emplear palabras con doble significado, uno de los cuales otorgue un sentido irónico a la oración y el otro permite su interpretación en sentido literal. En este fragmento, Quevedo realiza un doble sentido con la palabra “cardenal”. Acude al diccionario virtual de la RAE (www.rae.es) e interpreta la oración con las dos acepciones de la palabra; ¿con cuál crees que quiere Quevedo que se quede el lector? ¿Qué pretende?

3. Actualmente, dos de los temas que más ironías suscitan entre los españoles son la crisis y la corrupción. Escribe un texto en el que muestres una actitud crítica a través de ironías. Utiliza todos los recursos que conoces; también puedes utilizar las siguientes expresiones con doble sentido:

Chorizo:

- Embutido típico español hecho a base de tripa de cerdo rellena de carne
- Ladrón

Cerdo

- Mamífero que se cría en granjas domesticidad para aprovechar su cuerpo en la alimentación humana (jamón, chorizo, lomo, etc.) y en otros usos.
- Aquel que realice las cosas de manera no limpia.

Apretarse el cinturón:

- Colocar el cinturón en una posición que ejerza mayor fuerza sobre la cintura
- Gastar menos dinero en las compras cotidianas para ahorrar.

3.1. ¿Conoces en tu lengua o en otra cultura algún gesto corporal que indique la actitud irónica de quien habla? En español es frecuente utilizar estos gestos:



Fuente: <http://nomehagasmuchocaso.wordpress.com/2008/01/29/ponte-entre-comillas/>

Lee el texto que has escrito a tus compañeros, no olvides remarcar tu actitud irónica acompañando los dobles sentidos que has creado con los gestos que acabas de aprender.

4. Lee el siguiente fragmento de una obra de Benito Pérez Galdós y atendiendo a su contenido y a la contextualización que el profesor ha hecho de la obra responde si las siguientes oraciones son verdaderas o falsas:

Y no dejaron de molestarle también y entorpecerle ciertas distensiones domésticas, pues Refugio, que ya se estaba dando pisto de gobernadora, y se había despedido de sus amigas con ofrecimientos de protección a todo el género humano, se quedó helada cuando su señor le dijo que no la podía llevar... Pucheros, lloros, apóstrofes, quejas, gritos...

—Pero hija de mi alma, hazte cargo de las cosas; no seas así. ¿No comprendes que no me puedo presentar en mi capital de provincia con una mujer que no es mi mujer? ¡Qué diría la alta sociedad, y la pequeña sociedad también, y la burguesía!... Me desprestigiaria, chica, y nopodríamos seguir allí. Esto no puede ser. Pues estaría bueno que un gobernador, cuya misión es velar por la moral pública, diera tal ejemplo. ¡El encargado de hacer respetar todas las leyes, faltando a las más elementales...! ¡Bonita andaría la sociedad si el representante del Estado predicara prácticamente el concubinato! (Pérez Galdós, *Fortunata y Jacinta*, p. 708, edición digital disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/>)

- a. Refugio daba por hecho que iba a ejercer de gobernadora.
- b. El gobernador va a llevar a Refugio a la capital de su provincia como su concubina.
- c. El gobernador cree que estaría bueno que el diera el ejemplo en su pueblo acudiendo con Refugio.
- d. El gobernador cree que la sociedad no estaría bien si su representante tuviera concubina.

4.1. Muestra atención a las palabras subrayadas, ¿realmente sería “bonita, “bella” una sociedad como la que menciona el personaje del fragmento? ¿Realmente falta más?

En español, existen algunas expresiones fijas que conllevan un significado irónico. Así, cuando alguien dice «*Estaría bueno*!», «*Lo que faltaba*!», «*Faltaría más*!», o «*Bonita/o + sustantivo*!» realmente está expresando que aquello a lo que se está refiriendo no estaría bueno, ni bonito ni realmente falta; además, estas expresiones irónicas añaden el matiz de que aquello a lo que se refieren con esta expresión produciría rechazo o molestia en el emisor.

4.2. Identifica aquellas oraciones en las que aparezca alguna expresión irónica y explica lo que significan. ¿Qué te ha hecho pensar que son irónicas? Imagina en qué contexto se produciría cada una.

Falta mi amigo por llegar.

¿Que Luis igual no viene? ¡Estaría bueno!

¡Bonito favor me haces obligándome a llevar a mi hermana!

Faltaría más que además nos despidieran a todos...

Estaría bien poder hacer una ruta por los Pirineos.

Estaría bueno que nos quedásemos sin gasolina en mitad de la ruta...

Te acompaño yo a casa, ¡faltaría más que no lo hiciera!

Conclusiones

A lo largo de este artículo, se ha presentado la pertinencia de abordar el fenómeno de la ironía en la didáctica de ELE, y la necesidad de que sea enfocado desde la perspectiva pragmática, dada la inexorabilidad entre la situación en la que se produce y su significado.

Asimismo, después de las reflexiones vertidas, queda demostrada la importancia de la reflexión intercultural en la enseñanza-aprendizaje de la ironía, ya que debido al sustrato sociocultural que tiene este recurso comunicativo, de no ser abordada desde esta perspectiva, sería posible la traslación errónea de conceptos y creencias desde la cultura del alumno a la cultura española, de modo que podrían producirse malentendidos o situaciones incómodas en los que la comunicación fracasaría.

Igualmente, puede concluirse que además de ser posible la creación de secuencias didácticas para tratar la ironía con fragmentos literarios es deseable, pues acercan al alumno no solo a los aspectos lingüísticos relacionados con el fenómeno, sino que además permite

el trabajo implícito con aspectos socioculturales. Sin embargo, hay que resaltar la importancia del papel del docente, que deberá actuar como guía de las inferencias del alumno y como facilitador de la mediación intercultural.

Por tanto, es posible ver cómo el tratamiento de la ironía a través de textos literarios acerca a los discentes a la realidad sociocultural de la comunidad hispanohablante, y les permite asimilar un elemento expresivo con grandes posibilidades comunicativas que repercute positivamente a la vez tanto en su competencia comunicativa como en la intercultural, necesaria en un mundo cada día más multicultural.

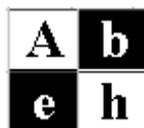
Bibliografía

- ÁLVAREZ SANAGUSTÍN, A., 1986, "Enunciación e ironía", Separata de Revista *Archivum: Revista de la Facultad de Filología*, 36, pp. 77-88.
- CENOZ IRAGUI, J., 2004, "El concepto de competencia comunicativa", en SÁNCHEZ CONSEJO DE EUROPA, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya.
- DE MARCO, A., 2009, *Manuale di Glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci.
- ESCANDELL VIDAL, M^a V., 1996, "Los fenómenos de interferencia pragmática", *Expolingua* 3, pp. 95-109.
- ESCANDELL VIDAL, M^a V., 2006, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- GRUPO GRIALE, 2011, *¿Estás de broma? 20 actividades para practicar la ironía en clase de ELE*, Madrid, Edinumen.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S., 1997, *Comentario pragmático de textos polifónicos*, Madrid, Arco Libros, Cuadernos de Lengua Española 2.
- INSTITUTO CERVANTES, 2006, *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- IÑARREA DE LAS HERAS, S., 1998, "La literatura desde el enfoque de la pragmática", en *Interlingüística*, 9, pp. 139-144.
- LINDO, E., 2012, *Mejor, Manolo*, Barcelona, Editorial Seix-Barral.
- MARIMÓN LLORCA, C., 2009, "La retórica", en Ruiz Gurillo, L. y Padilla X.A. (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía*, Frankfurt, Peter Lang, pp. 13-44.
- MAYORAL, J. A. (ed.), 1987, *Pragmática de la comunicación Literaria*, Madrid, Arco.
- PADILLA, X. A., 2008, "Claves para abordar la ironía en programas de ELE. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural", *Verba*, 35, pp. 275- 303.
- PÉREZ GALDÓS, B., [1887], 2012, *Fortunata y Jacinta*, Editorial del Cardo, Biblioteca Virtual Universal. Libro-e, disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/zip22.asp?texto=131243> (consulta: 9 de julio de 2014).
- QUEVEDO, F. [1626], 1996, *Vida del Buscón llamado don Pablos*, Madrid, Editorial Cátedra, Letras Hispánicas.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2001, *Diccionario de la lengua española*, (En línea), disponible en <http://www.rae.es/> (Consulta: 8 de julio de 2014)
- ROCA MARÍN, S., 2009, "Ironía e interculturalidad", en Ruiz Gurillo, L. y Padilla, X. A. (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía*, Frankfurt, Peter Lang, pp. 457-478.
- RUIZ GURILLO, L., "El lugar de la ironía en la clase de español como lengua extranjera. Más allá del Marco y del Plan Curricular", en *RedELE*, 14, 2008, disponible en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13076/1/Leonor_Ruiz_Lugar_ironia.pdf (consulta: 5 de julio de 2014).
- SANZ PASTOR, M., 2006, "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto", en *Revista Carabela*, 59, pp. 122-142.
- SPERBER, D. Y WILSON, D., 1986, *Relevance*, Oxford, Blackwell [Trad. Española: *La relevancia*, 1994, Madrid, Visor.]
- TORRES SÁNCHEZ, M^a A. (2009), "La relevancia", en Ruiz Gurillo, L. y Padilla X. A. (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía*, Frankfurt, Peter Lang, pp. 65-88.

Enviado: 31 de julio de 2014

Aceptado: 25 de agosto de 2014

MISCELÁNEA



2014

Lo fantástico como elemento organizador de *El cuarto de atrás*, de Carmen Martín Gaité

Katia Aparecida da Silva Oliveira
Universidad Federal de Alfenas

Resumen

El presente trabajo propone desarrollar una lectura analítica de la obra de Carmen Martín Gaité, *El cuarto de atrás*, que considere el elemento fantástico como su eje organizador y como uno de los responsables por la construcción de su sentido, una vez que, a partir de la libertad proporcionada por él, parecen organizarse y entrelazarse todos los ejes temáticos que componen el sentido de la obra.

Palabras clave

Carmen Martín Gaité, fantástico, memoria, metaficción, narrativa.

Abstract

This paper intends to develop an analytical reading of Carmen Martín Gaité's work, *El cuarto de atrás*, that it considers the fantastic component as its organizer axis and as being responsible for the construction of its sense, since, from the freedom supplied by it, it seems to organize and to weave all thematic axes that compose the meaning of the work.

Keywords

Carmen Martín Gaité, fantastic, memory, metafiction, narrative.

Lo fantástico como elemento organizador de *el Cuarto de atrás*, de Carmen Martín Gaité

Al leer *El cuarto de atrás*, de Carmen Martín Gaité, el lector se encuentra con una narrativa que lo lleva a visitar, al mismo tiempo, acontecimientos fantásticos, reflexiones memorísticas y consideraciones acerca de la producción literaria. En esa novela, tales temas conviven y se confunden construyendo un sentido que, para ser aprehendido, exige que el lector reúna "las piedras blancas" que se dejan caer a lo largo de la obra.

Si se observa con atención, esos temas que se reúnen en la novela de Martín Gaité se organizan como en una forma espiral, de manera que un tema siempre lleva a otro y todos se recuperan diversas veces a lo largo de la obra. Explicando mejor, el elemento fantástico lleva a las memorias, que llevan al hacer literario, que lleva nuevamente a lo fantástico, repitiéndose estas relaciones durante toda la narrativa.

En este trabajo se buscará observar las relaciones que se establecen entre lo fantástico, las memorias y el hacer literario en la novela *El cuarto de atrás*, considerando lo fantástico como eje estructurador de la obra. De cierta manera, lo que se cree es que lo fantástico se transforma, en la novela de Martín Gaité, en un elemento que organiza toda la narrativa, es él el elemento que proporciona el desarrollo de la expresión memorística de la obra y que posibilita la reflexión sobre el acto de escribir literatura.

De la misma manera que la obra se organiza, en espiral, este trabajo se presentará. Se tratará, primeramente, de la construcción de lo fantástico en la obra, después se discutirá el aspecto memorístico que presenta, enseguida se observará la manera como la producción literaria es tratada en la narrativa, que asume un tono metaficcional, para finalmente volver a lo fantástico y relacionarlo a la organización de la obra.

Pensando en lo fantástico en la obra, quizás sea interesante comenzar por el inicio de todo, por el propio inicio de la narrativa. Se sabe que al empezar la narrativa, C., personaje central de la obra, en una noche de tormenta y en medio a una crisis de insomnio, tropieza, en su habitación en la obra de Todorov *Introducción a la narrativa fantástica*, obra que la inspiró y hizo prometer, meses antes de esa noche, escribir una novela fantástica.

El hecho de referirse al deseo de escribir una novela fantástica en plena novela nos lleva a considerar dos cosas: la primera, que C. no es un personaje común, como se observa en pocas páginas de la obra, la protagonista es una escritora dentro de la ficción; la segunda, que la referencia a la obra de Todorov no sería algo inocente, al contrario, la referencia a tal obra trae en sí toda una visión acerca de un tipo de construcción literaria muy especial, la literatura fantástica, que probablemente —y eso se comprueba rápidamente— constituirá e influenciará la estructura de la novela que tenemos en manos. Antes de seguir discutiendo la novela de Martín Gaité, tal vez sea interesante recurrir a la obra de Todorov, citada en la propia novela, a fin de observar como el autor define lo fantástico y como esto podría influenciar su construcción. Para el autor "O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural"(TODOROV, 2004: p. 31).

O sea, para Todorov, lo fantástico tiene que ver con la sensación de vacilación frente a hechos que normalmente no harían parte de la realidad tal como la conocemos. Lo fantástico se encuentra en la incertidumbre que se crea frente a hechos que no podrían llegar a ocurrir, según nuestra visión acerca de lo real.

En este sentido, lo fantástico se comprende a partir de una relación de determinados acontecimientos con la idea de lo real. Explicando mejor, se puede decir que se comprende el elemento fantástico a partir de una relación o comparación de tal elemento con la realidad.

En *El cuarto de atrás*, la sensación de hesitación comienza a construirse en el momento en que C., que se había dormido leyendo una carta, enderezada a ella, en la que un hombre quería verla, se despierta con la llamada de un desconocido que viene a entrevistarla a las doce y media de la noche.

No se sabe si C. se ha despertado realmente o no, no se sabe si está soñando, no se sabe quién es este hombre que viene a verla. Al fin y al cabo, el lector comienza a vacilar, tiene que escoger una alternativa para seguir con su lectura, debe decidir si considerará que todo lo que ocurrirá en el encuentro de C. con el hombre de negro es un sueño o no. Claro que a lo largo de la narrativa otros elementos le harán dudar de su decisión, pero para seguir leyendo tiene que optar por un camino.

Hay también otro acontecimiento en la narrativa hace que el lector dirija su lectura hacia lo fantástico: cuando iba a abrir la puerta para el hombre de negro, C. encuentra una enorme cucaracha en su cocina. No es difícil percibir, aquí, una clara referencia a la obra de Kafka, en la que lo fantástico también habita. Es como si se le avisara al lector, que debe(ría) tener conocimientos de literatura, que en este momento elementos fantásticos comenzarán a habitar la obra.

Con la hesitación resultante de las pistas o "piedras blancas" que se dejan por el camino de la narrativa, el lector conduce su lectura esperando una respuesta a las dudas que se comienzan a formular sobre el destino de los personajes, pero tal respuesta no viene y la hesitación se mantiene hasta el final de la obra.

Recuperando Todorov, se puede decir que para el estudioso, el elemento fantástico depende de esa hesitación del lector, ya que "O fantástico implica pois uma integração do leitor no mundo das personagens; define-se pela percepção ambígua que tem o próprio leitor dos acontecimentos narrados" (TODOROV, 2004: p. 37)

En este sentido, lo fantástico, según la definición de Todorov, se realiza en un sentido pleno, pues el lector de la novela de Martín Gaité se ve rodeado de ambigüedades para las cuales no ve solución.

Sin embargo, la vacilación del lector no es la única de la obra, C. también vacila frente a los acontecimientos que se le ocurren. La propia protagonista no tiene claras sus acciones de aquella noche y no sabe al cierto si está despierta o soñando, a punto de que en medio a su conversación con el hombre que la visitaba, ser posible encontrar ese tipo de digresión: "Le miro como si despertara. Está de perfil. No sé calcular su edad, podría ser el chico que se apoyaba en el piano. En los sueños se confunden unos personajes con otros" (MARTÍN GAITE, 2009: p. 55)

La vacilación relacionada a la falta de certeza de la protagonista estar despierta o no llega a su auge cuando al final de la obra, al despertarse, C. no encuentra a Alejandro en su casa y se crea la duda respecto a la veracidad del encuentro de la escritora y su interlocutor. La protagonista, así como el lector, vacila y no sabe si vive algo real o no, se desarrollan a lo largo de su conversación con su interlocutor hechos que no se explican fácilmente, como por ejemplo la multiplicación de los folios (de lo que después se descubre que es la novela "El cuarto de atrás") sobre la mesa, bajo el sombrero de Alejandro, el hombre vestido de negro. Las hojas se multiplican misteriosamente según se desarrolla la conversación de C. y de su entrevistador - la vacilación aquí se construye a partir de la duda relacionada a la real multiplicación de las hojas o de un olvido de la protagonista que las había escrito en otro momento.

Otro acontecimiento de la obra que alude al universo fantástico es el de las píldoras que Alejandro ofrece a C.:

[...] Ahora él ha sacado del bolsillo una cajita dorada, la abre y me la tiende. Veo dentro unas píldoras minúsculas, como cabezas de alfileres, de colores. me mantengo a la expectativa, sintiéndome invitada a un juego desconocido. han llegado mis primos al cuarto de atrás, traen un parchís, yo nunca había visto. "¿Quieres jugar" "Es que no sé." "No importa, te enseñamos."

—¿Quiere una?

—Bueno

—¿La prefiere de algún color determinado?

—Sí, malva.

Hurga el interior y saca una bolita, la mira al trasluz.

—Es más bien morada —puntualiza—, malva no hay. ¿Le da lo mismo?

—Sí. (MARTÍN GAITE, 2009: p. 95)

El episodio de las píldoras, que después se esclarece que "avivan la memoria", alude a Lewis Carroll y su Alice. Acontecimientos mágicos acontecen a la protagonista de Carroll y no es difícil pensar que lo mismo pasaría a C. en el momento en que probara lo que le ofrecía el entrevistador.

Pero lo que le ocurre a C. aunque no es mágico, es intrigante. La escritora experimenta recordar diferentes acontecimientos, sin un orden claro. La píldora que prueba acaba acentuando su capacidad de recuperar memorias, algo que ya se había observado antes en la narrativa.

C. es un personaje que a todo momento recupera el pasado. El presente es para la protagonista algo que le hace recordar experiencias que la transformaron en lo que es. De tal manera, el pasado y las memorias asumen en la novela un papel central. C. recupera memorias de su infancia y juventud que se relacionan al mismo tiempo con su estado presente como también con el estado de España. Las memorias personales de la protagonista se confunden con la memoria de un periodo difícil de la historia española, ya que C. vivió casi toda su vida en el período en que se desarrollaron la Guerra Civil y la dictadura franquista.

En la narrativa C. comenta que la muerte de Franco le hizo volver a visitar el pasado, como que en ese momento en que se cerraba un ciclo de la historia española, sintiera la necesidad de comprender no sólo ese ciclo, como también qué significó ese período para su vida.

C. había vivido todo el período de la Guerra Civil y de la dictadura franquista. Como dice:

[...] Franco es el primer gobernante que yo he sentido en mi vida como tal, porque desde el principio se notó que era unigénito, indiscutible y omnipresente, que había conseguido infiltrarse en todas las casas, escuelas, cines y cafés, allanar la sorpresa y la variedad, despertar un temor religioso y uniforme, amortiguar las conversaciones y las risas para que ninguna se oyera más alta que otra. Hágase cargo de que yo tenía nueve años cuando empecé a verlo impreso en los periódicos y por las paredes, sonriendo con aquel gorrito militar de borla, y luego en las aulas del instituto y en el NO-DO y en los sellos; y fueron pasando los años y siempre su efigie y sólo su efigie, los demás eran satélites, reinaba de modo absoluto, si estaba enfermo nadie lo sabía, parecía que la enfermedad y la muerte jamás podrían alcanzarlo. (MARTÍN GAITE, 2009: p. 115)

La muerte del gobernante que siempre ha conocido hizo que C. repensara el pasado que se desarrolló el poder de Franco. La escritora había vivido todo ese período y describir su vivencia le parecía ser algo que podría tener algún valor.

Por otro lado, la protagonista comenta que:

[...]Desde la muerte de Franco habrá notado cómo proliferan los libros de memorias, ya es una peste, en el fondo, eso es lo que me ha venido desanimando, pensar que, si a mí me aburren las memorias de los demás, por qué no le van a aburrir a los demás las mías. (MARTÍN GAITE, 2009: p. 112)

Tal comentario llevaría el lector a pensar que C. ya no pensaba en escribir sus memorias, pero al mismo tiempo, percibe que la obra que tiene en manos es la propia realización de la propuesta de las memorias. Es como si hubiera en la novela una enorme trampa (o un camino de piedras blancas) que sólo se desarma al final y con la comprensión del sentido metaficcional de la obra, como veremos adelante.

Al fin y al cabo las memorias de C. tratan de su pasado a partir de tres ejes que parecen ser importantes discutir: memorias de la vida privada, memorias relacionadas a la vida pública —en especial memorias relacionadas a la Guerra Civil y la dictadura— y las memorias relacionadas a la escritura literaria.

De la vida privada se pueden observar la expresión de vivencias dentro del hogar, el dormir y despertarse todos los días, la salida a las compras de las criadas, los momentos de diversión en la infancia, la transformación de la casa en los tiempos de crisis, etc.

Estas memorias privadas en muchos momentos vienen en la obra cargadas de cierta melancolía como se puede ver:

Estábamos todos los primos en la casa de verano de Galicia, nos alumbrábamos con un candil de carburo, la tormenta se agarraba a los picos de las montañas; a mí me gustaba salir sola a mojarme a las escaleras de atrás, sentir la lluvia azotando los avellanos de la huerta, el olor a tierra húmeda, me llamaban, me buscaban, me reñían, me daba más miedo entrar que estar fuera, me daba miedo lo cerrado, el miedo de los otros, lo que más miedo me daba era rezar. (MARTÍN GAITE, 2009: p. 41)

La memorias domésticas de C. representan vivencias que son añoradas por el personaje. Son memorias de una infancia y juventud "felices" como dice la propia protagonista en un momento a Alejandro.

El tono de esas memorias se contraponen al tono de las memorias públicas, que generalmente, principalmente cuando tratan de experiencias relacionadas a la Guerra o a la dictadura, asumen un tono más realista y a veces endurecido:

«¿Pero no habéis oído la sirena?» Mi padre aparece en la puerta de su despacho, esforzándose por conservar un gesto sereno. «¿Dónde están las niñas?» Mi madre se apresura por el pasillo, nos llama. Estábamos recortando mariposas en el cuarto de atrás, uno que tenía un sofá verde desfondado* y un aparador de madera de castaño que ahora está en la cocina de aquí, era el cuarto de jugar y de dar clase, pero poco después, en los tiempos de escasez, se convirtió en despensa; soltamos las tijeras y las cartulinas, «¡vámonos al refugio!», salimos a la escalera, nos tropezamos con el vecino del segundo, un comandante muy nervioso, con bigote a lo Ronald Colman, que iba gritando, mientras se despeñaba hacia el portal: «¡Sin precipitación, sin precipitación!». Algo detrás bajaba la familia, uno de los hijos era de mi edad, me sonrío, me coge de la mano, «no tengas miedo», cruzamos todos la plaza de los Bandos bajo el silbido pertinaz; el refugio estaba enfrente, lo habían construido aprovechando una calleja estrecha que había entre la iglesia del Carmen y la casa de doña María la Brava, nos metemos allí mezclados con la gente que acudía en desbandada y nos empujaba hacia el fondo; mi padre trataba de resistir a los empujones, se paraba, nos buscaba con la vista, «a ver si podemos quedarnos aquí mismo, venir, no os separéis», cerraban las puertas y ya no había nadie más. «¡Qué angustia! —decían las personas mayores, según iban acoplando su cuerpo al recinto abovedado—, no se respira», y algunos niños lloraban, pero yo no sentía claustrofobia ninguna mientras el hijo del comandante no se soltara de mi mano, me protegía más que mis padres, ni comparación. «¿Se está a gusto, verdad?», me decía al oído; y nos mirábamos casi abrazados, al amparo de la situación excepcional, a ratos en cuclillas, para sentirnos aislados entre las piernas de la gente. (MARTÍN GAITE, 2009: p. 60)

En las memorias públicas se evidencia el compromiso de la obra con una recuperación de la historia. El tono realista que las organiza permite un vislumbre de lo que fue la vivencia un momento de la historia tan problemático.

Es como si hubiera la necesidad de hacer creer que tales memorias son verdaderas. Se les aleja el tono melancólico y fantástico con objeto de hacerlas lo más creíbles posible. Esta necesidad de representar las memorias de forma más realista extrapola los límites de la ficción y se impone al lector como una experiencia verdadera. Así, en los momentos en que tales memorias aparecen en la narrativa, el lector se da cuenta de que no todo en *El cuarto de atrás* es fantástico o ficción, de que en esta obra conviven la ficción y algo de la realidad española de hace algún tiempo.

El último tipo de memorias que observamos en la obra son aquellas relacionadas a la producción literaria, a la formación de C. como escritora. En estas memorias se ve que la literatura comenzó, desde muy temprano a hacer parte de la vida del personaje, se percibe también que para C. la literatura vino de experiencias de imaginación y magia, algo como si escribir significara estar sumergido en imaginación, en una realidad paralela. El tono que asumen las memorias relacionadas a la escritura, entonces, es de fantasía e imaginación:

—Eso mismo. Al día siguiente, inauguramos las anotaciones de Bergai, cada una en nuestro diario, con dibujos y planos; esos cuadernos los teníamos muy escondidos, sólo nos los enseñábamos una a otra. Y la isla de Bergai se fue perfilando como una tierra marginal, existía mucho más que las cosas que veíamos de verdad, tenía la fuerza y la consistencia de los sueños. Ya no volví a disgustarme por los juguetes que se me rompían y siempre que me negaban algún permiso o me reprendían por algo, me iba a Bergai, incluso soportaba sin molestia el olor a vinagre que iba tomando el cuarto de atrás, todo podía convertirse en otra cosa, dependía de la imaginación. Mi amiga me lo había enseñado, me había descubierto el placer de la evasión solitaria, esa capacidad de invención que nos hace sentirnos a salvo de la muerte. (MARTÍN GAITE, 2009: p. 164)

Escribir para C. se convierte en una manera de refugiarse. La literatura asume el papel de posibilitar la huida de la realidad y permitir la creación de un mundo diferente, de una realidad que permite que hechos fantásticos se desarrollen.

Es imposible, en este momento no discutir el efecto metaficcional de la obra. A todo momento parece que la obra está poniendo en relieve a sí misma a su desarrollo que se da frente a los ojos del lector.

Antes de tratar de la forma como *El cuarto de atrás* se desarrolla como una narrativa metaficcional, vale considerar la definición de metaficción de Orejas (2003: p. 591) :

[...]consideramos metafictivas aquellas obras de ficción, fundamentalmente en prosa y de carácter narrativo, que exploran los aspectos formales del texto mismo, ponen en cuestión las convenciones — fuertemente codificadas— del realismo narrativo y al hacerlo, llaman atención sobre su carácter de obra de ficción, poniendo de relieve las estrategias de que el autor se sirve en el proceso de la creación literaria.

Para el autor las narrativas metaficcionales tienen la capacidad de reflexionar dentro de ellas mismas acerca de su propio proceso de construcción. La obra literaria metaficcional, según tal definición, es capaz de discutir a sí misma mientras es producida. En la obra de Martín Gaité esto ocurre de manera totalmente articulada con los otros elementos de la obra: lo fantástico y las memorias.

Si pensamos primeramente en lo fantástico, podemos recordar que al lado de la máquina de escribir de C. se multiplican las hojas de papel que al final de la novela descubrimos que se trata de ella misma: *El cuarto de atrás*. Es posible percibir que la novela se va escribiendo, de forma fantástica, a lo largo de la conversación de C. y su interlocutor, Alejandro, las hojas de la obra se multiplican según avanza la charla de los dos y se completa, cuando C. la toma en las manos y comienza a leerla.

La vacilación que establece el elemento fantástico se presenta aquí por la duda acerca de la multiplicación de las hojas —¿Realmente se multiplicaban o los personajes no percibieron que tales hojas estaban sobre la mesa durante todo el tiempo en que charlaban?— y por el hecho de que C., al final de la novela, cuando se despierta, dice a su hija que estuvo escribiendo por la noche, de manera que el lector no sabe si toda la conversación de C. con Alejandro fue verdadera o si todo no fue un juego literario.

De todas formas, *El cuarto de atrás* es una obra que se desarrolla y se completa dentro de sí misma, según Orejas (2003: p. 326):

En este caso la sorpresa, derivada de la intriga, no es otra que la evidencia de que el libro ha estado generándose, haciéndose ante los ojos del lector, y ante los de la propia narradora; que lo que se narra en *El cuarto de atrás* no es otra cosa que el proceso de gestación de *El cuarto de atrás*.

En lo que se refiere a las memorias, se percibe a lo largo de la obra una serie de memorias que recuperan el proceso de creación literaria. C. recuerda la escritura de *El Balneario* y de otras obras suyas, reflexiona sobre la relación de la literatura con la vida, piensa en el proceso de producción literaria. La conversación que tiene con su entrevistador propicia la venida de memorias sobre la práctica de escribir.

Por otro lado, la conversación de la protagonista con Alejandro levanta cuestiones relativas a la actual producción literaria de C., sobre qué está escribiendo, cómo escribe, sus influencias, etc.

Toda la reflexión que se desarrolla en la novela acerca de la escritura literaria para C., de cierta manera, se aplica a la propia obra *El cuarto de atrás*. A lo largo de la conversación entre C. y su interlocutor se percibe que los temas tratados completan y dan sentido de la obra que se genera ante la lectura que desarrolla el lector.

No es difícil pensar, así, que esta obra estaría dentro de lo que se considera metaficcional, ya que se observa en ella la autoreflexión y la capacidad de discutir dentro de sí, una obra literaria, la propia literatura y su producción.

Otro elemento que también puede ser considerado metaficcional en la obra es la identificación de la protagonista C. con la autora real de la obra, Carmen Martín Gaité. Desde la inicial del nombre del personaje C. que se identifica con el nombre de la real autora de *El cuarto de atrás*, a los acontecimientos biográficos de la protagonista, que se identifican con los acontecimientos de la vida de Martín Gaité, se percibe un juego en el que se confunde el lector, así como se confunden autora y personaje. Ese juego en el que la ficción se confunde con lo real rompiendo el pacto mimético ficcional es también algo típico de la metaficción.

Vale recordar que aunque haya una identificación entre personaje y autora real de la obra, en ningún momento se está afirmando aquí que personaje y autora forman una misma entidad. Lo que se ve es que hay un uso de la ficción para la representación de elementos autobiográficos de la autora, de manera que C. no es Carmen Martín Gaité, sino un ente de ficción que presenta una historia similar a la de su autora.

De tal manera, se puede reafirmar la lectura de *El cuarto de atrás* parece ser un juego como el "escondite inglés", en el que se tiene que encontrar sentidos que se ocultan en la obra. El camino de piedras blancas que se construye en la novela es un camino lleno de pistas que tienen que ser ordenadas para que la interpretación de la obra sea posible. Pensando en la construcción del sentido de la novela, volvemos a lo fantástico. Vale volver a esto pues si se observa con atención es posible percibir que lo fantástico se transforma, en la novela de Martín Gaité, en un recurso en el que se cría la base sobre la cual se edifica toda la novela, es a partir del elemento fantástico que se construye un universo ficcional que abre camino tanto para una reflexión acerca de un pasado reciente como para discutir el proceso de creación literaria.

Considerando lo fantástico como eje estructurador de la obra, se percibe que es a partir de él que se presentan las memorias de C. y las reflexiones sobre la escritura literaria. Comenzando por las memorias, se puede verificar que la conversación de C. con Alejandro hace que las memorias de la protagonista emerjan. Es a partir del contacto con un personaje cargado de algo fantástico y en una situación en la que no se sabe si todo lo narrado no es más que un sueño, que la vacilación resultante de esta relación permite que las memorias de C. encuentren un espacio para manifestación.

Así, las situaciones resultantes de los momentos en que C. y Alejandro están juntos son el motivo de la manifestación de diferentes memorias. Además, vale recordar que el interlocutor de C. le ofreció una píldora que tenía la capacidad de avivar las memorias y a hacerlas aparecer de forma desordenada.

El episodio de las píldoras está lleno del elemento fantástico. Las píldoras ofrecidas por el hombre de negro parecen ser mágicas, diferentes y la protagonista, que las acepta, no sabe, al principio como será su efecto. Aceptar las píldoras es, así, una forma de aceptar lo desconocido, lo diferente y de cierta manera, lo fantástico.

En lo que se refiere a la reflexión sobre la producción literaria, se puede comprender que tal tipo de reflexión o está vinculada al diálogo entre C. y Alejandro o a las memorias advenidas, principalmente de tal diálogo. De esa manera, se puede pensar que la reflexión acerca de la literatura y su escritura es motivada por una relación tomada por lo fantástico.

Además, vale considerar que la propia escritura ficcional de la obra, o mejor, su aparición, se da de forma misteriosa y fantástica a lo largo de la conversación de C. con Alejandro. Las hojas que están al lado de la máquina de escribir se multiplican según dialogan los dos personajes y, al final de la narrativa, el lector es sorprendido con la noticia de que aquellas hojas formarían la novela "El cuarto de atrás".

El auge de lo fantástico en la obra se muestra a su final, cuando C. se despierta. Al percibir que Alejandro ya no está en la casa de C. y frente a la afirmación de la protagonista a su hija de que estuvo escribiendo durante la noche, se cría una hesitación relacionada a la experiencia de C. con Alejandro: ¿El encuentro con Alejandro sucedió o fue todo un sueño? ¿La aparición del hombre de negro fue parte de la ficción criada por la protagonista? La verdad es que la obra no trae una respuesta a tales preguntas, ya que en el momento en que el lector se convence de que toda la vivencia de la noche fue parte de la creación

ficcional de C., la protagonista encuentra la cajita dorada que le había sido regalada por Alejandro.

No se sabe si la cajita ya pertenecía a C. o si realmente fue un regalo de su interlocutor, lo que se sabe es que la obra mantiene la vacilación típica de lo fantástico de su inicio a su final. No hay en *El cuarto de atrás* una explicación para lo fantástico, es el lector, que en medio a su hesitación, quien deberá darle algún sentido.

Finalmente, es posible decir que el sentido memorístico y el aspecto autoreflexivo de la novela de Martín Gaité sólo pudieron manifestarse, de forma original, en medio a una estructura fantástica. Lo fantástico, presente en toda la novela, fue el suelo sobre el que florecieron los otros elementos de la obra estableciendo una estructura, como ya se ha dicho elíptica en el sentido de que los temas de la obra circulaban siempre, una dando lugar a otra, circulando, pero nunca volviendo a un mismo punto.

De esta manera, no es difícil considerar el elemento fantástico como el eje organizador de *El cuarto de atrás* y como uno de los responsables por la construcción de su sentido, una vez que a partir de la libertad proporcionada por él, parecen organizarse y entrelazarse los otros ejes temáticos que componen el sentido de la obra.

Bibliografía

- CESARANI, Remo, 2006, *O Fantástico* [trad. Nilton Cezar Tridapalli], Curitiba, Editora UFPR.
- MARTÍN GAITE, Carmen, 2009, *El cuarto de atrás*, Madrid, Ediciones Siruela.
- GONZÁLEZ OREJAS, Francisco, 2003, *La metaficción en la novela española contemporánea*, Madrid, Arco Libros.
- PINEDA CACHERO, Antonio, 2001, “Comunicación e intertextualidad en *El cuarto de atrás*, de Carmen Martín Gaité (2a parte): de lo (neo)fantástico al Caos”, En: *Revista de estudios Literarios Espéculo*, número 17 (marzo-junio 2001), Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero17/apineda2.html> [Acceso en 29/08/2012]
- TODOROV, Tzvetan, 2004, *Introdução à literatura Fantástica* [trad. Maria Clara Correa Castello], São Paulo, Editora Perspectiva.

Enviado: 21/4/2014

Aceptado: 25/5/2014

Estratégias do desejo: amor e erotismo na obra poética de Cristina Peri Rossi

Maria de Fátima Alves de Oliveira Marcari
UNESP – Assis

Resumo

Este trabalho pretende analisar alguns dos poemas mais representativos da autora uruguaia Cristina Peri Rossi (1941-), compilados no livro *Poesía reunida* (2005), por meio da análise da exploração de temas recorrentes, como o amor e o erotismo. A leitura proposta contará com o apoio teórico das obras de Georges Bataille (1987) e Octavio Paz (1993).

Palavras-chave

Erotismo; poesia; Cristina Peri Rossi; autoria feminina.

Abstract

This work discusses some of the most representative poems of Uruguayan writer Cristina Peri Rossi (1941 -), compiled in the book *Poesía reunida* (2005), by analyzing the exploration of recurring themes, like love and eroticism. The proposed analysis will feature the theoretical support of the works of Georges Bataille (1987) and Octavio Paz (1993).

Keywords

Eroticism; poetry; Cristina Peri Rossi; female authorship.

A literatura uruguaia que surge a partir de 1960 e que começa a destacar-se nos anos 1970 foi produzida por uma geração eclética, marcada pela turbulência social de um país em processo de mudanças violentas e pelo exílio de seus principais autores, dentre os quais se destaca a escritora Cristina Peri Rossi (1941-). Licenciada em Literatura Comparada, a autora reside na Espanha desde 1972, mas começou sua carreira literária no Uruguai, com a publicação do livro de contos *Viviendo* (1963). Atualmente, é considerada uma das escritoras mais importantes em língua espanhola, tanto por sua obra narrativa como por sua produção poética.

A produção poética de Cristina Peri Rossi inicia-se em 1971 com a publicação de *Evobé*, abarcando atualmente doze obras, ao longo das quais a escritora desenvolve um corpus ideológico que se nutre de diferentes linhas do pensamento contemporâneo, em um processo criativo cujas múltiplas ramificações se enlaçam com a vida cotidiana e até mesmo aparentemente prosaica (FARIÑA BUSTO, 2000). Pode-se afirmar que existem diferenças notáveis entre os poemários da primeira fase poética da autora (*Evobé*, 1971; *Descripción de un naufragio*, 1975; *Diáspora*, 1976; *Lingüística General*, 1979) e os posteriores (*Europa después de la lluvia*, 1987; *Babel Bárbara*, 1991; *Otra vez Eros*, 1994; *Aquella noche*, 1996; *Inmovilidad de los barcos*, 1999; *Estrategias del deseo*, 2004), mas também se evidencia uma reincidência de certos motivos e mecanismos retóricos que buscam enfatizar progressivamente a posição do sujeito poético frente a si mesmo e à realidade. Trata-se de um eu poético predominantemente feminino, que se situa heterodoxamente dentro dos parâmetros culturais do final do século XX, incorporando todas as suas contradições e discutindo suas fontes. De modo geral, sua poesia se caracteriza pela brevidade, pela presença abundante de símbolos e metáforas, pela concisão linguística e pela tendência à narratividade, sem deixar de lado o lirismo tradicional do gênero poético.

Em uma entrevista concedida em 2004, Cristina Peri Rossi explicava a presença frequente do tema do amor erótico e do desejo em sua obra poética: “*Porque el deseo es el motor de la existencia: para mí la vida es deseo y la muerte es no-deseo. Creo que una de las maneras de estar vivo es ser deseante, y no estoy hablando solamente del deseo sexual, estoy hablando de un deseo que te atraviesa toda; del deseo del que hablan los psicoanalistas, es decir, un deseo que impregna todo lo que haces.*”

Estrategias del deseo (2004), um dos mais representativos poemários da autora, continuaria parcialmente as linhas iniciadas nos livros precedentes. Assim, a expressão do amor erótico toma diversos caminhos ao longo de sua obra poética, indo desde a expressão direta e espontânea, o recurso à ironia, o jogo com a linguagem, até a elevação do erotismo à dimensões metafísicas. Nosso trabalho pretende examinar alguns dos poemas mais representativos da autora uruguaia, compilados no livro *Poesía reunida* (2005), por meio da análise da exploração de temas recorrentes como o amor e o erotismo.

No poemário *Otra vez Eros*, a autora enfatiza a natureza biológica do amor, associando-a ao seu caráter de construção cultural: “*Nadie dice acerca del amor/la hipótesis biológica/de que se trata de una reacción química/No tengo ningún inconveniente en admitir/que te aman mis jugos interiores/(...)/que tu ausencia me intoxica la sangre de la negra bilis.*” (PERI ROSSI, 2005, p. 605-606). A síntese entre natureza e cultura surge nos belos versos finais: “*Y sin embargo, cuando te hablo /evoco leyendas antiguas/(...) Dido, la enamorada, la indiferente Helena/se acomodan en mi boca, viajan en ríos blancos de saliva*” (PERI ROSSI, 2005, pp. 605-606).

A natureza instintiva, animal do amor também é tema de *Estado de celo II*: “*Te amo en estado de celo/Largos gemidos de mi voz/en la noche urbana/ el tumulto de la sangre/palpitando en vías estrechas/la lenta, hipnotizada mirada/que te devora/en puro canibalismo/anterior a la cultura*” (PERI ROSSI, 2005, p. 622). Evidencia-se uma natureza animal do erotismo —*Te amo en estado de celo/Largos gemidos de mi voz*— em que os sentidos corporais cumprem um papel fundamental como instrumentos dessa união. A “hipnotizada mirada”, devoradora do ser amado, é paixão e possessão ao mesmo tempo; o sujeito amoroso se encontra encantado e capturado pela imagem do ser amado.

A dimensão fisiológica do amor segue tematizada no poema *Cita de Pavese*, no qual a autora alude parodicamente ao título do poema do livro do poeta Cesare Pavese (*Trabalhar cansa*). Ao contrário do poema, o qual retrata o cotidiano árduo de um operário, a autora descreve com bom humor os trabalhos amorosos, colocando a relação amorosa no mesmo patamar de importância da atividade laboral: “*Aúllan las entrañas/trepidan las piernas/tiemblan los pómulos/ululan los oídos/cae la saliva/como los obreros luego de un día de trabajo/me seco el sudor de la frente/dejo tu cama/enciendo un cigarrillo:/trabajar cansa*” (PERI ROSSI, 2005, p. 630). O desejo sexual é natural nos seres humanos, mas sua livre realização choca-se com as imposições de uma sociedade organizada pelo trabalho e a razão. Nisso reside a natureza da transgressão erótica: de um lado estão as proibições ligadas à ordem; de outro, a possibilidade de ultrapassar o ordinário e resgatar o que o mundo do trabalho e da razão nos negam.

O mesmo tema surge em tom irônico em *Después*, enfatizando o suposto caráter irracional do amor erótico, que coloca os seres à margem do mundo e da sociedade mercantilista, na qual os amantes não têm cabida porque são improdutivos: “*Ya no amo/Ahora puedo ejercer en el mundo/inscribirme en él/soy una pieza más del engranaje/Ya no estoy loca*” (PERI ROSSI, p. 633).

Em *Juegos de rol*, o amor é alienação, perda da identidade: “*Cuando te conocí perdí todos los papeles/los de escribir y los de vivir/Quedé sin tablas/no sabía quién era/en/amorada debería escribirse siempre en/ajenada*” (PERI ROSSI, 2005, p. 726). A paixão tem para os amantes um sentido ilusório de continuidade, uma vez que irá conduzi-los a um estado de alienação, por ser um desejo de superação da descontinuidade através da fusão, sempre efêmera e precária, com o outro. Amar, portanto, é entrar em uma outra realidade, assumir outros papéis, numa ruptura da ordem social, pois os amantes se afastam da sociedade.

A linha que separa a criação artística dos aspectos biográficos é tênue na obra de Cristina Peri Rossi, caracterizada sobretudo pelas imagens descritivas, muitas vezes baseadas na experiência vital. Em *Estrategias del deseo*, assim como já ocorria no poemário anterior (*Inmovilidad de los barcos*), não há uma figura estável da amada, a qual é descrita geralmente a partir de encontros amorosos em hotéis.

O medo e a ansiedade que antecede tais encontros é tema de vários poemas, como vemos em *Encuentro*: “*Hablamos tanto cuando tenemos miedo/de hacer el amor*”; e no poema seguinte: “*¿Y por qué le tendríamos miedo?/No hay mayor deflagración que un cuerpo/Se teme a las palpitaciones/al exceso de sudor/a las palabras tanto como al silencio/(...)/Es mejor estar siempre vestida/Ocultemos los animales que llevamos dentro/No me enseñes al puma/y yo no te enseñaré la gacela*” (PERI ROSSI, 2005, p. 725). O desnudamento é um momento decisivo na atividade erótica. O revelar do corpo caracteriza um estado de comunicação entre os corpos, que se revelam aos parceiros. Contudo, no jogo desordenado do contato sexual, os órgãos, levados ao descontrole, fogem das imposições da vida social. Entregar-se, pois, a esse movimento que instaura a desordem, é entregar-se aos excessos que o interdito se propõe a organizar, portanto, ocultemos, ainda que provisoriamente, *los animales que llevamos dentro*.

Uma vez que o amante nunca poderá possuir verdadeiramente o ser desejado, o corpo da amada pode converter-se em um objeto de culto, um fetiche. Assim, a memória do corpo suprime sua ausência, provocando o desejo obsessivo do amante: “*Fetiché tu cuerpo/fetiches tus pechos/(...)/fetiché cebado tu bárbara matriz/oscuró túnel de mi deseo/fetiché tus nalgas lunas paralelas/(...)/fetiché tu orgasmo desgajado/raíz del fondo de la tierra/fetiché de mi deseo tus lóbulos/(...)/tu nuca tu boca tus cabellos/Fetiches de mi deseo/que agitan mi imaginación y turban mi sueño*” (PERI ROSSI, 2005, p. 792).

Por meio da rememoração do amante, as partes do corpo da amada tornam-se objeto de contemplação. De modo quase perverso, a memória obsessiva converte em fetiches as partes do corpo amado, tentando desvendar os mecanismos interiores da amante: “*fetiché cebado tu bárbara matriz/oscuró túnel de mi deseo*” (PERI ROSSI, 2005, p. 792). Trata-se de uma operação solene e apaixonada. A partir da mirada, portanto, surge o fascínio e o

Me dices que hemos vivido un ciclo entero
(...)
El primer invierno
citas voluptuosas en los hoteles
(...)
una sed imperiosa de sorberse
mi carne es tu carne
tu cuerpo es mi cuerpo
mi sangre es tu sangre.
(...)
Vino el otoño después
nuevos hoteles
pero seguíamos conociéndonos por el tacto
por el sudor, por el olfato
por la piel, el pelo y las papilas
(...)
la vida cruel
sanguínea
carnal voluptuosa
la vida y su dolor
y sus sonrisas
la vida estaba allí
encajada como un seno en el otro
como un sexo en otro sexo
como la boca en otros labios. (PERI ROSSI, 2005, pp. 784-786)

Para Georges Bataille (1988, p. 24), o amor erótico e os rituais sagrados compartilham outro traço comum ao estabelecerem uma comunicação sem palavras. O espírito, diz Bataille, só pode expor-se quando cessam as operações intelectuais de entendimento e compreensão. Assim sendo, cabe observar que o erotismo não surge na poesia de Rossi apenas como uma forma de amor carnal, mas assume um caráter cerimonial, próximo ao da comunhão religiosa: “*mi carne es tu carne/tu cuerpo es mi cuerpo/mi sangre es tu sangre*” (PERI ROSSI, 2005, pp. 784-786). Dessa forma, nos rituais eróticos, o prazer é sexualidade sublimada.

A atividade erótica é uma fusão em que se misturam dois seres; para tanto, precisa haver a dissolução de ambos, uma abertura do ser para o outro. No ato erótico, a amante perde, por um momento, aquilo que a tornava descontínua, fechada em si mesma, para fundir-se não com um homem, mas com outra mulher: “*encajada como un seno en el otro/ como la boca en otros labios*” (PERI ROSSI, 2005, pp. 784-786).

O amor erótico como sinônimo de comunhão que funde os amantes e permite por um momento alcançar “a experiência do instante” ou nossa “porção de paraíso” (PAZ, 1993) também é tema do poema *De aqui a la eternidad II*:

Este éxtasis de la carne
no es un capricho vanidoso
no es un ejercicio de los músculos
no es un acontecimiento fisiológico
es un camino de perfección
De la carne al Paraíso
De la voluptuosidad al Parnaso
Antes de ser destruidos por la bomba
Por un virus, una bacteria
Un misil, una tormenta
Antes de ser crucificados
Por un dios terrible y vengativo (PERI ROSSI, 2005, p. 793).

O poema busca definir o amor erótico a partir de uma estrutura paralelística marcada por sentenças negativas: “*Este éxtasis de la carne/no es un capricho (...)/no es un ejercicio (...)/es un camino de perfección*” (PERI ROSSI, 2005, p. 793). A poetisa alude ao título do livro de Santa Teresa de Jesus, uma das grandes místicas religiosas, cuja obra poética, como

a maior parte da poesia mística, está impregnada de erotismo. Assim como o êxtase místico, o ato que culmina a experiência erótica, o orgasmo, é indizível, sendo que ambas as experiências ultrapassam os limites do ser. Para tentar definir o momento extático, a poetisa joga com a semelhança fonética dos termos *Parnaso Paraíso*; o primeiro representando o profano, a morada dos deuses; e o segundo, designando o sagrado, o paraíso cristão. Na parte final do poema, a autora subverte a concepção da divindade cristã piedosa que, ao invés de oferecer-se para o martírio, a fim de expiar os pecados humanos, comporta-se como um deus arcaico que exige o sacrifício dos transgressores, como vingança pelas transgressões cometidas.

Ao longo dos poemas, observa-se que o eu-lírico surge em diversos estados de ânimo —desejo, gozo, decepção. A ausência do ser amado, por sua vez, atesta a incompletude amorosa, situação que o eu-lírico deseja reverter. A libido como energia sexual, desejo reprimido, move a amante em busca do ser amado em *Exaltación libidinal*:

Anoche, en la soledad oscura de la ciudad
(...)
Volví a desearte como en los viejos tiempos
Con la brutal intensidad del primer encuentro
Por la calle
Gemían mis vocales desbocadas
Animalitos en celo
Bramaban mis vísceras hambrientas
Maternales hienas
Caminaba
(...)
Mis piernas salían disparadas como flechas
Y se hundían en las ciegas aceras
En las avenidas del deseo

Ayer a la noche
(...)
Volví a amarte
Con la furia inmoderada
De los deseos reprimidos (PERI ROSSI, 2005, pp. 805-806)

A pulsão erótica é fruto de um objeto do desejo; e é pelos sentidos que se aguça o desejo, o movimento da carne. Assim sendo, chama a atenção a força dos termos utilizados, os quais evidenciam a natureza animal, indômita, do desejo sexual: “*Gemían mis vocales desbocadas/Animalitos en celo/Bramaban mis vísceras hambrientas/piernas disparadas como flechas*” (PERI ROSSI, 2005, p. 805-806). Por outro lado, destacam-se os termos que expressam a violência do impulso erótico: “*brutal intensidad/furia inmoderada/deseos reprimidos*” (PERI ROSSI, 2005, p. 805-806).

Para a autora uruguaia, escrever é a única maneira de conhecer-se, de tentar alcançar um objeto de desejo conflituoso, ambíguo. Dessa forma, nos poemas analisados, a configuração do desejo erótico, considerado improdutivo para a sociedade, mostra-se imprescindível para o sujeito lírico, assim como a vivência do amor e das relações passionais condenadas pela sociedade. O erotismo é pulsão de vida e de morte, mas também um caminho para a eternidade, para a transcendência.

Bibliografía

- BATAILLE, Georges. 1987, *O erotismo*. Trad. Antonio Carlos Viana, Porto Alegre, L&PM.
- FARIÑA BUSTO, María Jesús, 2000, “Condición de mujer: las políticas del género en la obra de Cristina Peri Rossi”, en: Beatriz Suárez Briones (et al.). *Escribir en femenino*, Barcelona, Icaria, pp. 235-248.
- FONDEVILA, Ana Pérez, 2005, “Del deseo y sus accesos: una entrevista a Cristina Peri Rossi”, *Lectora: revista de dones i textualitat*, Barcelona, 2005, n. 11 pp. 181-194.
- PAZ, Octavio, 1993, *La llama doble: amor y erotismo*, Barcelona, Seix Barral.
- PERI ROSSI, Cristina, 2004, *Estrategias del deseo*, Barcelona, Ed. Lumen.
- , 2005, *Poesía reunida*, Barcelona, Ed. Lumen.

Enviado: 31/7/2014

Aceptado: 25/8/2014

Historia de una amistad: correspondencia entre José Ángel Valente y Antonio Gamoneda

Saturnino Valladares

Universidad Federal de Amazonas / Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Entre 1996 y 1999 José Ángel Valente y Antonio Gamoneda mantuvieron un diálogo epistolar que, a pesar de su brevedad –solo se conservan nueve cartas–, da cuenta de su complicidad personal y literaria. Esta correspondencia presenta un gran interés para el estudio de la literatura española de la segunda mitad del siglo XX.

Palabras clave

José Ángel Valente, Antonio Gamoneda, Poesía española, Correspondencia.

Abstract

Between 1996 and 1999 José Ángel Valente and Antonio Gamoneda maintained an epistolary dialogue, showing his personal and literary complicity. This correspondence is of great interest for the study of Spanish literature in the second half of the twentieth century.

Keywords

José Ángel Valente, Antonio Gamoneda, Spanish Poetry, Correspondence.

*A Antonio Gamoneda, por su amabilidad
y esfuerzo por restaurar la memoria.*

En *Valente: texto y contexto* y en otras publicaciones, incluso en una entrevista del año 2012 (ARIAS, 2012: 529-534), Antonio Gamoneda cuenta que conoció personalmente a José Ángel Valente en el “Mercado de la Poesía” de París, en 1996, coincidiendo con la primera edición traducida al francés de su *Libro del frío* y que, desde aquel momento, a pesar de lo espaciado de los encuentros venideros, se produjo entre ellos una cercanía, “una especie de descubrimiento, una empatía particular” que, en opinión del autor de *Esta luz*, procedía de una visión compartida del estado de soledad necesario para la creación poética (GAMONEDA, 2007: 13). La amistad y la afinidad les condujeron a compartir algunos eventos literarios y, tras la muerte del gallego, Gamoneda participó en diferentes homenajes póstumos “en virtud de las muestras de solidaridad que, particularmente en los últimos años de su vida, recibí de Valente” (GAMONEDA, 2007: 66), como las conferencias que impartió en la Universidad de Santiago de Compostela sobre la obra poética del autor de *Fragmentos de un libro futuro* y que, en el año 2007, se recopilaron bajo el título *Valente: texto y contexto*, o en la lectura que clausuró “José Ángel Valente: memoria sonora”, la ofrenda que le rindió la ciudad de Ourense, en septiembre del año 2009.

Según las declaraciones de Gamoneda, la relación entre ambos surge poco antes del inicio de este epistolario. El 1 de julio de 1996, desde León, el ovetense redacta la primera tarjeta que conservamos y le dice a Valente, “Mucho me cabreó, querido Valente, el visto y no visto de nuestro encuentro en París”. No obstante, no negando que el afecto y la proximidad nacieron en el mercado poético parisino del año 1996, una carta escrita por Valente, el 15 de noviembre de 1996, revela que su primer encuentro se remonta a 1975, “Me alegra mucho este reencuentro contigo (¿recuerdas que habíamos hablado, hacia 1975, de un libro tuyo para aquella colección nonata de Jaime Salinas?)”. En un mensaje electrónico, fechado el 20 de septiembre de 2013, con extrema amabilidad, Gamoneda me confiesa que no recuerda la reunión a la que Valente se refiere en los siguientes términos:

Yo creía que nuestro primer encuentro había sido en París (en una feria del libro). No sé qué año, pero hubo de ser el de la primera edición francesa de *El libro del frío* que José Ángel Valente llevaba consigo, posterior, en todo caso (el año), al de la primera edición española, que fue, creo, 1992. Quizá él, en 1996, tenía la primera edición francesa y no la primera española, y, en éste, yo le envié el libro de una edición entonces reciente. Pero, para mayor enredo por mi parte, veo que me dice de una conversación “hacia 1975”. Todo tendrá su sentido, pero no me ayuda mi vieja mala memoria, y eso que yo fui uno de sus pocos últimos amigos y tuvimos, finalmente, bastantes encuentros (también protagonicé o participé en numerosos homenajes póstumos, actividad todavía imperdonable para algunos), y lo natural sería que yo conservase más halladeros los recuerdos.

Valorando estos datos, puede concluirse que Valente y Gamoneda se saludaron por primera vez en 1975, pero que los cimientos de su amistad se establecen a partir del encuentro parisino de 1996. Por tanto, además del valor erudito y documental, estas cartas muestran las situaciones sobre las que se fue afianzando su intimidad y la lógica evolución de su amistad. De lo que no cabe duda, en todo caso, es que Antonio Gamoneda es el último de los poetas de su edad con el que Valente se relaciona.

A través de esta correspondencia, sabemos que ambos se enviaban sus recientes publicaciones, y la opinión que en el otro suscitaban. Así, el 15 de noviembre de 1996, Valente agradece el envío de *Libro del frío* y reconoce que ya había leído la sección “El vigilante de la nieve” en una edición canaria de 1995. El 30 de abril de 1997, el orensano le pide el *Libro de los venenos*, poemario que Gamoneda remite el 4 de mayo de 1997. En esta misma carta, Gamoneda agradece la lectura de *Nadie*, el último poemario valenteano en ese momento, “Pesa en mí en modo especial. Paralelismos existenciales, digamos: tu “aún”, tu “todavía”, mi extrañeza de estar (“aún”) yo en mí. Gracias”. Por último, el 18 de junio de 1997, Valente expresa que la lectura de *Libro de los venenos* “ha sido un auténtico placer. Te lo agradezco vivamente. Creo que es un entero acierto”.

Otro de los temas importantes en este epistolario reside en los homenajes que Valente recibe de diferentes instituciones y en los que desea contar con la asistencia de su amigo Antonio Gamoneda. Desde Almería, el 18 de junio de 1997, el autor de *Fragmentos de un libro futuro* escribe, “Los del Círculo de Bellas Artes van a organizar hacia fines de septiembre algunos actos en torno a mi obra. Yo pedí que tú estuvieras presente. Me gustaría mucho que eso fuera posible”. A lo que Gamoneda responde en una breve nota, el 22 de junio de 1997, “Naturalmente, estaré, si me lo piden, en el Círculo de BB.AA. a propósito de tu escritura. Por afecto y por coherencia”. Del mismo modo, en el último contacto epistolar que conservamos, el 1 de octubre de 1999, Gamoneda comenta que fue invitado a participar en el homenaje que el Ayuntamiento de Verín desea dedicarle a Valente, pero en el que no podrá estar presente por problemas de salud.

Valente no nombró a Gamoneda en ninguno de sus ensayos, pero sí aplaudió públicamente su actitud creativa y solitaria en diferentes entrevistas, como la que le realiza el diario ABC, el 7 de abril de 1997, y a la que Gamoneda hace referencia en la misiva del 18 de abril de 1997, “Me pasa Olvido García Valdés copia de la entrevista (ABC, 7-4) en que tantas cosas pones en su sitio. Por lo que me concierne, tocado, lícitamente, por la generosidad de tu mención”. De otro lado, Gamoneda, aun “entendiendo que yo no creo haber recibido influencia directa y formal de Valente, pero sí pienso que existe una real cercanía” (GAMONEDA, 2007: 80), participó en diversos homenajes y le dedicó diferentes estudios, siendo los más destacados: *Valente: texto y contexto* (Santiago de Compostela, Cátedra José Ángel Valente, 2007), *Valente: de la contemplación de la muerte* (Cuadernos Hispanoamericanos, 600, pp. 7-10, Madrid, 2000) y *Memoria de Valente* (ABC/Cultural, Madrid, 3/9/2001).

Este epistolario se desarrolla en dos espacios bien diferenciados en consonancia con el periplo vital de ambos autores. José Ángel Valente escribe sus tres cartas –entre el 15 de noviembre de 1996 y el 18 de junio de 1997– desde Almería, donde se había establecido en 1985, hastiado de la humedad europea y de la falta de sol en la que había vivido: Galicia, Oxford, Ginebra y París (RODRÍGUEZ FER, 2001: 207). Por su parte, Antonio Gamoneda redacta sus seis tarjetas –entre el 1 de julio de 1996 y el 1 de octubre de 1999– desde León, ciudad en la que reside desde los tres años. No obstante y dejando a un lado el encuentro parisino de 1996, las referencias a desplazamientos a otros lugares son también frecuentes. En la tarjeta del 15 de noviembre de 1996, Valente justifica el retraso de su respuesta por sus compromisos de escritura y por su viaje, al día siguiente, a Ginebra. Recordemos que el autor de *Fragmentos de un libro futuro* trabajó en esta ciudad durante veinticinco años como funcionario en la sección de español de la Organización Mundial de la Salud. La misma excusa aparece en la carta del 18 de junio de 1997, “He tardado en contestarte porque me voy dentro de unos días a Ginebra, hasta el fin del verano y estoy abrumado por todo lo que aún me queda pendiente”. Por su parte, en la carta del 1 de octubre de 1999, Antonio Gamoneda comenta que ha regresado “de unas falsas vacaciones en las que el calor (de Archena) y ciertas ansiedades no me han traído muchos beneficios” y justifica su ausencia en el homenaje que el ayuntamiento de Verín le dedicará a Valente, el nueve de octubre del mismo año, porque hace “cuatro meses viajé a Israel y, posteriormente, tuve que andar Italia, Alemania y alguna otra más: mi tensión arterial está ingobernable y esto no es poca cosa para quien tiene las carótidas reducidas a la mitad. Añado: el viaje León/Verín es una paliza”.

El 1 de julio de 1996, Gamoneda establece el primer contacto epistolar rememorando el breve encuentro parisino y con el propósito de agradecerle a Valente la lucidez de un artículo suyo sobre la poesía de Paul Celan. La impresión que le deparó la lectura del referido ensayo le lleva a declarar que “hasta entonces, yo no había leído a Celan”. El 1 de octubre de 1999, el mismo poeta termina esta correspondencia disculpándose, cariñosamente, por no asistir al homenaje que el ayuntamiento de Verín va a dedicarle al poeta de *Material Memoria*, “Sabiedo lo que te quiero y admiro, espero que comprenderás que tendré que disculparme. Cuídate. Un gran abrazo”.

En definitiva, la correspondencia de estos poetas se desarrolló durante poco más de tres años. En la Cátedra de Poesía e Estética José Ángel Valente, creada tras la donación que

el poeta gallego hizo de su archivo y biblioteca personales a la Universidad de Santiago de Compostela, se conservan seis epístolas de Gamoneda, escritas, desde León entre el 1 de julio de 1996 y el 1 de octubre de 1999. Éstas tienen una extensión variada: cuatro tarjetas manuscritas por las dos caras, una tarjeta manuscrita por una cara y una cuartilla manuscrita por las dos caras.

El archivo personal de Antonio Gamoneda, por su parte, conserva tres misivas que el autor de *Esta luz* recibió de Valente. Estas tres tarjetas fueron enviadas, desde Almería, los días 15 de noviembre de 1996, 30 de abril de 1997 y 18 de junio de 1997, es decir, en el plazo de poco más de siete meses. Su extensión es breve: son tarjetas manuscritas por las dos caras.

Estas nueve cartas se reproducen a continuación por orden cronológico para facilitar su lectura y contemplar la lógica evolución en la relación personal e intelectual de estos autores. Por los mismos motivos, se unifica la disposición espacial del paratexto y se corrigen las poquísimas erratas.

Siguiendo el ejemplo de Claudio Rodríguez Fer en *Valente vital*, he simplificado la referencia de las *Obras completas* de Valente y de su *Diario anónimo* como I, II y DA respectivamente.

Relación de cartas por autor

Cartas de José Ángel Valente a Antonio Gamoneda

- Almería, 15-11-1996
- Almería, 30-4-1997
- Almería, 18-6-1997

Cartas de Antonio Gamoneda a José Ángel Valente

- León, 1-7-1996
- León, 18-4-1997
- León, 4-5-1997
- León, 22-6-1997
- León, 7-5-1998
- León, 1-10-1999

1

[A.G a J.A.V]

[Tarjeta manuscrita por las dos caras]

ANTONIO GAMONEDA
DÁMASO MERINO, 2
24003 LEÓN-ESPAÑA²⁴
1, 7, 96

Mucho me cabreó, querido Valente, el visto y no visto de nuestro encuentro en París. Yo, aunque maltratado por la clínica y la analítica, se me va el corazón detrás de un tartar²⁵ y una botella de vino honrado. Los programas estaban en contra. El mundo es pequeño: Orense, León, París y poco más; llegará el día de conversación y manteles.

²⁴ El nombre del poeta y su dirección aparecen impresos en la parte superior izquierda de la tarjeta. Esto sucede en las seis epístolas que envía Antonio Gamoneda. Con el propósito de facilitar esta lectura y evitar reiteraciones innecesarias, no volverá a señalarse la presencia de este sello estampado.

²⁵ El *steak tartare* (en francés) o filete tártaro es un plato de carne de ternera que se elabora con carne picada cruda, al que Gamoneda es muy aficionado.

Unas horas antes de verte, le estaba diciendo a Jacques Ancet²⁶ que, a partir de tu *Lectura de Celan*²⁷, yo había decidido que, hasta entonces, yo no había leído a Celan²⁸. Sigo pensándolo. El librito estaba conmigo en París y, aunque me urgía, se me olvidó darte las gracias por tu benéfico trabajo.

Lo hago ahora y te envío un abrazo.

Antonio

2

[J.A.V a A.G]

[Tarjeta manuscrita por las dos caras]

Almería, 15.11.96

Antonio Gamoneda

León

Muy querido amigo: Te agradecí infinitamente el envío de tu espléndido *Libro del frío*²⁹. No le he acusado recibo antes, porque he estado absolutamente cercado por compromisos de escritura, que me han hecho vivir este último tiempo como un escolar castigado. Y mañana salgo para Ginebra.

Tal vez todo eso justifique la tardanza y brevedad de estas líneas.

De "El vigilante de la nieve" había recibido ya el adelanto que haces en la edición canaria³⁰.

Me alegra mucho este reencuentro contigo (¿recuerdas que habíamos hablado, hacia 1975, de un libro tuyo para aquella colección nonata de Jaime Salinas³¹?).

Recibe un cordial abrazo

José Ángel

3

[A.G a J.A.V]

[Tarjeta manuscrita por las dos caras]

18-4-97

Querido Valente:

Me pasa Olvido García Valdés³² copia de la entrevista (ABC, 7-4)³³ en que tantas cosas pones en su sitio. Por lo que me concierne, tocado, lícitamente, por la generosidad de tu

²⁶ Jacques Ancet (Lyon, 1942) es traductor, ensayista y poeta. Como constata Amelia Gamoneda Lanza, "a él se debe la introducción en Francia de la poesía de Cernuda, Valente, Aleixandre o Gamoneda, a quienes ha traducido con idéntica destreza" ("La identidad oscura", *Revista Minerva*, nº 1, 2006)

²⁷ *Lectura de Paul Celan: Fragmentos*, Segovia, Instituto de Bachillerato "Francisco Giner de los Ríos", 1993; 2.ª ed., corregida y ampliada, Barcelona, *Rosa Cúbica*, 1995. Por proximidad cronológica es posible que Gamoneda hubiese leído esta segunda edición de 1995.

Valente también le dedicó a Paul Celan los ensayos "La infinitud de los soles" (II: 712-713), publicado originalmente en *Sibila*, en noviembre de 1995, y "Palabra, linde en lo oscuro: Paul Celan" (II: 758-760), que vio la luz en *El País*, el 24 de diciembre de 1999. Además, utilizó como exordio de su poemario *Mandorla* los versos iniciales de un poema titulado precisamente "Mandorla": "In der Mandel — was steht in der Mandel/ Das Nichts". La admiración de Valente puede también apreciarse en las traducciones que realizó del autor rumano, tanto de su "Discurso de Bremen" (I: 647-648), con motivo de la entrega del premio de Literatura de la ciudad de Bremen, en 1958, como de dieciocho de sus poemas (I: 649-662).

²⁸ Paul Celan (Rumanía, 1920 - París, 1970) fue un poeta alemán de origen judío rumano, considerado por la crítica el mayor lírico de la lengua alemana de la segunda posguerra. En abril de 1970 se suicidó, arrojándose al Sena.

²⁹ El *Libro del frío* es el octavo poemario que publicó Antonio Gamoneda (1ª ed. Madrid, *Siruela*, 1992).

³⁰ Se refiere a la edición de la Fundación César Manrique, col. Péñola Blanca, 1995. *El Vigilante de la nieve* incluye once fragmentos pertenecientes al *Libro del frío*.

³¹ Jaime Salinas Bonmatí (Argelia, 1925 - Islandia, 2011) fue un escritor y editor español, hijo del poeta Pedro Salinas y de Margarita Bonmatí.

mención³⁴, aún me conviene más, la coincidencia en que el único territorio fértil, si de hacer poesía se trata, sea la soledad: un hombre, silencio y un folio en blanco. Esto es todo y es, también, la única circunstancia –y la única pasión– necesaria e importante a nuestros efectos.

Un fuerte abrazo
Antonio

4

[J.A.V a A.G]

[Tarjeta manuscrita por las dos caras]

Almería, 30. IV. 97

Antonio Gamoneda:

Agradecí mucho tu tarjeta. A veces no sabe uno si las cosas llegan a quien tienen que llegar. Me enteré por la prensa de la publicación de un libro tuyo³⁵ en Siruela³⁶. Me gustaría mucho que me lo enviaras. El editor no lo hará, porque tuve problemas con él a propósito de la traducción de Jabès³⁷.

Tendrías que enviármelo tú directamente.
Anticipado agradecimiento.
Muy cordial abrazo
José Ángel
Apartado 185
04080 Almería

5

[A.G a J.A.V]

[Tarjeta manuscrita por las dos caras]

4-5-97

Querido Valente:

Gracias por *Nadie*³⁸. Pesa en mí en modo especial. Paralelismos existenciales, digamos: tu “aún”, tu “todavía”, mi extrañeza de estar (“aún”) yo en mí. Gracias.

³² Olvido García Valdés (Asturias, 1950) es una poeta Licenciada en Filología Románica y en Filosofía. Ganó en el año 2007 el Premio Nacional de Poesía por su obra *Y todos estábamos vivos*.

³³ Esta entrevista se publicó, como bien indica Gamoneda, el lunes, 7 de abril de 1997, en el diario ABC, pág. 48-49, bajo el epígrafe “Valente: ‘La poesía será siempre una bandera de libertad’”.

³⁴ En la referida entrevista, cuando a Valente le preguntan qué queda de sus compañeros de la generación de los 50, éste responde: “Quedan algunos escritores que tuvieron significación, pero que no son muchos. Y otros, que no fueron incluidos en su día en las antologías, pero que están ahí haciendo un trabajo excepcional, como Antonio Gamoneda, que ha vivido su aventura de escribir completamente en solitario, sin apoyarse en ningún grupo”. Esta es la generosa mención a la que Gamoneda se refiere en esta epístola.

³⁵ Se trata de *Libro de los venenos*, cuya primera edición publicó Siruela, en 1995. La misma editorial publicó una segunda edición de bolsillo en 1997. La nota de prensa que leyó Valente se refería a esta reedición.

³⁶ Ediciones Siruela es una editorial madrileña que fundó Jacobo Siruela en 1982.

³⁷ Edmond Jabès (El Cairo, 1912–París, 1991) fue un escritor judío que desarrolló su obra literaria en lengua francesa y alcanzó una notable repercusión internacional después de la Segunda Guerra Mundial. José Ángel Valente tradujo al español algunos de sus textos más significativos: “Jabès por Jabès”, [Muy pronto me encontré...], “Lengua fuente lengua blanco”, “Confesiones” y “Fragmentos” (I: 667-680). Además, lo hizo protagonista de su estudio en los siguientes ensayos: “La memoria del fuego” (II: 430-432), “Jabès o la inminencia” (II: 639-642), “Edmon Jabès: judaísmo e incertidumbre” (II: 662-673) y “El regreso de Edmon Jabès” (II: 1454-1456).

³⁸ *Nadie* fue un opúsculo, compuesto por quince poemas, que publicó José Ángel Valente (Lanzarote, Fundación César Manrique, 1996) y que, tras la muerte del poeta, por expreso deseo suyo pasó a formar parte de su poemario póstumo, *Fragmentos de un libro futuro*.

Te envío *Libro de los venenos*³⁹ (no puede ser otro). La prensa diría de su segunda edición –de bolsillo–. Tengo, para ti, un ejemplar de la primera.

No sé qué pensarás de este libro en el que intenté no estar (intento fracasado, al parecer), con el que no quise más que levantar alguna poesía del lenguaje científico arcaico.

Un abrazo
Antonio

6

[J.A.V a A.G]

[Tarjeta manuscrita por las dos caras]

Valente⁴⁰

Almería, 18. VI. 97

Antonio Gamoneda

León

Querido Antonio:

Recibí tu libro, cuya lectura ha sido un auténtico placer. Te lo agradezco vivamente. Creo que es un entero acierto.

He tardado en contestarte porque me voy dentro de unos días a Ginebra, hasta el fin del verano y estoy abrumado por todo lo que aún me queda pendiente.

Los del Círculo de Bellas Artes⁴¹ van a organizar hacia fines de septiembre algunos actos en torno a mi obra. Yo pedí que tú estuvieras presente. Me gustaría mucho que eso fuera posible. Ellos se pondrán en contacto contigo.

Muy cordial abrazo
José Ángel

7

[A.G a J.A.V]

[Tarjeta manuscrita por una cara]

22-6-97

Querido José Ángel:

Yo también tengo una mesa empapelada hasta el agobio y trato de alejarme de ella por algún tiempo.

Naturalmente, estaré, si me lo piden, en el Círculo de BB.AA. a propósito de tu escritura.

Por afecto y por coherencia.
Un abrazo
Antonio

³⁹ Véase la note 12.

⁴⁰ Escrito en tinta gris.

⁴¹ El Círculo de Bellas Artes, fundado en Madrid en 1880, es una entidad cultural privada sin ánimo de lucro que, como centro multidisciplinar, desarrolla actividades relacionadas con las artes plásticas, la ciencia, la filosofía, el cine, las artes escénicas, la literatura, etc. Tal y como indica en esta carta, a finales de septiembre de 1997, Valente recibió en este centro el homenaje de músicos, pintores y poetas, como Mauricio Sotelo, Carmen Linares, Chillida o Tàpies, entre otros. Al parecer, Gamoneda, finalmente, no asistió al evento.

Del mismo modo, en 1999, Valente realizó una lectura pública en esta institución que se editó, posteriormente, con un CD de audio y un prólogo y una entrevista al intelectual gallego realizados por Amalia Iglesias Serna, bajo el título de *Palabra y materia* (Círculo de Bellas Artes, Madrid, 2006).

8

[A.G a J.A.V]

[Tarjeta manuscrita por las dos caras]

7-5-98

Querido José Ángel: la salud de tus ojos⁴² y el reconocimiento último –por el momento– de la consistencia histórica de tu poesía⁴³, son noticias benéficas también para mi estado de ánimo.

Felicitaciones, abrazos

Antonio

PD. Dado que yo también voy saliendo, aunque no del todo, de mis isquemias y desánimos, estoy, hecha ya lectura/relectura de El Fulgor⁴⁴, a punto, creo, de empezar a hilvanar el artículo. Ayer hablé con Sánchez Arguindey⁴⁵.

9

[A.G a J.A.V]

[Cuartilla manuscrita por las dos caras]

1-10-99

Querido José Ángel:

Ayer he regresado de unas falsas vacaciones en las que el calor (de Archena⁴⁶) y ciertas ansiedades no me han traído muchos beneficios.

Dentro de una montaña de correo, acumulado en la quincena murciana, tengo la extraña circular que, el 30 de julio, firma, probablemente lleno de buena voluntad, Antonino Nieto⁴⁷, relativa a la “Feria-espectáculo” (sic) en que el ayuntamiento de Verín y otros incluyen un homenaje a tu obra y persona⁴⁸.

Nada más he sabido de esto, y, hace unos minutos, he telefoneado a Sánchez Robayna⁴⁹ y a Rodríguez Fer⁵⁰, tratando de atar cabos; mejor dicho, de averiguar si mi

⁴² El 2 de junio de 1998, en Almería, Valente se operó de cataratas. Es posible que Gamoneda conociese esta cercana operación que le devolvería al poeta gallego “la salud de sus ojos”.

⁴³ El reconocimiento al que Gamoneda se refiere es el Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana, concedido a Valente en el año 1998 por el conjunto de su obra poética.

⁴⁴ *El fulgor* es una antología poética de José Ángel Valente, realizada por Andrés Sánchez Robayna (Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg, 1998). Conviene no confundir este libro con el poemario valenteano *El fulgor*, publicado en la editorial Cátedra, en 1984.

⁴⁵ Ángel Sánchez Harguindey es un periodista de *El País* desde su fundación en 1976. Fue jefe de la sección de Cultura, responsable del suplemento cultural *Babelia*, redactor jefe de *El País Semanal* y redactor jefe de la sección de Opinión. Por error, Gamoneda escribe su segundo apellido sin la “H” inicial.

⁴⁶ Archena es un municipio situado en la Región de Murcia.

⁴⁷ Antonino Nieto Rodríguez es un poeta gallego, videoartista, creador de espectáculos y rituales en los que aúna poesía, artes plásticas, circo, performance, orquestas sinfónicas, ballets, y en los que cuenta con el público como actor principal.

⁴⁸ El 8 de octubre de 1999, Antonino Nieto organizó con el patrocinio de la Mancomunidad de Municipios de Verín (Ourense) una feria-espectáculo denominada “Lluvia como risa furiosa”, en la que se homenajeó a José Ángel Valente, quien no pudo asistir al acto debido a su delicada salud. Esta ceremonia, coordinada por Antonino Nieto y Marisa Esteban, tuvo lugar el 9 de octubre y en ella participaron Claudio Rodríguez Fer, Andrés Sánchez Robayna, Fernando García Lara y Nuria Fernández Quesada. Aunque no contaron con su presencia, Antonio Gamoneda colaboró en el evento enviando su intervención por escrito (RODRÍGUEZ FER, 2012: 150).

⁴⁹ Andrés Sánchez Robayna (Las Palmas de Gran Canaria, España, 1952) es un poeta, ensayista y traductor de poesía. Especialista en la obra de José Ángel Valente, ha realizado numerosas investigaciones y ediciones de su obra: *Obras completas I. Poesía y prosa* (edición e introducción de Andrés Sánchez Robayna, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2006), *Obras completas II. Ensayos* (edición de Andrés Sánchez Robayna e introducción y recopilación de Claudio Rodríguez Fer, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2008), *El fulgor* (antología recopilada por Andrés Sánchez Robayna, Barcelona, -Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg, 1998), *Lectura en Tenerife* (introducción de Andrés Sánchez Robayna, Santa Cruz de Tenerife, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 1989). También participó

presencia en Verín⁵¹ era imprescindible, dentro de una circunstancia importante para ti, hasta el punto de que tuviera que esforzarme por encima de mis serios problemas.

En resumen: deduzco que, además de que tú no podrás estar, yo no soy imprescindible, ya que está confirmada una cobertura suficiente. De un lado los problemas son, como los tuyos, de salud. Hace cuatro meses viajé a Israel y, posteriormente, tuve que andar Italia, Alemania y alguna otra más: mi tensión arterial está ingobernable y esto no es poca cosa para quien tiene las carótidas reducidas a la mitad. Añado: el viaje León/Verín es una paliza.

Sabiendo lo que te quiero y admiro, espero que comprenderás que tendré que disculparme. Cuídate. Un gran abrazo

Antonio

con el autor gallego, Eduardo Milán y Blanca Varela en la realización de *Las islas extrañas. Antología de la poesía en lengua española (1950-2000)* (Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg, 2002).

⁵⁰ Claudio Rodríguez Fer (Lugo, 1956) es poeta, narrador y ensayista en lengua gallega e hispanista en lengua castellana. Especializado en la obra de su amigo José Ángel Valente, elaboró la edición e introducción de las tres ediciones sucesivamente ampliadas de la compilación de su poesía gallega bajo el título de *Cántigas de alén* (1987, 1989 e 1996); publicó los libros *José Ángel Valente* (Taurus, Madrid, 1992), *Material Valente* (Júcar, Gijón, 1994), *Valente: el fulgor y las tinieblas* (Axac, Lugo, 2008) y *Valente vital (Galicia, Madrid, Oxford)* (Cátedra Valente, Universidade de Santiago de Compostela, 2012); reunió sus traducciones en *Cuaderno de versiones* (Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, Barcelona, 2002) y sus artículos en *Obras completas. Ensayos* (Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, Barcelona, 2008); dirigió el "Encuentro Internacional sobre José Ángel Valente" de 1993 y coordinó los monográficos sobre Valente de las revistas *Ínsula*, *Unión Libre*, *Moenia* y *Hablar / Falar de Poesía*. También editó *Ensayos sobre José Ángel Valente*, de Juan Goytisolo (2009). Desde el año 2005, Claudio Rodríguez Fer dirige la Cátedra de Poesía y Estética José Ángel Valente en el seno de la Universidad de Santiago de Compostela.

⁵¹ Verín es una pequeña ciudad de la provincia de Ourense.

Bibliografía citada

- ARIAS, Alejandra, 2012, "Entrevista a Antonio Gamoneda", Universidad de Santiago de Compostela, *Moenia* 18, pp. 529-534.
- GAMONEDA, Antonio, 1992, *Libro del frío*. 1ª ed. Madrid, Siruela. 2ª ed. [con prólogo de Jacques Ancet] Valencia, Germania, 2000, [ed. revisada y aumentada]. 3ª ed. Madrid, Siruela, 2003 [ed. revisada]. 4ª ed. Madrid, Siruela, 2006 [ed. revisada].
- , 1995, *El vigilante de la nieve*, Lanzarote, Fundación César Manrique, col. Peñola Blanca.
- , 1995, *Libro de los venenos*, 1ª ed. Madrid, Siruela. 2ª ed. Madrid, Siruela, 1997. 3ª ed. Madrid, Siruela, 2006.
- , 2000, "Valente: de la contemplación de la muerte", *Cuadernos Hispanoamericanos*, 600, pp. 7-10, Madrid.
- , 2000, "Memoria de Valente", *ABC/Cultural*, Madrid, 3/9/2001.
- , 2004, *Esta luz. Poesía reunida (1947-2004)*, epílogo de Miguel Casado ("El curso de la edad"), Barcelona, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores [reimp. 2005; 2006].
- , 2007, *Valente: texto y contexto*, Santiago de Compostela, Cátedra José Ángel Valente.
- RODRÍGUEZ FER, Claudio, 2001, "Entrevista vital a José Ángel Valente: de Xenebra a Almería", *Moenia. Revista lucense de Lingüística & Literatura*, núm. 6, (2000), pp. 185-210.
- , 2012, *Valente vital*, edición de Claudio Rodríguez Fer, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- VALENTE, José Ángel (1984): *El fulgor*, Madrid, Cátedra.
- , 1993, *Lectura de Paul Celan: Fragmentos*, Segovia, Instituto de Bachillerato "Francisco Giner de los Ríos"; 2.ª ed., corregida y ampliada, Barcelona, Rosa Cúbica, 1995.
- , 1996, *Nadie*, Tegui, Tenerife, Fundación César Manrique.
- , 1997, "Valente: 'La poesía será siempre una bandera de libertad'", *ABC/Cultural*, pág. 48-49, Madrid, 7/4/1997.
- , 1998, *El fulgor*, por Andrés Sánchez Robayna, Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg.
- , 2006, *Palabra y materia*, Círculo de Bellas Artes, Madrid.
- , 2006, *Obras completas I. Poesía y prosa*, edición e introducción de Andrés Sánchez Robayna, Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg.
- , 2008, *Obras completas II. Ensayos*, edición de Andrés Sánchez Robayna y recopilación e introducción de Claudio Rodríguez Fer, Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg.
- , 2011, *Diario anónimo*, edición de Andrés Sánchez Robayna, Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg.

Enviado: 25/6/2014

Aceptado: 25/8/2014

RESEÑAS



2014

Alonso Fernández de Avellaneda: Segundo tomo de El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha.

Edición de Milagros Rodríguez Cáceres y Felipe B. Pedraza Jiménez

Diputación Provincial de Ciudad Real, 2014, 420 pp.

Julián Moreiro

Catedrático de Lengua y Literatura de Enseñanza Secundaria

Entre los estudiosos de nuestra literatura clásica no faltan quienes se acercan con antojos a ciertos textos que se tienen por meras copias o por ideaciones inconvenientes. Por eso la crítica no siempre ha examinado con naturalidad el *Quijote* del misterioso Avellaneda; y la ojeriza de los cervantistas hacia el desconocido autor de la novela ha llevado a muchos lectores a observarla con desconfianza e, incluso, a ignorarla. Por ello es de agradecer que, aprovechando el centenario de su publicación, la Diputación de Ciudad Real haya confiado en dos especialistas de acreditada solvencia e imparcial juicio para poner en el mercado esta nueva edición, que suma a su pulcra apariencia el rigor y la amabilidad con que acostumbran a trabajar sus editores.

La tarea de Rodríguez Cáceres y Pedraza parece presidida por un objetivo didáctico: se han propuesto animar a un público culto, pero no especializado, a leer el *Quijote* de Avellaneda sin prejuicios, pues, como advierten, “son muchos los lectores, ¡y los críticos!, que se enfrentan al *Quijote* de 1614 con una actitud beligerante, tomando decididamente partido en una poco clara disputa literaria que tuvo lugar hace ahora cuatrocientos años”. Hay que agradecerles que hayan huido de tópicos y preconcepciones al iluminar los aspectos más interesantes de la novela para un lector del siglo XXI. Su “Introducción” a la obra resulta verdaderamente modélica.

Los editores muestran el lugar que a la novela corresponde dentro de la literatura quijotesca contemporánea, llena de parodias, recreaciones y caricaturas del relato cervantino. En su criterio, Avellaneda construye el texto a partir de una lectura atenta y admirada del *Quijote* de 1605; admiración que lo habría llevado, por falta de paciencia para seguir aguardando la prometida continuación de Cervantes, a decidir escribirla él mismo, poniendo en el empeño su entusiasmo de lector y sus dotes de escritor —muy inferiores, desde luego, a las del alcalaíno. Rodríguez Cáceres y Pedraza justifican su hipótesis, más allá del puntual conocimiento que Avellaneda muestra del original, por la ausencia de animosidad hacia Cervantes que se observa a todo lo largo de la novela; solo en el prólogo, escrito lógicamente al final de la empresa, se permite zaherir al autor del *Quijote* de 1605. Tales andanadas, que tanto han irritado siempre a los cervantistas, las atribuyen a que, publicadas ya en ese momento las *Novelas ejemplares*, Avellaneda habría leído en el prólogo el anuncio cervantino de la próxima aparición de la segunda parte de su novela; contrariado por esa circunstancia, habría cedido a la tentación de burlarse hasta la grosería de su modelo. Estaríamos, si los editores atinan en su dictamen, ante un admirador despechado, que tal vez soñó con ser el único continuador de un libro que andaba ya en boca de todos y que conocía como nadie.

En la introducción se subraya la desventaja artística del texto apócrifo: Avellaneda no dispone de la sutileza del humor cervantino ni es un genio creador comparable a Cervantes. Pero los editores analizan la novela con el respeto que merece un libro anclado en su siglo: “Es una estimable muestra de la estética y las ideas de la sociedad barroca. No es poco”. Convencidos de que la crítica no siempre ha sabido estar a la altura, censuran los excesos del cervantismo más apasionado, que ha llegado a presentar a Cervantes, por contraposición al reaccionario Avellaneda, como un adelantado a su tiempo; y se ha hecho de manera tan extremosa que, afirman no sin ironía, “parece que el creador de la novela moderna no era hombre de su tiempo, sino del nuestro, cosa, como bien se sabe, de todo punto imposible”. Es inevitable pensar que las páginas dedicadas a resumir las principales identidades que los especialistas han querido descubrir tras Avellaneda

persiguen no solo el propósito de informar al lector curioso, sino de subrayar, otra vez, las demasías y las obsesiones de los eruditos.

El reciente descubrimiento de dos ediciones distintas del texto de Avellaneda, cuando siempre se había creído que conservábamos solo una, permite a los editores dedicar algunas de sus anotaciones al texto a mostrar variantes significativas, aunque sin entrar en detalles que serían más propios de una edición destinada a especialistas; ya se ha dicho que no es el caso. Con todo, el mayor interés de las notas (suficientes para socorrer al lector sin molestarlo) reside en dos extremos: por un lado, Rodríguez Cáceres y Pedraza acercan al lector a la cultura popular de la España del siglo XVII y a su literatura, pues señalan conexiones con otras creaciones de la época; por otro, relacionan la novela de Avellaneda con los pasajes del *Quijote* de 1605 que recuerda, imita o contradice y advierten sobre ciertos detalles que tienen su paralelo en la Segunda Parte de 1615. De esta forma, el *Quijote* de Avellaneda se inserta en el mundo cervantino como contrapunto de la genial creación del alcalaíno y no como un divieso que la infecte y debamos sajar a toda costa. En nuestro criterio, ello aumenta el interés de una lectura que personas ajenas a las diatribas filológicas han hecho —cuando la han hecho— con innecesaria prevención.

En fin, la edición que comentamos no solo atesora rigor, amenidad y buen criterio, sino que aporta una mirada desapasionada, y por ello necesaria, a un texto curioso y por momentos afortunado. Un texto, por cierto, que, a despecho de ciertos afanes ninguneadores, ocupa un lugar en la historia de nuestra literatura, más destacado sin duda del que le correspondería de no haber aprovechado la sombra de un obra maestra, pero digno de atención. Gracias al empeño de los profesores Rodríguez Cáceres y Pedraza no podrá decirse que el cuarto centenario de la novela de Avellaneda haya pasado sin pena ni gloria.