



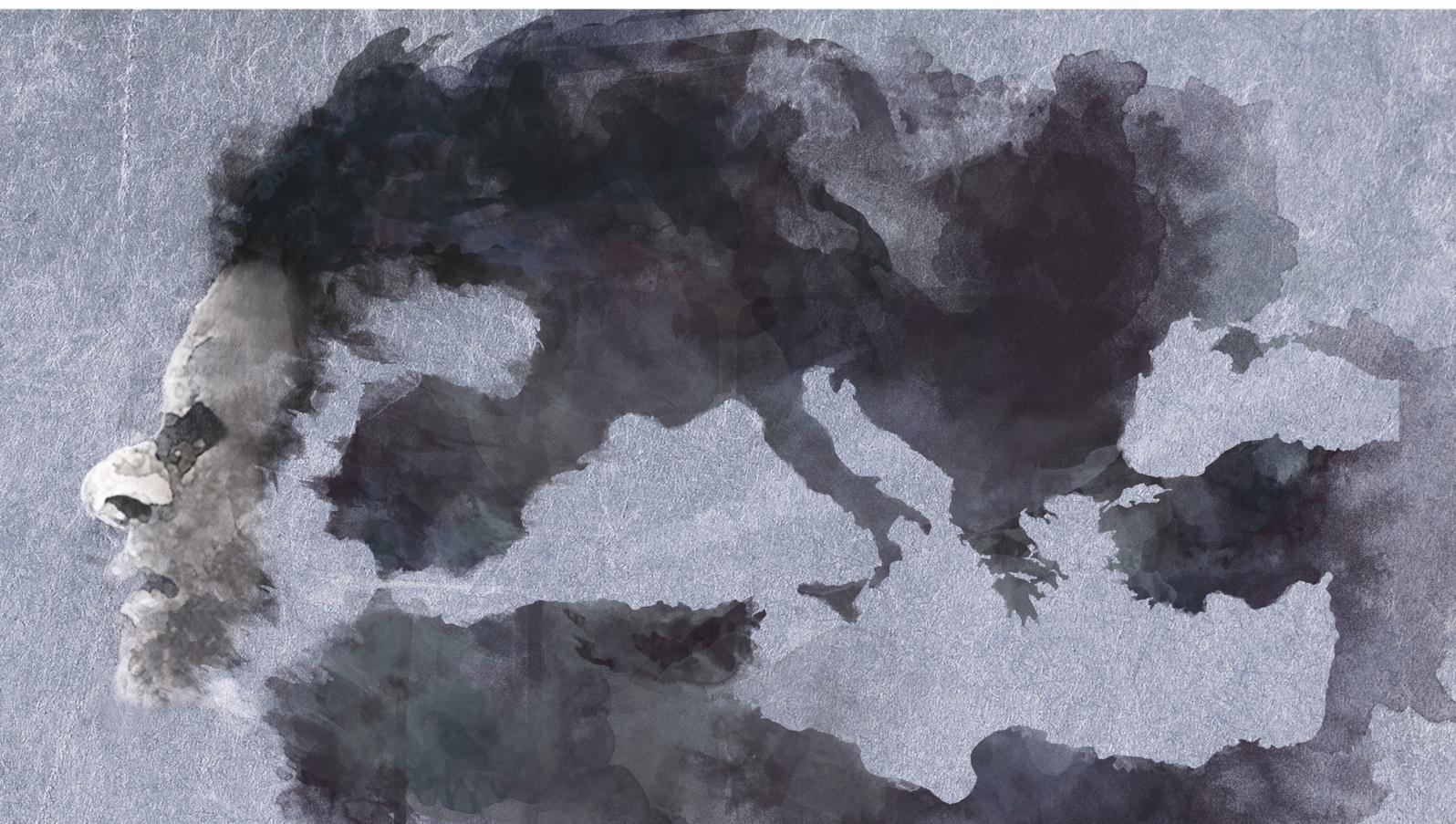
EMBAJADA  
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN ITALIA, GRECIA Y ALBANIA

# Mediterráneo

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

Número 4 - noviembre de 2012



'12 nov

[educacion.gob.es](http://educacion.gob.es)



# **Mediterráneo**

**Revista de la Consejería de Educación  
en Italia, Grecia y Albania  
Número 4 – Noviembre 2012**

[www.educacion.gob.es/italia](http://www.educacion.gob.es/italia)

Catálogo de publicaciones del Ministerio:  
**[mecd.gob.es/](http://mecd.gob.es/)**  
Catálogo general de publicaciones oficiales:  
**[publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)**



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE**  
Subsecretaría  
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Documentación y Publicaciones  
Edición: 2012  
NIPO: 030-12-132-6  
ISSN: 2036-9131

Embajada de España en Italia  
Consejería de Educación



## 07 PRESENTACIÓN

### CLIL/AICLE

#### 09 APROXIMACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA PARA PROFESORES DE ÁREAS DISCIPLINARES CLIL

PABLO BLANCO LÓPEZ  
pablo.blanco@edu.jccm.es

## ARTÍCULOS

#### 17 LA PREPOSICIÓN «DE» ANÁLISIS DE ERRORES EN ESTUDIANTES ITALIANOS DE NIVELES INTERMEDIOS Y SUPERIORES

AMELIA ALUJAS VEGA  
ameliaalujas@gmail.com

#### 23 LA HIPÓTESIS DE LA INTERSECCIÓN FLEXIBLE BREVE INTRODUCCIÓN A LA IMPORTANCIA DE LA PRAGMÁTICA EN EL AULA E/LE

NATALIA BERNARDO VILA  
nbv777@hotmail.com

#### 35 LA PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA (PDI) EN EL AULA ELE/L2

JAVIER DÍAZ CASTROMIL  
jdcastromil@gmail.com

#### 46 PROBLEMAS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ALUMNOS ITALÓFONOS: ANÁLISIS Y AUTOCORRECCIÓN DE ERRORES

TAMARA FLORES PÉREZ  
tamarafloresperez@gmail.com

ANTONIO RE  
antoniore2000@gmail.com

#### 56 EL ESTILO DE LOS TEXTOS LITERARIOS EN LOS MÉTODOS DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA EN ALBANIA

FLAVIA KABA  
flavia.kaba@gmail.com

#### 60 EL CORAZÓN DE LAS TINIEBLAS LAS CAUSAS DEL IMPERIALISMO EXPLICADAS A TRAVÉS DE TEXTOS

ISABEL LUENGO COMERÓN  
isabel.luengo@educacion.es

#### 69 EL EFECTO DEL CAMBIO DEL TEMA DE COMPOSICIÓN EN LA INTERFERENCIA LÉXICA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS APRENDIENTES GRIEGOS DE ESPAÑOL

KIRIAKÍ PALAPANIDI  
kelpagon@gmail.com

#### 77 PROYECTOS QUE DAN FRUTO: RESEÑA DE UN PROYECTO DE COLABORACIÓN ENTRE EL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDAD DE TIRANA Y VARIAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

ANASTASI PRODANI  
nastaprodani@yahoo.com  
ISABEL LEAL VALLADARES  
isabeleal@yahoo.es

#### 80 MECANISMOS ORIENTATIVOS SOBRE LA FUENTE DEL MENSAJE EN ESPAÑOL E ITALIANO

JOSÉ A. VÁZQUEZ PÉREZ  
jvazquezperez@gmail.com

## TALLERES ROMA

#### 90 “UN DON JUAN” DIRIGIDO POR WOODY ALLEN, UNA “CELESTINA” CONVERTIDA EN WEB Y UN “AVATAR” EN LA MANCHA, TOD@S EN EL AULA DE ELE... ¿QUIÉN DA MÁS?

ROSALÍA BELÉN FERNÁNDEZ LÓPEZ  
sanadriano74@hotmail.com

#### 94 EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL A PARTIR DE MATERIAL AUDIOVISUAL ELABORACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

EMMA GAGO  
emmagago@gmail.com

#### 97 COMUNICAR CON ÉXITO EN LA CLASE DE ESPAÑOL

MARÍA ESPERANZA GARCÍA SÁNCHEZ  
esperanza@unitus.it

#### 102 LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE E/LE. UN ESTUDIO COMPARATIVO ESPAÑOL-ITALIANO

GIUSEPPE TROVATO  
trad.espa@gmail.com

## LA RUTA QUETZAL 2012

#### 109 MÁS ALLÁ Y AÚN MÁS

GIUSEPPE SPATAFORA  
Representante de Italia en la Ruta Quetzal 2012

## UNIDADES DIDÁCTICAS

#### 122 UN PASEO POR EL SALVADOR

FRANCISCO DEL MORAL MANZANARES  
francisco.delmoral@univr.it

#### 125 APORTACIONES PRÁCTICAS A LA ENSEÑANZA DE LAS COLOCACIONES: TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES PARA ABORDAR EL FENÓMENO EN EL AULA DE E/LE DE FORMA EXPLÍCITA

ROSSANA SIDOTI  
rossana77@hotmail.it

#### 133 ANEXO UNIDADES DIDÁCTICAS

#### 01 EMMA GAGO

#### 16 FRANCISCO DEL MORAL

#### 30 ROSSANA SIDOTI

### **Dirección**

Ignacio Sánchez Cámara  
**Consejero de Educación en Italia,  
Grecia y Albania**

### **Coordinadores**

Rafael Alba Cascales  
José Leandro Sánchez Garre

### **Maquetación**

Sara Mielgo Gil

### **Colaboran en este número**

Amelia Alujas Vega  
Natalia Bernardo Vila  
Pablo Blanco López  
Javier Díaz Castromil  
Rosalía Belén Fernández López  
Tamara Flores Pérez  
Emma Gago  
María Esperanza García Sánchez  
Flavia Kaba  
Isabel Leal Valladares  
Isabel Luengo Comcrón  
Francisco del Moral Manzanares  
Kiriakí Palapanidi  
Anastasi Prodani  
Antonio Re  
Rossana Sidoti  
Giuseppe Spatafora  
Giuseppe Trovato  
José Ángel Vázquez Pérez

### **Reconocimiento de créditos de imágenes**

La autoría de las imágenes utilizadas en esta revista vendrá identificada al final de la publicación.

Esta publicación se puede descargar desde:

**<http://www.educacion.gob.es/italia>**  
consejeria.it@educacion.es

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

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

**Ejemplar gratuito**

## PRESENTACIÓN

La Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania pone, un año más, a disposición de todos los trabajadores de la red del español los materiales que a lo largo del año se han ido incorporando al número 4 de la Revista Mediterráneo.

Como en números anteriores, la Revista quiere sumarse a los esfuerzos de promoción de la metodología CLIL que, entre otras instituciones, está llevando a cabo el Ministerio de Educación italiano. Es una gran satisfacción, además, comunicar desde estas páginas que una de las iniciativas llevadas a cabo por la Asociación de Profesores LEND en torno a la formación CLIL<sup>1</sup> ha recibido uno de los prestigiosos premios Label que, anualmente, se otorgan desde el MIUR. El recorrido formativo incluye, lógicamente, un módulo específico para la aplicación de la metodología CLIL utilizando la lengua española.

Dos artículos están específicamente dedicados a esta temática (con los trabajos de Pablo Blanco e Isabel Luengo), ambos muy relacionados con su aplicación en el ámbito del italiano y de Italia.

No abandonamos el compromiso de colaboración adquirido con el Instituto Cervantes, publicando, un año más, las actas de los Talleres de Verano en Roma, talleres que gozan de una excelente salud y cuyos experiencias esperamos que sean de utilidad en el día a día del aula.

Las Unidades Didácticas han tenido en este número un espacio propio y destacado, llegando a presentar tres estupendos ejemplos que, para mejorar su legibilidad y uso, se han incorporado como anexo al cuerpo principal de la Revista.

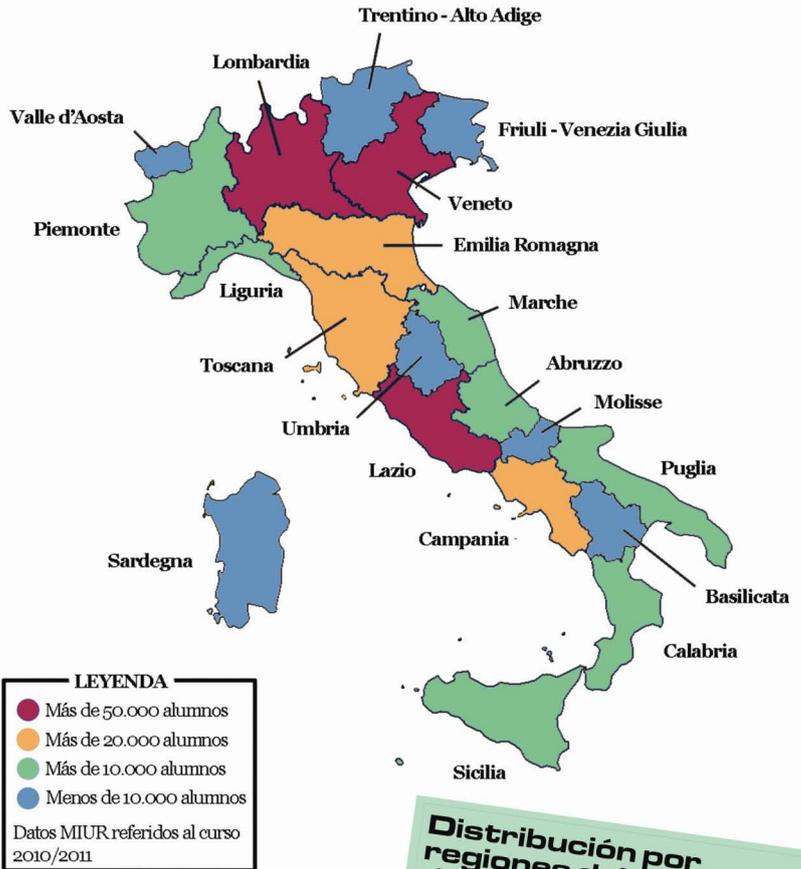
Unas gracias especiales van dedicadas a nuestro más joven colaborador, vencedor de la beca de la Ruta Quetzal en Italia de este año, que con gran entusiasmo consigue comunicar eficazmente el espíritu y la aventura que representa un programa que cuenta ya con más de veintisiete años de existencia, que ha conseguido crear intensos lazos entre los jóvenes que utilizan nuestra lengua en más de cincuenta países.

Los artículos teóricos y prácticos, de reflexión sobre la lengua y la metodología, en todo el ámbito de actuación de esta Consejería (Italia, Grecia y Albania) completan el esfuerzo de todo el equipo de trabajo que ha colaborado, un año más, en hacer posible este vehículo de comunicación entre las instituciones y las aulas.

Gracias a todos ellos por su participación.

<sup>1</sup> <http://www.lend.it/component/content/article/60-pubblichiamo/549-lend-premio-label-2012-e-focus-group.html>

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



Distribución por regiones del número de alumnos de español en secundaria

# El español encifras

en el sistema educativo italiano no universitario

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

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

**542.046** jóvenes estudian español en Italia

El número de personas que se estima que hablan español en el mundo es de **Más de 450 millones**

diseño: Carolina Machado, 2011



# El español es útil.



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



# APROXIMACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA PARA PROFESORES DE ÁREAS DISCIPLINARES CLIL

Por: Pablo Blanco López

## Resumen

El profesorado que afronta el desafío de un programa de aprendizaje integrado de lengua y contenido curricular debe desarrollar una serie de competencias y aptitudes para las que con frecuencia no ha recibido una formación específica durante su etapa universitaria.

El objetivo del artículo es acercar a los diferentes perfiles implicados (profesores de disciplinas no lingüísticas, de lengua Extranjera, responsables educativos, auxiliares de conversación, formadores de profesores, etc.) los modelos teóricos y los enfoques metodológicos del aprendizaje integrado de lenguas y contenidos (AICLE), creando un itinerario básico de recursos de fácil acceso.

Las lecturas y materiales que se presentan pueden servir como complemento a la formación específica de las universidades que habilita a la docencia en programas CLIL, así como para la fundamentación y mejora de los proyectos lingüísticos de centro, la programación del curso o la redacción de planes de formación y proyectos de investigación aplicada al aula.

### Palabras clave:

AICLE / CLIL, Secciones Bilingües, autoaprendizaje, profesor de disciplina no lingüística, MCER / QCER, Formación Continua.

## Riassunto

I docenti che affrontano la sfida di un programma d'insegnamento integrato di lingua e contenuti disciplinari, devono sviluppare certe competenze e abilità, per le quali non hanno ricevuto una formazione specifica durante gli studi universitari.

Il presente articolo mira a presentare ai diversi agenti coinvolti (insegnanti di discipline non linguistiche, di lingua straniera, dirigenti scolastici, ausiliari di conversazione, formatori di insegnanti, ecc.) i modelli teorici e metodologici d'apprendimento integrato di lingua e contenuti (AICLE), proponendo un "iter" formativo di risorse facilmente reperibili.

Le letture e i materiali che si presentano possono servire per completare la formazione specifica delle università per ottenere l'abilitazione CLIL, altro che per redigere e migliorare i progetti linguistici delle scuole, così come la programmazione del corso, la redazione di piani formativi, ed eventuali progetti di ricerca applicata alla didattica.

### Parole chiave:

AICLE / CLIL, sezioni bilingui, autoapprendimento, insegnante di disciplina non linguistica, MCER / QCER, Formazione continua

Aunque el significado de las siglas es claro, aprendizaje integrado de disciplinas curriculares y lengua extranjera, el significado y las implicaciones es muy amplio. No se trata solo de que los alumnos aumenten sus oportunidades de contacto con las lenguas más allá del horario atribuido a dicha asignatura, mediante la cesión de tiempos en otras materias en las que se transmiten contenidos empleando dicha lengua.

Pablo Blanco López  
Asesor de formación,  
Consejería de Educación  
pablo.blanco@edu.jccm.es

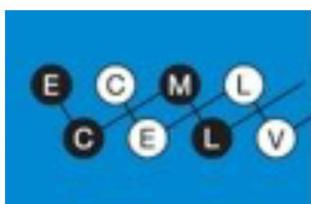


Pablo Blanco es experto en lenguas con destino en el Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla-La Mancha. Ha desempeñado funciones diversas: Profesor de DNL en sección bilingüe, coordinador de pruebas de certificación lingüística, jefe del departamento de Italiano y jefe de estudios de Escuela Oficial de Idiomas. Ha participado en proyectos de la Universidad de Alcalá y del *Centre Européen pour les Langues Vivantes* de Graz (Consejo de Europa).

### Orígenes y desarrollo del aprendizaje integrado

Los primeros programas de educación bilingüe surgen con una voluntad de trascender el ámbito educativo y contribuir a la creación de un nuevo modelo social. Así, los países con más tradición como Canadá, Bélgica, Alemania y Francia buscaban construir sociedades más justas e integradas en las que el conocimiento de las lenguas y el reconocimiento de la alteridad cultural cohesionase la sociedad que había acogido un mosaico de emigrantes, con identidades culturales diferentes. En el caso de los programas franco-alemanes o belgas se trataba de romper dinámicas históricas nacionalistas de enfrentamiento y exclusión.

La difusión de este modelo parte de la urgencia y practicidad del conocimiento de idiomas en un mundo globalizado, además de la constatación del fracaso de otros modelos de enseñanza de idiomas en el ámbito escolar. De hecho, Italia y España ocupan los puestos de cabeza en cuanto a población monolingüe con porcentajes ligeramente inferiores al 60 % de la población<sup>1</sup>.



Los métodos de aprendizaje integrado de lengua y contenidos reflejan la función que desde la formación de los estados modernos se ha atribuido a la educación: la formación de los ciudadanos en las prioridades nacionales, crear un modelo social concreto y elevar la cualificación de los trabajadores, preparándolos para ser, simultáneamente, trabajadores y consumidores, desde la segunda Revolución Industrial

La educación bilingüe, como se suele simplificar, no es, pues, solamente una manera de aumentar la competencia comunicativa de los alumnos. Es un nuevo modelo de enseñanza que exige además, para alcanzar sus objetivos con éxito, modificar la manera de enseñar y aprender. Es también, desde su origen, una estrategia de cambio y de transformación social.

En el ámbito hispanohablante asistimos en los últimos años a un doble fenómeno relacionado con el plurilingüismo y la multiculturalidad. Por un lado, existe un desarrollo creciente de programas que pretenden fomentar y reconocer la importancia de las lenguas indígenas precolombinas en paridad con el español. Por otro, la importancia creciente de nuestra lengua en Norteamérica.

A estas alturas estamos familiarizados con muchos de los elementos de la política educativa europea: Espacio Europeo de Educación Superior, reconocimiento de competencias profesionales, el famoso Marco Común Europeo de las lenguas... Muchos de estos elementos están inspirados por el Consejo de Europa, órgano consultivo que enmarca la política lingüística dentro del marco de las políticas de cohesión social. El Centro Europeo para las Lenguas Modernas [ECML<sup>2</sup> dependiente del mencionado organismo con sede en Graz, Austria] ha desarrollado un importante liderazgo en la investigación, diseño y divulgación de planteamientos lingüísticos. El MCER es probablemente el documento más importante a nivel mundial de los últimos años en todo lo relacionado con las lenguas, y desde su web ofrecen otros muchos recursos. Vayan a [www.celv.at](http://www.celv.at).

### Desarrollo metodológico del CLIL

Los teóricos más destacados, como Mohan, a quien se le atribuye la invención del método CLIL, o David Marsh pertenecen al ámbito anglosajón. La expansión del modelo integrado fuera de contextos sociales bilingües por naturaleza tiene como misión facilitar y

favorecer el aprendizaje del inglés. De este modo, la expansión actual del modelo CLIL contribuye a afirmar el llamado “poder blando”<sup>3</sup> de los países de habla inglesa en la esfera internacional.

Marsh fue entrevistado en Barcelona<sup>4</sup> como invitado en la casa de las lenguas. Nacido en Australia y educado en Gran Bretaña, es profesor de la universidad finlandesa de Jyväskylä, que publica el *International Research Journal of CLIL*, la revista específica más reputada. El proyecto que dirige CNN (Cil Cascade Network) es una herramienta de trabajo en red para todos los implicados en este tipo de enseñanza. El portal colaborativo está disponible en la dirección [www.ccn-clil.eu](http://www.ccn-clil.eu), aunque no cuenta con demasiados materiales. Como experto colaborador del Consejo de Europa, destaca la coordinación del Portfólio Europeo para Profesores de Enseñanza

CLIL, que trata de ser un marco de referencia para la formación de profesores CLIL, sumamente útil para los responsables educativos y asesores de formación. Recomendamos visitar [www.celv.at](http://www.celv.at) para conocer este y otros eBook gratuitos patrocinados por el Consejo de Europa.

Los profesores Lorenzo, Trujillo y Vez han publicado un manual<sup>5</sup> de consulta obligada. *Educación Bilingüe, integración de contenidos y segundas lenguas*, se puede comprar como libro digital. Constituye una herramienta completa que abarca todos los aspectos relacionados con el CLIL.

### El desarrollo de competencias profesionales

En 2011 la profesora D’Angelo<sup>6</sup>, adscrita al IRRE Lombardia, obtuvo la calificación de Sobresaliente cum laude en la tesis de doctorado que presentó en la Universidad de Zaragoza: *El perfil del profesor de disciplina en el marco de la metodología CLIL*. Partiendo de diferentes trabajos de campo, investiga y analiza la formación del profesorado

bilingüe en España e Italia, para elaborar una hipótesis formativa. Destaca la meticulosidad con la que analiza aspectos personales de los profesores que hacen referencia a su biografía lingüística y tiene en cuenta en su análisis los valores que los mueven. A pesar de la importancia de la obra como elemento para el diseño de planes formativos CLIL en España e Italia, considero que la obra no ha tenido una repercusión equivalente a su calidad.

### La Formación lingüística

Al docente que asume el reto de enseñar la disciplina en otra lengua se le requiere un alto dominio de la lengua en cuestión, generalmente superior a un B2 y con frecuencia, como es el caso italiano, un nivel C1. De este modo se pretende garantizar un nivel superior al que se le proporciona a los alumnos. Las tablas de autovaloración del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) han alcanzado amplia difusión. El perfeccionamiento del nivel de lengua no se debe vincular únicamente a la formación académica sino al conjunto de experiencias vitales que acrecientan dicho dominio. Evidentemente hablamos de estancias, trabajos, lecturas pero también del estudio de otras lenguas diferentes, del empleo de los idiomas para el disfrute y en contextos diversos.

**“Conocer la lengua es condición necesaria, pero no suficiente para afrontar sus tareas docentes con éxito.”**

El Portfólio Europeo de las Lenguas (PEL), es hoy ya una aplicación on-line que permite registrar todas nuestras experiencias lingüísticas y que tiene como finalidad inducir a la reflexión, aglutinar y registrarlas para profundizar

en ellas. Se puede imprimir dando lugar a una especie de pasaporte lingüístico. Completar el portfollio on-line (ePEL) es muy sencillo y resulta una actividad muy provechosa para que los alumnos reflexionen sobre su aprendizaje<sup>7</sup>.

Además de las Universidades y sus centros lingüísticos de Ateneo, el Instituto Cervantes y la Embajada española ofrecen numerosas posibilidades de aprendizaje y certificación, existiendo la posibilidad de registrarse y recibir las alertas de formación del Instituto Cervantes y la Consejería de Educación de la Embajada de España. En lo referente a las posibilidades de realizar cursos o pruebas para la obtención de certificaciones lingüísticas en otras instituciones, conviene asegurarse de la ulterior aceptación, reconocimiento u homologación por parte del órgano administrativo competente. En las tablas finales se citan algunas posibilidades en España y a distancia.

### La formación metalingüística del profesor de DNL

El profesor de DNL debe desarrollar una competencia lingüística particular o específica, que podríamos articular en dos vertientes: la relativa a la enseñanza de la lengua y la que concierne a la lengua especializada de su disciplina.

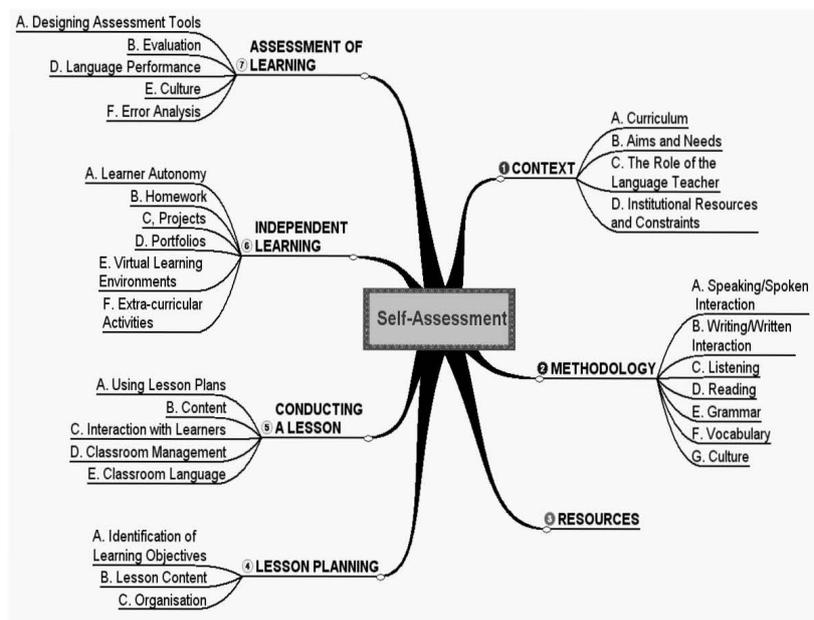
Por un lado debe ser capaz de reflexionar y guiar al alumno sobre la lengua vehicular que emplea, en parte como lo hace un profesor de lenguas. Conocer la lengua es condición necesaria pero no suficiente para afrontar sus tareas docentes con éxito. Si enseñar en contextos de aprendizaje CLIL es enseñar de manera diferente, resulta imprescindible acercarse a las herramientas, métodos y teorías de la enseñanza lingüística: “I Ferri del mestiere”, como los definía MEZZARDI (2003) en su homónima obra, que de manera clara, sencilla y amena presenta de modo didáctico las tipologías de actividades que podemos desarrollar en clase o las características y procedimientos de evaluación.

**Completa tu biografía lingüística o invita a tus alumnos a hacerlo aquí:**

<http://www.oapee.es/e-pel/acceso.do>

El profesor de DNL debe estar familiarizado con el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación de las lenguas. En realidad, debería ser lectura obligada para todos los profesores dado que todos los aprendizajes se realizan por medio de un código lingüístico. Además como podemos acceder a las versiones en varios idiomas, su lectura, aunque sea parcial, puede ser un modo de acercarnos al lenguaje específico en otros idiomas, realizando una práctica de lectura contrastiva plurilingüe del mismo fragmento. En particular, resulta sumamente útil el apartado referido a la autoevaluación y los descriptores. Aquellos que se desanimen ante la publicación completa, pueden realizar un acercamiento más liviano y gradual al marco a través de diversas obras divulgativas, entre las que destacaríamos: *Il Quadro comune europeo a disposizione de la classe, un percorso verso l'eccellenza* (Mczzardi 2004), claro y práctico como el resto de obras del autor.

El Consejo de Europa ha propiciado desde el CELV, dentro del programa "Lenguas para la cohesión social", publicaciones complementarias al Portfolio Europeo, como el *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (Newby 2007), que es un cuaderno de fichas para la reflexión sobre la formación de los profesores de lenguas. Reproducimos a continuación el mapa conceptual a modo de índice.



## La lengua de especialidad

La competencia relativa a la microlengua de especialidad debe abordarse desde una perspectiva comunicativa textual, teniendo en cuenta que la meta docente es la comunicación y por tanto la producción de textos como unidades de comunicación. Es decir, se debería privilegiar la producción de los mismos u orientar hacia la producción o reflexión de las tipologías textuales propias de la materia.

Si nos referimos a las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, el objetivo debería ser encaminar las tareas del alumno hacia el conocimiento y producción de reseñas biográficas, breves ensayos, emulación de testimonios epistolares o artículos de opinión, guías de viaje, comentarios de gráficas o mapas, etc.

En el caso de otras áreas disciplinares, la finalidad última no debe ser aprender un listado de palabras traducidas, aunque esta actividad pueda ser una herramienta del proceso más amplio de producción textual.

## Competencias docentes básicas y ampliadas.

Existen una serie de tareas inherentes a la función docente como son

entre otras: programar, guiar los aprendizajes de los alumnos, atendiendo a su diversidad, evaluar para perfeccionar el proceso de enseñanza y también para calificar.

A estas competencias comunes se añaden en el contexto CLIL otras que adquieren una importancia equivalente a las anteriores, si no mayor: capacidad de búsqueda, adaptación y creación de materiales y recursos de aprendizaje; disposición para el trabajo en equipo y coordinarse con el resto de agentes implicados (profesores lingüistas, auxiliares o lectores, especialista o titular del área de conocimiento, etc). Además, habría que añadir capacidad de motivación al alumnado hacia un modelo diferente de aprendizaje que tiene un marcado carácter innovador al centrarse en el aprendizaje por tareas y dinámicas cooperativas. El uso de las nuevas tecnologías es por supuesto un elemento imprescindible.

## Enseñar Ciencias Sociales en L2

Aún reconociendo la importancia de todas las materias del currículo, sería necesario señalar las aportaciones de las materias del área de Geografía e Historia a los programas bilingües. Resulta obvio señalar que, si de pluralidad cultural se trata, estas disciplinas son una fuente inagotable de recursos. Su papel fundamental y su presencia obligada en los escenarios de aprendizaje CLIL se justifica, además, por su continuidad en los diferentes cursos.

Enseñar y aprender integrando lenguas, culturas y currículo es desde el punto de vista del profesor de ciencias sociales una oportunidad preciosa para profundizar en los fundamentos epistemológicos y rasgos pertinentes de las disciplinas. Algunos elementos que se pueden abordar son: el análisis multi-causal, la diferenciación entre hechos y opiniones, la interpretación e interrelación de las relaciones causales y la formulación de hipótesis interpretativas y la argumentación.

Todos estos elementos tienen una lectura lingüística clara: los marcadores discursivos, la variedad modal del verbo, las diferentes categorías de la formulación de hipótesis y condiciones, etc. Se demostraría así hasta qué punto se produce un beneficio mutuo entre lengua y materia curricular, por cuanto ambas mejoran la capacidad de comprensión y expresión de la otra.

Jean Duverger participó en la puesta en marcha de los proyectos bilingües en España y Francia. Ahora, ya retirado de sus cargos como inspector y asesor, continúa su labor de formador de profesores a través de ADEB, asociación que ha publicado materiales de fácil comprensión accesibles en su página web de manera gratuita, buen punto de partida para un proceso de autoformación. Seleccionamos a continuación algunas preguntas que trata de responder en los diferentes capítulos de su más reciente publicación, disponible gratuitamente en la web <http://www.adeb.asso.fr/>.

## Los modelos CLIL español e italiano.

La **balanza** de la enseñanza recíproca del español y el italiano se decanta claramente a favor de Italia, pues aunque en ambos países la lengua del otro no es prioritaria en el aprendizaje, el número de centros escolares españoles donde se enseña italiano en contextos CLIL es muy reducido.

### ITALIA

Aunque en algunas regiones italianas existían programas de enseñanza bilingüe antes del 2011, es a partir de ese año cuando asistimos a un rápido desarrollo del modelo, siendo varias las normas que configuran el marco CLIL de formación de los profesores:

- El decreto 30 de septiembre de 2011 sobre Criterios y modalidades de desarrollo de los cursos de perfeccionamiento para la enseñanza CLIL, de acuerdo con las bases del decreto nº 249 de 10 de septiembre de 2010, sobre formación inicial del profesorado.
- Decreto de 7 de marzo 2012 que establece los requisitos para el reconocimiento y acreditación de las competencias lingüístico-comunicativas en lengua extranjera de los funcionarios docentes.
- Las características de los cursos de perfeccionamiento para la enseñanza de DNL, en lengua extranjera según metodología CLIL, fueron establecidos por el decreto de 16 de abril de 2012.
- Desarrollando la norma anterior el 17 de abril de 2012 se publicaron instrucciones concretas sobre los cursos de perfeccionamiento lingüístico-comunicativo y de metodología y didáctica, definiendo sus características, niveles y responsables.

### Dudas de los profesores de DNL en las clases bilingües<sup>8</sup>

**Mi asignatura:** ¿Va a perder o ganar desde el punto de vista de los aprendizajes de los alumnos, si enseño de modo parcial en una L2?

**Mi programación:** ¿Tendré tiempo de llevarla a la práctica en su totalidad? ¿Me voy a retrasar? ¿Cómo abordan los manuales en L2 la programación?

¿Cómo tener en cuenta los **elementos específicos de la L2** en mi asignatura? (Vocabulario, estructuras sintácticas)

¿Puedo emplear la **L1** durante una clase que había previsto inicialmente en L2? En caso afirmativo ¿Cómo? ¿Qué relaciones establecer entre ambas lenguas?

¿Hay didácticas y **estrategias específicas** que se puedan utilizar en estos programas bilingües? ¿y recursos pedagógicos específicos?

¿Cómo debe ser la **relación con el profesor de L2**?

¿Cómo se **prepara** y se sigue formando para este trabajo?

Las posibilidades de formación específica para docentes extranjeros de disciplinas no lingüísticas en España son bastante limitadas. Se ha de tener en cuenta que la mayoría de los masters españoles se orientan al mercado

interno, es decir, a la enseñanza de lenguas extranjeras a españoles. Algo similar ocurre con los referidos cursos de formación del profesorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. El equipo docente, las referencias y los materiales se orientan a la enseñanza del inglés desde el enfoque de la sociolingüística de tradición anglófona. La otra universidad española gestionada directamente por el Ministerio de Educación español es, además de la UNED, la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, cuyos cursos de ELE tienen lugar en la sede de Santander cada verano, siendo muchos los profesores extranjeros que acuden gracias a ayudas de programas de movilidad europea (PAP) y a las becas ofrecidas por el Ministerio de Educación español que gestionan las consejerías de educación en el extranjero.



Para el profesorado de ELE-CLIL resultará útil conocer algunas características del sistema educativo español, ya que es un elemento cultural fundamental y también porque así podrá establecer contactos o consultar materiales con mayor precisión.

Lo primero que habría que poner de manifiesto es el carácter plural y diverso del panorama educativo español, como consecuencia del desarrollo político autonómico, recogido en la Constitución. Así, sobre una estructura común del sistema educativo se desarrollan diferentes modelos y sistemas de aprendizaje integrado de lenguas y contenidos curriculares. Conocer el sistema educativo resultará útil para desenvolverse con los materiales de los diferentes niveles o establecer relaciones de intercambio o proyectos conjuntos con España, además de aportar un gran caudal de contenidos culturales. En cierta medida, las experiencias y modelos españoles pueden ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar un proyecto lingüístico.

**“Con frecuencia se tiende a adaptar los modelos a otras lenguas y no se valora suficientemente la intercomprensión.”**

Partiendo de la base de que en el ordenamiento constitucional español limita las competencias del Ministerio de Educación a favor de las Consejerías de las Comunidades Autónomas, asistimos a un variado abanico de modelos de enseñanza bilingüe en el estado español. La participación de las universidades está también subordinada a la definición del modelo por los responsables educativos autonómicos y carece de un marco prescriptivo único.

El único programa que se desarrolla de manera homogénea es el desarrollado por el convenio del Ministerio con el British Council, con la colaboración de las comunidades autónomas cuya documentación figura en las tablas finales.

- *El plan de plurilingüismo andaluz*

Al final del presente artículo se detallan algunas páginas web que pueden guiar al lector interesado en el sistema español de educación y en el modelo CLIL más consolidado, el plan de plurilingüismo de la Junta de Andalucía. Este programa destaca por abarcar el mayor número de idiomas y etapas, además de contar con un sólido desarrollo teórico, normativo y desarrollar también la formación y habilitación del profesorado. En la web se pueden encontrar también una amplia batería de modelos de unidades de aprendizaje centradas en un enfoque pragmático textual. En este contexto las universidades andaluzas han implementado másteres específicos para profesores de secundaria y la propia Consejería posee una plataforma de formación on-line con la colaboración de las Escuelas Oficiales de Idiomas.

- *La formación CLIL en España.*

Recientemente se han publicado, en formato eBook, las actas del curso de verano de El Escorial titulado *Retos de la Educación Bilingüe* (ALBACH, A. 2011). Recoge aportaciones teóricas y experiencias de buenas prácticas de todos los niveles educativos. Destacan las ponencias dedicadas al modelo de centros de convenio con el British Council.

Además de los cursos de verano accesibles gracias a las becas y ayudas del ministerio italiano o a las becas del Estado español, y a programas de movilidad europea, existen otras posibilidades de mayor exigencia de tiempo y recursos como acudir a los centros universitarios españoles para cursar un máster (los hay semipresenciales y a distancia) o realizar algún curso de especialización con escasa o limitada repercusión académica, cuya validez en el extranjero habría que analizar. Ante este panorama, surge la idea de proponer en un artículo una guía de lectura y referencia para difundir materiales y lecturas accesibles en Internet, además de informaciones sobre cursos y certificados que no siempre son fáciles de

encontrar. Remito una vez más a las tablas finales y a las informaciones de las dos únicas universidades españolas gestionadas todavía por el Ministerio: UNED y UIMP. La primera centra su metodología en la enseñanza semipresencial o a distancia, admitiendo también alumnos extranjeros y la segunda, con vocación similar a las universidades para extranjeros italianas, que se ha convertido en el referente más conocido en la enseñanza del ELE y la formación de profesores en España, junto con el Instituto Cervantes.

### REIVINDICACIÓN DE UN MODELO CONTRASTIVO

Debido al magisterio y preponderancia de los modelos anglófonos y al hecho de que la mayor parte de los programas bilingües que conocemos se dedican a la enseñanza del inglés, no es de extrañar el gran desarrollo teórico y práctico de la bibliografía y de los materiales curriculares ofrecidos por las editoriales dedicadas a la enseñanza del inglés. De hecho, corremos el riesgo de emplear el enfoque pluricultural y plurilingüe del método CLIL para contribuir a la expansión de un modelo basado en la hegemonía anglófona como expresión de una lengua franca, desprovista de identidad cultural o propagadora de la cultura dominante.

Con frecuencia se tiende a adaptar los modelos a otras lenguas y no se valora suficientemente un elemento importante como es la intercomprensión y la reflexión contrastiva en las clases de lenguas afines, como son el italiano y el español. El hecho de pertenecer al mismo tronco común de las lenguas romances debería estar presente de modo decidido en la didáctica y la metodología. A este respecto, resultaría interesante tanto para el profesor de ELE, como para el de DNL, la aportación del grupo EU-ROM5, que siguiendo los planteamientos de Claire Blanche-Benveniste, ha producido un manual de aprendizaje simultáneo de las competencias receptivas en cinco lenguas románicas (Bovino 2011).

## Conclusiones

Integrar contenidos y lenguas es un nuevo modo de enseñar y una oportunidad de construir un modelo social pluricultural. Algunos problemas generales del sistema educativo resultan, en este contexto, aún más dañinos, como por ejemplo la falta de continuidad del profesorado o la desafección del alumnado<sup>9</sup>. En otras ocasiones se advierte de la necesidad de defender los contenidos frente a los programas bilingües<sup>10</sup>. Como pioneros afrontamos las dificultades como oportunidades de mejora, respondiendo con inteligencia a los retos y nuevas situaciones de la práctica docente.

Confiamos en seguir creciendo con el apoyo de las administraciones, con el fin de:

- **Potenciar** los estudios y evaluaciones a todos los niveles para conocer por ejemplo la correlación entre los programas de currículo integrado y los éxitos académicos globales generados a largo plazo en los alumnos.
- **Apoyar** decididamente y sin ambigüedades un nuevo modelo de enseñanza, más participativa, comprometida y centrada en las competencias. Un modelo CLIL que no se vea limitado por pruebas de certificación ajenas a sus planteamientos metodológicos y didácticos.
- **Difundir** los ejemplos de buenas prácticas y fomentar la cooperación entre los centros y las nuevas tecnologías para motivar y superar las limitaciones materiales.
- **Establecer itinerarios formativos** personalizados y procedimientos que contribuyan al reconocimiento de la labor de los profesionales docentes de programas CLIL.

Mientras tanto seguiremos entrando en el aula, sabiendo que además de facilitar los aprendizajes empleando las lenguas necesarias, mediante el bilingüismo fortalecemos nuestro organismo frente a enfermedades neuronales degenerativas<sup>11</sup> y contribuimos a la creación de una sociedad multicultural que lucha contra “las fuerzas impersonales de los mercados financieros que dominan el mundo”<sup>12</sup>.

## Obtención de certificados C1 de Español<sup>13</sup>

### Instituto Cervantes

Varias convocatorias anuales, en varios centros de la geografía italiana configuran al diploma DELE C1 del Cervantes como el mejor y más reputado certificado.

[http://diplomas.cervantes.es/informacion/nivelesnivel\\_c1.html](http://diplomas.cervantes.es/informacion/nivelesnivel_c1.html)

### Escuela Oficial de Idiomas

Puedes matricularte como alumno libre en febrero y realizar las pruebas presenciales en Bilbao en mayo o junio.

[www.ecooiinet.com](http://www.ecooiinet.com)

### CUID UNED

El centro de idiomas de la Universidad Nacional de Educación a distancia ofrece cursos en modalidad semipresencial que permiten obtener certificaciones de títulos propios.

[http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,154330&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,154330&_dad=portal&_schema=PORTAL)

## Cursos de especialización en España para profesores

### Instituto Cervantes

<http://cfp.cervantes.es/default.htm>

### UIMP

<http://esp.uimp.es/formacion-profesores.html>

### Nebrija

<http://www.nebrija.com/espanol-nebrija/>

### Salamanca

<http://cursosinternacionales.usal.es/index.php>  
<http://www.musal-e.es/>

### FUNIBER

[http://grados.ujaen.es/node/105/master\\_presentacion](http://grados.ujaen.es/node/105/master_presentacion)  
<http://www.funiber.org/areas-de-conocimiento/formacion-profesorado/>

## Sistema educativo español

<http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo.html>

<http://www.educacion.gob.es/educacion/que-estudiar-y-donde.html>

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurydice\\_en.php#description](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurydice_en.php#description)

[http://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Panorama\\_general](http://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Panorama_general)

## UNED: Formación específica CLIL a distancia

Iniciación al bilingüismo y a la educación bilingüe para profesores de enseñanza primaria y secundaria. 12 créditos ECTS

Curso de evaluación y seguimiento de los planes para el fomento del bilingüismo/plurilingüismo. 12 créditos ECTS.

<http://apliweb.uned.es/guia-cursos-eduper/folleto/profesorado.asp?curso=2011>

CLIL en España		
<p><b>Andalucía</b>  <a href="http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle/">http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle/</a></p> <p><a href="http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/">http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/</a></p> <p><a href="http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/portadaEntidad?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/">http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/portadaEntidad?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/</a></p>	<p><b>Madrid</b></p> <p><a href="http://www.educa2.madrid.org/web/aicole/inicio">http://www.educa2.madrid.org/web/aicole/inicio</a></p> <p><a href="http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&amp;cid=1142623372595&amp;idConsejeria=1109266187254&amp;idListConsj=1109265444710&amp;idOrganismo=1109266227481&amp;language=es&amp;pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&amp;pid=1109265444699&amp;sm=1109266100977">http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&amp;cid=1142623372595&amp;idConsejeria=1109266187254&amp;idListConsj=1109265444710&amp;idOrganismo=1109266227481&amp;language=es&amp;pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&amp;pid=1109265444699&amp;sm=1109266100977</a></p>	<p><b>MEC-British Council</b></p> <p><a href="http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/que-estudiar/enseanzas-idiomas/centros-bilingues/pebinformedelaevaluacion.pdf?documentId=0901e72b80d8abc9">http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/que-estudiar/enseanzas-idiomas/centros-bilingues/pebinformedelaevaluacion.pdf?documentId=0901e72b80d8abc9</a></p>

## Bibliografía

- D'ANGELO, L. (2011). El perfil del profesor de disciplina en el marco de la metodología CLIL. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Disponible en: <http://zaguan.unizar.es/record/6206>. [Consulta: 26/06/2012].
- BOVINO, E. ET AL. (2011) *Eurom5, Leggere e capire 5 lingue romanze*. Milano: Hoepli.
- CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO (2011). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo curso 2009/2010, Propuestas de mejora. Madrid: Ministerio De Educación- Consejo Escolar de Estado.
- CONSIGLIO DI EUROPA (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia– Oxford.
- COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION (2001) *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Education Committee Language Policy Division. Disponible en castellano <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Consulta: 26/06/12].
- DUVERGER, J. (2011). *Enseignement Bilingue: Le professeur de "Discipline Non Linguistique" (DNL)*. Paris: ADEB, Institut Français. Disponible en: [http://www.adeb.asso.fr/publications\\_adeb/ADEB\\_brochure\\_DNL\\_12\\_2011.pdf](http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf). [Consulta: 20/06/2012].
- GEIGER-JAILLET, A. ET AL. (2011). *Enseigner une discipline dans une autre langue*. Frankfurt am Main: Peterlang-CELV.
- EGIDO GÁLVEZ, I. ET AL. (2009). Claves históricas de la acción educativa de España en el exterior: el “poder blando” de las relaciones internacionales. *Educación XXI*, 12, , pp. 29-42. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es>. [Consulta 22/06/2012].
- JÄRVINEN, H.M. (Coord.) (2009) *La Composante langagière dans l'enseignement des DNL*. University of Turku. Disponible en <http://lici.utu.fi/handbook> [consulta 26/06/2012]
- HERNÁNDEZ GONZALES, T. y ALBACH, A. COORDS (2011). *Retos de la Educación Bilingüe*. Madrid: MECED. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14781> [consulta 26/06/2012]
- LOPEZ GUERRERO, J.A. (2011). *Bilingüismo y Alzheimer*. Entre Probetas. RNE, R5. Disponible en: [http://www.rtve.es/recursos/te\\_sentrep/mp3/0/1/1303377084610.mp3](http://www.rtve.es/recursos/te_sentrep/mp3/0/1/1303377084610.mp3) [Consulta: 24/06/12]
- LORENZO, F. ET AL. (2011). *Educación Bilingüe*. Madrid: Síntesis. Disponible <http://www.sintesis.com/educacion-10/educacion-bilinguee-libro-1604.html> [Consulta: 24/06/12]
- LITTLE, D. ET AL.(2007) *Preparing teachers to use the European Language Portfolio*. Graz: European Center of Modern Languages /Council of Europe.
- MATEI, G.S. ET AL.(2007) *First steps in teacher training. A practical guide “The TrainEd Kit”* Graz: European Center of Modern Languages / Council of Europe.
- MARSH, D. ET AL. (2011). *European framework for clil teacher education*. Graz: European Center for Modern Languages / Council of Europe.
- MEZZADRI, M. (2003). *I Ferri del Mestiere, (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Guerra Edizioni.
- MEZZADRI, M. (2004). *Il Quadro comune europeo a disposizione de la classe, un percorso verso l'eccellenza*. Perugia: Guerra-Soleil.
- NEWBY, D. ET AL. (2007). *European Portfolio for Students Teachers of Languages. A reflection tool for languages teacher education*. Graz: Council of Europe. Disponible en <http://www.ecml.at/eposl> .[Consulta: 20/06/2012].
- SERRAGIOTTO, G. (2003). *CLIL Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra.
- TOURAINÉ, A. (1995). ¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas. *Claves de Razón Práctica*, octubre de 1995 (nº 56), pp. 14 a 26.

<sup>1</sup> Comisión Europea, Encuesta sobre el conocimiento de lenguas en Europa (2001-2005), página actualizada el 27/06/2012 y consultada el 01/07/2012.

<sup>2</sup> CELV o ECML según interpretemos sus siglas en inglés o francés. <http://www.ecml.at>

<sup>3</sup> Según planteamientos que desarrollan los contenidos en EGIDO GÁLVEZ, I. ET ALII. (2009).

<sup>4</sup>[http://www10.gencat.cat/casa\\_llengues/AppJava/en/multilinguisme/entrevistes/davidmarsh.jsp](http://www10.gencat.cat/casa_llengues/AppJava/en/multilinguisme/entrevistes/davidmarsh.jsp)

<sup>5</sup> LORENZO, F. (2011).

<sup>6</sup> D'ANGELO, L. (2011).

<sup>8</sup> DUVERGER 2011, pp. 11-13.

<sup>9</sup> Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla Scuola 2011*, disponible en [http://www.fga.it/uploads/media/Fondazione\\_Agnelli\\_-\\_Rapporto\\_sulla\\_scuola\\_in\\_Italia\\_2011\\_-\\_Sintesi.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/Fondazione_Agnelli_-_Rapporto_sulla_scuola_in_Italia_2011_-_Sintesi.pdf). [consultado el 01/07/2012].

<sup>10</sup> Consejo Escolar de Estado (2011). *Propuestas de mejora*. Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009/2010.

<sup>11</sup> LOPEZ GUERRERO, J.A. (2011). En el programa de radio se hace referencia a la evidencia física de una mayor resistencia contra el Alzheimer en individuos bilingües, información publicada en la revista médica *Cortex*.

<sup>12</sup> Touraine, A. (1995).

<sup>13</sup> Información sucinta e incompleta, comprueba los detalles y sobretudo la validez (reconocimiento, convalidación u homologación) de las certificaciones obtenidas para la administración que debe tenerlas en cuenta.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# LA PREPOSICIÓN «DE»

EN ESTUDIANTES  
ITALIANOS  
DE NIVELES  
INTERMEDIOS  
Y  
SUPERIORES



El presente estudio supone un intento de describir y analizar el uso de la preposición «de» tomando como base los errores de los estudiantes. A pesar de ser una de las preposiciones más comunes de nuestra lengua, presenta a su vez una gran complejidad. «De» constituye una categoría polisémica que cabe describirse mediante las ideas de semejanza de familia y relaciones de “prototipicidad”.

Después de analizar los errores más frecuentes en las fases intermedias de aprendizaje, prestamos atención a los usos dominantes más significativos en español de la preposición «de» para conseguir un acercamiento a una representación final que se aproxime, dentro de lo posible, a la estructura mental de los hablantes españoles y repare los errores de modo eficaz.

## Palabras clave

«De», error, equivocación, prototipo, preposiciones.

**Las preposiciones** son una parte esencial de la lengua española, en cambio, nuestro sistema preposicional está compuesto por sólo diecinueve preposiciones<sup>1</sup>. Esta sucinta cantidad las destina a conformar diferentes valores textuales, cuyos usos se diversifican en función de numerosas variables de orden sintáctico o semántico.

Como definen casi todo los gramáticos (véase Alarcos, 1994 o Bosque<sup>2</sup>, 2009) su función básica es establecer conexiones entre dos unidades de la lengua; pertenecen a una categoría gramatical que todavía no se ha sido categorizada de modo definitivo y esta ambigua sistematización las constituye uno de los puntos más críticos de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) que, por otra parte, los profesores advertimos en todos los niveles de aprendizaje.

Cada lengua tiene un sistema preposicional heterogéneo interno diverso y en muchas ocasiones no existe una correspondencia simétrica entre lenguas. No obstante, con “lenguas afines” al español, las diferencias resultan ser sólo parciales; como en la lengua italiana y es, en estos casos, cuando el aprendizaje de las preposiciones pasa a ser una de las cuestiones más problemáticas, ya que los contrastes entre ambas lenguas se reducen respecto a los de otras familias lingüísticas.

Por otra parte, observamos que en los programas didácticos acentúan las equivalencias entre ambas lenguas y, en cambio, no describen criterios que ayuden a los estudiantes a razonar entre contrastes y diferencias. En los métodos de español para extranjeros, a excepción de «*para*» y «*por*», el resto de preposiciones suelen tener un tratamiento simplificador<sup>3</sup>, por eso, los profesores echamos en falta un estudio didáctico adecuado a este respecto.

En este trabajo abordaremos el estudio de la preposición «de», creemos que es importante profundizar en su estudio, básicamente, por dos motivos: el primero por tratarse de una de las diez palabras de uso más frecuente<sup>4</sup> en nuestra lengua y el segundo, porque hemos detectado en nuestros estudiantes un elevado número de errores con respecto a ciertos usos. Pero, por cuestiones estructurales limitamos nuestro estudio, sólo a aquellos aspectos que creemos que nos parecen más problemáticos, tomamos como corpus de análisis una serie de textos, escritos por universitarios que cursan los niveles medios y superiores: B2, C1 y C2 según el MCRE. Nos centramos en los errores más frecuentes, luego, basándonos en los principios de la lingüística cognitiva y la teoría semántica de prototipos, proponemos una aproximación didáctica con el objetivo de ofrecer un recurso didáctico útil para su aprendizaje.

## LA PREPOSICIÓN «DE»

Para el hablante italiano la convergencia al español de la preposición «de» pasaría sólo por presuponerle sus equivalentes en italiano «*Di*» y «*Da*», pero esta aparente simplicidad no resuelve el amplio abanico de significados que posee «de» en español y cuyos usos divergen de «*di*» o «*da*», pues con la pérdida de algunas preposiciones latinas en ambas lenguas, la preposición «de» ha ido conquistando campos diferentes de significado o uso en ambas lenguas.

Notamos de modo significativo el distanciamiento en la regencia de ciertos verbos, como comprobaremos, y por extensión influye en muchas adaptaciones espaciales y metafóricas. Así, por ejemplo, observamos cambios conceptuales en la matriz de muchas construcciones básicas como las referentes a sabores “*un helado de limón*” / “*un gelato al limone*”; al modo: “*estar de pie* / *stare in piedi*”, en complementos apositivos en construcciones toponímicas: “*Casale sul Sile, (Friuli)*” / “*San Felice del Llobregat, (Barcelona)*”<sup>5</sup> o la presencia en español en distintos conceptos: “*papel de fumar*” / “*cartine*” o en la mayoría de conectores modales: “*de modo que*” / “*in modo di*” ...

Los diccionarios monolingües, que suelen aparecer como bibliografía básica, en casi todos los programas de



Amelia Alujas Vega  
Lectora de español (CEL).  
Centro Lingüístico Ateneo,  
Universidad de Verona.

Es Licenciada en Filología Hispánica y Teoría de la Literatura y Literaturas Comparadas por la Universidad de Barcelona. Ha realizado el máster de Lingüística Aplicada para profesores de Español en la Universidad Antonio de Nebrija. Ha trabajado como profesora de español en la Escuela “Superiore” italiana y en otras Universidades italianas del Veneto. Actualmente trabaja en calidad de CEL en el Centro Lingüístico del ateneo de la Universidad de Verona.

aprendizaje ELE, presentan únicamente algunos aspectos o usos sin incorporar definiciones o aspectos semánticos; el *DRAE*, por ejemplo, 27 entradas para «de» y en las 23 primeras, aparece un breve comentario seguido de su correspondiente ejemplo para ilustrar aquel uso concreto; el *DRAE*, además, destina las otras cuatro entradas a los usos polisémicos de «de». Rufino Cuervo<sup>6</sup> (1953: 113-145) en el *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*, disecciona los numerosos usos de la preposición, dividiéndolos en dos grandes grupos: aquellos que son semejantes a los usos latinos y los usos derivados de éstos. Por su parte, López García (1970: 94-126) repasa la descripción que originariamente realizó Rufino Cuervo, reduce a dieciséis los valores expresados por «de» con varias subcategorías. En el *Diccionario de uso de María Moliner*, «de» aparece caracterizada desde un punto de vista semántico, por nueve conceptos: asunto, causa, contenido... siendo este último, quizás, el más adecuado para que los estudiantes consulten sus dudas. De todo ello, concluimos que los criterios que siguen los diccionarios no ofrecen el soporte que los estudiantes necesitarían. Tras consultar distintos diccionarios, llegamos a la conclusión de que la preposición «de» aislada, contiene una significación abstracta y quedará definida su función y uso dentro de cada contexto y que, por otra parte, se revela como un elemento moldeable y moldeador.

## ANÁLISIS Y ESTUDIO DE ERRORES

Los estudios realizados por Vázquez (1991) y Fernández (1997) sostienen que las preposiciones que registran mayor número de errores en hablantes no nativos coinciden con las más utilizadas en español: «a», «con», «en», «de», «para» y «por»; explican que, a excepción de estas dos últimas, los estudiantes no son conscientes de sus errores como con otras preposiciones. Por su parte, Vázquez (1991: 183) añade: *para la corrección, todo afrontamiento al estudio de la adquisición de preposiciones deberán tener en cuenta esta categorización de errores.*

En este trabajo y para nuestro análisis seguimos los criterios de Santos (1993: 91-97) y nos basamos en las tres cuestiones básicas que apunta el autor: **omisión, adición y cambio** o **confusión**, criterios que también aconsejan Vázquez (1991) y Fernández (1997). En otro orden de cosas, tenemos en cuenta las observaciones de Fernández (1997: 159) cuando se refiere a la necesidad de destacar dos valores fundamentales de usos preposicionales en español:

- Los **idiomáticos**, cuya regencia es obligatoria y afectan más al léxico que a la sintaxis y son de difícil sistematización.
- Los **generales**, en los que se incluyen las oposiciones que se oponen en distintos contextos, se trata de los marcadores funcionales.

Vázquez (1991) y Fernández (1997) distinguen los errores por criterios etiológicos en *intra*linguales: derivaciones causadas por interferencia de la lengua materna, e *inter*linguales: derivaciones causadas por estrategias propias de la L2. Sin embargo, no siempre se muestra claro el motivo que causa el error, por eso, nosotros, en este caso, preferimos distinguir entre *error* y *equivocación*<sup>7</sup>; en este trabajo nos basamos en los criterios de Corder (1984: 49), y como él pensamos que, en muchas ocasiones hay fallos esporádicos y el origen o las causas no son exactamente un desconocimiento de las reglas.

Nuestro *corpus* está compuesto por 150 textos de carácter expositivo o argumentativo, cuyo límite de palabras variaba según los niveles: B2: 300 palabras, C1: de 350 a 400 palabras y C2: 450 palabras. Estos textos han sido realizados por los estudiantes a lo largo de todo el curso académico para ejercitar la expresión escrita libre. Hemos tenido en cuenta, que por tratarse de producciones escritas y estar sujetas a temas concretos, en estos casos los estudiantes suelen centrarse más en los contenidos del mensaje que en la forma, como apunta Fernández (1997).

Se ha partido de una corrección general, después se han extraído los errores específicos de «de». Luego se han apartado aquellos casos que pensamos que son más representativos, ya sea por la tipología del error, o porque el error se repetía con frecuencia y hemos seleccionado algunos ejemplos para comentarlo e ilustrarlos, descartamos aquellos errores que consideramos irrelevantes por su baja incidencia y obtuvimos los siguientes resultados:

	B2	C1	C2	Textos totales
<b>DE</b>	58 textos	45 textos	47 textos	150
<b>Omisión</b>	16	3	6	25
<b>Adición</b>	32	15	21	68
<b>Confusión</b>	22	25	17	64

Una vez obtenidos los resultados, constatamos los comentarios de Vázquez (1991) y Fernández (1997: 163) y hemos contabilizado un mayor número de errores en preposiciones más comunes en nuestra lengua: «a», «con», «en» y «de», curiosamente los errores descendían con «para» y «por».

A la vista de los resultados se decidió presentar a los estudiantes la lista de preposiciones españolas<sup>8</sup>. Los estudiantes reconocían sus dificultades con «para» y «por», también reconocían que apenas utilizaban «ante», «bajo», «cabe» o «tras». También pudimos constatar que los estudiantes no eran conscientes de sus errores con las preposiciones que ellos consideraban “sencillas” y como ya pensábamos, les pasaban inadvertidos muchos de los contrastes que existen entre ambas lenguas, nos referimos a las mencionadas diferencias parciales.

- Análisis de errores:

A) **Errores por omisión:** eliminación de la preposición que debería aparecer. Es el error con menor incidencia. Lo detectamos, sobre todo, en verbos que en español rigen preposición, con ciertas perífrasis con *estar* + adjetivo o con verbos que denotan cambios de estado.

- «Estaba muy segura o obtener la victoria...» / «de acuerdas o los problemas...» / «En invierno cambie o casa...» / «Carecían o los medios» / «Se apropiaba o su vida»

ANÁLISIS: Observamos que los errores aparecen en verbos que en español rigen preposición y que además pertenecen a unos campos semánticos específicos:

- verbos que constituyen la memoria: *olvidarse de, darse cuenta de, acordarse de*
- verbos que con cierto matiz dinámico: *cambiar de*
- verbos con significado negativo o pérdida: *carecer de, dejar de, apropiarse de, extraer de*. En muchas ocasiones estos verbos atienden a expresiones metafóricas:
- verbos de pensamiento que cuya intención es la de poner en duda: *dudar de algo*,

Todo ello implicaría a su vez un estudio profundo semántico de las preposiciones regidas por cada verbo, resultando una tarea casi imposible y bastante difícil de establecer. Sin embargo, pensamos que involucrando a los estudiantes para que participen y preparen una amplia gama de verbos con características similares, les ayudaría en su proceso de aprendizaje y a fijar ciertas construcciones. La lista debería contener verbos que derivasen de una causa externa, por ejemplo: *servirse, aprovecharse, debilitarse, extenuarse, adelgazar...*

El mismo planteamiento podría aplicarse en la siguiente serie de verbos: *hablar, pensar, reírse, gozar, gustar*. Verbos que contienen un grado cada vez menor de “tematicidad”, pero la referencia al origen de la causa es primordial.

Siguiendo el mismo esquema se podría preparar otro listado con ciertas perífrasis perfectivas con verbos de cambio: *acabar de, dejar de, finalizar de*

B) **Errores por adición:** presencia de una preposición donde no debería figurar ninguna. Es el error con mayor incidencia y, sobre todo, se produce en las oraciones subordinadas sustantivas, especialmente con los verbos llamados de pensamiento, dicción y percepción física. También la incorporación de «de» con un uso partitivo, inexistente en español.

«De» con verbos seguidos de infinitivo:

- «Nos permite de visitar» / «deciden de vender» / «decidió de llevar» / «notamos de ver» / «dijo de darle» / «sentimos de perder el tren» / «necesitarían de comer de algo»

«De» en función partitiva:

- «que sufren de serios problemas» / «todos saben de mi decisión» / «admirar de grandes cosas» / «están comprando del queso» / «No es nada de importante» / «algo de personal»

ANÁLISIS: Observamos, sin embargo, que en el primer caso los errores siguen apareciendo en oraciones subordinadas sustantivas, pero en escasas ocasiones hemos contabilizado errores en los verbos con mayor frecuencia de uso seguidos de infinitivo que, por otra parte, corresponden a los ejemplos que suelen aparecer en los manuales, cuando se estudian estas oraciones subordinadas (*pensamiento o actividad mental, comunicación o lengua, percepción...*), no obstante, hemos incluido un ejemplo con el verbo *decir*<sup>9</sup>, ya que este fallo sigue apareciendo en sus producciones escritas que, por otra parte, consideramos que se trata de una *equivocación* y no de un *error*, pues como hemos mencionado en el apartado anterior, pensamos que son conocedores de la regla y el motivo es que su atención se centró en el contenido del mensaje.

En cambio, comprobamos que el foco de errores se ha desplazado a otros verbos con significados afines a ciertos verbos de actividad mental, lengua... como «notar» o «decidir». También detectamos errores con significados de carencia, de manera especial cuando coinciden con usos declarativos: «permitir», «sentir» o «necesitar».

Respecto a la incorporación de «de» con función partitiva, que actualmente se omite en español a diferencia del italiano y otras lenguas románicas. Localizamos este tipo de errores cuando acompañan a cantidades indeterminadas: “están comprando del queso” y con ciertos adverbios indefinidos, sobre todo, aquellos adverbios existenciales con valor cuantitativo: “*nada de importante*”.



C) **Errores por confusión o cambio:** entre la preposición que aparece y la que debería aparecer. En este tipo de errores incluimos aquellos que, o bien aparece por error la preposición «de» en lugar la preposición correcta, o al contrario, aparece otra preposición en lugar de «de» y observamos que registra mayor número de errores el primer grupo.

I.- Uso de otra preposición en lugar de «de»:

- Cambio de «de» por «a»: “*escalera a caracol*”, “*colgado al techo*”
- Cambio de «de» por «en»: “*Estar convencido en*”, “*las tiendas en mi ciudad*”
- Cambio de «de» por «entre
- Cambio de «de» por «para
- Cambio de «de» por «por

ANÁLISIS: el cambio de «de» por «a» se produce por dos motivos. En el primer ejemplo observamos que los estudiantes suelen utilizar la preposición «a» en complementos nominales con función de finalidad: “*escalera a caracol*”. En el segundo ejemplo: “*colgado al techo*”, atiende a otras razones. En español sobre la base de «de» con valor de procedencia se derivan otros significados similares, como indicar el punto de origen, la procedencia o la separación espacial de un punto. En este caso, hay una sustancial diferencia entre los usos entre ambas lenguas y aconsejamos trabajar esta estructura con verbos cuyo significado semántico puedan ayudar a los estudiantes a conceptualizar mentalmente esta imagen, por ejemplo: *suspender, enganchar, unir, sujetar...*

Los cambios de «de» por «en» atienden a expresiones que mezclan un valor locativo y posesivo a la vez, como observamos en el ejemplo: “*las tiendas en mi ciudad*”

En el penúltimo ejemplo, aparece el complemento que constituye la parte explicativa del sustantivo y un uso prototípico de la preposición «de» en español con la intención de finalidad, en este caso los estudiantes han confundido causa con finalidad; proponemos una serie de ejemplos para trabajar en clase la preposición «de» con intención de finalidad: “*tratarse de*”, “*dar de comer*”, “*hora de dormir*”.

En el último ejemplo el cambio «de» por «por» atiende a una confusión debida al adverbio *nada*, ya que como hemos mencionado en italiano necesita un partitivo y hay también una confusión y en este caso hay confusión entre finalidad y causa.

II.- Uso de «de» por otra preposición:

- Cambio de «a» por «de»: “*voy del médico*”, “*El juez no daba mucha importancia del proceso*”
- Cambio de «desde» por «de»: “*te escribo de casa*”
- Cambio de «en» por «de»: “*pienso de venir mañana*”
- Cambio de «por» por «de»: “*todos tenemos prisa de hacer el trabajo*”. “*De una parte, hay...*”

ANÁLISIS: En los primeros ejemplos los cambios de «a» por «de» creemos que se trata de una confusión, un calco originado por la estructura de la lengua italiana, un fallo común y recurrente en los verbos de movimiento (\**ir en*, \**subir en*) que indican destino final o meta; los italianos tienden a sustituir la preposición «a» por «en», en este caso pensamos que estamos ante una “equivocación” y no se trata de un error, dados los niveles que estamos analizando.

No siempre es posible la alternancia de «de» por «desde» como en el ejemplo, “*te escribo de casa*”, el primero pone en relación dos dominios separados por alguna frontera, el de fuera y el de dentro, mientras que el complemento introducido por «desde» coloca un límite a partir del cual consideramos una escena cambiante. En este contexto la función de «de» indicaría sólo el momento de acción.

La causa en español se suele expresar con la preposición «*por*» pero, si se trata de una causa inmediata a la acción se utiliza «de»: “*me alegro de...*”, “*nos quejamos de...*”, sobre todo, con verbos pronominales o verbos que contienen un contenido semántico emocional y, además, expresan causas extremas: “*me río de*”, “*me muero de*”, “*se caía de sueño*”, “*saltaba de alegría...*”



## CONCLUSIONES

Lamentamos no haber podido incluir en nuestro estudio otros contrastes con «de» en ambas lenguas, como ya hemos comentado por motivos estructurales, en cambio, hemos comprobado a lo largo de este trabajo que las confusiones relacionadas con la preposición «de» se deben básicamente a errores de tipo idiomático que, por otra parte, la mayoría se centran en aspectos muy limitados como ciertos tipos de régimen verbal y en valores semánticos muy restringidos, referidos a la causa o la finalidad. En menor medida, aparecen fallos por analogía que identificamos como “equivocaciones”, no pensamos que se traten de “errores”.



Estamos de acuerdo con Fernández (1997) y Moreno (1998) que las preposiciones deben abordarse en el aula de modo constante y continuado; sin embargo, pensamos que en ciertas ocasiones conviene detenernos y dedicar una sesión especial. Para ello, aconsejamos seleccionar aquellos inputs que proceden de unos significados básicos o prototípicos de «de» y procurar una amplia muestra de ejemplos que representen los valores semánticos que queremos trabajar con las extensiones de uso de la preposición «de». Necesitamos que nuestros estudiantes creen representaciones visuales y mentales de ciertos usos de la preposición «de», con todos los contenidos referentes a sus funciones básicas y prototípicas. En este sentido, y partiendo de los límites que se le presuponen a las “lenguas aprendidas”, frente a las “lenguas adquiridas”, intentamos aproximarnos a la representación final, dentro de lo posible, y a la estructura mental del hablante nativo español.

## Referencias bibliográficas

- ALARCOS, E. (1994). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- CORDER, S. (1984). “La lingua dell'apprendente”. En Arcaini, E. y Py, B. *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*. 49-75. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- CUERVO, J. R. (1998). *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- LÓPEZ GARCÍA, M. L. (1970). *Problemas y métodos en el análisis de preposiciones*. Madrid: Gredos.
- LUQUE DURÁN, J.D. (1973). *Las preposiciones I. Valores generales. II Valores idiomáticos*. Madrid: S.G.E.L.
- MOLINER, M. a (2004). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- MORENO, C. TUTS, M. (1998). *Las preposiciones: valor y función*. Madrid: S.G.E.L.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- TERRÁDEZ GURREA, M. (2001). *Frecuencias léxicas del español coloquial: análisis cuantitativo y cualitativo*. Valencia: Universitat de Valencia.
- VÁZQUEZ, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje del español lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.
- VÁZQUEZ, G. (1999). *¡Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- VVAA, DRAE. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>. <http://www>. [Consulta: 15 de mayo de 2012].
- VVAA, (2009). *Nueva gramática de la lengua española, dirigida por Ignacio Bosque, VOL I*, Madrid: Espasa Calpe.

---

<sup>1</sup>Excluyo “durante” y “mediante” actualmente aceptadas.

<sup>2</sup>En la *Nueva gramática de la lengua española*, (2009), Vol. I

<sup>3</sup>A excepción de algunas escasas explicaciones algunas perífrasis: terminativas o perfectivas.

<sup>4</sup>Según los estudios de Terrades (2001) en *Frecuencias léxicas del español coloquial: análisis cuantitativo y cualitativo*

<sup>5</sup>Tanto *Sile* como *Llobregat* son ríos, en cambio, se conceptúan los nombres relacionados con poblaciones al lado del mar o de ríos de manera diferente.

<sup>6</sup>Rufino Cuervo, *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*

<sup>7</sup>Corder:

<sup>8</sup>se descartó la preposición «so», actualmente en desuso.

# LA HIPÓTESIS DE LA INTERSECCIÓN FLEXIBLE

Natalia Bernardo Vila  
Nbv777@hotmail.com  
Universidad de Bari (Italia)/  
Universidad de Vigo (España)

BREVE INTRODUCCIÓN A LA IMPORTANCIA  
DE LA PRAGMÁTICA EN EL AULA E/LE

## Introducción<sup>1</sup>

El uso moderno del término pragmática se extrae de los estudios del filósofo Charles Morris<sup>3</sup> (1938), éste se ocupó de esbozar las líneas principales de la semiótica<sup>4</sup>; dentro de la cual diferenciaría una tricotomía de ámbitos de estudio; entre ellos se identifica la pragmática que define como el estudio de la *relación entre signos e intérpretes*. Pasando por Carnap<sup>5</sup>, Austin<sup>6</sup> y Levinson, notables, entre otros; se llega a un estudio más actual por parte de lingüistas españoles como Escandell<sup>8</sup>, Reyes y Pons; estos últimos analizan la necesidad de relacionar la pragmática con el mundo E/LE, tema de estudio al que se añadirá una modesta contribución con este artículo.

El campo de la investigación lingüística<sup>9</sup> ha registrado un avance científico gracias al crecimiento de sus estudios en las últimas décadas. En concreto, el estudio de la pragmática<sup>10</sup> se ha incrementado y ha conseguido un lugar dentro de las líneas científicas en auge, pero no siempre ha sido así; la pragmática vivió durante varias décadas relegada a un segundo plano dentro de los ámbitos que de ella se ocupaban; a pesar de ser un elemento central de sus estudios ni la lingüística ni la filosofía del lenguaje conseguían darle el marco adecuado. Dicho elemento central se sometía, y perdía campo de estudio, en comparación con disciplinas clasificables, constatables y analizables con mayor facilidad, o al menos, con menor parte de intui-

ción e inferencia; con elementos claramente valorables sin caer en los espacios *oscuros* o no tan claros como los de la pragmática que, debido, por un lado, a su reciente estudio, por otro lado, a la gran cantidad de aspectos que refleja, y que a veces no son fácilmente analizables y constatables, puede dar una imagen de confusión y de *contenedor* general de ideas sin clasificar.

Por estas razones, se dejó, un poco desplazado, este elemento que despertaba curiosidad científica en parte por su dificultad (tanto a nivel de clasificación, como por estos espacios científicos *oscuros*), en parte por la falta de datos concretos para darle un lugar adecuado al lado del resto de los ámbitos lingüísticos.

A pesar de esto, destacan los trabajos<sup>11</sup> de Searle, con su Teoría sobre los Actos de Habla; Grice y su Teoría sobre el Principio de Cooperación y las máximas; Sperber y Wilson con la Teoría de la Relevancia, entre otros, que se ven reflejadas en el aula E/LE cada día, como se demostrará a través de los ejemplos utilizados.

En el presente artículo, se intentará reflexionar, desde una perspectiva teórico-práctica, sobre el uso que la didáctica hace actualmente, y podría hacer en un futuro, de los conceptos que se han mencionado en esta introducción; para ello, la propuesta analizará las ventajas del acercamiento a la competencia pragmática española tanto para profesores como para alumnos italianos de español como lengua extranjera.

## Breve acercamiento a las principales teorías relacionadas con la pragmática y a su ayuda en el aula E/LE.

### Enfoque teórico.

Como se ha mencionado en la introducción, la pragmática queda, en muchas ocasiones, relegada a un segundo o tercer puesto, en pro de otros estudios científicos como la gramática, la lexicografía, entre otros. Durante la presentación de esta propuesta se hará hincapié en la importancia de conocer y favorecer entre nuestros estudiantes determinadas estrategias discursivas, como por ejemplo, conocer los significados que se transmiten a la hora de comunicar de distintas maneras un mismo contenido proposicional (¡Pásame el pan! vs. ¿Podrías pasarme el pan?); todo esto forma parte de la comunicación y es gracias al conocimiento de dichas estrategias que se pueden comunicar diferentes matices con un mismo enunciado.



Bajo la frase *la pragmática estudia el lenguaje en uso*, que puede resultar simple y clara en un primer momento, se esconden muchos detalles que aún hoy en día dan lugar a polémicas, a diversidad de pensamientos y reflexiones que abren el debate sobre dónde y cómo *encajillar*, si es que esto es posible, las teorías relacionadas con la pragmática. En este artículo no se entrará en polémica sobre cuál es el lugar de la pragmática pero sí se tendrá en cuenta el hecho de que la dificultad que esconde dicha frase es uno de los motivos, como se menciona en el apartado **El profesor de E/LE y su relación con la pragmática**, de la renuncia por parte de los docentes a adentrarse en el mundo de la pragmática en el aula.

Dentro de los aspectos de los que la pragmática se ocupa<sup>12</sup>, se analizará uno concreto que es uno de los puntos clave en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, es decir, *la pragmática estudia la relación existente entre lo que el emisor quiere decir y lo que el receptor entiende*. Dicho aspecto servirá de base para hablar de *un espacio común*<sup>13</sup> con el que todo aprendiz cuenta y que tiene que ir cubriendo de modo flexible, atendiendo a las diferentes circunstancias en las que tendrá que comunicar, es decir, un espacio<sup>14</sup> que existe en toda persona en su lengua materna y que cuando aprende una lengua extranjera tendrá que enriquecer, con situaciones de comunicación ficticias dentro del aula E/LE y a través de un contacto real en situaciones de comunicación con hablantes nativos.

En dicho espacio, se tendrán en cuenta los aspectos o conocimientos de su lengua y cultura materna en cuanto a pragmática aprendida y cultivada durante unos años en una sociedad y en una lengua concreta, es decir, al igual que se habla de una lengua nativa, se podría decir que, añadiendo los rasgos individuales de cada persona a los compartidos con la sociedad en la que vive, se podría hablar de una *pragmática materna o nativa*, sobre todo en situaciones convencionales<sup>15</sup>; evidentemente teniendo en cuenta que tanto los rasgos personales cuentan, como el hecho de que en cada situación el individuo tiene que ser capaz de ser flexible y poner en funcionamiento los conocimientos del mundo que posee y que son necesarios en una situación de comunicación que tiene que afrontar en un momento determinado. Ese espacio, cuando se aprende una lengua extranjera, es un espacio en el que hay que incluir lo lingüístico y paralingüístico de la L2 y la L1, dando lugar a una intersección flexible, de la que se hablará posteriormente<sup>16</sup>, en la que confluyen los elementos necesarios para la comunicación. Todas las lenguas tienen características pragmáticas específicas

pero se reconocen algunas comunes que no serán, en este artículo, nuestro centro de interés<sup>17</sup> ya que lo que nos interesa es que nuestros aprendientes conozcan y usen los aspectos pragmáticos específicos de la L2, en este caso, de la lengua española como lengua extranjera. Esto, porque como se verá en la parte práctica, en muchas ocasiones, el no conocer la pragmática de la L2 les lleva a situaciones de comunicación sin éxito. Cuando uno aprende una lengua, no puede limitarse a codificar y descodificar información, tiene que ir más allá y poder expresar tanto lo que realmente quiere decir como ser capaz de captar lo que realmente le están queriendo decir.

Retomando el punto clave, *la pragmática estudia la relación existente entre lo que el emisor quiere decir y lo que el receptor entiende*, y profundizando sobre él, se analizará cómo ese espacio del que se hablaba en la Hipótesis de la Intersección Flexible<sup>18</sup> centraliza el aprendizaje de una lengua y se convierte en un punto determinante cuando se trata de comunicar en una lengua extranjera, en este caso concreto, específicamente, en aprendientes italianos de lengua española. Para ello se hará hincapié en los usuarios de la lengua y en las diferentes interpretaciones que puede recibir un mismo mensaje, se analizarán ejemplos sobre cómo ayudar a nuestros aprendientes a entender lo que un interlocutor intenta realmente transmitir y cómo ser capaces ellos mismos de decir lo que realmente quieren decir y no sólo de expresar frases planas, es decir, sin intención.

Comunicar en una lengua extranjera no significa descodificar frases de modo literal atendiendo sólo al significado semántico, sino añadir a dicho significado el significado de lo que se quiere transmitir. Para poder llegar a comunicar correctamente, se debe hacer referencia a otro de los aspectos significativos en pragmática: *la pragmática estudia lo que el lenguaje refleja de las relaciones sociales*, por ello, empieza un proceso de aprendizaje, debe exponerse al aprendizaje del código, acompañándolo de un

conocimiento social y de transmisión, que le ayudarán a realizar situaciones de comunicación con éxito. Por ejemplo, cuando en una situación informal una italiana saluda por primera vez a una española debe saber que es lícito hacerlo con dos besos, aun cuando en su conocimiento social de pautas adquiridas lo correcto sea dar la mano.

### Enfoque práctico<sup>19</sup>

La propuesta persigue los siguientes objetivos, para empezar, favorecer una aproximación a las estrategias discursivas y fenómenos lingüísticos pertenecientes a la pragmática de la Lengua Española; por otro lado, capacitar al docente de estrategias de acercamiento a la pragmática intercultural; además, practicar las destrezas de la Lengua meta y por último, ser capaz de diferenciar entre lo que se dice y lo que se comunica.

Sin olvidar que los contenidos que se han destacado durante toda la propuesta son: por un lado, el contenido gramatical: profundización de diferentes tipos de enunciados (frases afirmativas, imperativas, interrogativas y exclamativas) que dan lugar a diversas interpretaciones según la intención del hablante; además, el contenido semántico: la misma palabra (o enunciado) y sus diferentes significados teniendo en cuenta los fenómenos pragmático-discursivos; de gran importancia tratándose de relacionar la pragmática con el mundo E/LE, el contenido cultural: intercultural de la lengua española y en especial el contenido pragmático del que a continuación detallaremos algunos aspectos relevantes: el paso de *lo que digo a lo que quiero decir*, definición de pragmática, el significado intencional, el Modelo de Grice, la Teoría de la Relevancia, entre otros. Se expondrán brevemente, a continuación, algunos de los ejemplos prácticos utilizados en el curso de Roma, teniendo en cuenta algunas de las diferentes teorías y aspectos pragmáticos para demostrar ejemplificando que la pragmática es una herramienta poderosa a nivel comunicativo y

y que si no se tiene en cuenta el significado global de un enunciado no queda completo. Se partirá de algunos ejemplos que nos pueden ayudar en nuestra labor docente en el aula E/LE para introducirla en el aula y para reflexionar como profesionales de la lengua sobre su utilidad y su importancia.

• **Teoría de la relevancia:** para Sperber y Wilson el contexto no es todo lo que nos rodea, sino sólo lo que es relevante del entorno en una situación concreta; del mismo modo, no todo lo que decimos es relevante. El principio de la relevancia postula un equilibrio entre la información nueva y el coste de procesamiento. Pons, 2005: 28 nos da el ejemplo de un profesor que explica, si lo hace de modo demasiado difícil o fácil, llegado un cierto momento el equilibrio se rompe o por aburrimiento o porque se pierden durante la explicación. Un buen profesor, dice Pons, debe saber encontrar el equilibrio justo y transmitir información óptimamente relevante.

• **Modelo de Grice:** su modelo trata, precisamente, de identificar y de caracterizar cuales son los mecanismos que regulan el intercambio comunicativo y son responsables del significado añadido; es decir, lo que se dice, contenido proposicional del enunciado, y lo que se comunica, información que se comunica con el enunciado. A este contenido implícito Grice lo llama *implicatura*. Pongamos el siguiente ejemplo: *¿A qué hora es la película? A media tarde*; la respuesta tiene varias implicaturas que podrían ser: la película no es por la noche, ni es por la mañana, es sobre las 5 o las 6, que es lo que un español considera media tarde. Esta información que el enunciado comunica hay que explicarlo a un aprendiz

italiano para que sea capaz de comunicar correctamente.

### • Cortesía<sup>20</sup>

• **Ironía:** la fonología describe el modo en que los sonidos funcionan, en una lengua en particular o en las lenguas en general; Pons, 2005 da un ejemplo relevante cuando explica que, por ejemplo, en chino mandarín *ma*, puede significar mamá (si el tono es alto y constante), lino (si es alto y ascendente), caballo (si es bajo y descendente-ascendente), injuriar (si es alto y descendente), se trata en este caso de entonación preestablecida que todos los hablantes reconocen como convencional; distinto es el uso de la entonación cuando se utiliza para ser irónicos, es decir, cuando se usa un recurso suprasegmental no preestablecido para cambiar el significado de un enunciado, por ejemplo, ante la frase: *Están haciendo un partido estupendo* (ante un partido desastroso), en realidad lo que se quiere decir es que no están haciendo un partido estupendo.



## El profesor de E/LE y su relación con la pragmática

Siendo la pragmática un ámbito arduo y complejo, cuando se intenta dar un carácter práctico a la misma, dicha dificultad queda reflejada en las acciones prácticas que pretenden crear un punto de encuentro con dichas teorías, es decir, no es sencillo, llevar la pragmática a la práctica. Por ello, a pesar de que en el aula E/LE la pragmática está presente, a veces de modo casi escondido, otras veces más claro, la concienciación de los docentes no es simple ya que se trata de un ámbito *oscuro* en algunos aspectos y poco presente explícitamente en algunos libros de texto, por lo que para los profesores de E/LE, a veces pasa conscientemente desapercibido y las explicaciones que se dan son pobres, incompletas o se apoyan en otros ámbitos de la lingüística que pueden parecer de mayor validez con respecto a este.

Una vez que se ha comprobado, en el apartado en el que se trataba la parte práctica, que la comunicación no consiste en un mero proceso de codificación y descodificación, el papel del docente es completar dicho proceso con un conjunto de estrategias y principios generales que sirvan de puente para salvar la distancia entre lo dicho y lo que se quiere decir, evitando situaciones de interacción inexactas; además, dichas estrategias conferirán autonomía a nuestros aprendientes cuando se encuentren en diferentes situaciones de comunicación, el docente les ayudará en el conocimiento y uso de elementos paralingüísticos para un uso efectivo del lenguaje. Todo ello sin dejar atrás, elementos tan básicos en pragmática como el papel del emisor y del destinatario, el uso de la intención comunicativa, el contexto verbal y la situación o el conocimiento del *mundo*<sup>21</sup>.

V. Escandell afirma que se entiende como información pragmática el conjunto de cono-

cimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un individuo en un momento cualquiera de la interacción verbal. Emisor y destinatario, en cuanto sujetos, poseen una serie de experiencias anteriores relativas al mundo, a los demás, a lo que les rodea... Hay una interiorización de la realidad objetiva. Pero no se trata sólo de conocimientos; la información pragmática comprende todo lo que constituye nuestro universo mental, desde lo más objetivo a las manías más personales.

“La organización de la didáctica de un docente, depende de su visión de la lengua, de sus preferencias y de lo que considera de mayor importancia.”

Por lo que respecta a los aprendientes de una lengua extranjera, todos ellos contarán con su propio universo mental, al igual que cuentan con su lengua y cultura materna; el papel del profesor será el de ayudarlo a interiorizar una nueva realidad al igual que aprende una nueva lengua, un aprendiente de E/LE debe realizar un desarrollo guiado para interiorizar una realidad que no le pertenece, a esto se unirán sus características personales pero hay que ponerlo en contacto con situaciones concretas de comunicación donde observe las reacciones de los interlocutores y sea capaz de entender de modo correcto los estímulos que recibe, un claro ejemplo sería el que sigue:

Ej. (1) italiano

A. Posso fumare?/Ti dà fastidio se fumo?

B. Certo.

Ej. (2) español

A. ¿Puedo fumar?

B. Fuma, fuma.



En el ejemplo (1) el interlocutor en su lengua materna hace una pregunta que como se ve está marcada por un registro familiar, si no fuese así usaría otro tiempo verbal, como podría ser el condicional. Su pregunta es más bien una afirmación, ya que en realidad lo que querría decir es *tengo ganas de fumar, te estoy pidiendo permiso porque no te quiero molestar pero al fin y al cabo es sólo un cigarrillo, el humo no tiene porque ir hacia tu lado y por lo tanto no te queda otra que decirme que sí*, el interlocutor que realiza la pregunta sabe que, o al menos espera que, el interlocutor para no dañar su imagen positiva le responderá afirmativamente, Teoría de la cortesía<sup>22</sup>. En italiano una respuesta como *certo*, indica que en realidad, no tienes ganas de fumarte su humo pero como no quieres ser descortés y sabes por tu conocimiento del mundo que los fumadores tiene un límite de aguante sin fumar, te das cuenta de que este interlocutor fumador ha llegado a dicho límite y necesita fumar, si no quieres que se sienta incómodo o que se produzcan situaciones tensas deberías darle la *falsa* autorización de realizar algo que en realidad no te apetece que haga pero para salvaguardar tu imagen pública (a veces) lo consientes.

Lo que en realidad nos interesa a los profesores de español lengua extranjera es el ayudar a nuestros alumnos a entender dos cosas: por un lado, cuando son ellos los que hacen la pregunta, saber entender con la respuesta que se les da qué deben hacer, cómo se deben comportar y por otro lado, cuando son ellos los que tienen que responder a una pregunta de este tipo, cómo deben hacerlo, qué deben esperar de su interlocutor y qué debe esperar su interlocutor de ellos. Es decir, si son ellos los que reciben un *fuma, fuma*, deben saber interpretar e inferir la información que se les está dando y cómo se da; en español se prefiere una repetición del enunciado a un simple y neto *claro*, ya que la repetición es uno de los modos, no el único, de enfatizar su conformidad y de dar ese *falso* permiso para fumar. Como alternativa se podría responder con un *sí, sí, claro*, sin olvidar que evidentemente la entonación utilizada juega un papel decisivo. Del mismo modo, si la pregunta va dirigida a uno de nuestros aprendientes, es decir, si se pone en la situación de que es él el que tiene que responder a la pregunta, tiene que saber que si responde con una traducción de su lengua, en nuestro caso el italiano, es decir, si usa sólo la semántica y dice *claro*, es muy posible que su interlocutor capte una idea contraria a la que él quiere dar y que no fume, es decir,

que busque un modo para decir, *vale, no te preocupes, fumaré más tarde, cuando salgamos/cuando terminemos*. Entonces, prevalecería lo que se menciona en el apartado siguiente, la Hipótesis de la intersección flexible en aprendientes de una lengua extranjera y que se puede relacionar con la *parcela* de Sperber y Wilson, es decir, que dependiendo del grado de la intersección, así se actuaría. Cabe destacar antes de pasar al próximo apartado que, como señala Pons, la organización de la didáctica de un docente, depende de su visión de la lengua, de sus preferencias y de lo que considera de mayor importancia, por ello, si la pragmática no forma parte de sus prioridades por desconocimiento, por dificultad de explicación o por otros motivos, no se tendrá en cuenta en sus clases; al contrario, si se da cuenta de su importancia la tendrá presente como elemento fundamental de la visión del lenguaje que comparte.

Por ello es importante que los docentes conozcan las visiones actuales sobre el lenguaje en uso y reflexionen sobre ellas y su utilidad en el aula y para los alumnos. Además, sin darnos cuenta, la pragmática se enseña, cuando seguimos el método comunicativo del enfoque funcional, es decir, el enfoque mayormente presente en las aulas en la actualidad.



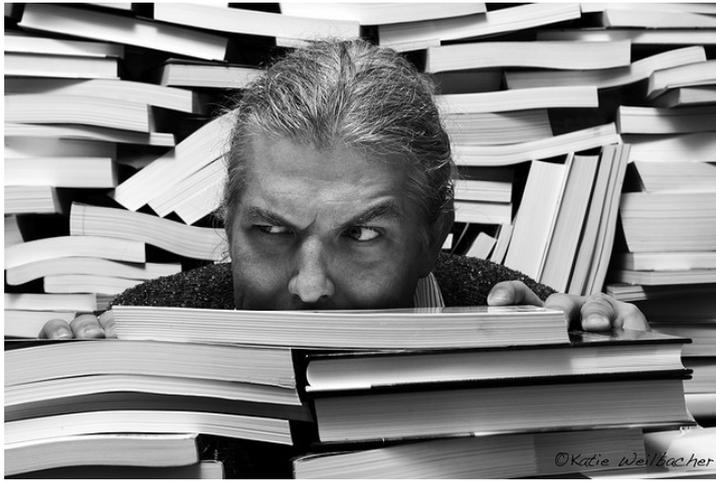
### Hipótesis de la Intersección Flexible

La idea de que los interlocutores comparten una parcela de información pragmática se ha repetido a lo largo de nuestras líneas en los apartados anteriores. Ahora nos adentraremos en la problemática de delimitar dicha parcela.

Sperber y Wilson resaltaban la dificultad de cómo uno puede estar seguro de lo que sabe el otro interlocutor. Yo añadiría, con mayor motivo cuando se trata de un interlocutor cuya lengua y cultura es diferente.

Ellos proponen, sustituir el concepto de Conocimiento Mutuo por el de Entorno cognoscitivo compartido, *lo que los interlocutores comparten es un conjunto de hechos cuya representación mental dan como verdadera por ser directamente perceptible o inferible*, es decir, se puede inferir o percibir buena parte de lo que comparten pero no todo. Esta interpretación no da cabida a todo el ámbito de información pragmática que se comparte y que puede ponerse en juego durante una interacción; para nosotros lo importante es que se reconozca, que se palpe que esa parte existe, que no es una parcela olvidada y que hay que fomentar su desarrollo cuando se estudia una lengua extranjera.





**Figura 1.**  
**Intersección Neutra<sup>23</sup>**



La hipótesis de la Intersección Flexible refleja la necesidad, a la vez que la posibilidad, de que los interlocutores traten de aproximarse lo más posible a sus respectivas informaciones pragmáticas, dentro de las cuales habrá una intersección en la que confluirá información común suficiente que dé lugar a una comunicación correcta e inteligible, sin muchos malentendidos y con un grado de inferencia e interpretación que dé plenas garantías de éxito a dicha comunicación.

Sabemos que esta **intersección** existe, tenemos que guiar a nuestros aprendientes a ser autónomos para rellenar dicha intersección en la lengua extranjera en diferentes situaciones comunicativas y teniendo en cuentas los diferentes fenómenos pragmático-discursivos. Dicha intersección de **información pragmática** se rellena, con la información pragmática común, además de con la información pragmática específica de la L1 y de la L2, es decir, se tienen en cuenta aspectos como: el conocimiento supuestamente compartido, la **intención** y la interpretación entre otros que habrá que distribuir en un futuro dentro de dicha intersección. Ambos elementos unidos a la **relación social** dan lugar a que en dicha intersección los interlocutores hallen un punto de encuentro y de referencia para que la comunicación que se da entre ellos sea la correcta.

Cuando se trata de una lengua extranjera, dicha intersección hay que cultivarla, en ella habrá elementos pragmáticos de la lengua y cultura nativa que en ocasiones concordarán con la lengua que se está aprendiendo, en otras ocasiones se opondrán o simplemente servirán a complementar y a readaptar los patrones pragmáticos ya existentes para situaciones de comunicación convencionales o para aprender a comportarse en situaciones no convencionales.

Cuando mayor es la información con la que el aprendiente (interlocutor) es capaz de rellenar el espacio de la intersección correspondiente a la L2, mayor será su posibilidad de éxito comunicativo, es decir, en mayor medida será capaz de decir lo que realmente quiere decir y de entender lo que realmente le están queriendo decir.

Se plantean ahora algunas preguntas con respecto a una posible clasificación: se podría hablar de una clasificación por grados pero, ¿es tan sencillo hablar de grados

en relación a tipos de interlocutores y de su competencia pragmática? ¿o sería, más justo hablar de grados en relación a los aprendientes frente a un tipo de situación concreta? ¿Y si en una situación me encuentro en un grado y en otra en otro? ¿Quién me asegura que teniendo un grado bajo no soy capaz de salir airoso de todas las situaciones de comunicación que se tercieen? Se ha optado por proponer una clasificación general, teniendo en cuenta el grado de lengua y el grado de acercamiento a la pragmática pero se considera elástico el espacio de intersección para cada situación de comunicación, de ahí que se hable de Intersección flexible, porque, en realidad se divide el grado por el conocimiento y después se pone en relación con la situación y se dan, además, varias posibilidades de actuación, como se verá en las próximas líneas intentando dar respuesta a algunas de las preguntas planteadas sobre la problemática de la clasificación por grados.

Por ahora, se muestra, a continuación, la clasificación en grados atendiendo a los criterios especificados al principio de este párrafo anterior para determinar al menos un punto de partida que ayude a comprender el proceso y a matizar cuales puedan ser los problemas y consecuencias que se puedan extraer de dicha clasificación, todo ello teniendo en cuenta que, en este momento de inicio de la clasificación, se carece de respuesta a algunas de las preguntas iniciales en las que se seguirá investigando en el futuro.

Se puede hablar de diferentes **grados de intersección**:

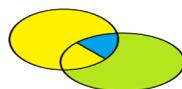
**Grado 0:** cuando el aprendiente no conoce los aspectos pragmáticos de la lengua que está aprendiendo y basa su comunicación de su

propia lengua. En este caso se pueden dar tres posibilidades, que la comunicación sea fluida porque la pragmática de su lengua materna, o bien, la pragmática común, le consienten entender la intención del interlocutor y viceversa, que su interlocutor capte lo que él quiere decir cuando usa la competencia pragmática de su lengua materna (y no de la L2), dando lugar a una situación de comunicación adecuada y exitosa; todo ello, teniendo en cuenta que si esta es adecuada para una ocasión concreta en la que se está usando la pragmática de la L1 en una situación de comunicación que tiene lugar en la L2, no tiene porque serlo en otra ocasión diferente, es decir, no se puede asegurar que porque funcione en una podrá funcionar en otra, ya que sabemos que cada situación de comunicación y cada par de interlocutores son únicos, no es extrapolable a otras situaciones y otros interlocutores.

La segunda posibilidad es que los interlocutores no logren el éxito comunicativo porque al usar la pragmática de la L1 cuando se comunica en la L2, se den situaciones inadecuadas que impidan el éxito comunicativo. Y, por último, se podría dar una situación de negociación, es decir, al no conocer la pragmática de la L2, el aprendiente (interlocutor), se podría dar cuenta de que no comprende, es decir, se podría dar cuenta al mismo tiempo de que no logra comprender porque hay algo más a lo que no llega, que no es capaz de situar algunas de las intenciones en ningún *espacio*<sup>24</sup> de su intersección, es decir, el desarrollo de la capacidad o competencia pragmática en su L1, le ayuda a darse cuenta de que en la L2 hay aspectos pragmáticos diferentes que desconoce y necesita negociar para llegar a ellos y, como consecuencia, que esa situación de comunicación se resuelva de modo correcto.

Este es el primer paso para la concienciación de que es necesario aprender los aspectos pragmáticos en la L2 y de que negociando y practicando puede desarrollar estrategias que le servirán para rellenar la Intersección de modo flexible, es decir con los elementos que exija cada situación comunicativa. El menor espacio y flexibilidad de la misma, será un reflejo de la carencia de competencia pragmática en la L2.

Figura 2. Intersección Grado 0<sup>25</sup>



**Grado 1:** Lo mismo puede suceder cuando un aprendiente ya ha iniciado su conocimiento de la pragmática, es decir, ya está desarrollando las estrategias y la competencia pragmática. En este caso, las posibilidades más frecuentes son, por un lado, la tercera del grado anterior, la negociación. Por otro lado, cabe la posibilidad de que comunique en la L2, con la pragmática de la L2 de modo correcto. Lo menos normal es que se dé la primera posibilidad<sup>26</sup>, ya que una vez que se le ha iniciado en las estrategias, normalmente suele recurrir a la negociación.

Quizás sea la negociación una de las posibilidades más frecuentes para los aprendientes que pertenecen a dicho grado.

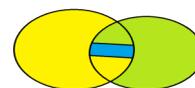


Figura 2. Intersección Grado 1<sup>27</sup>



**Grado 2:** cuando el aprendiente ha tenido la posibilidad de experimentar diferentes situaciones comunicativas, ricas y variadas que le consientan sentirse seguro a la hora de comunicar con un interlocutor de la L2, es decir, conoce, registro, ironía, humor, contexto, interlocutor, etc. y es capaz de comunicarse de modo correcto en situaciones de comunicación obteniendo la mayor parte de las veces el éxito y cuando no es así sabe incluso usar las estrategias de la competencia pragmática para negociar ulteriores significados.

Figura 2. Intersección Grado 2



Como se puede apreciar la Hipótesis de la Intersección flexible cuenta con dos aspectos principales:

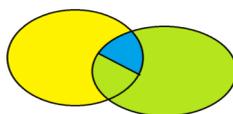
**1. Flexibilidad:** dicho aspecto hace referencia a la cantidad de espacio dedicado a cada fenómeno pragmático-discursivo presente en la intersección; se diferencian, teniendo en cuenta la primera clasificación, en tres gradaciones, que se obtienen teniendo en cuenta la la cantidad de espacio ocupado por cada elemento, es decir, cantidad de espacio que ocupa la L1, la L2 y el espacio común. En la intersección de grado 0, se observa que la dentro de la intersección es la L1 la que mayor espacio ocupa, indicador de la necesidad por parte del aprendiente de recurrir a su L1 para poder comunicarse con su interlocutor; también se dedica espacio a los

conocimientos comunes<sup>29</sup> pero al mismo tiempo, y aunque pueda parecer contradictorio, destaca la ausencia de espacio de la L2; en la intersección de grado 1, la L2 ocupa un espacio muy minoritario con respecto a las otras dos que siguen presentes ocupando un espacio insignificamente menor al que ocupaban en la intersección de grado 0; por último, en la intersección de grado 2, los tres están presentes y que hay un equilibrio entre los tres espacios elementos.

### “Los interlocutores suelen compartir enormes parcelas de información”

**2. Variabilidad:** en dicho aspecto se combina la presencia o ausencia de los fenómenos pragmático-discursivos de la L1, de la L2 y el común a ambas. Como se ha comprobado la intersección de grado 0 destaca por la ausencia de la L2 pero están presentes la L1 y el espacio común; en la intersección de grado 1 resalta la presencia mínima de la L2 y una presencia casi equitativa de los otros dos aspectos; y en la intersección de grado 2 se pone en evidencia que todos los elementos están presentes y que hay un equilibrio entre los tres espacios. En realidad, cuando el aprendiente consigue el grado 3, que se muestra en la figura 4, a continuación, es decir, que en una situación de comunicación el aprendiente es capaz de dar espacio en la intersección al espacio común y a la L2, se dirá que ha asimilado los aspectos pragmático-discursivos de la L2 y que no necesita, en una situación de comunicación dada, recurrir a su L1.

Figura 4.  
Intersección de grado 3<sup>30</sup>



Como ya se ha aclarado, la flexibilidad es un aspecto clave, ya que saber la cantidad exacta es una tarea muy compleja visto que en cada situación de comunicación varía, de ahí que la hipótesis se llame flexible, dejando claro que en cada situación de comunicación la cantidad presente de dichos espacios variará dando lugar a infinidad de intersecciones diferentes. Con estos modelos presentados se ha intentado hacer una aproximación a una clasificación general de las posibles cantidades, de modo simplemente indicativo y orientativo para explicar la propuesta.

Véase a continuación un ejemplo<sup>31</sup> de la clasificación de los diferentes grados de intersección posibles:

Si hablamos de un **grado 0:** muy posiblemente, no se daría una comunicación exitosa.

- ¿Puedo fumar?
- Claro.
- Bueno, deja, ya fumo luego.
- Vale.

Si hablamos de un **grado 1:** se daría casi seguramente pie a una negociación.

- ¿Puedo fumar?
- Claro.
- Bueno, deja, ya fumo luego.
- No, fuma, no es un problema si fumas.
- Vale, entonces fumo.

Si hablamos de un **grado 2:** Se daría seguro una negociación, en el caso de que la comunicación no se desarrollase de modo exitoso.

- ¿Puedo fumar?
- Sí, sí, fuma, fuma
- ¿Puedo fumar?
- Claro, fuma.
- Bueno, lo puedo hacer después.
- No, no, no te preocupes, fuma ahora si quieres, no me molesta.

Por ello un aprendiente de E/LE tiene que ponerse en contacto con la lengua y con su pragmática y los profesores de E/LE debemos enseñar no sólo gramática, semántica, etc. Sino ayudarles también a completar su competencia pragmática y a desarrollar estrategias para que sean capaces de rellenar su intersección de modo flexible y a negociar en el caso en que les falten las competencias para una situación de comunicación concreta.



Los interlocutores suelen compartir enormes parcelas de información, que comprenden los conocimientos científicos, las opiniones estereotipadas o la visión del mundo que impone la pertenencia a una determinada cultura. Cuando se trata de una comunicación en una lengua extranjera dicha parcela hay que cultivarla y hay que mantenerla de modo flexible para dar cabida a nuevas interpretaciones e ideas de la realidad, en un principio, desconocida, que nos rodea.

Cada vez más, debido a los intercambios lingüísticos (viajes escolares), de país (por trabajo o estudio), etc. la lengua y el conocimiento del mundo, que solían ser una parcela común, han dejado de serlo. Los que interactuaban solían partir del supuesto de que su conocimiento coincidía tanto en lo que refiere al sistema gramatical, como en lo referente a los contenidos semánticos; hoy en día, con interlocutores de diferentes nacionalidades<sup>32</sup> hay que tomar la rienda de una situación lingüística y cultural con reglas de comportamiento lingüístico y social diferentes al que han adquirido en sus lenguas maternas. Además, en esta parcela también se incluyen ciertos conocimientos y creencias sobre el uso que se presume compartido y, especialmente, en la idea de que tras lo que se dice hay una intención comunicativa determinada. Entonces, se plantean algunas preguntas con respecto a dicha parte común si se relaciona con un aprendiz de una lengua extranjera, ¿Cómo la adquiere? ¿Llega a adquirirla? ¿Completamente? ¿Cuándo? ¿Con qué estrategias? ¿Los profesores lo tenemos en cuenta en nuestras clases? ¿Les ayudamos? ¿Les guiamos? ¿Se da importancia a adquirir la competencia pragmática? ¿Los libros nos ayudan?, ¿Llegan nuestros aprendices realmente a comunicar correctamente sin ella? Estas son algunas de las muchas preguntas a las que intentar dar respuesta cuando la pragmática se relaciona con el mundo E/LE.

## Conclusiones

A lo largo del artículo se ha hecho hincapié en los aspectos que componen el *contenedor* pragmático para explicar qué se ha hecho y qué queda por hacer en relación con el aula E/LE y esta disciplina.

Se ha constatado que sin la pragmática algunos hechos relevantes quedarían sin explicación o

se explicarían de manera inadecuada, sobrecargando algún otro ámbito científico perteneciente a la lingüística.

El conocimiento de la misma en la L2 ayudará a lograr una comunicación completa, adecuada y eficaz; sin que quepa la posibilidad de dudar sobre la clara diferencia entre el uso de la lengua y el sistema de la lengua.

“A veces las lenguas o culturas más cercanas son las más lejanas.”

El uso de la lengua, encierra una intención tanto por lo que se dice o se hace como por lo que no; no olvidemos la importancia de los silencios en algunas lenguas con respeto a otras; por ejemplo, cabe recordar los turnos de palabra en hablantes de lengua española, donde el robar el turno forma parte de la interacción, mientras que si se compara con lo que sucede con hablantes italianos se observa que el robo del turno no se considera parte de una interacción correcta, sino que se ve como una falta de respeto y de educación; por ello, el acercarse a nuestros aprendices a aspectos de pragmática intercultural como este es la base de una correcta comunicación. Escandell, 2006: 37, mencionaba la importancia del silencio; dándole el valor de una propia interacción en sí mismo. Cada hablante puede decidir como interactuar, el silencio es un modo de interacción y su elección es significativa ya que da lugar a implicaciones claras cuando se prefiere su elección frente a emitir un enunciado, es decir, el silencio es interacción y como docentes tenemos que acercarse a nuestros alumnos E/LE a la gestión de dicho silencio de modo correcto también en la L2. En el ejemplo de los turnos de palabra, los silencios excesivos pueden ser considerados por hablantes hispanófonos como reflejo de una falta de interés en la

situaciones incómodas cuando en realidad son reflejos del uso pragmático de los silencios en su L1.

El entorno cognitivo en un aprendiz E/LE, es decir, su visión del mundo no tiene porque ser la misma que la de un hablante E/LE, si ni siquiera dos hablantes nativos de lengua española tienen la misma visión del mundo (pero, es cierto que, suelen compartir un espacio común), en el caso de un aprendiz de E/LE ese espacio común no suele existir y hay que desarrollar estrategias para que sea capaz de interactuar tanto enriqueciendo el espacio común a través de estrategias de negociación, que le puedan ser útiles para poder actuar acorde a la situación en otros contextos comunicativos, como creándolo si es necesario.



Es muy posible que se parta de cero y que haya que ayudarle a crear dicho espacio; dependiendo de la lengua y cultura materna, la distancia a recorrer será mayor pero no hay que caer en falsas similitudes, a veces las lenguas o culturas más cercanas son las más lejanas ya que el aprendiente cae en una interlengua y una intercultura de las que le es difícil salir ya que en ellas se engloban también los aspectos pragmáticos; sin embargo, con culturas completamente opuestas es capaz de asimilar los conceptos con mayor facilidad y es capaz de diferenciar claramente la pragmática de su lengua y la de la lengua que está aprendiendo. Entendiendo que también aquí puede haber aspectos co-

munes y que decir pragmática de una lengua, quiere decir, las competencias pragmático-discursivas que le ayuden a realizar una situación de comunicación concreta con éxito.

En E/LE hay que apostar por la enseñanza de lo que se ha llamado la Hipótesis de la Intersección Flexible, intentando ayudarles a desarrollar estrategias para rellenarla con los componentes necesarios porque para nuestros aprendientes, la elección de sus palabras es un acto fundamental, ya que estas cuentan con una fuerza que determina la eficacia y tienen consecuencias en la situación comunicativa.

---

## Bibliografía

Libros de texto usados:

- I. Rápido, rápido; ed. Difusión, libro del alumno, libro de ejercicios y Guía del profesor, ediciones de 2002 y 1994.
- II. Via Rápida; ed. Difusión, libro del alumno. Noviembre de 2011. Barcelona.
- III. Esto funciona; ed. EDI-6, Madrid (1986)
- IV. Antena 1, ed. SGEL, Madrid (1986)

Libros relacionados:

- I. Bravo D. y Briz A. (2004) "Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español", Editorial Ariel. Barcelona.
- II. Gallardo Pauls B. (1996) "Análisis conversacional y pragmática del receptor", Ediciones Episteme. Valencia.
- III. Gaviño Rguez V. (2008) "Español coloquial. Pragmática de lo cotidiano", Edita el servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Libros principales:

- I. Escandell Vidal V. (2010) "Introducción a la pragmática", ed. Planeta. Barcelona.
- II. Levinson Stephen C. (1985) "La pragmática", ed. Il Mulino (edición italiana). Bologna.
- III. Pons Bordería, S. (2005) "La enseñanza de la pragmática en el aula E/LE", ed. Arco Libros, S.L. Madrid.
- IV. Reyes G. (2009) "El abecé de la Pragmática", ed. Arco Libros. Madrid.

---

<sup>1</sup>El presente artículo es un resumen de las ideas expuestas en los cursos de verano de Roma del Instituto Cervantes en colaboración con la casa cultural de Argentina y la Consejería de Educación de la Embajada de España- Instituto Cervantes de Roma, 3 de julio de 2012. Asimismo, para completar información se puede leer el artículo de la misma autora *La pragmática a través de los libros de texto. Expresión, interacción y Mediación orales en el aula E/LE. Sugerencias para una adecuada aproximación a la misma*, que corresponde a las ideas expuestas el 22 de junio de 2012 en el Instituto Cervantes de Nápoles, en el IX Encuentro didáctico. Publicado por el Ministerio de Educación español en Italia.

<sup>2</sup>Morris concibe la semiótica como una ciencia de dos caras. Por una parte, es una ciencia en sí misma. Afirma que la semiótica puede ser la disciplina unificadora de las ciencias humanas en general. Por la otra, es un instrumento de la ciencia, por cuanto toda ciencia utiliza y se expresa con signos. Por su relación con Carnap pudo aproximarse al positivismo lógico del Círculo de Viena desarrollando de tal modo una forma original de pragma-

tismo aplicado principalmente a la semiótica. En su dedicación a la semiótica, Morris, enfatiza el tema en una tricotomía, la de la sintaxis, la semántica y la pragmática. Morris también plantea una tripartición del signo lingüístico en «tres dimensiones»: la del vehículo signico, la del designatum y la del interpretante; tal estructura aparece por primera vez en su libro *Fundamentos de una teoría de los signos*. En efecto, Charles W. Morris es considerado uno de los fundadores de la llamada teoría de los signos siendo considerado el suyo el primer proyecto completo de una semiótica, ha de tenerse en cuenta que su obra ha sido, en primera instancia, una filosofía del lenguaje.

<sup>3</sup>La Semiología o la Semiótica es la disciplina que aborda la interpretación y producción del sentido. Esto significa que estudia fenómenos significantes, objetos de sentidos, sistemas de significación, lenguajes, discursos y los procesos a ellos asociados: la producción e interpretación. Toda producción e interpretación del sentido constituye una práctica significativa, un proceso de semiosis que se vehiculiza mediante signos y se materializa en textos.

La peculiaridad del enfoque semiótico responde al siguiente interrogante, ¿por qué y cómo en una determinada sociedad algo — una imagen, un conjunto de palabras, un gesto, un objeto, un comportamiento — significa?

<sup>4</sup>Morris diferencia la sintáctica, la semántica y la pragmática.

<sup>5</sup>Según Carnap, la pragmática es el conjunto de las pistas lingüísticas que confieren al contexto su necesidad de existir, es decir, se usa el contexto para indicar la identidad de los hablantes, los parámetros espacio-temporales de la situación comunicativa y las creencias, el conocimiento y la intención de los participantes.

<sup>6</sup>Austin, estudioso de Filosofía del Lenguaje, defiende los aspectos positivos del lenguaje ordinario/cotidiano, destacando en él la *experiencia y la agudeza heredada de muchas generaciones de hombres (...) esa agudeza se ha centrado en las ocupaciones prácticas de la vida. Si una distinción funciona bien para los propósitos de la vida ordinaria, entonces seguro que algo tiene que haber en ella (...) el lenguaje ordinario no es la última palabra (...) pero, recordemos, que es la primera palabra* (Austin, 1970: 177, tomado de Escandell, 2010: 46-47)

<sup>7</sup>Levinson, uno de los autores más relevantes en el ámbito de la pragmática, da la siguiente definición de la misma: *a partir de sucesiones de enunciados, junto con asunciones de fondo acerca del uso del lenguaje, podemos calcular inferencias muy detalladas acerca de la índole de las asunciones que hacen los participantes y de los propósitos para los que se utilizan los enunciados. Para participar en el uso ordinario del lenguaje, uno tiene que ser capaz de hacer tales cálculos tanto en la producción como en la interpretación. Esta capacidad es independiente de creencias, sentimientos y usos idiosincráticos (...) y se basa en su mayor parte en principios bastante reguladores y relativamente abstractos. La pragmática puede entenderse como la descripción de esta habilidad* (Levinson, 1989, trad. Esp., tomado de Reyes, 2009: 24)

<sup>8</sup>Definición de pragmática: *Ciencia que estudia los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario.* (M.V. Escandell: 1996)

<sup>9</sup>A pesar de que las reflexiones sobre el lenguaje existen ya desde la antigüedad, la lingüística, el estudio científico de las lenguas, es una disciplina relativamente joven, que se desarrolla de modo autónomo durante la primera mitad del ochocientos.

<sup>10</sup>La pragmática forma parte de la perspectiva funcionalista del lenguaje perteneciente a de la escuela del estructuralismo, es decir, el lenguaje como instrumento de comunicación y las estructuras en correlación con las funciones que desenvuelven.

<sup>11</sup>Véase bibliografía.

<sup>12</sup>O al menos de lo que la autora del artículo y muchos estudiosos del campo consideran que forman parte del ámbito de la pragmática.

<sup>13</sup>Se profundiza sobre dicho espacio en el apartado: Hipótesis de la Intersección Flexible, que se encuentra en este mismo artículo.

<sup>14</sup>No olvidemos que dicho espacio cuenta con características personales y universales (es decir, pertenecientes a lo que se espera del grupo social que habla dicha lengua en una situación de comunicación concreta, en un contexto determinado), como se comentará en las siguientes líneas.

<sup>15</sup>También en situaciones no convencionales pero de relativa frecuencia en las que los hablantes se guían por patrones para actuar.

<sup>16</sup>Ver apartado titulado La Hipótesis de la Intersección Flexible.

<sup>17</sup>Aunque es un tema interesante para poder explicar las diferencias.

<sup>18</sup>Véase apartado dedicado a dicho argumento en este artículo.

<sup>19</sup>Durante la parte práctica del encuentro, se mostraron varios vídeos de un corpus de interacción oral a través de los cuales y con la participación de los docentes que siguieron el curso se analizaron ejemplos de elementos pragmáticos en aprendientes de E/LE poniéndolos en relación con la parte teórica. Del mismo modo se dieron actividades con pautas y ejemplos efectivos de cómo acercar a nuestros aprendientes a la competencia pragmática con el fin de mejorar la comunicación.

<sup>20</sup>Véase en las conclusiones las apreciaciones sobre el tema: el turno de palabra.

<sup>21</sup>Entendiendo *mundo* como el micromundo de los interlocutores con los que hablará en dicha L2.

<sup>22</sup>El concepto de imagen social es la noción central de la teoría de Brown y Levinson. De la necesidad de salvaguardarla se derivan todas las estrategias de cortesía. La cooperación entre los hablantes se basa precisamente en el supuesto compartido de que la imagen pública es vulnerable, de que hay que ponerla salvo, y de que una manera de hacerlo consiste precisamente en no dañar ni amenazar la de los demás.

Esta imagen pública tiene, a su vez, dos vertientes:

I) negativa: deseo de tener libertad de acción, de no sufrir imposiciones por parte de los demás, de dominar el propio territorio.

II) Deseo de ser apreciado por los demás, y de que otros compartan los mismos deseos.

<sup>23</sup>El color amarillo representa los espacios que cubren los componentes de la pragmática de la L1, El color verde representa los espacios que cubren los componentes de la pragmática de la L2 y el color azul el espacio que cubren los componentes pragmáticos comunes a ambas. Dentro de la intersección todos los aspectos cuentan con un espacio proporcional.

<sup>24</sup>Es decir, ni en el espacio común, ni en de su L1.

<sup>25</sup>Véase nota 22. Se observa que no existe dentro de la intersección espacio para la L2.

<sup>26</sup>Hay que tener en cuenta que es lo menos normal pero podría darse ya que cada situación de comunicación es diferente y, en algunas ocasiones, los interlocutores pueden ser imprevisibles.

<sup>27</sup>Véase nota 22. Como se puede observar, en verde, en este caso el espacio de la intersección dedicado a la L2 es muy limitado con respecto al espacio que se da a la L1 y a los aspectos comunes.

<sup>28</sup>Véase nota 22.

<sup>29</sup>En este espacio, podrían confluír algunos aspectos de la L2 pero, normalmente, el hablante lo desconoce.

<sup>30</sup>Véase nota 22.

<sup>31</sup>Para profundizar en la explicación de dichos ejemplos se puede leer el artículo de la autora mencionado en la nota 1. La autora usa un ejemplo vivido y constatado por ella para ilustrar su teoría pero como ya se ha mencionado, cada usuario de la lengua lo hace de modo único por lo que no se trata de un ejemplo universal, sino de un ejemplo que nos ayude a clarificar la parte teórica y que en otro usuario podría no producirse de modo idéntico.

<sup>32</sup>Se usa este término para indicar que se entiende que tienen una experiencia de vida en otra lengua y cultura.

<sup>33</sup>El que la lengua sea similar es sólo un engaño que nos puede hacer pensar que la pragmática también lo sea pero como se ha visto en los ejemplos dicha cercanía es sólo aparente.

<sup>34</sup>Véase artículo de la autora incluido en las actas de AIPi de octubre de 2010 en Trento (Italia). La interlengua: ¿Frontera cercana o lejana? Acercamiento a la importancia de la pragmática.

# LA PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA (PDI) EN EL AULA DE ELE/L2

Javier Díaz Castromil  
Profesor del Instituto  
Cervantes de Bucarest  
jdcastromil@gmail.com

## Resumen del artículo

**El presente artículo** pretende servir de ayuda y a la vez de estímulo para que los profesores de lenguas extranjeras puedan dar el salto hacia el uso de las TIC en el aula y, más concretamente, con la Pizarra Digital Interactiva (PDI). Aunque existe un miedo innato hacia lo desconocido, las TIC ayudan y facilitan en gran medida el trabajo tanto en el aula como fuera de ella. Con la utilización de la PDI se mejora y se adapta la enseñanza a las personas con diferentes estilos de aprendizaje para que cada estudiante pueda dar lo mejor de sí.

**Se realiza un recorrido** del uso de estas tecnologías a lo largo de las últimas décadas del siglo XX y de las primeras del siglo XXI, hasta llegar a la PDI. Asimismo, se analizan las diferentes tecnologías aplicadas por los fabricantes de pizarras digitales y se comenta la situación actual de la legislación española.

**Para terminar,** se destacan las principales ventajas del uso de las TIC, haciendo hincapié en la utilización de las PDI en la clase de español

## 1. Las TIC y sus aplicaciones en la clase de ELE

Para ilustrar la situación de la enseñanza se puede hacer uso de la siguiente comparación: *“si resucitáramos a un médico que practicaba la cirugía hace un siglo y lo lleváramos a un quirófano moderno, se encontraría perdido y ciertamente no podría ejercer su profesión. Por otro lado si despertáramos a un maestro que ejercía la educación también hace un siglo y lo invitáramos a una escuela de nuestro barrio, no la encontraría muy cambiada y seguramente podría dar su clase.”* Probablemente la situación ha mejorado en muchos aspectos desde la introducción de las TIC en el aula pero todavía quedan vestigios de una tradición educativa anticuada.

Antes de profundizar en el diferente uso que tienen y han tenido las TIC, se debe realizar una definición de lo que son las NTIC: son las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Según Muñoz (2008), se deben denominar TIC debido a que *“las nuevas tecnologías, como todas las cosas nuevas, tienen un carácter perecedero y es evidente que algo que hoy es nuevo no puede seguir siéndolo después de diez o más años... Esta supresión no ha supuesto la desaparición del término, todavía se sigue utilizando y actualizando fusionándolo con la nueva terminología.”* Por lo que durante el resto del artículo se utilizará la denominación TIC para poder dar una uniformidad a la terminología.

Lo novedoso de estas TIC con respecto a las tecnologías tradicionales es, según Cabero (1998), que *“giran en torno a tres medios: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones y que además no lo hacen de forma aislada, sino de manera interactiva e interconexiana. Esto nos permite conseguir nuevas realidades comunicativas y potenciar las posibilidades que podrían tener aisladamente.”*

## 2. Breve historia de la aplicación de las TIC en la educación

A finales de los años ochenta y principios de los noventa, se difundió el uso del ordenador tanto a nivel particular como en las escuelas. Al mismo tiempo, se desarrollaron los CD-ROMs multimedia que eran utilizados en la clase de idiomas. Sin embargo, este sistema no permitía un aprendizaje profundo ni un claro entendimiento del tema tratado.

A mediados de los noventa y como consecuencia de la imposibilidad de adaptar los CD-ROMs y la difusión de internet, surgió el aprendizaje vía internet. Todo lo que se podía utilizar eran textos e imágenes con las primeras tentativas de incorporación de animaciones, vídeos y audios. Este avance fue un pequeño paso atrás, ya que se perdió el concepto de multimedia.

A finales de los años noventa y en los albores del siglo XXI, se introdujo una nueva metodología conocida con el nombre de e-learning. Se volvió a retomar la utilización de los recursos multimedia junto con el uso de internet, más difundido año tras año.

Durante la primera década del presente siglo, se hicieron populares unas herramientas que serán descritas a continuación. Es la época en la que apareció el software social y de contenido abierto, que se sustenta en la colaboración e interacción de los usuarios y programadores.



Profesor de español para extranjeros desde 2004, ha trabajado en diversos países siempre como profesor tanto para instituciones públicas como privadas en España, Italia, Francia, Serbia y actualmente desarrolla su labor profesional como profesor interino en el Instituto Cervantes de Bucarest. Ha cursado el máster de didáctica de español en la Universidad de La Rioja realizando la memoria final sobre las TIC centrándose, principalmente, en el uso de la PDI.



**Moodle:** a partir de 1999 se introdujo esta modalidad de e-learning, pero empezó a usarse de una manera más generalizada a mediados de la siguiente década. Es un producto activo y en constante evolución que se basa en una pedagogía constructivista social. A través de una plataforma virtual, los usuarios tienen la posibilidad de hacer uso de múltiples herramientas: foros, actividades enlazadas a otros sitios, cuestionarios, etc. en las que el administrador tiene la facultad de modificar lo que el usuario puede o no puede realizar.

**Web 2.0:** término que se utilizó por primera vez en 2004, es la evolución de las aplicaciones tradicionales (Web 1.0) hacia aplicaciones web enfocadas al usuario final. La red se convierte en un espacio social, con cabida para todos los agentes sociales, capaz de dar soporte y formar parte de una verdadera sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento. Se basa en una filosofía colaborativa.

**Wikis:** son páginas web con contenidos variados, normalmente informativos, en las que los usuarios pueden añadir, eliminar o modificar contenido, siendo dichas variaciones revisadas por un moderador. Al contrario que en los blogs, en la versión final que puede ver el usuario, no existe una cronología de los cambios realizados.

### Redes sociales aplicadas

**a la educación:** son plataformas en las que se puede crear una comunidad virtual de individuos, que se pueden compartir conocimientos: docentes-docentes, docentes-alumnos y alumnos-alumnos. Se pueden crear grupos cerrados en los que se gestiona la información de una manera más inteligente.

**Pizarra Digital:** sistema por el cual a través de un cañón proyector se comparten, para toda la clase, los contenidos que se están visualizando en el ordenador. De esta manera el profesor tiene más facilidad para hacer partícipes a los estudiantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, no siendo meros agentes pasivos.

**Pizarra Digital Interactiva:** Es una evolución de la Pizarra Digital, en la que existe una interactividad con la pizarra. Todo lo escrito o dibujado en la pizarra es procesado por el ordenador y este, a su vez, lo proyecta en la pizarra, cerrándose de esta manera un círculo interactivo.

**Blogs:** es una continuación de los diarios en línea. Su uso se hizo popular a partir de 2001. El usuario propietario del blog crea una entrada o información nueva y los seguidores de dicho blog pueden realizar comentarios sobre ella, con lo que se establece una cronología de las aportaciones realizadas por cada usuario.

**Webquest:** según Dogde (1995), consiste en “una investigación guiada, con recursos principalmente procedentes de Internet” son utilizadas como recurso didáctico por los profesores, puesto que permiten el desarrollo de las habilidades de manejo de la información y el desarrollo de competencias relacionadas con la sociedad de la información.

**Herramientas de autor:** es un software que facilita el diseño de aplicaciones interactivas o de cursos. Se basa en el trabajo con una serie de programas que son, generalmente, bastante intuitivos, por lo que son más sencillos que los lenguajes de programación convencionales y, a la vez, ofrecen múltiples posibilidades de creación de actividades.

### 3. Diferencias generacionales en el uso de las TIC

Según Prensky (2001), se debe hacer una distinción entre las personas nacidas con posterioridad a mediados de los años noventa, serían los “nativos digitales”, y los nacidos con anterioridad, que se denominarían “inmigrantes digitales”. A partir de las diferencias observadas entre los nativos y los inmigrantes digitales se produce la llamada “brecha digital”, que según Busquet y Uribe es “la desigualdad provocada por el advenimiento de la denominada sociedad de la información entre los individuos o los grupos de población que tienen acceso y los que no tienen acceso a Internet y a las TIC”. Muchos autores han criticado y continúan criticando tal diferencia entre nativos e inmigrantes, por lo que Prensky creó un nuevo concepto *homo sapiens digital* (2009) y lo definió como las personas que aceptan las mejoras digitales, así que la diferencia actual se fundamenta en el uso o no de las TIC.

En un artículo publicado en *El País Semanal* en marzo de 2009 se afirmaba que en España el 72,3% de los niños de entre 10 a 14 años utilizaban internet en comparación con el 47,9% de usuarios entre los 16 y 74 años. En esta misma línea de investigación, un año después y en otro estudio publicado por Anduiza (2010) se destacó que el 85% de las personas de 18 a 29 años utilizaba internet, frente al 60% en el grupo entre 40 y 49 años, 41% entre los 50 y 59 y el 18% de quienes tenían 60 o más años. Todos estos informes corroboran la existencia de dicha brecha generacional y, por lo tanto, las diferencias generacionales en la utilización habitual de la red y, también, de las TIC.

Debido a la necesidad de los alumnos de conocer y hacer uso de las TIC y al rápido avance y desarrollo de estas, la legislación española vigente hace referencia a la importancia de adquirir la competencia digital por parte del alumnado y de que el profesorado guíe a los alumnos en la adquisición de dicha competencia. En la Orden ECI/221/2007, del 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria y en el Real Decreto 1631/2006, del 29 de diciembre y, por el que, se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, se recogen que la competencia digital es una de las competencias básicas que el alumnado deberá adquirir en la enseñanza básica. Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y para transformarla en conocimiento.

Por este motivo, en primavera de 2009 se puso en marcha el proyecto *Escuela 2.0* por parte del Ministerio de Educación y de las Comunidades Autónomas que colaboran. Este programa consiste en la innovación y modernización de los sistemas de enseñanza con la integración de las TIC tanto en la Enseñanza Primaria y como en la Secundaria.

Este tipo de proyectos y las propias TIC *“están transformando no sólo la manera de ver la realidad, están transformando la propia realidad física y social. La sociedad de la información y del conocimiento está impregnando a todos los estamentos de la sociedad, sobre todo a los jóvenes en todas sus actividades profesionales y sociales”*, en palabras de Pérez (2011). Y centrándose en el aula, todos estos medios que están al alcance tanto del profesor como del estudiante permiten el incremento de la información que ambos pueden tener disponible. Por este motivo, es de vital importancia el saber utilizar correctamente dicha información para que se beneficie el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*“Aunque tanto profesores como alumnos se muestran extremadamente positivos ante el uso de la PDI en clase, esto no se traduce en una mejora en el aprendizaje”*

Con el buen uso de las TIC en clase se pueden mejorar varios de los factores de aprendizaje que afectan al estudiante. Uno de estos factores externos condicionantes en el aprendizaje de una L2 es el input o fuentes. Según Martín (2004), *“en contextos ricos en input, se puede producir un aprendizaje de L2 que siga pautas similares a las de la adquisición de L1”*. Esta condición se puede cumplir en contextos con un input de calidad y cantidad, que puede ser incorporado gracias a la incorporación de las TIC.

En las encuestas realizadas a los estudiantes, estos se muestran entusiasmados con la utilización de las TIC. Sin embargo, otro estudio tomó una aproximación diferente, no se preguntó directamente qué pensaban los alumnos de la PDI *per se*, simplemente se preguntó: cuánto les había gustado una clase determinada, en la que la mitad de los estudiantes habían estado en un aula con una PDI y la mitad restante en una clase sin PDI. Los alumnos encontraron el uso de la PDI realmente interesante si se les preguntaba concretamente por la utilización, pero esos sentimientos se transferían mínimamente a la materia de estudio. Es decir, los alumnos no tuvieron la sensación de que el uso de la PDI en clase les ayudara al entendimiento de la asignatura en cuestión.

Aunque tanto profesores como alumnos se muestran extremadamente positivos ante el uso de la PDI en clase, esto no se traduce en una mejora en el aprendizaje de la materia de estudio, a pesar de que ambos grupos estaban de acuerdo en que el uso de la PDI parecía ayudar a centrar la atención de los estudiantes. La conclusión de los investigadores fue que el simple hecho de la presencia de la PDI en el aula no mejora necesariamente el aprendizaje. Por este motivo los profesores necesitan tiempo y formación para crear unidades didácticas en las que se puedan explotar las mejoras que ofrecen estas tecnologías.

Al trabajar con estudiantes, hay que tener en cuenta el factor humano. En este sentido, al trabajar con contenidos multimedia se debe saber cómo las clases multimedia (gráficos y textos) se interpretan y se almacenan por parte de los diferentes tipos de estudiantes. Por este motivo es importante conocer cómo funciona la memoria a corto plazo. Se realizó un estudio en el que se comparó la utilidad de las TIC en sujetos con una gran memoria a corto plazo y otros con una pequeña memoria a corto plazo. El resultado de dicho estudio fue que los estudiantes que poseían una gran memoria se veían beneficiados por el uso de los contenidos multimedia mientras que los alumnos con una pequeña memoria no sólo no se beneficiaban sino que aprendían menos que otros estudiantes que no usaban dicha tecnología.

## 6. Los estilos de aprendizaje y las PDI

Las PDI pueden ser utilizadas para realizar actividades de diferentes modos, atendiendo a los seis tipos de aprendizaje que existen. Según Beeland (2002), fomenta tres de estas clases de aprendizaje: el **visual**. A través del uso de la PDI se puede abarcar desde el uso de textos y dibujos hasta la utilización de animaciones y de videos; el **auditivo** a través del uso de series de palabras para la pronunciación, discursos y poemas, además de la escucha de sonidos o música; el **táctil** permite a los estudiantes interactuar físicamente con la pizarra y puede ayudar a satisfacer sus necesidades. El mismo autor concluye que la incorporación de estas tres modalidades de aprendizaje en una unidad didáctica puede determinar la medida en la que los estudiantes participan en el proceso de aprendizaje y, por tanto, que están motivados para aprender.

Sin embargo, la PDI también tiene en su campo de acción otros dos tipos de aprendizaje, por lo que se deberían incorporar para hacer un total de cinco los estilos que pueden verse beneficiados con el uso de esta tecnología. El **aprendizaje social**, ya que el uso de la PDI puede fomentar la interacción grupal. Y, por supuesto, el **cinestésico** que se basa en que el estudiante aprovecha más la clase a través de la experiencia de la participación activa.

Al incorporar las TIC en la educación, se debe realizar una transformación del proceso de aprendizaje. Según Pozo (2003), la tarea del profesor cobra una fuerza importante como apoyo en el aprendizaje a través de estos recursos y respecto al estudiante. El mismo autor argumenta que quien no disponga de herramientas cognitivas para la comprensión, discriminación y para dar significado a esa cantidad infinita de datos a los que tiene acceso a través de estas tecnologías se queda en la llamada “sociedad de la información” y, por lo tanto, no podrá acceder a la “sociedad del conocimiento”, debido a que “información” se refiere únicamente a recibir datos sin el ejercicio de reflexión, discusión o comprensión profunda, características necesarias para convertirse en conocimiento.

Profundizando en lo anterior, Pozo (2003) sugiere que la adquisición del conocimiento se manifiesta en los diversos niveles, que se pueden observar en la tabla siguiente:

Otro de los factores importantes en el aprendizaje es la motivación: la psicología humanista se centra en el individuo y da especial importancia a la motivación que rodea el aprendizaje; Por otro lado, la psicología cognitiva pone de relieve la importancia de la motivación, de los esquemas de experiencia y conocimiento. En palabras de Fernández (2004) “*en todo quehacer didáctico lo importante es que se produzca el hecho de aprender y la enseñanza debe tender hacia esa meta, siendo la actuación del profesor extremadamente importante con su papel facilitador.*” Esta motivación se ha demostrado que es aún mayor haciendo un buen uso de las TIC.

Además, se ha demostrado que el docente tiene un papel sumamente importante en el aula y, a su vez, en la incorporación de las TIC a sus clases. Por este motivo, es de vital importancia que el docente tenga una formación adecuada en el uso de las TIC, para que desarrolle dicho papel facilitador, por lo que debe haber superado al menos las dos primeras fases de la tabla que se puede ver a continuación:

Fases de la adquisición de conocimiento
Aprendizaje como adquisición de conductas (este no nos distingue de los organismos infrahumanos que aprenden también conductas y gestos).
Aprendizaje como adquisición de información (recepción de datos sin cuestionamientos importantes, las cosas se dan por hechas).
Aprendizaje como adquisición de representaciones (se da sentido a la información, existe una representación mental y un análisis de los datos).
Aprendizaje como adquisición de conocimiento (se contextualiza y evalúa el valor de la información, hasta convertirla en conocimiento que es aplicable y da sentido a un aprendizaje).

Fases en el uso de las TIC	
Fases	Descripción
Acceso	Conocimiento de las TIC.
Adopción	Se acomoda el uso de las TIC en la práctica tradicional de la enseñanza.
Adaptación	Se integran las TIC, por lo que se produce una mayor productividad.
Apropiación	Se utilizan las TIC, sin esfuerzo, como una herramienta para realizar el trabajo.
Innovación	Se usan las TIC para procurar un mayor desarrollo para nuevos ambientes de aprendizaje.

#### 4. Situación actual de las PDI

Desde la constancia del uso didáctico de la pizarra negra a principios del siglo XIX a la pizarra digital interactiva ha habido una serie de pasos importantes que han ido transformando y mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas: la introducción de los retroproyectores en los años cincuenta, la aparición de la pizarra blanca en los años ochenta o el uso en el aula de cañones proyectores de vídeo a finales de los noventa.

Actualmente estamos en un proceso de implantación, tanto en la enseñanza reglada como la no reglada, de las PDI. Debido a la gran variedad existente de modelos de pizarras en el mercado es importante realizar un estudio detallado de las características de las diferentes marcas y de las posibilidades que nos aportan teniendo siempre en cuenta las necesidades que tenemos en nuestro centro. A continuación se realizará una breve descripción de las características de las tecnologías utilizadas por los distintos fabricantes:

**Electromagnética:** Se utiliza un lápiz especial como puntero, combinado con una malla que está contenida en toda la superficie de proyección. Dicha malla detecta la señal del lápiz en la pantalla.

**Infrarroja:** El marcador emite una señal infrarroja al entrar en contacto con la superficie de la pizarra. Un receptor ubicado a cierta distancia traduce la ubicación del punto a coordenadas cartesianas que son usadas para ubicar el ratón.

**Ultrasonidos–Infrarroja:** Cuando el marcador entra en contacto con la superficie de la pizarra, este envía simultáneamente una señal ultrasónica y otra de tipo infrarrojo para el sincronismo de ambas. Dos receptores, que se colocan en dos lados de la superficie de proyección, reciben las señales y calculan la posición del puntero para proyectar en ese punto lo que envía el mismo.

**Resistiva:** El panel de la pizarra está formado por dos capas separadas, la exterior es deformable al tacto. La presión aplicada facilita el contacto entre las láminas exteriores e interiores, provocando una variación de la resistencia eléctrica y permitiendo localizar el punto señalado.

**Óptico:** El perímetro del área interactiva de la pizarra está cubierto por barras de luz infrarroja y en la parte superior a cada lado se encuentran dos cámaras infrarrojas que monitorizan que no se rompa la línea de vista entre las cámaras y las barras infrarrojas. En el momento en que el usuario presiona sobre alguna zona del área interactiva el sistema calcula el área donde se ha distorsionado la señal y calcula la posición.

Las opciones en cuanto a características técnicas son múltiples. Sin embargo, al tratarse de una tecnología de muy reciente implantación, los recursos son más bien escasos al igual que la bibliografía, si bien cada día surgen materiales nuevos para ser utilizados. Otro factor a tener en cuenta es que gran parte de las aplicaciones realizadas se centran en materias, como pueden ser las matemáticas, el dibujo o la geografía, dejando en un segundo plano la enseñanza de una segunda lengua.

## 5. Presente y futuro de las PDI

El uso de la PDI puede ayudar a crear una enseñanza más contextualizada e interactiva, y de esta forma centrarse en actividades colaborativas, para que los alumnos construyan conocimientos significativos y a la vez desarrollen su autonomía en el aprendizaje, que es una de las tres dimensiones tratadas tanto en el MCER como en el PCIC. Siguiendo en esta misma línea y desde una perspectiva socioconstructivista, el aprendizaje se define como la construcción de significados a nivel personal y compartido. En este sentido, es especialmente importante el término TAC, que según Muñoz (2008), *“son técnicas para el aprendizaje colaborativo pero con la novedad de utilizar los recursos que nos ofrecen las TIC”*.

La práctica pedagógica de la PDI, como recurso didáctico, exige una modificación en las actividades, responsabilidades, conductas y actitudes por parte del profesorado para permitir un trabajo interactivo más expeditivo y positivo para el profesor.

Estas modificaciones se encaminan hacia la “escuela del futuro” y que Marquès (2006) describe *“dentro de unos años, todas las aulas de todos los centros docentes tendrán una pizarra digital al lado de la pizarra convencional”* esto se encamina hacia un nuevo paradigma de la educación en el que la PDI es uno de sus principales instrumentos junto con las intranets del centro. De esta manera, se está proporcionando la base tecnológica para la escuela de las próximas décadas. Por esta razón, es de vital importancia el que exista una renovación de las metodologías docentes y, por supuesto, de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

“La formación en destrezas y técnicas de alfabetización digital todavía es excepcional en los programas de enseñanza de profesores.”

Como se ha visto, la PDI tendrá un papel principal, pero cabe plantearse la pregunta de si la PDI es un material didáctico, un medio, un recurso o las tres cosas. Según Gallego (2010) *“desde una visión física declara que es un material, desde una referencia comunicativa es un medio pero si nos centramos en un enfoque holístico es un recurso”*. Por otro lado Cabero (1990) afirma que los medios educativos son *“elementos curriculares que propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes, en un contexto determinado”*.

En el sistema educativo del Reino Unido, con una tradición más innovadora que en otros países de su entorno, ya se lleva trabajando varios años con las PDI tanto en la escuela primaria como secundaria, al igual que en parte de los Estados Unidos y en Australia. A partir del trabajo realizado por profesores de estos países, han surgido diversos estudios en los que se evalúa, de manera general, si existe una mejora en el proceso de la enseñanza-aprendizaje con el uso de las TIC y, en particular, con el uso de la PDI.

Por este motivo, el reto radica en el hecho de, que a pesar de la aceptación global de la alfabetización en medios digitales, la PDI ha crecido en importancia. La formación en destrezas y técnicas de alfabetización digital todavía es excepcional en los programas de enseñanza de profesores. Los instructores y profesores han empezado a darse cuenta de que limitan a sus estudiantes si no les ayudan a desarrollar y utilizar las destrezas en dicho campo, a lo largo de los planes de estudios. La carencia de enseñanza formal se compensa con el desarrollo profesional o el aprendizaje informal. Sin embargo, todavía se está muy lejos de ver la alfabetización en medios digitales como una norma. Este reto se acentúa por el hecho de que la alfabetización digital consiste más en una forma de pensar que en las herramientas utilizadas, ya que las destrezas y los estándares basados en herramientas y plataformas se han demostrado efímeros.

En este proceso de alfabetización se produce una paradoja. Por un lado, porque quienes han de llevar a cabo la revolución educacional son las personas nacidas y educadas en la era más convencional, por lo que llevan consigo la carga propia de esta experiencia, con todas las dificultades, resistencias, prejuicios y mitos que todo esto conlleva. Por otro lado, porque aún no se conocen del todo los aspectos novedosos de la pedagogía y la psicología del aprendizaje y del lenguaje virtual, así como las posibilidades y limitaciones que acarrea el uso de las nuevas tecnologías cuando se utilizan al servicio de la educación. Como consecuencia, los profesores aún no saben bien cómo actuar al respecto.

En cuanto a la comprensión de lectura de los estudiantes a través de las TIC, también existen paradojas, ya que en la mayoría de los estudios se encuentra que el hipertexto se convierte en un pobre sustituto del texto tradicional. Leer en una pantalla resulta más lento y fatigante que hacerlo en textos impresos. Por otra parte, los alumnos examinados sobre su comprensión de lectura en la pantalla evidencian tener una menor asimilación y memoria que aquellos que leyeron el texto impreso. Además, los dibujos digitalizados, el sonido y la animación que acompañan a los textos no han demostrado ser más efectivos que estudiar en un texto impreso ilustrado. En general, se encuentra que los alumnos que se entrenan con ordenadores mejoran sus calificaciones en las pruebas que enfocan la parte mecánica de la lectura, no así en aquellas que enfocan las habilidades de comprensión más profundas.



El uso de las TIC coloca el proceso de enseñanza-aprendizaje en un nivel y lenguaje multimedia más cercano al de nuestros alumnos, las diferentes herramientas interactivas dotan al aula del feedback inmediato al que esos están acostumbrados. El trabajo conjunto de la PDI, internet y otras TIC produce una auténtica inmersión del alumno en el proceso de aprendizaje para que desarrolle estrategias, destrezas y capacidades para la adquisición y retención efectiva de la información de una manera natural, de forma que desarrolle su pensamiento crítico, siendo capaz de buscar, seleccionar y discriminar la información, así como analizarla y organizarla. Además, motiva a los alumnos porque forman parte activa de este proceso.

## 7. Ventajas e inconvenientes del uso de las PDI

Las ventajas y desventajas que produce el uso de las PDI en el aula tienen una relación directa con las de la incorporación de las TIC, ya que son necesarios los recursos que proporcionan estas y se complementa con la utilización de internet en el aula.

Las ventajas obtenidas por el uso de internet y de otras TIC en la clase, se ven refrendadas con los diferentes estudios sobre el uso de la PDI recopilados por la BECTA y en la tabla siguiente se resaltan los siguientes puntos:

### Ventajas generales del uso de Internet y de otras TIC

- Las clases resultan más atractivas y vistosas, para docentes y alumnos.
- Se aumenta la interacción en clase y, por tanto, la participación.
- Se optimiza el tiempo del docente para enseñar.
- Mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se puede utilizar para todas las edades.

### Ventajas para los docentes

- Se acomoda a diferentes modos de enseñanza, es adecuada para una combinación de trabajo individual y colectivo.
- Favorece el pensamiento crítico de los alumnos. El uso creativo de la pizarra sólo está limitado por la imaginación del docente y la de los alumnos.
- Fomenta la flexibilidad y la espontaneidad.
- Favorece el aprendizaje cooperativo a través de herramientas de comunicación.
- Despierta el interés de los profesores.
- Es una tecnología sencilla.
- Favorece el interés por la innovación y el desarrollo profesional
- Ofrece la posibilidad de grabación, impresión y reutilización de materiales, reduce el esfuerzo invertido y facilita la revisión de lo enseñado.

### Aspectos positivos

- Genera una pizarra infinita, en la que nada se elimina.
- Permite la recuperación posterior de los materiales y la posible reutilización de estos.
- Permite repasar los contenidos aprendidos en clases anteriores.
- Permite acceder a imágenes de internet y manipularlas.
- De acceso a textos auténticos, de los que se pueden extraer modelos de lengua, y a referencias socioculturales.
- Es motivador porque introduce el componente lúdico, sobre todo para niños.
- Es muy visual y permite el movimiento de imágenes y palabras.
- Promueve la corrección colaborativa al proyectar la tarea en la pantalla.
- Permite comparar lo que se sabía el primer día de una unidad con lo que se ha aprendido hasta el último día.
- Favorece la utilización de colores, permite destacar lo importante.
- Sirve para construir conocimiento, lluvias de ideas o corrección de errores.
- Permite el envío del contenido de la clase al alumno, a través de su correo electrónico. Se pueden agrupar las páginas creadas con diferentes títulos para una mejor localización y uso.
- Permite la comunicación sincrónica y asincrónica.
- Es intuitivo, aunque requiere una inversión de tiempo de formación.

### Aspectos negativos

- Hace que la escritura sea lenta y provoca la pérdida del ritmo de la clase.
- Tiene que perfeccionar la calibración para que la escritura sea más precisa.
- No siempre responde a lo que el profesor ejecuta.
- No está adaptado para la mayoría de manuales existentes en el mercado.
- Provoca problemas técnicos que a veces no pueden ser resueltos por el docente.

## 8. Conclusiones

A lo largo de este artículo se ha realizado un breve recorrido histórico de la utilización de las TIC en la educación y de cómo el uso de estas puede influir en los diferentes tipos de aprendizaje existentes. Como consecuencia del avance de estas tecnologías, se ha producido una diferencia en la forma que los estudiantes interactúan con dichas TIC. Según Prensky, existe una diferencia generacional entre las personas nacidas antes de la década de los 90 y los que nacieron en dicha década o posteriores. Esta teoría ha sido rebatida, y lo sigue siendo, por diversos autores y en la actualidad no se clasifica a los estudiantes como nativos o inmigrantes digitales sino según el uso o no uso que hacen de estas tecnologías.

Debido a estas innovaciones introducidas en el aula, el docente tiene que adaptarse a dichos cambios, para continuar con su papel facilitador, y no sólo quedarse en esto sino ir más allá, hasta la apropiación e, incluso, la innovación en materia de TIC en sus clases. A su vez, la legislación sobre educación se ha adaptado a esta nueva realidad incluyendo, entre las competencias en la enseñanza básica que se deben adquirir, la digital.

Todos estos cambios producen una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los factores influyentes en el aprendizaje se encuentran la motivación y el input. Y ambos pueden ser mejorados gracias al buen uso de las TIC, ya que resulta más sencillo elegir un input de calidad entre la gran variedad existente y la motivación aumenta al trabajar con material auténtico.

Es evidente que el buen uso de la PDI tiene grandes ventajas en la enseñanza de idiomas, debido a que favorece el aprendizaje colaborativo e interactivo, a la vez que posibilita abarcar los diferentes estilos de aprendizaje. Por otro lado, es un elemento altamente motivador ya que produce que la clase sea más dinámica y amena. Además, el input que puede ser llevado al aula es más parecido al que se encuentra un hablante de L1, gracias a internet, y al hecho de poder contextualizarlo más. Asimismo, introduce el componente lúdico en el aula, tan importante para desarrollar un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudiante puede aprender más y mejor por el hecho de hacer un buen uso de la PDI, el alumno puede transformarse de sujeto pasivo, solo escucha y ve, a activo. De esta forma, el porcentaje de información retenida aumenta de una manera muy significativa, como se puede ver en la pirámide del aprendizaje, en la tabla siguiente.

Pirámide del aprendizaje		
RECORDAMOS UN	10%	de lo que leemos
	20%	de lo que oímos
	30%	de lo que vemos
	50%	de lo que vemos y oímos
	70%	de lo que decimos
	90%	de lo que hacemos

## 9. BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. (1997). "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información", Edutec, volumen número 7

Anduiza, E. Cantijoch, M.; Gallego, A. & Salcedo, J. (2010). "Internet y participación política en España", Opiniones y Actitudes, volumen número 63, CIS

Battro, A. M. & Denham, P. J. (1997). "La educación digital: una nueva era de conocimiento", EMECE, Buenos Aires

Becta ICT Research (2003). "What the research says about interactive whiteboards"

Beeland, W. D. (2002). "Student Engagement, Visual Learning and Technology: Can Interactive Whiteboards Help?"

Busquet, J. & Uribe, A. C. "El uso de las TICs y la Brecha Digital entre adultos y adolescentes. Primer avance de resultados"

La PDI es una tecnología limpia que sirve para realizar una mejor planificación, revisión e intercambio de los materiales creados para la clase. Además de poder reutilizar las actividades y mejorarlas, según los resultados de la ejecución en el aula. Es un espacio infinito en el que en cualquier momento se puede recuperar algo escrito anteriormente, tanto en el mismo día como desde el inicio del curso. Si un alumno falta a clase, se le puede enviar por correo electrónico lo realizado en la clase con sus explicaciones para mantenerlo al día de lo enseñando.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la PDI es sólo un medio más de los que dispone el docente. El uso de esta debe tener un fin específico ya que la utilización sin sentido puede tener un efecto contrario al que se busca. Incluso como se ha podido leer en este artículo, el uso de la pizarra *per se* no produce ningún tipo de beneficio en el aprendizaje de los alumnos. Es decir, se debe hacer una utilización que introduzca algo novedoso en la clase, pero sin desechar todo lo usado con anterioridad a la PDI, sino que se debe reciclar y mejorar los recursos y medios utilizados para aplicarlos a esta nueva tecnología.

Desde el punto de vista técnico, todavía quedan varios puntos por mejorar, al ser una tecnología de reciente aparición y estar en constante evolución. Seguramente problemas tales como la calibración, la escritura lenta y la falta de respuesta a las acciones que se ejecutan serán mejoradas y resueltas. El software que acompaña a estas pizarras no es totalmente compatible entre los diferentes fabricantes y esto crea problemas a la hora de actuar con diferentes programas y modelos de pizarras. Pero este inconveniente será resuelto en el momento en el que la difusión de las PDI sea mayor y se empiecen a crear programas de contenido abierto.

Caballero, S. L. (2009). "Tránsito digital en el ámbito educativo", Revista Iberoamericana de Educación, volumen número 48

Cabero Almenara, J. (2001). "Utilización de recursos y medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje" IV Jornadas Nacionales de Desarrollo Curricular, Organizativo y Profesional

Cabero Almenara, J. (1998). "Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate", Departamento de didáctica y organización escolar Universidad Complutense-UNED: Las organizaciones ante los retos del siglo XXI, (1143-1149)

Correa Flores, M. F. (2010). "Las nuevas tecnologías y su aplicación en el aula de idiomas", Innovación y expe-

Cox, Margaret; Webb, Mary; Abbott, Chris; Blakeley, Barry; Beauchamp; Tony & Rhodes, Valerie (2003). "ICT and pedagogy: A review of the research literature" ICT in Schools Research and Evaluation Series, volumen número 18 Becta 2003

Cuellar, M. (2009). "Cachorros de la era digital", El País Semanal, marzo 2009 (82,86)

Dwyer, D. C.; Ringstaff, C. & Haymore Sandholtz, J. "The Evolution of Teachers' Instructional Beliefs and Practices in High-Access-to-Technology Classrooms First-Fourth Year Findings", ACOT Report, volumen número 8

Fernández López, S. (2004). "Las estrategias de aprendizaje" en Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE), SGEL, Madrid (411,433)

Fumero, A. & Roca G. (2007). "Web 2.0", Fundación Orange

Gallego, D. J. & Gatica, N. (2010). "La pizarra digital: Una ventana al mundo desde las aulas", Eduforma, Sevilla

García Santa-Cecilia, Á. (2000): "Cómo se diseña un curso de lengua extranjera", Arco Libro, Madrid

de Haro, J. J. (2010). "Redes Sociales en Educación"

Hernández Mercedes, M. P. (2008). "Tareas significativas y recursos en Internet. Webquest", MarcoELE, volumen número 6

Hernández Ruiz, L. (2004). "La importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera", Espéculo, volumen número 27

Martín Iglesias, J. (2010). "La pizarra digital interactiva (PDI) en la educación", Anaya, Madrid

Martín Martín, J. M. (2004). "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): Procesos cognitivos y factores condicionantes" en Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE), SGEL, Madrid (261,283)

Marquès, P. (2008). "La magia de la pizarra digital... la pones tú", UAB – grupo DIM

Marquès, P. (2006). "Pizarra Digital", Grupo DIM

Marquès, P. (2008). "Propuestas de uso didáctico con la pizarra digital y la PDI"

Marquès, P. & Casals, P. (2003). "La pizarra digital en el aula de clase, una de las tres bases tecnológicas de la escuela del futuro", Fuentes, volumen número 4

Marquès, P. "La pizarra digital en el aula de clase: una investigación en marcha."

Medina Peñuela, M. J. (2011). "La pizarra digital como recurso educativo", Innovación y experiencias educativas, volumen número 38

Méndez, S. & Rodríguez, E. (2011). "Consecuencias futuras del despertar de una generación de adolescentes digitales" en Instituto de la Juventud: Adolescentes digitales, Madrid (11, 36)

Muñoz, J. M. (2008). "NNTT, TIC, NTIC, TAC... en educación ¿pero esto qué es?"

Pérez Sanz, A. (2011). "Escuelas 2.0. Educación para el mundo digital" en Instituto de la Juventud: Adolescentes digitales, Madrid (63,111)

Pozo, J. I. (2003). "Adquisición de conocimiento", Morata, Madrid

Prensky, M. "Digital natives, digital immigrants", On the Horizon (9-5), Lincoln: NCB University Press, 2001a. (págs. 1-6)

Prensky, M. "Digital natives, digital immigrants, part II. Do they really think differently?", On the Horizon (9-6), Lincoln: NCB University Press, 2001b. (págs. 1-6).

Prensky, M. (2009). "H. sapiens digital: "From digital immigrants and digital natives to digital wisdom"

Rodríguez Esquivel, N. del C. "El Profesor y el Alumno usando las TIC's, ¿Quién Tiene la Responsabilidad del Aprendizaje?"

Rodríguez Martín, J. R. "El uso de Internet en el aula de ELE", RedELE, volumen número 2

Santacruz Valencia, L. P. (2008). "Herramientas de autor: Criterios de selección"

Terrádez Gurrea, M. "Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera"

Trahtemberg, L. (2000). "El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y la organización escolar", Revista Iberoamericana de Educación, volumen número 24

Villatoro, J. "Utilización de las TIC para la enseñanza de LE/ L2", Letra 25 Proyectos y ediciones digitales

Willingham, D. T. (2010). "Have technology and multi-tasking rewired how students learn?", American Educator, volumen verano 2010, (23-28)

(2005). "Acerca de Moodle: una plataforma de e-learning libre", Red de Investigación educativa

"Competencias del Nuevo Rol del Profesor", Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

(2004). "Interactive Whiteboards and Learning: A Review of Classroom Case Studies and Research Literature", Smartboard Technologies Inc.

(2006). "La pizarra digital interactiva como recurso en el aula", Redes – Ministerio de Educación y Ciencia

(2007). Orden ECI/221/2007, de 12 de Julio

(2006). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre

(2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, Madrid

Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm) [Consultado: 25 de junio de 2012]

"(Critical) history of ICT in education – and where we are heading?"

Disponible en: <http://flosse.bloggning.fi/2005/06/23/critical-history-of-ict-in-education-and-where-we-are-heading/> [Consultado: 25 de junio de 2012]

El informe Horizon: Edición 2010

Disponible en: <http://www.nmc.org/pdf/2010-Horizon-Report-es.pdf> [Consultado: 25 de junio de 2012]

La didattica delle discipline scolastiche e i nuovi media

Disponible en: [http://www.mediamente.rai.it/mediamente/tv/learning/corsi/0002c4\\_3.asp](http://www.mediamente.rai.it/mediamente/tv/learning/corsi/0002c4_3.asp) [Consultado: 25 de junio de 2012]

Programa "Escuela 2.0"

Disponible en: <http://www.ite.educacion.es/es/escuela-20> [Consultado: 25 de junio de 2012]

Otras páginas web consultadas:

Sobre la PDI:

<http://www.genmagic.net/educa/course/view.php?id=12>

<http://peremarques.pangea.org/guia.htm>

<http://peremarques.net/pizarra.htm>

<http://intranet.sigmat.com/enlancesdim/>

<http://recursosodi.wordpress.com/>

<http://www.pizarrasinteractivas-recursos.net/>

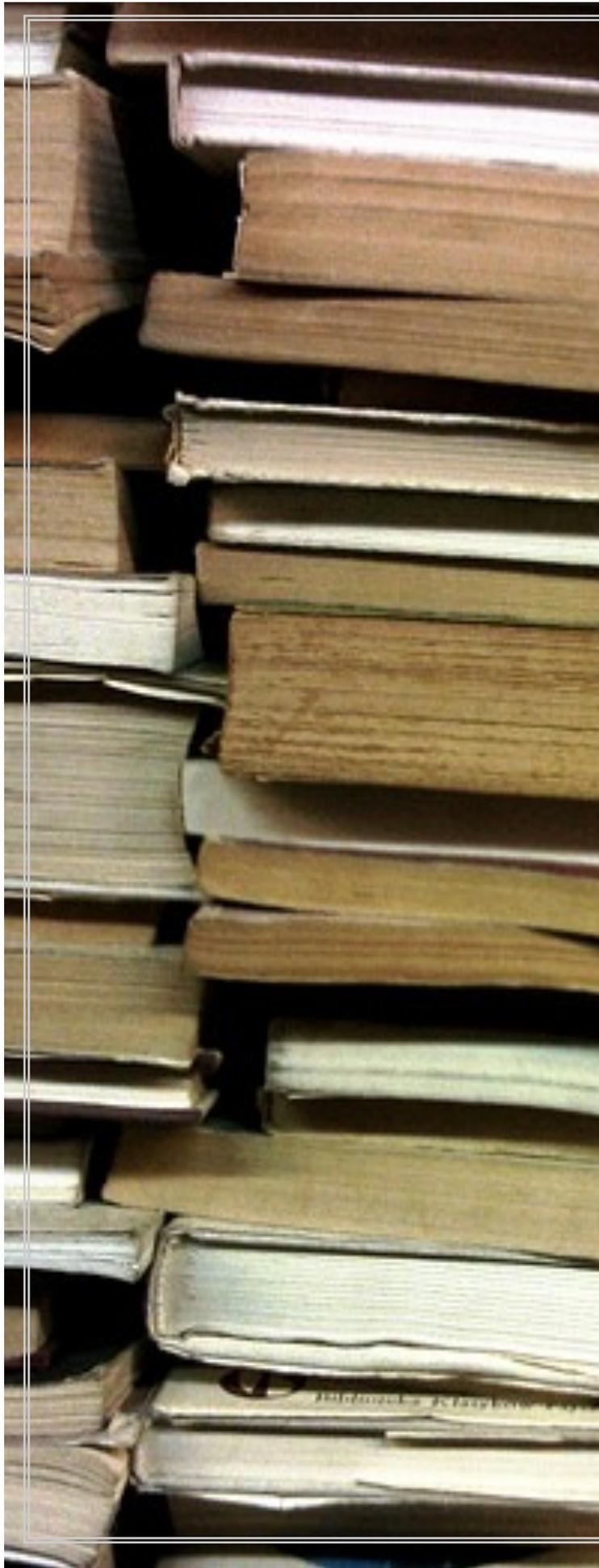
<http://www.smarttech.com/us/Resources/Training>

[http://exchange.smarttech.com/index.html?lang=es\\_ES#tab=0](http://exchange.smarttech.com/index.html?lang=es_ES#tab=0)

<http://www.welcomepacksmart.es/>

<http://aprenderconsmart.org/>

<http://es.scribd.com/doc/42384/Tutorial-dSMART-Board->



# PROBLEMAS

## en la producción escrita de alumnos italófonos: análisis y autocorrección de errores

La enseñanza de la lengua española en Italia ha experimentado en los últimos años un significativo aumento, tanto en la cantidad de estudiantes como en el número de cursos en los que se imparte el español como segunda lengua. Sin embargo, dichos cambios no se traducen necesariamente en un avance más rápido en el dominio de español, lo cual demuestra, nuevamente, que la cercanía lingüística entre español e italiano plantea problemas dignos de ser estudiados detenidamente. El objetivo de este artículo es determinar las principales dificultades del alumnado italófono en su aprendizaje de español, así como los riesgos de fosilización de algunos errores, incluso en niveles avanzados. Para ello, se analiza la expresión escrita de un grupo considerable de alumnos italianos que han realizado un curso de español en España como complemento a su formación lingüística. A partir de la muestra, se analizarán los principales problemas de dichos aprendices en los niveles morfológico, sintáctico, léxico y ortográfico. Asimismo, se examinarán los errores que atañen a la construcción del discurso. Se llevará a cabo un estudio general, con especial atención a las dificultades relacionadas con problemas de interferencia lingüística y a las estrategias de autocorrección desarrolladas por los estudiantes.

## 1. La enseñanza del español en Italia

Las reformas educativas llevadas a cabo en Italia en la última década han contribuido favorablemente a la introducción de nuevos contenidos y competencias en todos los ciclos educativos. Por lo que concierne a la enseñanza de idiomas, es especialmente significativo el esfuerzo por parte de las entidades educativas de introducir en los currículos, tanto de la *Scuola media* como de las distintas ramas de la *Scuola superiore*, la enseñanza de una segunda lengua comunitaria, aparte del inglés. De dicho cambio se ha beneficiado, sobre todo, la lengua española, que experimenta, en la actualidad, una tendencia al alza en el número de inscripciones y de plazas docentes en todo el territorio italiano.

Según los datos del servicio estadístico del MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), sobre un total de casi cuatro millones de estudiantes de *Scuola superiore*, casi 140.000 estudian español. Si a estas cifras sumamos también los alumnos de *Scuola media* y de *Scuola primaria*, alcanzamos un total de más de 500.000, lo que significa que 1 de 4 estudiantes italianos ha elegido en los últimos años el español a lo largo de su trayectoria escolar. Por parte de los gobiernos italiano y español ha habido muchas iniciativas para el fomento de la enseñanza de los dos idiomas en los respectivos países. Dichas iniciativas han tenido como resultado la firma, en abril de 2010, de un "Memorando de Entendimiento" en el que las dos administraciones se han comprometido recíprocamente a fomentar la enseñanza del español en Italia y del italiano en España. Dicho "Memorando" no hace más que confirmar el éxito de la enseñanza de la lengua española en Italia, la cual es elegida por los estudiantes, principalmente, por la cercanía lingüística, el interés hacia la cultura española y por razones de estudio o trabajo, en el caso de estudiantes

de los programas de intercambio transfronterizo. Las indicaciones y directrices del ministerio, por lo que concierne al aprendizaje de lenguas, son comunes a todas las lenguas extranjeras, de ahí que no haya pautas ni contenidos específicos para la lengua española. Sin embargo, se remite a los niveles del *Marco Común Europeo*. Con la excepción del *Liceo Linguistico*, en el que las horas dedicadas a la segunda y tercera lengua extranjera son muchas más y el nivel previsto al final de los cinco años es más alto, en la mayor parte de las ramas del *Liceo* y de los *Istituti Tecnici y Professionali*, el nivel que los estudiantes tienen que alcanzar al final del ciclo de estudios se corresponde al B2. Es fácilmente comprensible que, en algunos casos, incluso se pueda superar dicho nivel al terminar los cinco años de la educación secundaria.

Además, en las universidades italianas la enseñanza del español goza de buena salud, y no solo en las facultades de lenguas extranjeras, puesto que el número de estudiantes de lengua y cultura española es cada vez más alto de año en año. Otra prueba del interés hacia el español por parte de los estudiantes italianos es que dos de cada diez matrículas en los exámenes DELE en todo el mundo se registran en Italia. Tanto es así que hay numerosos cursos específicos y extraescolares para la preparación de los exámenes DELE en muchas instituciones educativas italianas.

Otro aspecto muy importante de la enseñanza del español en Italia es la tendencia por parte de las editoriales españolas e italianas a adaptar sus manuales a las necesidades de los aprendices italianos; de crear, esto es, manuales "para

Tamara Flores Pérez es licenciada en 'Filología Hispánica' por la Universidad de Salamanca. En la misma universidad cursó el Máster oficial 'La Enseñanza de Español como lengua extranjera' en el curso académico 2009-2010. Actualmente es estudiante del programa de Doctorado en 'Lengua española: investigación y enseñanza' de la Universidad de Salamanca y sus investigaciones se centran en la sociolingüística y la disponibilidad léxica. Ha trabajado como profesora de español en Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca, como auxiliar de conversación de español en Italia y, actualmente, trabaja como profesora de español en una academia privada. Asimismo, es correctora de las pruebas de expresión escrita de los exámenes DELE.



Antonio Re es licenciado en 'Lingue e Letterature Moderne Euroamericane' por la Università del Salento (Lecce-Italia, 2009). Cursó el Máster oficial 'La Enseñanza de Español como Lengua Extranjera' en la Universidad de Salamanca en el curso académico 2009-2010. Actualmente está continuando sus investigaciones en el marco del Doctorado en 'Lengua española: investigación y enseñanza' de la Universidad de Salamanca y sus líneas de estudio se centran en la fraseología, la lexicología y la enseñanza del español como lengua extranjera. Forma parte del equipo de creación de materiales de español "ELElab" de la Universidad de Salamanca en el ámbito del Campus de Excelencia Internacional "Studii Salamantini". Asimismo, es examinador acreditado por el Instituto Cervantes para los exámenes DELE de los niveles A1 y A2.



italianos”. En la mayoría de los casos, estos manuales proporcionan, entre otras cosas, apéndices gramaticales con explicaciones en italiano; recuadros gramaticales, funcionales y pragmáticos; glosarios bilingües; listados de falsos amigos y modismos; pero, sobre todo, apartados contrastivos en los que se insiste en cuestiones especialmente problemáticas para los itálofonos.

**“El mito del español fácil se supera solo cuando se toma conciencia de las numerosas divergencias que existen entre los dos sistemas lingüísticos.”**

Aquí no entraremos en el debate sobre si es útil usar en clase un manual específico para aprendices de una determinada L1, ya que la decisión de emplear este tipo de manuales depende, evidentemente, del tipo de alumnado, de sus exigencias comunicativas y del contexto de aprendizaje. Sin embargo, nos parece oportuno destacar que la enseñanza del español en Italia tiene por delante mucho futuro, por los motivos arriba mencionados. La esperanza es que se pueda mejorar la praxis didáctica. Nuestra contribución se basa en el análisis de las producciones escritas de alumnos itálofonos, con el fin de detectar los errores comunes y las estrategias de autocorrección que llevan a cabo los estudiantes.

## 2. Análisis contrastivo e interlengua de los estudiantes italianos de español

Actualmente, el panorama bibliográfico en relación con el estudio contrastivo entre español e italiano incluye valiosas contribuciones, las cuales son útiles tanto desde el punto de vista teórico, como para su aplicación en la enseñanza. Estudios completos como el de Maria Vittoria Calvi (1995, 2004) o Francisco Matte Bon (2004), por ejemplo, se centran en los problemas más comunes entre los hablantes itálofonos a la hora de acercarse a la lengua española. Asimismo, los trabajos sobre interlengua y análisis contrastivo y de errores nos ofrecen pautas para la comprensión de los mecanismos que intervienen a la hora de adquirir una L2. En el caso de la enseñanza del español a italianos, es muy clarificadora la teoría del aprendizaje en forma de U (*u-shaped learning*), elaborada por Kellerman en 1985. En palabras de Calvi (2004): “Este procedimiento en forma de U (*u-shaped*), es fácilmente observable entre los italianos que aprenden español: en el primer contacto con la nueva lengua predomina la transferencia positiva; luego los alumnos, desorientados por las falsas analogías, tienden a tomar las distancias de la L2, pero vuelve a manifestarse pronto la tendencia a trasladar incluso estructuras marcadas, como demuestra, por ejemplo, la

frecuencia del *code-switching* entre hablantes bilingües, incluso de elevado nivel cultural”. En otras palabras, el proceso de adquisición del español por parte de hablantes de italiano presenta ciertos altibajos, relacionados, sobre todo, con la motivación de los aprendices. La cercanía lingüística entre los dos idiomas,

especialmente en lo que respecta a la esfera léxica, permite a los estudiantes tener, ya desde los primeros meses, una percepción de control del español que se debe, en gran medida, a la facilidad de comprensión de los textos escritos y orales. Sin embargo, pronto los estudiantes empiezan a darse cuenta de las “trampas” léxicas y morfosintácticas ocasionadas por la afinidad lingüística.

Experimentan, pues, un sentimiento de frustración. En estos casos se pueden dar dos actitudes distintas: por una parte, hay estudiantes que pierden interés en el aprendizaje; por otra, hay estudiantes con una fuerte motivación intrínseca que se interesan más por el español, al ser conscientes de que su dominio está lejos de conseguirse fácilmente. Dicho de otra manera, el mito del “español fácil” se supera solo cuando se toma conciencia de las numerosas divergencias que existen entre los dos sistemas lingüísticos, no solo por lo que se refiere a la esfera gramatical, sino también a la esfera pragmática y discursiva.

Reconocimiento de las diferencias y percepción de la distancia son etapas fundamentales en la evolución de la interlengua de los aprendices italianos de español, cuyos progresos son más lentos y sus interlenguas más estáticas. Como destaca Arce (1984) hablando del español y del italiano: “Se trata de las dos lenguas más fáciles para aprenderlas mal, de las más difíciles para alcanzar su dominio desde la otra”. Por tanto, la tarea principal del profesor de español para italianos es sensibilizar a sus estudiantes acerca de los problemas de transferencia de tipo negativo y de evitar errores de fosilización, que pueden presentarse incluso en aprendices de nivel avanzado. Nuestro propósito es centrarnos en los errores frecuentes en la expresión escrita, donde se concentra el mayor número de problemas



### 3. Análisis de errores en las tareas de expresión escrita

Nuestro análisis de las producciones escritas de los alumnos italianos de español ha consistido en tres fases:

2. Después, se han corregido las redacciones marcando el tipo de error con una clave que indicamos más adelante en este epígrafe, evitando proporcionar la alternativa correcta.

1. En primer lugar, se les ha asignado a los alumnos una tarea de expresión escrita que consistía en escribir un correo electrónico en el que debían contar una anécdota sobre su infancia a un amigo.

3. Por último, los alumnos han vuelto a escribir sus redacciones basándose en las indicaciones hechas por el profesor, esto es, han autocorregido sus textos.

El corpus está formado por 60 redacciones de alumnos de nivel B1, procedentes de distintas regiones italianas, de entre 15 y 17 años. La mayoría de los alumnos está cursando actualmente el segundo o tercer curso del *Liceo* y, generalmente, lleva estudiando español entre 2 y 6 años. Los alumnos estuvieron en España gracias a un proyecto que prevé una estancia en territorio español como complemento a su formación lingüística.

A continuación, detallamos los resultados de nuestro análisis teniendo en cuenta los distintos tipos de errores: ortográficos y de puntuación, morfosintácticos, léxicos y discursivos.

#### 1. Ortografía y puntuación

En el nivel ortográfico se dan dos tipos de errores: errores causados por interferencia de la lengua materna de los alumnos y errores motivados por una dificultad inherente al español.

El primer grupo es el más preocupante desde el punto de vista del aprendizaje, ya que se trata de errores propios de un nivel inicial de español. Como ejemplos, encontramos *che (que)*, la secuencia *qua-* en varias ocasiones (*quando, qualquier*) y el uso de consonantes dobles que, en su mayoría, no existen en español (*programma, funcionar*).

En cuanto al segundo tipo de errores, los más numerosos se deben a la confusión *s/z*, *s/x* y *g/j* (*haci -ast-, experiencias, recogerla...*). Llama la atención la grafía adoptada para la interjección *¡ja, ja!*, la cual aparece escrita como *¡ah, ah!* en ocho ocasiones.

El resto de errores que encontramos no revisten gravedad, dado que aparecen de forma esporádica: confusión *r/rr* (*terrible*), confusión *b/v* en el imperfecto (*estavo*) o ausencia del grafema “h” (*de echo*). En último lugar, es destacable el uso de mayúsculas en los nombres de meses (*Mayo, Febrero*) y de lenguas (*Español*), ya que la norma italiana exige minúscula (*maggio*).

Es en el terreno de la acentuación donde encontramos la mayor cantidad de errores. Comprobamos que el uso de las tildes no se da de manera sistemática: tan solo seis alumnos llevan a cabo un uso adecuado de las mismas.

El resto, o bien no las usa, o las usa de modo anárquico. Uno de los fallos más llamativos, cometido por más de la mitad de los estudiantes, es la ausencia de la tilde en la forma de primera persona del plural del imperfecto de indicativo (*estábamos, pasábamos, etc.*). Asimismo, en la mayor parte de casos de tilde diacrítica, su uso es erróneo (*\*tu* – pronombre personal -, *\*mi* – ídem.- o *\*sí* – conjunción condicional -). Lo mismo ocurre con la tilde de interrogativos y exclamativos, siempre ausente en el caso de interrogativas y exclamativas indirectas (*me preguntaron \*donde, quiero saber \*como*). El último de los errores generalizados es la ausencia de la tilde necesaria para deshacer el diptongo (*\*tenía, \*día, \*río, etc.*). Por otra parte, encontramos tilde en palabras que no la requieren (*\*tál, \*hizó...*), pero dicho uso se da de forma aislada, por lo que su análisis carece de relevancia.

En lo que concierne a la puntuación, hemos hallado graves deficiencias, con muestras en las que apenas aparecía una coma. En este caso, consideramos que el problema está asociado, no a un problema de aprendizaje del español, sino a una carencia en la lengua materna del alumno; carencia transferida a su producción en la lengua extranjera. Como dificultades asociadas al aprendizaje del español, encontramos que la conjunción *pero* nunca aparece precedida de coma. Este error aparece en un total de quince ocasiones. Consideramos que este error puede deberse a la movilidad de que goza su correlato italiano, *però*, el cual, en la modalidad hablada, puede aparecer en posición final. Por último, encontramos un error común a la mayoría de estudiantes de español, no solo itálofonos: la ausencia de los signos de interrogación y exclamación iniciales (*¿, ¡*).

## 2. Gramática

Los errores relacionados con la gramática son, como era de esperar, los más abundantes. Por ello, para dicha tipología de errores, hemos establecido una serie de subapartados. La relación completa de errores puede consultarse en el anexo I:

### a. Morfología nominal

En este apartado encontramos confusiones referidas al género y número de sustantivos y adjetivos. La más notable está relacionada con el adverbio *insieme*, cuyo homólogo español (*junto*) puede comportarse como adverbio o como adjetivo. Su comportamiento como adjetivo es el que plantea problemas para los alumnos, como puede comprobarse en *juntos* (para el sujeto *nosotras*), *no están junto*, etc.

### b. Morfología verbal

Aquí es donde se constatan la mayoría de errores de índole gramatical. Además de las equivocaciones esperables relacionadas con irregularidades verbales, encontramos otras de especial relevancia, ya que su aparición no debería darse en este nivel de aprendizaje. El principal error a este respecto, cometido por seis de los estudiantes, es el uso de las desinencias verbales del imperfecto propias de la primera conjugación para la segunda y tercera conjugaciones (*podebamos*, *divertiba*). En segundo lugar, aparecen participios con flexión de género y número, fenómeno ajeno a la morfología del español (ej.: *habíamos salidos*). Asimismo, encontramos confusión de tiempos (*comemos* por *comimos*, *ponemos* por *poníamos*), de personas (*has nacido mi prima*, *ella tienes*), etc.

### c. Ser/ estar

La mayoría de alumnos presenta algún tipo de dificultad en la diferenciación de *ser* y *estar*. Los problemas más frecuentes los hallamos en relación con el uso de *estar* + lugar (*\*era en el parque*, *\*era allí*) y de *estar* seguido de ciertos adjetivos, especialmente *preocupado/a* y *solola*.

### d. Estar/ haber

En este caso, nos enfrentamos a un error típico del alumno itálico, por el cual se hace uso de *estar* en lugar de *haber* (por ej.: *estaban muchos niños en el parque*).

### e. Régimen verbal

El régimen verbal con la preposición *de* es el que más problemas plantea. De un lado, el error puede deberse a la ausencia de dicha preposición, como en *\*cambiar idea* o *\*darse cuenta que*. De otro, encontramos la presencia de la misma con verbos que no la requieren, como *\*elegir de*, *\*pedir de*, *\*contar de*, *\*prometer de* y *\*decidir de*, siendo este último el más numeroso. El error se agrava cuando la subordinada posee un sujeto diferente al de la principal, haciéndose necesario el uso de una forma personal y no del infinitivo (ej.: *\*me pidieron de no responder*).

### f. Verbos reflexivos /no reflexivos

Los verbos que presentan más problemas en este sentido son *alojarse* (*\*alojamos en un hotel*), *acostarse* (*\*acostamos*) y *descansar* (*\*nos descansamos*). Especial atención merecen los pares *olvidar-olvidarse* y *recordar-acordarse*, ya que el uso de la variante reflexiva requiere la presencia de un sintagma preposicional encabezado por *de*. Los alumnos, en cambio, hacen uso de la misma incluyendo un complemento directo, como si de la variante no reflexiva se tratara (ej.: *\*No me lo olvidaré nunca*).

### g. Indicativo/ subjuntivo

Los errores relacionados con la elección del modo verbal no se encuentran motivados, en principio, por una interferencia de la lengua materna de los alumnos. El error más numeroso es el uso de indicativo en subordinadas sustantivas que rigen subjuntivo, especialmente con los verbos *esperar* y *creer*, este último, en oraciones negativas (*\*espero que hace*, *\*nunca creo que pasare*).

### h. Artículos, determinantes y pronombres

El uso de “artículo + posesivo”, por interferencia de la lengua italiana y a pesar del nivel, lo encontramos en seis ocasiones (*\*una mi amiga*, *\*una mi experiencia*). Destaca también el uso de *nos* como pronombre sujeto (*nosotros*) y como posesivo (*nuestros* - *\*nos perros*), así como la utilización de *mucho* + adjetivo.

#### i. Adverbios y preposiciones

Un error común es la confusión de *detrás* y *atrás*, y de *delante* y *antes* en sintagmas que indican temporalidad, como en *\*cinco meses detrás* o *\*la noche delante*. Por otra parte, encontramos el uso de *después de* + sintagma sin la preposición (ej.: *\*después tres minutos*). En dos ocasiones aparece el adverbio italiano *ancora* (esp.: *todavía*), además del uso de *también* en lugar de *todavía* (*\*es también hoy mi mejor amiga*).

#### j. Preposiciones

Este es otro de los apartados donde se encuentra un mayor número de errores. El más extendido es el uso de la preposición *en* con verbos que indican movimiento y que rigen la preposición *a* (*\*llegar en*, *\*ir en*, *\*mudarse en*). Como contrapartida, constatamos, también en gran cantidad de ocasiones, el uso de *a* en sintagmas que indican lugar de permanencia, como *\*estar a Milán*, *\*jugar a tu casa* o *\*casa al mar*. Por otra parte, dentro de lo esperable, encontramos dificultades en el uso de *por* y *para*, especialmente con ciertos adjetivos, como *compuesto por*. En último lugar, destacamos la confusión entre *de* y *desde* (ej.: *\*de todo el año*).

#### k. Conjunciones y conectores

Los errores más profusos son aquellos relacionados con la utilización de *pero* y *pues*. *Pero* aparece en la oración en posición final en diversas ocasiones, lo cual es incorrecto desde el punto de vista sintáctico. En el caso de *pues* no encontramos un error de colocación, sino de significado. Todos los alumnos que han usado *pues* lo han hecho con el sentido de *entonces* o *después*, como en las frases *\*y pues es llena de energía*, *\*y pues por la tarde*. En último lugar, señalamos el uso de *más* en lugar de *ya*, en oraciones del tipo *no es más así* o *no están juntos más*.

#### l. Complemento directo

La preposición *a* del complemento directo de persona, inexistente en italiano, plantea bastantes problemas a los estudiantes. Además de no aparecer en un total de nueve ocasiones, encontramos el fenómeno contrario: es usada en sintagmas cuyo complemento directo no es de persona, sino de cosa, como en *\*visitamos a la ciudad*.

#### m. Sintaxis

En este último apartado analizaremos dificultades relacionadas con el orden sintáctico, así como ciertas estructuras problemáticas. En lo que respecta a la colocación, los alumnos muestran dificultades en las secuencias “pronombre *se* + pronombre de complemento indirecto” (ej.: *\*te se rompió*) y en el uso de adverbios con verbos que aparecen en alguna de sus formas compuestas, incluyéndolos entre el auxiliar y el participio (ej.: *\*había ya llegado*). Como estructuras que presentan dificultades para los alumnos, destacamos, en primer lugar, las oraciones temporales con *hace*, del tipo *hace mucho que no nos vemos*. En ellas, el verbo *hacer* se ve sustituido por *ser*, debido a una interferencia con el italiano - it.: *È (da) tanto che non ci vediamo*-. En otras ocasiones aparece una estructura ajena a la gramática del español: “*hacer* + infinitivo” (ej.: *hacerme dormir* – *farmi dormire*). En último lugar, encontramos el uso de “*a* + infinitivo” con el valor de gerundio (por ejemplo, *\*pasamos la noche a mirar las estrellas*).



### 3. Vocabulario

En lo que respecta a los errores de tipo léxico, los más frecuentes son aquellos relacionados con palabras existentes en ambas lenguas, pero que difieren en alguno de sus significados. El inventario de este tipo de errores no es muy numeroso; sin embargo, el número de ocasiones en los que los alumnos han incurrido en los mismos, sí lo es. Así, encontramos que seis estudiantes usan *mirar* en lugar de *ver* en sintagmas del tipo *\*mirar una película*, *\*mirar los dibujos*, etc. Otro de los fallos reiterados es el uso de *probar* con el significado de *intentar* (por ejemplo: *\*probando a escapar*), en el que además, se incurre en un error de tipo gramatical, al atribuir a *probar* un régimen preposicional.

Puede comprobarse como los lexemas anteriores, falsos amigos parciales en palabras de Matte Bon (2004), superan enormemente a los falsos amigos totales, de los cuales apenas encontramos testimonio. Únicamente hallamos tres falsos amigos totales: *albergue* con el sentido de *hotel* (it.: *albergo*), *similar* en lugar de *similar* (it.: *simile*) y *andar* por *ir* (it.: *andare*).

Las interferencias con el italiano se hacen más patentes en otro tipo de errores, aquellos en los que los estudiantes han tomado una palabra italiana y la han adaptado morfológica y ortográficamente al español. Ejemplo de ello son *tablo*, *indovinar*, *fortunadamente* o *puncé* (*pinché*). La interferencia con el italiano se convierte en extrema en el último tipo de errores: palabras italianas que no han sufrido ninguna adaptación. Como ejemplos tenemos *barboni*, *lungo*, *divertente* o *colpo*.

### 4. Estructura

Las carencias halladas con relación al modo de organizar el texto (en este caso, un correo electrónico) se deben, en gran parte, a un déficit en la propia lengua y no a una dificultad intrínseca a la L2, el español. Hablamos de la falta de estructuración del texto en párrafos, presentada por la mayoría de los estudiantes. Los problemas asociados al aprendizaje

del español, por su parte, están relacionados con el saludo y la despedida. Ausentes en algunos casos, en otros encontramos un calco o influencia del italiano. Así, el saludo, en la totalidad de las muestras, aparece seguido de coma (,) y no de dos puntos (:). (ej.: *Querido Antonio*,). En lo que respecta a la despedida, encontramos el uso de fórmulas ajenas al español, especialmente *\*Espero en tu respuesta*, utilizada por veinticinco de los informantes. También destacamos, por su gravedad, el uso de *hola* como cierre del texto.

### 5. Autocorrección

El proceso de corrección de las redacciones se llevó a cabo en dos fases. En un primer momento señalamos los errores para que los propios alumnos los corrigieran, haciendo uso de la leyenda siguiente:

- G: gramática.
- V: vocabulario.
- P: puntuación.
- O: ortografía.
- ( ): ausencia de una palabra.

En el caso de los errores de tipo gramatical, proporcionamos a los alumnos una serie de ejemplos, dada la amplitud de esta tipología de errores. De este modo, un error de este tipo referido a un verbo puede deberse a:

- Confusión de la persona: *\*tú tuvisteis – tú tuviste*
- Confusión del tiempo: *\*cuando fui pequeño – cuando era pequeño*
- Confusión reflexivo – no reflexivo: *\*nos descansamos durante tres horas – descansamos durante tres horas*
- Interferencia del italiano: *\*estabo – estaba*

Y así con el resto de categorías. Cabe señalar que no fueron señalados todos los errores, sino solo aquellos propios del nivel de los alumnos.

Tras analizar la autocorrección hecha por los estudiantes, encontramos tres posibilidades:

1. El alumno corrige correctamente el error
2. El alumno corrige de manera equivocada el error
3. El alumno no corrige el error

Los casos en los que el alumno no realiza la corrección son escasos. En lo referido a las otras dos posibilidades, encontramos una tendencia general positiva en relación con los fallos de ortografía y puntuación. La inmensa mayoría de errores de este tipo han sido corregidos acertadamente. No es así en lo concerniente a errores de carácter léxico y gramatical. Además de los casos individuales, encontramos una serie de errores recurrentes que varios alumnos no han sabido corregir. Uno de ellos está relacionado con la forma italiana *ero*, la cual, en lugar de ser sustituida por la forma española apropiada (*era*), ha sido sustituida por la correspondiente al pretérito indefinido (*fuí*). En segundo lugar, se comprueba una considerable dificultad con relación al uso del pretérito perfecto. Un total de once alumnos usaron este tiempo cuando deberían haber utilizado el pretérito indefinido. A la hora de corregirlo, la mitad de ellos lo sustituyeron adecuadamente, mientras que el resto realizó un cambio léxico (por ejemplo: *el mes pasado he ido a un concierto* → *el mes pasado he visto un concierto*) o no realizó ningún cambio. En último lugar, como error de tipo léxico que los estudiantes no han sabido corregir, encontramos *probar* en lugar de *intentar*.

#### 4. Conclusiones

A través del anterior análisis, hemos podido comprobar que son numerosos los errores susceptibles de fosilizarse en la interlengua de los alumnos italianos de español. Esto es así debido a la existencia de errores típicos de un nivel A1 o A2. Ejemplo de ello pueden ser errores del tipo “artículo + posesivo + sustantivo” (*\*una mi amiga*) u otros relacionados con la morfología verbal (*\*podebamos* en lugar de *podíamos*). Gran parte de estos errores se deben a una transferencia negativa de la L1, por lo que, en este caso, consideramos conveniente el análisis contrastivo. A pesar de la relativa rapidez con que un alumno itálofono avanza en su proceso de aprendizaje del español, el hecho de que sean lenguas afines no excluye el estudio en etapas sucesivas de fenómenos propios de los niveles precedentes, sino todo lo contrario: el riesgo de fosilización es mayor que con lenguas no emparentadas.

La interferencia puede provenir, además, de la primera lengua extranjera estudiada, en este caso, el inglés. Como ejemplo, constatamos que los alumnos utilizan una convención gráfica ajena tanto al italiano como al español: el uso de la mayúscula en los nombres de meses y de lenguas.

En otras ocasiones lo que hallamos es un trasvase de las carencias en la L1 a la L2. En este caso no hablamos de una dificultad propia del español o de un calco de estructuras del italiano, sino de una escasez de recursos para afrontar la redacción del texto. Así, la mayoría de los alumnos presentan una serie de insuficiencias en lo que a estructura y puntuación se refiere. La solución a tal problemática no reside (al menos, totalmente) en un adecuado análisis de la L2, ya sea contrastivo o no, sino en una mejora de las destrezas escritas en la L1.

Nos gustaría destacar que, en el nivel léxico, se comprueba cómo los falsos amigos totales, de los que se toma conciencia desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, no son los que más problemas crean a los alumnos. En cambio, los falsos amigos parciales son los que presentan más dificultades; sin embargo, no hallamos un estudio explícito de los mismos en los manuales.

Por lo que se refiere al proceso de autocorrección, lo consideramos altamente valioso para la toma de conciencia de sus errores por parte del estudiante. A pesar de no estar familiarizados con este procedimiento de corrección, en general los alumnos han sabido sustituir adecuadamente los términos señalados como erróneos. Consideramos esencial una segunda fase de corrección de la producción escrita por parte de los estudiantes, tanto por la consiguiente toma de conciencia de sus errores (ya que, en muchas ocasiones, a la redacción corregida únicamente por el profesor no se le presta atención), como por el uso de estrategias de autocorrección.

#### Referencias bibliográficas

- ARCE, Joaquín (1984). “Italiano y español: confrontación lingüística”. En J. Arce y otros (eds.) *Italiano y español – estudios lingüísticos*. Universidad de Sevilla: Sevilla.
- CALVI, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*. Milano: Guerini Scientifica.
- CALVI, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Revista RedELE*, número (I). Disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele> [Consulta: 20/06/2012].
- KELLERMAN, E. (1985). “If at first you do succeed”. En S. Gass & C. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. (pp.345-353). Rowley, MA: Newbury House.
- MATTE BON, F. (2004). Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia, *Revista RedELE*, número (0). Disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele> [Consulta: 20/06/2012].

## Anexo I – Tabla de errores gramaticales

En cursiva aparecen los términos y estructuras usadas por más de un alumno.

Morfología nominal	
Uso del singular por el plural	los chicos bonito, no están junto, tu zapatos, <i>ir de compra</i> , mis padre, todos los día, <i>cumpleaño</i>
Uso del plural por el singular	<i>informaciones</i> , las estación, cuatros
Uso del femenino por el masculino	la pipí, la hall
Uso del masculino por el femenino	<i>un anécdoto</i> , un anécdota, <i>juntos</i> (chicas), el señal, terminados (maletas), el broma

Morfología verbal	
Diptongación formas regulares	<i>cuentarte</i> , <i>cuentarme</i> , <i>tiengo</i>
No diptongación	cóntame
Irregulares	hacerás, decí
Confusión de tiempos	cuando soy niña (era) , he visto (vi), he pasado (pasé), han bailado (bailaron), he comido (comí), etc. Fuiste (cras), hacisteis (hacías), podríamos (pudimos), comemos (comimos), ponemos (poníamos), <i>quería (querría)</i> , <i>querría (quería)</i>
Confusión de personas	caió (yo), has nacido (ella), tienes (ella), podrá (tú), <i>¿qué te parece...?</i> , traje (ella), queréis (tú), <i>fue</i> (yo), hacisteis (tú), estuvo (yo), nació (yo), comprabas (él), dio (yo)
Flexión de participios	habíamos salidos, habíamos trasferidos, habíamos mudados
Desinencias	volveron, <i>podebamos</i> , construyebamos, divertiba, hicieba, correba, <i>ero</i> , esperabo, mirabo, mandato
Otros	caya (caía), enviré, bloqué, rumpió, vces, tuvistes

Ser /Estar	
Uso erróneo de <i>ser</i>	<i>era preocupado/a</i> , era sola, era allí, <i>era / éramos en</i>
Uso erróneo de <i>estar</i>	de pequeña estaba muy fea, estábamos pequeños

Estar / Haber	
Estaban muchos niños, estaba mucha gente	

Régimen preposicional	
Inclusión de la preposición <i>de</i>	elegir de, <i>decidir de</i> , <i>contar de</i> , <i>pedir de</i> , prometer de
Ausencia de la preposición <i>de</i>	<i>cambiar + C.Directo</i> , darse cuenta que, <i>acordarse que</i> , el momento que

Verbos reflexivos / no reflexivos	
Uso de <i>se</i> con verbos no reflexivos	parecerse + adjetivo (nos parecíamos a dos vagabundos), <i>descansarse</i> , <i>jugarse</i> (nos jugábamos a fútbol)
Ausencia de <i>se</i> con verbos reflexivos	<i>alojar en</i> , acostar

Subjuntivo / indicativo	
Uso erróneo de las formas de indicativo	<i>esperar que + ind., no creer que + ind., es triste que ha terminado, es el momento que nos contamos algo más, quería que me compraba, en modo que podría</i>
Uso erróneo de las formas de subjuntivo	fuera (fueron)

Artículos, pronombres y determinantes
hacer la caca, <i>uno stage, una mi amiga</i> , una mi experiencia, un mi amigo, el mi perro, comprarme un nuevo, mi último viaje que hice, a mí todo bien (yo), mi familia y yo os habíamos trasferido, otro recuerdo es lo de, nos perros, nos abuelo, nos casa, un día donde

Adverbios
5 meses detrás, en el medio del escenario, <i>mucho + adjetivo</i> , la noche delante de, <i>después + sintagma nominal</i> , aquí (allí), atrás al (detrás del), <i>ancora</i> , es también hoy mi mejor amiga, también hoy es mi amigo

Preposiciones
dentro a, me caí sobre (encima), pipí addosso, <i>llegar en, ir en</i> , ir en jardín, <i>mudarse en</i> , estar a, casa al mar, jugar a tu casa, habíamos visto al cine, nos veíamos a la casa, de mala suerte, nos miraba a la ventana (desde la ventana), ir a una mi amiga (ir a casa de una amiga – it.: andare da una mia amica), me quedé para dos horas, enfadada para, compuesto para, ella era por mí, juegos por niños, de todo el año (desde), <i>su (sobre)</i> , alrededor 5 años, nada de grave

Conjunciones y conectores
desde una semana, después de algunos días pero sucedió, lo que importaba pero, <i>pero (sino)</i> , y pues por la tarde, y pues es siempre llena de energía, pues llegué a Madrid y visité la ciudad, <i>desde cuando soy</i> , no están juntos más, no es más así, yo e mi amigo, y inocencia, somos iguales (mismo pelo...) y entonces idénticos, hasta cuando (hasta que), en modo que

A de complemento directo de persona	
Ausencia	pisoteaba todo el mundo, <i>visitar mis abuelos</i> , dejar mi mamá, conocí muchos amigos, veía mi prima, conocimos unos chicos, oí mi padre
Presencia con c. directo de cosa	visitamos a la ciudad, visitamos a Milán

Sintaxis		
Orden	te se rompió <i>auxiliar + ya + participio</i> los días mejores de mi vida un cualquier marcador	se te rompió ya + tiempo compuesto, tiempo compuesto + ya los mejores días de mi vida un marcador cualquiera
Estructuras	ver cuanto es bonito antes que todo donde pasaba yo altos iguales <i>era – es mucho tiempo que</i> pasamos el día a mirar ¡qué momentos bonitos! ¿qué ne piensas? <i>algo de extraño</i> para hacerme dormir <i>espero en tu respuesta</i> está como tan igual como	ver lo bonito que es antes de todo por donde pasaba yo igual de altos hacía – hace mucho tiempo que pasamos el día mirando ¡qué momentos tan bonitos! ¿qué piensas?! ¿qué piensas de...? algo extraño para que me durmiera espero tu respuesta está igual que

# El **estilo** de los **textos literarios** en los **métodos de español** lengua extranjera en Albania

FLAVIA KABA  
Profesora de Español  
Universidad de Tiran  
Facultad de Lenguas Extranjera  
Departamento de Lengua Española  
flavia.kaba@gmail.com

El propósito de este artículo es intentar contribuir en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. Dando algunos ejemplos explicaremos las ventajas de utilizar los textos literarios en la clase de E/LE, porque el elemento literario tiene que seguir siendo parte de los métodos ya que es parte de unas de las competencias más importantes actualmente: la competencia sociocultural. Pero el desafío “contemporáneo” es cómo trabajar con estos textos en la clase de E/LE para que lleguen a nuestros alumnos los elementos necesarios según el punto de vista didáctico y que la clase sea motivadora y útil.

## Introducción

Este modesto trabajo consiste en una vista panorámica de algunos métodos que se usan en Albania durante las clases de E/LE, para entender mejor la necesidad de la literatura en el aprendizaje de la lengua española.

El texto literario ha desempeñado un papel predilecto en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, porque se considera como un buen modelo para el proceso de aprendizaje.

El uso de los textos literarios durante la enseñanza de E/LE es importante porque, cuando se enseña una lengua a un alumno, éste queda expuesto a una cultura nueva y, en el caso de los textos literarios, esos materiales son de una gran importancia. Durante las clases de E/LE tenemos que tener en cuenta que la lengua y la literatura se pueden combinar entre ellas para ofrecer al alumno no nativo una visión más profunda y más completa de la lengua y de la cultura meta. Los materiales literarios ayudan a los estudiantes a familiarizarse con la lengua y al



mismo tiempo con la historia literaria. Los materiales literarios ofrecidos a los alumnos deben ser acordes a los intereses de la clase y también al nivel de aprendizaje. Esos materiales literarios no pueden ser textos que incluyen un modelo de lengua antigua o textos que tienen un vocabulario difícil o un vocabulario que no es común. Según el nivel de cada clase de E/LE, cuando decimos que es necesario utilizar y explicar los textos literarios adecuados para cada nivel E/LE, tenemos en cuenta el papel del docente, que es aplicar las estrategias adecuadas para despertar el interés del alumnado. Si nos referimos al caso de los alumnos albaneses, durante la clase de E/LE los docentes intentan encontrar textos literarios que pertenecen a escritores españoles que son conocidos y al mismo tiempo traducidos en la lengua albanesa. Los docentes hemos observado que esto hace más fácil el entendimiento del texto elegido y al mismo tiempo despierta el interés del alumno de E/LE.

## Los textos literarios en la clase de E/LE

Cuando hablamos de textos literarios entendemos que esos textos se analizan y al mismo tiempo se comentan. El análisis de un texto literario es parte de los estudios de la estilística, ya que sus recursos ayudan a entender mejor el texto en el sentido literario. Los alumnos de E/LE en el momento en que analizan el texto literario no sólo aprenden rasgos estilísticos y registros de lengua, sino también utilizan la información previa que poseen sobre la lengua nativa y la lengua meta. El elemento literario tiene que seguir formando parte de los métodos porque la producción literaria abarca diversidad de registros, posibilidades de expresión y recursos lingüísticos.

Hemos elegido tres manuales que se utilizan en Albania en las clases de E/LE, para entender mejor si ayudan o no a los alumnos para profundizar más en el aprendizaje de E/LE.

El primer método elegido es “Espanol 2” (nivel intermedio). En este método faltan los textos literarios. Generalmente hay textos periodísticos, biografías y artículos. El uso del mismo no permite al docente ambientar los alumnos con los recursos literarios. Y esto hace que el docente busque alternativas en otros métodos de E/LE o adapte textos de novelas, de volúmenes de poesía, etc., para trabajar esta competencia en su clase. El uso de este método, por el momento, es obligatorio así que el docente lo único que puede hacer es añadir recursos propios.

El segundo método utilizado en nuestras clases de E/LE es “Curso de español, Aula 3”.

También en este método carece de textos literarios que ayuden a los alumnos de E/LE aprender y conocer elementos de la literatura española.

Éste método es muy comunicativo y la competencia sociocultural está muy bien desarrollada, pero a pesar de esto en el momento de trabajar el texto literario es el profesor quién tiene que llevar a clase los textos que coinciden con el nivel y el interés de los alumnos.

El tercer manual es “Curso de español para extranjeros Ven 2”. Es un manual un poco antiguo comparado con los dos libros mencionados anteriormente pero en éste se pueden encontrar textos literarios, aunque los ejercicios están relacionados con los aspectos gramaticales y no tienen nada de literatura. Por esto a la hora de trabajar con este manual es el docente quien redacta las posibles actividades que se pueden trabajar a partir de los textos ofrecidos. Y la estilística ayuda mucho en este momento a adaptar los textos y las actividades con las clases de E/LE, porque a través de la misma los alumnos extranjeros aprenden a decodificar los diferentes significativos que aparecen en los diversos materiales literarios.

En la clase de E/LE en Albania, a la hora de utilizar los dos primeros métodos el docente suele utilizar como material complementario el método “Curso de literatura, español lengua extranjera”, y escoge en él no sólo textos literarios sino también ejercicios relacionados con la literatura, cosa que facilita el aprendizaje.

Ejemplo de actividad escogido de la obra “La casa de Bernard Alba” de Federico García Lorca, la cual está traducida en albanés y los alumnos la han estudiado en su aprendizaje pre-universitario:



Flavia Kaba es licenciada en Lengua y Literatura Española, (2006), en la Universidad de Ankara, Facultad de Lenguas, Historia y Geografía, en Turquía. Licenciada en Derecho, (2011), en la Universidad de Kristal, Facultad de Derecho, Tirana, Albania. Desde el abril 2011 es alumna del programa de doctorado en la Universidad de Tirana, en la Facultad de Lenguas Extranjeras. En la actualidad trabaja como profesora de español en la Universidad de Tirana, Facultad de Lenguas Extranjeras, en el Departamento de Lengua Española. Su ámbito de investigación es sobre las aplicaciones de la estilística literaria en la enseñanza de las lenguas. En julio 2011 ha participado en el curso de “Revisión gramatical y conceptos de enseñanza de E/LE para profesores de español no nativos”, (40 horas lectivas), en el Centro Acreditado por el Instituto de Cervantes, Madrid. Ha asistido a todas las conferencias y a los cursos y de formación de profesores organizados por el Departamento de la Lengua Española en colaboración con la Embajada de España en Albania y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) del Ministerio de Asuntos Exteriores.

(...)

**BERNARDA.** Igual que si hubiese pasado por ella una manada de cabras. (*La Poncia limpia el suelo.*) Niña, dame un abanico.

**ADELA.** Tome usted. (*Le da un abanico redondo con flores rojas y verdes.*)

**BERNARDA.** (*Arrojando el abanico al suelo.*) ¿Es éste el abanico que se da a una viuda? Dame uno negro y aprende a respetar el luto de tu padre.

**MARTIRIO.** Tome usted el mío.

**BERNARDA.** ¿Y tú?

**MARTIRIO.** Yo no tengo calor.

**BERNARDA.** Pues busca otro, que te hará falta. En ocho años que dure el luto no ha de entrar en esta casa el viento de la calle. Haceros cuenta que hemos tapiado con ladrillos puertas y ventanas. Así pasó en casa de mi padre y en casa de mi abuelo. Mientras, podéis empezar a bordar el ajuar. En el arca tengo veinte piezas de hilo con el que podréis cortar sábanas y embozos. Magdalena puede bordarlas.

**MAGDALENA.** Lo mismo me da.

**ADELA.** (*Agria.*) Si no quieres bordarlas, irán sin bordados. Así las tuyas lucirán más.

**MAGDALENA.** Ni las mías ni las vuestras. Sé que ya no me voy a casar. Prefiero llevar sacos al molino. Todo menos estar sentada días y días dentro de esta sala oscura.

**BERNARDA.** Eso tiene ser mujer.

**MAGDALENA.** Malditas sean las mujeres.

**BERNARDA.** Aquí se hace lo que yo mando. Ya no puedes ir con el cuento a tu padre. Hilo y aguja para las hembras. Látigo y mula para el varón. Eso tiene la gente que nace con posibles...<sup>1</sup>

Los alumnos pueden beneficiarse de las ventajas de aprender una lengua extranjera a través de los procedimientos de la creación literaria. Tales materiales literarios cuando se utilizan durante las clases de E/LE, ayudan a desarrollar actividades comunicativas de la lengua, porque al mismo tiempo constituyen un medio para la construcción de la competencia léxico-gramatical, la competencia intercultural y sociocultural. Los textos literarios ofrecen ejemplos de comportamientos, de cultura, de tradiciones, las cuales se proyectan en la lengua con la que un alumno no nativo quiere familiarizarse.

En las clases de E/LE, cuando tratamos textos literarios podemos facilitar el papel del comentario

### Actividades

• ¿Qué significado simbólico tienen los siguientes aspectos?

El negro : luto

El calor: .....

El abanico : .....

La mujer de lentejuelas: .....

La casa: .....

El campo: .....

• ¿Cuál es la opinión de los personajes femeninos sobre su situación social diferente frente a la de los hombres? ¿Opinan todas lo mismo?

• ¿Qué representan las mujeres de la obra? Explica cuál(es) de estos sustantivos describe mejor a Bernarda, Poncia y las hijas:

- autoridad, inquietud, experiencia, confianza, sometimiento, inocencia, tradición, rebeldía.



literario empezando con la división o explicación de los géneros literarios, como el género lírico (la poesía), el género teatral, el género narrativo (el cuento), y el género didáctico (el ensayo). La poesía suele ser el género más utilizado en la clase de E/LE, esto gracias en parte a su brevedad. La misma cosa sucede con el cuento: su corta extensión presenta un tema atractivo u original, por su diversidad temática y estilística. A la hora de hacer uso de las obras de teatro en la clase de E/LE se observa que ayudan al alumno a aumentar la comprensión lectora y la expresión oral, ya que son fáciles y porque su propia estructura del diálogo (que a veces reflejan la vida cotidiana) atrae más al alumno.

<sup>1</sup> LORENZO, R., PINO, A., HERMIDA, M. Curso de literature español lengua extranjera, Edelsa Grupo Didascalía, 2006, pág.98-99

El uso de ensayos en la clase de E/LE resulta de gran interés, dado que esos se prestan a ser debatidos al final de la actividad, cosa que favorece el debate en el aula.

A continuación proponemos una actividad que puede ser utilizada en la clase de E/LE.

#### -Objetivos de aprendizaje

Conocer escritores y obras representativas de la literatura española.

#### Concepto

Descripción de la vida de un escritor y de su obra.

#### Actividad 1

Presenta las siguientes obras representativas de la literatura española y relaciona cada obra con el nombre de su escritor/a.

Don Quijote de la Mancha

La casa de los espíritus

El amor en los tiempos del cólera

La Celestina

El Alquimista

Gabriel García Márquez

Fernando de Rojas

Paulo Coelho

Miguel de Cervantes

Isabel Allende

#### Actividad 2

Elige una obra de entre las anteriores que te gusta más argumentando tus razones y comenta; ¿Por qué te gusta? ¿Qué expresa? ¿Qué te hace sentir, qué tipo de sentimientos te provoca? ¿Qué tema plantea? Explica a la clase lo que sabes del autor y de su época, etc.

Ese tipo de actividades son fundamentales y al mismo tiempo muy provechosos, porque desarrollan las habilidades comunicativas: leer, hablar, escribir, entender, describir, expresar, etc. Tales materiales literarios en la clase de E/LE, desarrollan la imaginación del alumno, haciéndole buscar y encontrar sinónimos y antónimos de las palabras del texto, intentar relacionar el texto con el mundo y los intereses de los alumnos, unir palabras con su significado, reconstruir frases o el texto completo. Así los alumnos mejoran su nivel de conversación, su conocimiento de gramática y su comprensión de lectura.

#### Conclusiones

Con este trabajo se ha intentado contribuir en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera y mostrar la importancia de la estilística literaria. Se ha pretendido realizar un trabajo pedagógico que abarque el ámbito literario, social y cultural. Nos hemos centrado en las ventajas que aportan los textos literarios a la clase de E/LE y se han incorporado materiales que se usan en la clase de español lengua extranjera con alumnos albaneses.

Nuestro trabajo está planteado desde la necesidad de introducir, en la clase de E/LE, el texto literario, entendido no como base única de la enseñanza, sino como un instrumento que ayuda en el aprendizaje de la lengua extranjera. Aunque hay debates sobre el uso de los textos literarios en la clase de E/LE, según la experiencia con los alumnos albaneses se observa que el uso de los textos literarios facilita el aprendizaje y ayuda a los alumnos a conseguir una enseñanza más completa de la lengua extranjera.

#### BIBLIOGRAFÍA

LORENZO, R., PINO, A., HERMIDA, M. 2006. Curso de literatura español lengua extranjera. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía

CASTRO, F., MARIN F., ROSA, S. 2000. Curso de español para extranjeros VEN 2. Madrid; Edelsa Grupo Didascalía

CORPAS, J., GARMENDIA, A., SORIANO, C. 2009. Curso de español AULA 3. Barcelona; Difusión.

ALCOBA, S., ASECIO, J., NIETO, J. 2001. ESESPAÑOL 2. Madrid; Espasa Calpe.

# El Corazón de las Tinieblas

Las causas del Imperialismo  
explicadas a través de textos

Isabel Luengo Comerón  
Profesora de Historia y  
Geografía en Español.  
Liceo Carlo Botta, Ivrea (TO).  
isabel.luengo@educacion.es



## Resumen

Partiendo de la magnífica obra maestra “El corazón en las tinieblas” de Joseph Conrad, proponemos explicar a través de ella, las causas del imperialismo. Además mostraremos un grupo de textos preseleccionados, para llegar a comprender y penetrar, especialmente, en las causas de dicho fenómeno histórico. Al final de cada uno de los puntos se descubrirá un fragmento de dicho relato que ilustrará nuestra teoría. El artículo recoge las causas del imperialismo partiendo de la óptica de dicho relato. Incluimos, además, el esquema del comentario de texto utilizado en la prueba de examen de historia en español, concretamente en la cuarta prueba del examen de estado.

## Palabras clave

Imperialismo, textos, Historia, causas, El corazón de las tinieblas

## 1. Introducción

La Historia comienza siempre por el principio:

*El Nellie, un bergantín de considerable tonelaje, se inclinó hacia el ancla sin una sola vibración de las velas y permaneció inmóvil. El flujo de la marea había terminado, casi no soplaban viento y, como había que seguir río abajo, lo único que quedaba por hacer era detenerse y esperar el cambio de la marea.*

Con estas palabras comienza la obra maestra “El corazón en las tinieblas<sup>1</sup>” de Joseph Conrad<sup>2</sup>, de la cual parte nuestro trabajo. Como todos sabemos, desde el punto de vista literario, es un gran relato, lo apreciamos desde la primera

lectura, pero si profundizamos, nos daremos cuenta que nos puede servir para explicar el imperialismo.

Partimos de esta obra para explicar la esencia de dicho argumento, y concretamente la utilizaremos para profundizar en los aspectos más interesantes y notables de las causas del imperialismo. A menudo las lecciones impartidas exponen el hecho histórico y después se confirma lo consabido leyendo ejemplos de obras de ficción, textos elaborados por historiadores u otros documentos de la época. Proponemos lo contrario. De un grupo de textos preseleccionados, se llegaría a comprender y profundizar, especialmente, las causas de dicho fenómeno histórico. Cada uno de los apartados se cerrará con un fragmento de dicho relato que ilustrará nuestra teoría. *El corazón en las tinieblas* nos muestra no sólo

un alegato contra el colonialismo o sus efectos negativos, sino que también nos propone una reflexión moral. Las imágenes y sensaciones que nos proponen dichos textos llevarán a los alumnos a sentir con más fuerza el pasado y a reflexionar sobre su complejidad.

Y toda Historia tiene siempre un final... ¿no?

*Yo levanté la cabeza. El mar estaba cubierto por una densa faja de nubes negras, y la tranquila corriente que llevaba a los últimos confines de la tierra fluía sombríamente bajo el cielo cubierto... Parecía conducir directamente al corazón de las inmensas tinieblas.*

## 2.El imperialismo y sus causas

El imperialismo tiene lugar desde el último tercio del siglo XIX hasta los primeros años del siglo XX. Los países implicados fueron las grandes potencias, sobre todo europeas, que gracias a la etapa de paz y prosperidad económica que vivieron, como resultado de los avances producidos por la Segunda Revolución Industrial, se expandieron y conquistaron tierras en África, Asia y América, constituyendo grandes imperios coloniales, lo cual consiste en que un conjunto de territorios está bajo el dominio de una misma potencia hegemónica, llamada metrópoli. Las metrópolis de aquellos años fueron Gran Bretaña y Francia, sobre todo, pero también Holanda, Bélgica, Alemania, E.E.U.U. y Japón.

El colonialismo se fundamenta especialmente en un motivo, el económico, pero a éste, se añaden otros de mucha importancia como son el factor demográfico, el político y el ideológico. Un conjunto de circunstancias hicieron que fuera en esta época y no en otra que este fenómeno del imperialismo tuvo lugar. En un contexto donde las innovaciones técnicas se están desarrollando, en el cual hay nuevas formas de organización del trabajo, lo que supone que las empresas crezcan, sus productos y beneficios aumentan de manera considerable, junto con el papel de la banca

cada vez más incipiente y todo ello fomentado con el comercio mundial en avance gracias a los transportes más rápidos, veloces y eficaces, hace que dichos países europeos, en su mayor parte, se lancen al dominio de territorios del resto del mundo. Se buscarán, por tanto, materias primas para sus industrias y mercados para sus productos y así entre 1870 se lanzan a colonizar nuevos territorios, sobre todo hasta 1914, el momento cumbre de la expansión europea. La rivalidad entre las potencias aceleró el proceso, de forma que en menos de treinta años los territorios de ultramar aún no sometidos fueron repartidos entre los poderosos de Europa, a los que a finales de siglo se sumaron Estados Unidos y Japón. Se ocuparán territorios aprovechando su superioridad técnica, financiera y militar. La colonización significará la explotación económica de los recursos de esas tierras y su dominio político



Licenciada en Humanidades por la Universidad de Salamanca y obtención del DEA después de la defensa de la tesina “Solitaria Solidaria de Laura Antillano: Historia, mujeres y memoria”. Actualmente trabaja en la Sección Española de Ivrea desde hace cuatro cursos académicos.

### 3. Causas del colonialismo: Textos que muestran las causas económicas

3.1. "Las fábricas norteamericanas producen más de lo que el pueblo puede utilizar, el suelo norteamericano produce más de lo que se puede consumir. El destino nos ha trazado nuestra política; el comercio mundial tiene que ser y será nuestro. Nosotros lo adquiriremos tal y como nuestra madre (Inglaterra) nos ha enseñado.

Estableceremos factorías comerciales en la superficie del mundo, como centros de distribución de los productos norteamericanos. Cubriremos los océanos con nuestros barcos mercantes. Constituiremos una marina de acuerdo con nuestra grandeza. De nuestras factorías comerciales saldrán las grandes colonias, desplegando nuestra bandera sobre las alas del comercio. Y la ley norteamericana y la bandera norteamericana se plantarán en las costas y regiones dominadas hasta ahora por el oscurantismo y por la violencia (...)"

Discurso de Albert J. Beveridge<sup>3</sup> en Boston, 1898

3.2. "La política colonial se impone en primer lugar en las naciones que deben recurrir a la emigración, ya por ser pobre su población, ya por ser excesiva. Pero también se impone en las que tienen o bien superabundancia de capitales o bien excedente de productos ésta es la forma moderna actual más extendida y más fecunda (...).

Desde este punto de vista, lo repito, la fundación de una colonia es la creación de un mercado (...). En el tiempo en que estamos y con la crisis que pasan todas las industrias europeas, la fundación de una colonia es la creación de una salida. Allí donde permanezca el nudo colonial entre la madre-patria que produce y las colonias que ella fundó, se tendrá el predominio de los productos: económico, y también político (...)

Hay un segundo punto que debo igualmente abordar: es el lado humanitario y civilizador de la cuestión. Es preciso decir abiertamente que, en efecto, las razas superiores tienen un derecho con respecto a las razas inferiores porque existe un deber para con ellas. Las razas superiores tienen el deber de civilizar a las razas.

Sr. Maigne: ¿Se atreve usted a decir eso en el país donde se han proclamado los derechos del hombre?

Sr. Guillaumet: Es la justificación de la esclavitud y de la trata de negros.

Jules Ferry: Si el honorable Sr. Maigne tiene razón, si la Declaración de los Derechos del Hombre ha sido escrita para los negros de África ecuatorial, entonces, ¿con qué derecho van ustedes a imponerles los intercambios, el tráfico? Ellos no los han llamado...

Las razas superiores tienen el deber de civilizar a las razas inferiores. ¿Y existe alguien que pueda negar que hay más justicia, más orden material y moral en el África del Norte desde que Francia ha hecho su conquista?"

Discurso de Jules Ferry<sup>4</sup> ante la Cámara, París. 1885.



#### 3.3. Causas económicas:

Los países de Europa necesitaban, por una parte, vender el excedente de producción, es decir, buscaban nuevos mercados. Por otra parte, debían comprar materias primas (carbón, hierro,

algodón, caucho...) al mejor precio posible. También querían invertir sus excedentes de capital en otros lugares, donde la mano de obra, más barata, les permitiera obtener mayores beneficios.

Las causas económicas fueron decisivas. El impulso imperialista coincidió con la gran crisis económica de 1873, en gran medida de superproducción y caída de precios, que determinó en casi todos los Estados una actitud proteccionista y de ampliación de mercados. Las potencias buscaron territorios que suministraran abundante y barata materia prima y absorbieran sus excedentes sin barreras aduaneras. Cuando los encontraron, invirtieron sus capitales: construyeron infraestructuras, modernizaron las instalaciones portuarias, realizaron préstamos a los gobiernos caremas de

*Su mapa, expuesto en el escaparate de una tienda, me fascinaba como una serpiente hubiera podido fascinar a un pájaro, a un pajarillo tonto. Entonces recordé que había sido creada una gran empresa, una compañía para el comercio en aquel río ¡Maldita sea! Me dije que no podían desarrollar el comercio sin usar alguna clase de transporte en aquella inmensidad de agua fresca. ¡Barcos de vapor! ¿Por qué no intentaba yo encargarme de uno? Seguí caminando por Fleet Street, pero no podía sacarme aquella idea de la cabeza. La serpiente me había hipnotizado<sup>5</sup>.*

## 4. Causas del colonialismo: Textos que exponen las causas demográficas

4.1. "Estaba ayer en el East End de Londres (barriada obrera) y asistí a una reunión de parados. (...) Y no se oía más que un grito: "pan, pan". (...) Reflexioné sobre lo ocurrido y me sentí todavía más convencido de la importancia del imperialismo (...). La idea que tengo representa la solución al problema social: para salvar a los cuarenta millones de habitantes del Reino Unido de una mortífera guerra civil, nosotros, los colonizadores, debemos conquistar nuevas tierras para instalar en ellas el excedente de nuestra población y dar salida a los productos de nuestras fábricas".

Cecil Rhodes<sup>6</sup>, 1895.

4.2. "El Gobierno Federal fomentará la inmigración europea; y no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias e introducir y enseñar las ciencias y las artes".

Artículo 25 de la Constitución argentina<sup>7</sup> 1853.

### 4.3. Causas demográficas:

El crecimiento europeo, en el siglo XIX, dio lugar a un exceso de población, así sabemos que en la segunda mitad del siglo XIX la población europea se duplicó, lo cual provocó dificultades para encontrar trabajo y tensiones sociales (huelgas, manifestaciones obreras...). Estos problemas se aliviaron con un intenso flujo migratorio transoceánico. La política colonial significaba la posibilidad, para millones de europeos, de emigrar hacia otras tierras y mejorar sus condiciones de vida y de trabajo.

Unos cuarenta millones de europeos se fueron a tierras que prometían ganancias rápidas, aunque los verdaderos beneficiarios fueron los grandes capitalistas, organizados en Cámaras de Comercio e Industria.

Sobre todo España e Italia suministraron los mayores contingentes migratorios a partir de los años ochenta, estimulados por los países receptores, cuyas rutas estaban determinadas en gran parte por su identidad lingüística con las naciones de emigración.

*Es posible que en su interior no hubiera nada. Esta sospecha lo hacía a uno reflexionar, porque en el exterior no había ningún signo. En una ocasión en que varias enfermedades tropicales habían reducido al lecho a casi todos los "agentes" de la estación, se le oyó decir: "Los hombres que vienen aquí deberían carecer de entrañas." Selló la frase con aquella sonrisa que lo caracterizaba, como si fuera la puerta que se abría a la oscuridad que él mantenía oculta. Uno creía ver algo... pero el sello estaba encima. Cuando en las comidas se hastió de las frecuentes querellas entre los blancos por la prioridad en los puestos, mandó hacer una inmensa mesa redonda para la que hubo que construir una casa especial. Era el comedor de la estación. El lugar donde él se sentaba era el primer puesto, los demás no tenían importancia. Uno sentía que aquélla era su convicción inalterable. No era cortés ni descortés. Permanecía tranquilo. Permitía que su "muchacho", un joven negro de la costa, sobrealimentado, tratara a los blancos, bajo sus propios ojos, con una insolencia provocativa.<sup>8</sup>*



## 5. Causas del colonialismo: Textos que ilustran las causas políticas

5.1. “Lo que ahora sentimos es que nuestro dominio sobre aquellos territorios sólo puede justificarse si demostramos que aumentan la felicidad y la prosperidad de los pueblos, y yo sostengo que nuestro dominio ha llevado y lleva seguridad, paz y mayor prosperidad a países que nunca la habían conocido con anterioridad.

Mantengo que casi en cualquier lugar en el que el dominio de la reina ha sido establecido y se ha impuesto la Pax Británica, con ella ha llegado una mayor seguridad para la vida y la propiedad y una mejora material de las condiciones de la mayoría de la población”.

Discursos coloniales de Joseph Chamberlain<sup>9</sup>, 1897.

### 5.3. Causas políticas:

Las fronteras de Europa se habían estabilizado a finales del siglo XIX y la expansión territorial debía hacerse sobre regiones extraeuropeas. Por ello las grandes potencias entraron en una competencia política y militar para controlar áreas geográficas de interés económico o estratégico (rutas marítimas, puertos, estrechos, enclaves en las rutas comerciales hacia la India etc.). Las causas políticas fueron también muy importantes en una Europa impregnada de nacionalismo. El imperialismo exaltaba el patriotismo, reforzaba el prestigio del país a escala internacional y fue paliativo de frustraciones, por ejemplo, España en Marruecos tras la pérdida de las últimas colonias en 1898 o Francia en Argelia tras su derrota con Prusia (1871).

5.2. “Nuestros intereses son, en realidad, similares a los de nuestros vecinos meridionales. Estos pueblos tienen importantes riquezas naturales, y si en el interior de sus fronteras la justicia y la ley reinan, la prosperidad no dejará de manifestarse. En tanto que se sometan a las leyes básicas de toda la sociedad civilizada, pueden estar seguros de que les trataremos con una simpatía cordial y afectuosa. No intervendremos en sus asuntos más que como último recurso, y solamente si se hace evidente que su incapacidad o su mala voluntad para ejercer la justicia, tanto en el interior como en el exterior, ha violado los derechos de los Estados Unidos, o que han solicitado ayuda extranjera en perjuicio del conjunto de la nación, en América o en otra parte, que desee conservar su libertad y su independencia, debe ser consciente de que el derecho a esa independencia se confunde con la responsabilidad de hacer buen uso de ella”.

Mensaje de Theodore Roosevelt<sup>10</sup>, 1904.

*Aventureros y colonos partidos de Deptford, Greenwich y Erith; barcos de reyes y de mercaderes; capitanes, almirantes, oscuros traficantes animadores del comercio con Oriente, y «generales» comisionados de la flota de la India. Buscadores de oro, enamorados de la fama: todos ellos habían navegado por aquella corriente, empuñando la espada y a veces la antorcha, portadores de una chispa del fuego sagrado. ¡Qué grandezas no habían flotado sobre la corriente de aquel río en su ruta al misterio de tierras desconocidas!... Los sueños de los hombres, la semilla de organizaciones internacionales, los gérmenes de los imperios.<sup>11</sup>*

## 6. Causas del colonialismo: Textos que presentan las causas ideológicas.

6.1. “La tarea que los agentes del Estado han de cumplir en el Congo es noble y elevada. Está bajo su incumbencia la civilización del África Ecuatorial. Cara a cara con el barbarismo primitivo, luchando contra costumbres, de miles de años de antigüedad, su deber es modificar gradualmente esas costumbres. Han de poner a la población bajo nuestras leyes, la más urgente de las cuales es, sin duda, la del trabajo. En los países no civilizados, es necesario, creo yo, una firme autoridad para acostumar a los nativos a las prácticas de la que son totalmente contrarias a sus hábitos. Para ello es necesario ser al mismo tiempo, firme y paternal”.

Carta del rey Leopoldo II de Bélgica<sup>12</sup> a los Agentes del Estado del Congo, 1897.



## 6.2. "La carga del Hombre Blanco"<sup>14</sup> de Rudyard Kipling<sup>14</sup>

Llevar la carga del Hombre Blanco.  
Enviad adelante a los mejores de entre vosotros;  
Vamos, atad a vuestros hijos al exilio  
Para servir a las necesidades de vuestros cautivos;  
Para servir, con equipo de combate,  
A naciones tumultuosas y salvajes;  
Vuestros recién conquistados y descontentos pueblos,  
Mitad demonios y mitad niños.

Llevar la carga del Hombre Blanco,  
Con paciencia para sufrir,  
Para ocultar la amenaza del terror  
Y poner a prueba el orgullo que se ostenta;  
Por medio de un discurso abierto y simple,  
Cien veces purificado.  
Buscar la ganancia de otros  
Y trabajar en provecho de otros.

Llevar la carga del Hombre Blanco,  
Las salvajes guerras por la paz.  
Llenad la boca del Hambre,  
Y ordenad el cese de la enfermedad;  
Y cuando vuestro objetivo este más cerca  
En pro de los demás,  
Contemplad a la pereza e ignorancia salvaje  
Llevar toda vuestra esperanza hacia la nada.

Llevar la carga del Hombre Blanco.  
No el gobierno de hierro de los reyes,  
Sino el trabajo del siervo y el barrendero,  
El relato de cosas comunes.  
Las puertas por las que vosotros no entraréis,

Los caminos por los que vosotros no transitaréis,  
Vamos, hacédlos con vuestra vida  
Y marcadlos con vuestra muerte.

Llevar la carga del Hombre Blanco,  
Y cosechad su vieja recompensa  
La reprobación de vuestros superiores  
El odio de aquellos que protegéis,  
El llanto de las huérfanas que conducís  
(¡Tan laboriosamente!) hacia la luz:  
"Oh amada noche egipcia,  
¿Por qué nos libraséis de la esclavitud?",

Llevar la carga del Hombre Blanco,  
No oséis rebajaros,  
Ni clamar ruidosamente por la Libertad,  
Para encubrir vuestro cansancio.  
Por todo lo que gritáis o susurráis.  
Por todo lo que hagáis o dejéis de hacer.  
Los silenciosos y descontentos pueblos  
Os juzgarán a vuestro Dios y a vosotros.

Llevar la carga del Hombre Blanco,  
Olvidad esos tiempos de la infancia.  
Los laureles ligeramente concedidos,  
La fama fácil y sin fundamento:  
Venid ahora, a buscar vuestra hombía,  
A través de todos los años ingratos.  
Frutos, aguzados con la costosa sabiduría,  
El juicio de vuestros pares.

## 6.3. Causas ideológicas:

El nacionalismo conservador defendía la superioridad de algunas naciones y el derecho de éstas a imponerse sobre otros pueblos. Se hablaba así de una misión civilizadora de Europa, la cual creyéndose superior cultural y tecnológicamente, se veía obligada a llevar a cabo una obra de educación, sanidad, paz social, etc. Todo ello, sin embargo, desembocaba en el racismo, al considerar al hombre blanco superior a otras etnias y al defender que su inteligencia y laboriosidad le legitimaban para imponerse sobre el resto de la humanidad.

La idea bastante extendida en la época, de la superioridad de la civilización occidental, fue un poderoso acicate en el deseo de llevar el progreso material y social a los pueblos más atrasados, que también fueron evangelizados por los misioneros católicos y protestantes. Igualmente influyeron el espíritu aventurero, el ansia de saber, de investigar, de descubrir, todo lo cual estuvo facilitado por la mejora de las comunicaciones.

*Eran conquistadores, y eso lo único que requiere es fuerza bruta, nada de lo que pueda uno vanagloriarse cuando se posee, ya que la fuerza no es sino una casualidad nacida de la debilidad de los otros. Se apoderaban de todo lo que podían. Aquello era verdadero robo con violencia, asesinato con agravantes en gran escala, y los hombres hacían aquello ciega y como es natural entre quienes se debaten en la oscuridad. La conquista de la tierra, que por lo general consiste en arrebatársela a quienes tienen una tez de color distinto o narices ligeramente más chatas que las nuestras, no es nada agradable cuando se observa con atención. Lo único que la redime es la idea. Una idea que la respalda: no un pretexto sentimental sino una idea; y una creencia genuina en esa idea, en algo que se puede enarbolar, ante lo que uno puede postrarse y ofrecerse en sacrificio...*<sup>15</sup>

## 7. Textos contra el colonialismo

7.1. “¿Raza inferior los hindúes? ¿Raza inferior los chinos? No. (...) No intentemos pues revestir la violencia con el nombre de civilización, no hablemos de derecho, de deber. La conquista que preconizáis es el abuso puro y simple que da la civilización científica sobre las civilizaciones rudimentarias”.

George Clemenceau<sup>6</sup>, 1885.

7.2. “ La civilización que nos viene de Europa es voraz y dominante: consume a los pueblos que invade y extermina a las razas que se oponen a su conquista. Es una civilización con tendencias caníbales: oprime a los débiles y enriquece a los fuertes. Es una máquina de triturar. Allá donde va, siembra conflictos y disensiones. Es una civilización científica, pero no humana. (...) Concentra todas sus fuerzas en el único objetivo de enriquecerse, como lo haría un millonario que vende su alma por una fortuna. (...)

Nosotros profetizamos, sin ninguna duda, que esto no podrá durar siempre, ya que existe en el mundo una ley moral soberana que se aplica tanto a los individuos como a las colectividades”.

Discurso pronunciado por Rabindranath Tagore<sup>7</sup>, en la Universidad de Tokio, 1916.

### 7.3. Contrarios al colonialismo

Sólo algunos intelectuales de la época, sindicalistas y líderes políticos, sobre todo socialistas, se mostraron contrarios al colonialismo, denunciaron la brutal e inhumana explotación de las colonias y defendieron el derecho de esos pueblos a decidir sobre sus destinos.

Los que se oponían al imperialismo criticaron, que, tras la visión civilizadora, se escondían una enormes ansias de enriquecimiento. La construcción de las infraestructuras, ya sean ferrocarriles, carreteras, puentes, etc, comportó una gran suma de inversiones, lo que provocó grandes beneficios, sobre todo por la explotación de la mano de obra barata que suponía el trabajo de los indígenas. Se extendió la agricultura de plantación lo que hizo posible que llegase a Europa gran cantidad de productos coloniales como eran el café, té o el cacao, a muy bajo precio. Otras riquezas naturales también llegaron a Europa, como el oro o los diamantes.

Pero la explotación colonial no benefició a todos por igual. Así las clases dirigentes metropolitanas fueron las grandes beneficiarias, ya que mantener el imperio suponía un elevado coste para la hacienda estatal.

*No he visto nunca nada semejante al cambio que se operó en sus rasgos, y espero no volver a verlo. No es que me conmoviera. Estaba fascinado. Era como si se hubiera rasgado un velo. Vi sobre ese rostro de márfil la expresión de sombrío orgullo, de implacable poder, de pavoroso terror... de una intensa e irremediable desesperación. ¿Volvió a vivir su vida, cada detalle de deseo, tentación y entrega, durante ese momento supremo de total lucidez? Gritó en un susurro a alguna imagen, a alguna visión, giró dos veces, un grito que no era más que un suspiro: “¡Ah, el horror! ¡El horror!”<sup>8</sup>*

## 8. Esquema de cómo hacer un comentario de texto

Este esquema ha sido utilizado en la grilla de evaluación de la cuarta prueba de Historia en Español en el examen de estado en un liceo internacional de opción española:

**Clasifique el texto explicando:** autoría, lugar y fecha en que fue escrito, tipo de texto, tipo de fuente. (Hasta 0,50 puntos)

**Destinatario y propósito del texto.** (Hasta 0,50 puntos)

**Analice el texto indicando las ideas fundamentales y las ideas secundarias.** (Hasta 3 puntos)

**Realice un comentario general del texto, encuadrándolo en su contexto histórico y explicando la relación entre el contenido del texto y la situación histórica en que se produjo.** (Hasta 4 puntos)

## Referencias bibliográficas

- ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, J. (2010). Historia del mundo contemporáneo. Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- GARCÍA SEBASTIÁN, M. (2008). Demos, ciencias sociales, historia. Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- GARCÍA QUEIPO DE LLANO, G. (2007). Historia del Mundo Contemporáneo. Curso de Acceso directo (UNED). Nuevo Temario. Madrid: Editorial Universitas.
- <http://libros.literaturalibre.com/wp-content/uploads/2008/09/el-corazon-de-las-tinieblas.pdf> (consultado el 20.6.2012)
- <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/bibliotecas/lbphuelva> (consultado el 20.6.2012)
- [http://es.wikipedia.org/wiki/Albert\\_J.\\_Beveridge](http://es.wikipedia.org/wiki/Albert_J._Beveridge) (consultado el 21.6.2012)
- [http://es.wikipedia.org/wiki/Jules\\_Ferry](http://es.wikipedia.org/wiki/Jules_Ferry) (consultado el 21.6.2012)
- [http://es.wikipedia.org/wiki/Cecil\\_Rhodes](http://es.wikipedia.org/wiki/Cecil_Rhodes) (consultado el 22.6.2012)
- [http://es.wikipedia.org/wiki/Joseph\\_Chamberlain](http://es.wikipedia.org/wiki/Joseph_Chamberlain) (consultado el 22.6.2012)
- <http://www.elaschistoria.com/imperialismo/%2Bdubarry.htm> (consultado el 22.6.2012)
- [http://es.wikipedia.org/wiki/Leopoldo\\_II\\_de\\_B%C3%A9lgica](http://es.wikipedia.org/wiki/Leopoldo_II_de_B%C3%A9lgica) (consultado el 23.6.2012)
- [http://es.wikipedia.org/wiki/George\\_Clemenceau](http://es.wikipedia.org/wiki/George_Clemenceau) (consultado el 23.6.2012)
- [http://es.wikipedia.org/wiki/Rabindranath\\_Tagore](http://es.wikipedia.org/wiki/Rabindranath_Tagore) (consultado el 24.6.2012)
- [http://www.taringa.net/posts/info/1588126/Siglo-XIX-Y-XX\\_llegada-de-inmigrantes-europeos-a-Argentina.html](http://www.taringa.net/posts/info/1588126/Siglo-XIX-Y-XX_llegada-de-inmigrantes-europeos-a-Argentina.html) (consultado el 24.6.2012)



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

<sup>1</sup>El corazón de las tinieblas” (*Hear of Darkness*) es el título más celebre de Joseph Conrad. Escrito en 1899 y publicado en 1902. Ambientado en África, “El Corazón de las tinieblas” es una narración autobiográfica inspirada en los seis meses que Joseph Conrad pasó en el Congo colonizado y devastado por el rey Leopoldo II de Bélgica.

<sup>2</sup> Su nombre real en polaco es Jozef Teodor Konrad Nalęcz Korzeniowski (3 diciembre 1857 Ucrania- 1924 Inglaterra). Conrad fue educado en la Polonia ocupada por la actual Rusia. Su padre, un aristócrata empobrecido, escritor (tradujo a Shakespeare y Víctor Hugo) y militante armado, fue arrestado por sus actividades por los ocupantes rusos y condenado a trabajos forzados en Siberia. Poco después, su madre murió de tuberculosis en el exilio, y también su padre cuatro años después a pesar de que se le había permitido volver a Cracovia. De estas traumáticas experiencias de niño sobre la ocupación rusa es posible que Joseph Conrad derivara temas contra el colonialismo como en la novela “El corazón de las tinieblas” (*Hear of Darkness*).

Conrad fue educado por su tío, una figura mucho más conservadora que ambos padres. Conrad finalmente dejó su educación a los 17 años para hacerse marinero en la marina mercante francesa. Vivió una vida aventurera, zarpando de Marsella y viéndose envuelto en tráfico de armas y conspiraciones políticas que llegaban hasta países como Venezuela. En 1878, después de intentar suicidarse, pasó a servir en un barco británico para evitar el servicio militar ruso. A los 21 años había aprendido inglés, lengua en la que más tarde escribió con excelencia, consiguió tras varios intentos superar el examen de Capitán de barco y finalmente obtuvo la nacionalidad británica en 1884. Puso por primera vez pie en Inglaterra en el puerto de Lowestoft, Suffolk, y vivió en Londres y posteriormente cerca de Canterbury, Kent. Tripuló en el *Narcissus* visitando lugares como Bombay y el sudeste asiático, que le inspiraron en sus obras *Lord Jim* y *Un vagabundo en las islas* y *El negro del Narcissus*. Su sueño desde pequeño de visitar África se cumplió en 1889 cuando contribuyó al acuerdo del Estado Libre del Congo. Esta visita por el Congo le hizo ver las atrocidades que cometían los colonos contra la población nativa y también le inspiró para *El corazón de las tinieblas*.

<sup>3</sup> Albert J. Beveridge: (6 de octubre de 1862 - 27 de abril de 1927) fue un historiador y senador de los Estados Unidos por Indiana.

<sup>4</sup> Jules Ferry: (Saint-Dié-des-Vosges, 1832-1893) fue un político francés, abogado, periodista y de familia acomodada, participó activamente en la oposición republicana contra el Segundo Imperio. Fue famoso su ataque contra las reformas urbanísticas del Barón Haussmann; y también denunció los abusos del régimen desde el escaño que logró en el Cuerpo Legislativo en las elecciones de 1869. Ferry se mostró partidario del Imperialismo colonial francés, llegando a afirmar que “las razas superiores tienen derecho con respecto a las razas inferiores porque existe un deber para con ellas: las razas superiores tienen el deber de civilizar a las razas inferiores”.

<sup>5</sup> El corazón de las tinieblas, pág. 5. <http://libros.literaturalibre.com/wp-content/uploads/2008/09/el-corazon-de-las-tinieblas.pdf>

<sup>6</sup> Sir Cecil Rhodes (5 de julio de 1853 - 26 de marzo de 1902) fue un empresario, colonizador y político británico. Gran defensor del imperialismo británico, fundó el país que a su muerte llevaría su nombre: Rodesiá, cuyo territorio está actualmente dividido entre Zambia y Zimbabue. Fue también fundador de la influyente Fundación Rhodes. Fue también el fundador de la compañía De Beers, que en la actualidad controla el 60% del mercado de diamantes en bruto del mundo, y que en un tiempo llegó a comercializar el 90%. Rhodes tenía un concepto místico del imperialismo. Se debe en gran parte a él la concepción del eje El Cabo-El Cairo, que durante mucho tiempo inspiró la política colonial británica y que acabó haciéndose realidad a costa de las aspiraciones portuguesas, francesas y alemanas en África. Rhodes utilizó su riqueza y la de su socio de negocios Alfred Beit y otros inversores para seguir su sueño de crear un Imperio Británico en los nuevos territorios hacia el norte por la obtención de las concesiones minerales de los más poderosos jefes. La ventaja competitiva de Rhodes sobre otras empresas de prospección de minerales era su combinación de la riqueza y el “factor imperial”.

<sup>7</sup> Los presidentes Mitre de 1862 a 1868, Sarmiento de 1868 a 1874 y Avellaneda de 1874 a 1880 fueron quienes más fomentaron la inmigración, lograron el afianzamiento del orden institucional de la república unificada y el cambio total de la estructura social y económica de la nación. La República comenzó a atraer inmigrantes a los que se les ofrecían facilidades para su incorporación al país, pero sin garantizarles la posesión de las tierras: así lo estableció la ley de colonización de 1876, que reflejaba la situación del Estado frente a la tierra pública. En 1880 se acentuó el carácter de aluvión del "poblamiento" del país. Las magníficas posibilidades de la República Argentina, las guerras y dificultades europeas atrajeron una fuerte corriente inmigratoria. Por ejemplo: los españoles aparecieron después de 1900. La crisis agrícola de España y la pérdida de los mercados coloniales por las guerras de 1898 en las que España perdió Cuba, Puerto Rico y Filipinas provocaron un problema ocupacional y económico muy serio a los españoles. Esto contribuyó a que buscaran nuevos horizontes. El saldo migratorio fue de 76.000 inmigrantes en la década del 60 al 70 y de 85.000 en la década del 70 al 80. La distribución tuvo una tendencia definida y la corriente inmigratoria se fijó preferentemente en la zona del litoral y en las grandes ciudades. Solo pequeños grupos se trasladaron al centro y al oeste del país. Entre 1886 y 1890 el país recibió 160.000 inmigrantes mientras que entre 1881 y 1890 la cantidad de inmigrantes fue de 841.000.

<sup>8</sup> El corazón en las tinieblas, pág. 16. <http://libros.literaturalibre.com/wp-content/uploads/2008/09/el-corazon-de-las-tinieblas.pdf>

<sup>9</sup> Joseph Chamberlain (1836-1914), fue un influyente empresario y político inglés, defensor del imperialismo en política exterior y de la reforma social en política interior. Acabó destacando principalmente como un gran defensor de los intereses imperialistas británicos, visitando personalmente las colonias de Sudáfrica como Ministro de Asuntos Exteriores. Las medidas que adoptó posteriormente en materia colonial tenían por objeto estrechar los vínculos económicos del Imperio Británico, pero su programa que proponía poner fin a la tradición de libre comercio, resultó muy impopular.

<sup>10</sup> Theodore Roosevelt (Nueva York; 27 de octubre de 1858 – Oyster Bay; 6 de enero de 1919) fue el vigésimo sexto Presidente de los Estados Unidos (1901-1909). Es recordado por su personalidad exuberante, su amplitud de intereses y logros, su personalidad de "cowboy", su masculinidad y su liderazgo del Movimiento Progresista, un período de activismo social y reforma en EE.UU. entre 1890 y 1920 destinado a acabar con la corrupción. Fue líder del Partido Republicano y fundador del efímero Partido Progresista de 1912. Antes de acceder a la presidencia ocupó cargos en la administración local, estatal y federal. Los logros de Roosevelt como naturalista, explorador, cazador, escritor y soldado contribuyeron más a su fama que ninguno de sus cargos políticos. Promovió la terminación del Canal de Panamá, envió la Gran Flota Blanca a circunnavegar el mundo para demostrar el poder de su nación y negoció el fin de la Guerra Ruso-Japonesa, por lo que fue galardonado con el Premio Nobel de la Paz, convirtiéndose así en el primer estadounidense en ganar un premio Nobel.

<sup>11</sup> El corazón en las tinieblas, pág. 2-3 <http://libros.literaturalibre.com/wp-content/uploads/2008/09/el-corazon-de-las-tinieblas.pdf>

<sup>12</sup> Leopoldo II de Bélgica (Bruselas, 9 de abril de 1835 – 17 de diciembre de 1909), fue el segundo rey de los belgas y propietario del Estado Libre del Congo. Sucedió a su padre, Leopoldo I, en el trono de Bélgica en 1865 y permaneció hasta su muerte. Tres años más tarde, la AIA financió la expedición al río Congo (1879-1884) dirigida por el explorador y aventurero estadounidense Henry Morton Stanley. Stanley fue encargado de conseguir contratos con los jefes indígenas, para que la AIA explotase las regiones descubiertas, convirtiéndolas en "Estados libres". Paralelamente, Bélgica creó la Asociación Internacional del Congo (AIC), una asociación con fines presuntamente destinados al mantenimiento de la paz en las regiones africanas de la cuenca del Congo, pero luego con miras claramente comerciales para explorar productos de las regiones colonizadas. A raíz de estas iniciativas, Leopoldo fue reconocido en la escena internacional como un benefactor filantrópico digno de admiración, como un hombre de negocios preocupado por temas humanitarios, y como el promotor de la política colonial de Bélgica, colocándola a la altura que la del Reino Unido, Francia, o Alemania. No es por lo tanto de extrañar que la Conferencia de Berlín (1884-1885) reconociera la creación del Estado Libre del Congo como un territorio perteneciente a Leopoldo a título personal (y no como colonia de Bélgica). Ningún representante indígena fue invitado.

<sup>13</sup> Poesía de Rudyard Kipling de (1899) que crearía gran controversia al publicarse; siendo considerada propaganda a favor del imperialismo y del Imperio británico.

La carga del hombre blanco (en idioma inglés *The White Man's Burden*) fue publicado originalmente en la revista popular *McClure's* en 1899, con el subtítulo *The United States and the Philippine Islands* ("Los Estados Unidos y las Islas Filipinas"). Aunque el poema tiene matices más profundos se popularizó una lectura directa desde los puntos de vista dominantes en la época (racista, eurocéntrico, imperialista o jingoista), justificando como una noble empresa, una ingrata y ardua obligación (incluso una sagrada misión en el sentido misionero), el dominio del "hombre blanco" sobre las delimitadas como "razas inferiores".

<sup>14</sup> Joseph Rudyard Kipling (Bombay, 30 de diciembre de 1865 – Londres, 18 de enero de 1936). Escritor y poeta británico nacido en la India. Autor de relatos, cuentos infantiles, novelista y poeta, se le recuerda por sus relatos y poemas sobre los soldados británicos en la India y la defensa del imperialismo occidental, así como por sus cuentos infantiles.

Algunas de sus obras más populares son la colección de relatos *The Jungle Book* (El libro de la selva, 1894), la novela de espionaje *Kim* (1901), el relato corto *The Man Who Would Be King* (El hombre que pudo ser rey, 1888), publicado originalmente en el volumen *The Phantom Rickshaw*, o los poemas Gunga Din (1892) e *If* (traducido al castellano como Si..., 1895). Además varias de sus obras han sido llevadas al cine.

Premio Nobel de Literatura de 1907 (ganador del premio Nobel de Literatura más joven hasta la fecha, y el primer escritor británico en recibir este galardón).

<sup>15</sup> El corazón de las tinieblas, pág. 4. <http://libros.literaturalibre.com/wp-content/uploads/2008/09/el-corazon-de-las-tinieblas.pdf>

<sup>16</sup> George Clemenceau (Mouilleron-en-Pareds, 28 de septiembre de 1841 - París, 24 de noviembre de 1929). Médico, periodista y político francés. Reelegido diputado por París en las elecciones generales de 1876, se impone como jefe de la oposición de extrema izquierda luchando por la amnistía de los Comunes, la separación de la Iglesia y del Estado y en contra de la política colonial de Francia. Su oposición a las intervenciones militares francesas en el canal de Suez y en Tonkin, así como su lucha por la supresión del Senado lograron la caída de varios gobiernos, lo que le valió el apodo de "El Tigre".

<sup>17</sup> Rabindranath Tagore: nacido en Calcuta el 7 de mayo de 1861, y muerto en Santiniketan el 7 de agosto de 1941) fue un poeta bengalí, poeta filósofo del movimiento Brahmno Samaj (posteriormente convertido al hinduismo), artista, dramaturgo, músico, novelista y autor de canciones que fue premiado con el Premio Nobel de Literatura en 1913, convirtiéndose así en el primer laureado no europeo en obtener este reconocimiento. Tagore, también conocido como Guru del Amor, revolucionó la literatura bengalí con obras tales como El hogar y el mundo y Gitanjali. Tagore extendió el amplio arte bengalí con multitud de poemas, historias cortas, cartas, ensayos y pinturas. Tagore fue también un sabio y reformador cultural que modernizó el arte bengalí desafiando las severas críticas que hasta entonces lo vinculaban a unas formas clasicistas. Dos de sus canciones son ahora los himnos nacionales de Bangladés e India: el Amar Shonar Bangla y el Jana-Gana-Mana.

<sup>18</sup> El corazón de las tinieblas, pág. 53. <http://libros.literaturalibre.com/wp-content/uploads/2008/09/el-corazon-de-las-tinieblas.pdf>

El presente estudio pretende averiguar la influencia del cambio del tema de composición en la producción de errores léxicos generados por transferencia de la LM y otras L3. Para conseguir dicho objetivo analizamos la lengua escrita de 119 aprendientes griegos de español en dos temas de composición diferentes (narración – (y) argumentación) aplicando el método de Análisis de Errores. Los resultados del análisis cuantitativo muestran que hay una variación tanto en la producción cuantitativa de los errores léxicos interlinguales como en el tipo de los errores léxicos interlinguales cometidos en los dos temas de composición.

**Palabras clave**

Análisis de errores léxicos, adquisición del léxico en LE, la demanda cognitiva de la tarea, la transferencia léxica, la producción escrita en LE

# EL EFECTO DEL CAMBIO DEL TEMA DE COMPOSICIÓN EN LA INTERFERENCIA LÉXICA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS APRENDIENTES GRIEGOS DE ESPAÑOL

Por: Kiriaki Palapanidi

## 1. Los factores que afectan la influencia de la LM en la producción lingüística LE

La variabilidad de la interlengua es un fenómeno reconocido en el campo de la adquisición en LE. Tarone (1983) se refiere a este fenómeno y señala que se detecta en todos los componentes lingüísticos (sintaxis, morfología, fonología). Los factores que afectan la variación de la producción lingüística en LE y la influencia de la LM son muchos. Jarvis (2000) en un intento de proponer un marco teórico común para la investigación de la influencia de la LM, propone la siguiente lista de variables que pueden regular la transferencia en general. Menciona como factores internos al aprendiz, la edad, la personalidad, la motivación, la aptitud lingüística y el contexto social, educativo y cultural. Además, se refiere a factores que se relacionan tanto con el alumno como con la lengua. En esta categoría de factores incluye los conocimientos previos, el tipo y la cantidad de la exposición a la LE, el nivel de proficiencia en la LE y la distancia lingüística entre la LM y la LE. Finalmente, Jarvis (2000) propone algunos factores lingüísticos que condicionan la transferencia. Dichos factores son el tipo de la tarea y el área del uso lingüístico.

## 2. Los factores condicionantes de la influencia de la LM en la producción de errores léxicos en la producción lingüística en LE

Uno de los factores que condiciona la transferencia es el tipo lingüístico de la LM. Nuestra revisión bibliográfica ha mostrado que el enfoque adoptado en la investigación realizada para examinar el efecto del tipo lingüístico de la LM en la transferencia léxica es comparar la transferencia léxica de estudiantes de diferentes LM. Algunos estudios, como el de Jarvis (2000), han revelado diferencias en las elecciones léxicas de alumnos de diferentes LM. No obstante, según Agustín Llach (2010), se ha averiguado que las técnicas que utilizan los alumnos de diferentes LM en el proceso de la transferencia léxica de la LM son comunes: la traducción literal, los extranjerismos y los préstamos. En efecto, dicha afirmación se ha verificado empíricamente en el estudio de Fernández (1997), de Agustín Llach (2007) y de Bouvy (2000).

Otra variable que se ha investigado como factor condicionante de la transferencia léxica de la LM es la influencia de otras L3 que conocen los aprendientes de LE. Los factores que determinan la influencia de los conocimientos de otras L3 son variados: la tipología lingüística entre las lenguas en cuestión, es decir, la LM, la LE y la L3 (Kellerman, 1979) la psicotipología lingüística es decir la manera en la que percibe el alumno la distancia lingüística entre la LM, la LE y la L3 (Kellerman, 1979; de Angelis, 2005; Leticia y Mardesíć, 2007; Jodar, 2007), el nivel de activación de cada sistema lingüístico

(Dewaele, 1998), el nivel de proficiencia (en cada lengua, la frecuencia y el contexto del uso de cada lengua y el estatus de la L2 (Williams y Hammarberg, 1998).

Según Dulay, Burt y Krashen (1982) y Manchón Ruiz (2001), la presión comunicativa es uno de los factores externos del aprendiz que regulan la transferencia de la LM en la producción lingüística en LE.

La presión comunicativa se genera en situaciones donde no hay tiempo de planificar el contenido ni la estructura de su producción lingüística y tampoco se les da la posibilidad de corregir y revisar. En tal situación contextual de gran presión comunicativa, parece lógico esperar que los alumnos tiendan a transferir de su LM para afrontar su desconocimiento y llevar a cabo la comunicación. Muchos son los estudios (Finney, 2002; Cassany, 2005; Gor y Vatz, 2009; Agustín Llach, 2010) que verifican dicha opinión.

Según Manchón Ruiz (2001), el contexto de aprendizaje regula también el empleo de las estrategias de comunicación, como la transferencia de la LM. Parece lógico esperar que en los contextos de aprendizaje formales los aprendientes en su producción lingüística en LE recurren más a sus conocimientos de la LM que lo que harían en un contexto de aprendizaje natural. Según Nation (2003), la limitada exposición a la LE en el entorno formal es un factor que favorece el uso de la transferencia de la LM. Mientras que Manga (2006) indica que el diferente tipo de *input* que reciben los estudiantes en cada contexto de aprendizaje aumenta la posibilidad del uso de la LM en el contexto formal. Por otro lado, diferentes estudios (Lennon, 1990; Segalowitz et al., 2004; Garau y Pérez Vidal, 2007) han mostrado empíricamente que la adquisición de una LE en un contexto de inmersión puede contribuir a la mejora de diferentes aspectos de la competencia léxica en LE.

**“La limitada exposición a la LE en el entorno formal es un factor que favorece el uso de la transferencia de la LM”**

### 3. El tema como factor condicionante de la producción lingüística en LE

Como afirma Hamp – Lyons (1990), el tema es una variable de naturaleza compleja dado que se compone de otras variables. Por eso, la investigación que empieza a realizarse la década de los ochenta sobre el efecto del tema en la producción lingüística en LE incluye la exploración de diferentes aspectos de las características de éste.

Muchos estudiosos han examinado el efecto del modo discursivo en la producción lingüística en LE. Algunos de estos, como Carrell y Connor (1991), no han encontrado diferencias significativas en la calidad de la producción escrita en LE. Sin embargo, otros han localizado variación en la actuación de sus informantes. En concreto, Reid (1990), quien examina dos temas, uno comparativo y otro descriptivo, ha encontrado que los textos de la tarea del segundo tipo son más extensos. Además, en este tipo de textos se han utilizado palabras más largas, algo que podría indicar que se han usado respuestas más formales. Asimismo, en los textos de tipo comparación/contraste se han utilizado más palabras de contenido (nombres, adjetivos, adverbios).

De la misma manera, los resultados de Veiga e Iglesias (1999) muestran que los participantes gestionan sus recursos cognitivos de una manera distinta en cada tarea, por eso en las tareas de mayor carga cognitiva (narración y argumentación) se han localizado más dificultades en la precisión sintáctica y la complejidad de la estructura semántica. Otro estudio en el que se nota variación en la producción lingüística en LE es el estudio de Way, Joiner y Scaman (2000).

Según los resultados del análisis, la tarea descriptiva ha resultado la más fácil, dado que ha presentado la mejor calidad general, la mayor fluidez y exactitud lingüística, mientras que en la complejidad sintáctica no se han encontrado diferencias entre los tres tipos de tareas. Le sucede la tarea narrativa y finalmente la tarea expositiva, que ha resultado ser la más difícil. La siguiente característica del tema que se ha investigado es el efecto de la especificación retórica del tema en la producción lingüística en LE. Según Brossel (1983), la investigación que se centra en la especificación de la situación retórica pretende identificar los efectos que ejerce en la producción lingüística tanto en LM como en LE la información dada en las instrucciones de la tarea sobre el objetivo, la audiencia y en general sobre el contexto retórico en el que se desarrolla la tarea. Aunque se supone que la especificación detallada y completa de la situación retórica pueda influir de una manera positiva en la producción lingüística, los resultados de la investigación son contradictorios, dado que en algunos de los estudios emprendidos (Hoetker, 1982; Brossel, 1983) se ha encontrado influencia negativa en la calidad del *output*.

Por último, se presentan algunos estudios que investigan el efecto de la dimensión del conocimiento previo del tema en la producción lingüística en LE. Los resultados del estudio de Tedick (1990) indican una influencia positiva en la calidad de la producción escrita en el caso de que los participantes tengan conocimiento previo. Mientras que los resultados del análisis de Chang (1999) indican que la familiaridad con el tema produce más fluidez en el *output*, pero no afecta a la exactitud lingüística. Sin embargo, es importante señalar que Chang (1999) ha encontrado evidencias de que el grado de influencia que ejerce el conocimiento previo en la actuación en la tarea se determina por el nivel lingüístico en LE.

### 4. Análisis de errores léxicos de la producción escrita de los aprendientes griegos de español

Teniendo en cuenta las teorías mencionadas se pretende examinar el posible efecto del cambio del tema de la redacción en la producción de errores léxicos generados por transferencia de la LM y otras L3. Para conseguir dicho objetivo se aplica el modelo del Análisis de Errores a un corpus de redacciones escritas de diferente tema y se analizan los errores léxicos interlinguales (formales y semánticos) de aprendientes griegos de español.

Basándose en la investigación citada se espera que en los dos temas de redacción se produzca diferente cantidad de errores léxicos interlinguales. Además se supone que en los diferentes temas de redacción se producen diferentes tipos de errores léxicos interlinguales.

Con el objetivo de aprobar dichas hipótesis se pueden formular las siguientes preguntas de investigación:

¿Influye el tema de composición en la cantidad de errores léxicos interlinguales producidos por los aprendientes griegos de español?

¿Influye el tema de composición en el tipo de los errores léxicos interlinguales producidos por los aprendientes griegos de español?

## 5. Metodología

### 5.1. Participantes

El modo de recogida de datos del presente estudio es el pseudolongitudinal. Nuestra muestra se compone de 119 aprendientes griegos de español, de los cuales 23 eran estudiantes del Departamento de la Filología Hispánica de la Universidad Kapodistriaca de Atenas y 96 eran alumnos del Centro de Idiomas Extranjeros de la Universidad Kapodistriaca de Atenas. Todos eran adultos, de LM griega y aprendientes de español como LE en un contexto institucionalizado.

### 5.2. Instrumentos de recogida de datos

Dado el objetivo del presente trabajo, nuestros participantes tenían que escribir dos temas de redacción: una narración y una argumentación. El tema de la narración es que los participantes narren la última película que han visto. Mientras que el tema de la argumentación es que los informantes argumenten y comparen la vida en las pequeñas ciudades y en las grandes capitales. Los participantes dispusieron de 50 minutos para elaborar las redacciones sin que se les hubiera impuesto un límite mínimo ni máximo de palabras.

### 5.3. Procedimiento y análisis de los datos

La recogida de los datos se realizó durante la hora de clase sin material de apoyo (gramáticas o diccionarios). La etapa siguiente es el análisis, que consiste en la identificación y la clasificación de los errores léxicos. Los errores léxicos se han clasificado en formales y semánticos según el aspecto de la unidad léxica producido erróneamente. Además, se han clasificado en interlinguales, intralinguales y ambiguos según el criterio del origen psicológico del error.

## 6. Resultados

De los 1053 errores léxicos identificados en las 238 composiciones de los 119 participantes, 579 se han cometido en las redacciones de tipo narrativo y 474 en las de tipo argumentativo. La media de errores léxicos por redacción también es mayor en las composiciones de tipo narrativo, las cuales presentan una media de 4,8 errores léxicos en cada redacción mientras que la media de errores léxicos por redacción en las composiciones de tipo argumentativo es 3,9.

Además, con el objetivo de poder analizar con mayor claridad el peso de los errores léxicos, hemos decidido utilizar una medida fija para los dos tipos de composición, que es el número de errores léxicos por cada 100 palabras. Los resultados de este análisis verifican el mayor peso de los errores léxicos en las redacciones de tipo narrativo que en las redacciones de tipo argumentativo. En concreto, en las redacciones de tipo narrativo se han cometido 0,3 errores léxicos por

cada 100 palabras mientras que en las de tipo argumentativo se han cometido 0,25 errores léxicos por cada 100 palabras.

Respecto a los errores léxicos interlinguales, que es la categoría de los errores en la que se centra nuestro estudio, nuestro objetivo es examinar su peso en cada tipo de redacción. Los resultados (ver Tabla 1) indican que en los dos tipos de redacción, tanto en la narración como en la argumentación, las medias por participante de los errores interlinguales son menores que las de los intralinguales. Además, se puede observar que la mayoría de los errores interlinguales se han cometido en las redacciones de tipo narrativo. En concreto, en las redacciones de tipo narrativo la media por participante de los errores interlinguales es 2,02 mientras que la de los errores intralinguales es 2,61. En cuanto a las redacciones de tipo argumentativo, los errores interlinguales presentan una media por participante de 1,47 mientras que los errores intralinguales presentan un 2,33.

1. Cantidad total, porcentajes y medias de las categorías de los errores léxicos sobre el número total de errores léxicos por tipo de redacción

Tipo de redacción	Errores interlingüales			Errores intralingüales			Errores ambiguos		
	Núm	Porc	Med	Núm	Porc	Med	Núm	Porc	Med
<b>Narración</b>	241	22,9%	2,02	311	29,5%	2,61	27	2,6%	0,22
<b>Argument.</b>	176	16,7%	1,47	278	26,4%	2,33	20	1,9%	0,16

Centrándonos en el peso de los diferentes tipos de los errores léxicos interlingüales en cada tipo de composición hemos calculado sus medias por participante en los dos tipos de redacción. Los resultados (ver Tabla 2) muestran que los tipos de los errores interlingüales que presentan una presencia más fuerte en las redacciones de tipo narrativo son los errores en el género, los extranjerismos, los cambios de código, el uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto y los falsos amigos. El resto de los tipos de los errores interlingüales se distribuye de una manera igual entre los dos tipos de composición.

2. Números absolutos de los diferentes tipos de errores léxicos interlingüales y sus medias por participante por tipo de redacción

Tipo de error léxico	Narración		Argumentación	
	Número	Media	Número	Media
<b>Género</b>	35	0,29	24	0,2
<b>Número</b>	4	0,03	4	0,03
<b>Extranjerismo</b>	129	1,08	106	0,89
<b>Cambio de código</b>	40	0,34	24	0,2
<b>Lexemas con semas comunes</b>	9	0,07	5	0,04
<b>Traducción literal</b>	7	0,06	10	0,08
<b>Falsos amigos</b>	13	0,11	2	0,02
<b>Registro no apropiado</b>	2	0,02	0	0
<b>Perífrasis</b>	2	0,02	1	0,01

## 7. Discusión

Nuestro análisis indica que el cambio del tema ha afectado la producción de los errores léxicos interlingüales en la escritura de una manera cuantitativa, dado que en los dos tipos de redacciones se ha localizado diferente cantidad de errores léxicos interlingüales y de una manera cualitativa, porque en los dos tipos de redacciones se han cometido diferentes tipos de errores léxicos interlingüales. Dichos resultados contestan nuestras preguntas de investigación y verifican nuestras hipótesis de trabajo.

Una posible explicación de este resultado podría ser el hecho de que, según las opiniones de Koda (1993) y de Veiga e Iglesias (1999), dos temas diferentes de composición presentan diferentes niveles de demandas cognitivas, lingüísticas, léxicas, retóricas y estructurales, de esta manera, se requiere procesar diferente cantidad de información en cada caso.

Por consiguiente, dichas diferencias varían la actuación de los estudiantes en cada tipo de composición y determinan el grado de dificultad que presenta cada tema de composición.

De igual manera, nuestro análisis indica que la mayoría de los errores léxicos se han cometido en las redacciones de tipo narrativo. Dicho resultado podría considerarse inesperado, dado que las redacciones de tipo argumentativo se consideran más complejas cognitivamente y con mayores demandas léxicas que las de tipo narrativo. Estudios como el de Way, Joiner y Seaman (2000) y de Veiga e Iglesias (1999) ponen de manifiesto la mayor complejidad de las redacciones de tipo argumentativo.

Esta falta de coincidencia respecto de la dificultad de la tarea y producción de errores léxicos que se observa en los resultados de la presente investigación podría explicarse por el hecho de que en los dos estudios, de Way et al. (2000) y de Veiga e Iglesias (1999), se analizan diferentes temas de composición a los nuestros.

Cada tema tiene sus propias demandas cognitivas y lingüísticas, por eso no se pueden comparar los resultados de dichos estudios. Hoetker (1982) señala el problema de la falta de un sistema fiable de clasificación de los temas de composición y considera necesaria la existencia de criterios objetivos según los cuales se clasifican los temas.

La tarea narrativa de nuestros estudiantes consistía en contar una película que habían visto recientemente. Esta narración se localiza temporalmente en el pasado y requiere la operación de la memoria. Esta actividad se considera más compleja que la narración en el presente, según el modelo de Robinson (2001). Adicionalmente, la narración de una película requiere transmitir información menos familiar utilizando un vocabulario menos frecuente, que no pertenece al campo semántico de los intereses personales y de la vida diaria de los estudiantes. De la misma manera, Robinson (2001) afirma que la falta de familiaridad con el tema puede dificultar la actuación de los estudiantes.

Por otro lado, el tema de la tarea argumentativa que han tenido que realizar nuestros participantes ha sido comparar la vida en la ciudad con la vida en el pueblo. Este tema tiene cierta carga cognitiva, dado que requiere razonamiento, que es otra de las dimensiones que Robinson (2001) considera que dificultan la complejidad cognitiva de la tarea. A pesar de esto, la información que tenían que procesar los estudiantes era más familiar que la que tenían que transmitir en las narraciones, porque el tema se relaciona con su vida cotidiana. De esta manera, las demandas léxicas del tema argumentativo no eran tan exigentes como en la tarea narrativa.

El hecho de que el tema narrativo ha resultado más difícil a nuestros participantes en combinación con la mayor frecuencia de errores léxicos interlinguales en este tipo de redacciones revela que el cambio del tema ha afectado a la producción cuantitativa de las interferencias de la LM y de las otras L3. Adicionalmente, dichos resultados nos sugieren que nuestros informantes en el tema de composición con las mayores demandas cognitivas y léxicas (narración) se han basado en la LM para afrontar las dificultades. Parece que los estudiantes griegos en los casos en los que se han visto obligados por las grandes demandas léxicas de la narración a emplear una palabra concreta de la que no disponían, han preferido recurrir a estrategias de comunicación basadas en su LM para llenar su laguna léxica.

Dicho resultado podría explicarse por el hecho de que, según Manchón Ruiz (2001), una de las variables que pueden favorecer o impedir el uso de la estrategia de la transferencia de la LM es la demanda cognitiva o lingüística de la tarea que tiene que realizar el aprendiente de la LE. Parece razonable que en las tareas que presen-

tan las mayores demandas cognitivas y lingüísticas, los alumnos recurran más a su LM para afrontar las dificultades.

La tendencia a utilizar más la estrategia de la transferencia en actividades que se consideran más exigentes aparece también en Bouvy (2000). Observando sus datos Bouvy (2000) ha llegado a la conclusión de que se han cometido más errores por interferencia en los casos en los que la tarea exige el uso de una determinada palabra y en casos de complejidad semántica. De igual manera, en nuestro estudio, la mayoría de los errores interlinguales se han localizado en la tarea narrativa, que requería el uso de palabras concretas y complejas semánticamente para narrar la película.

Finalmente, la variación en la producción de los errores léxicos interlinguales de una manera cualitativa se puede atribuir a la diferente carga cognitiva que impone cada tema de redacción. Respecto a la abundancia de los errores interlinguales en el género en las redacciones de tipo narrativo podríamos afirmar que se deben a las mayores demandas léxicas que presenta este

**“La mayoría de los errores interlinguales se han localizado en la tarea narrativa, que requería el uso de palabras concretas y complejas semánticamente para narrar la película.”**



tipo de composición. Los aprendientes griegos han tenido que utilizar unas palabras menos frecuentes y familiares, cuyas características no han adquirido completamente para narrar la película que han visto. Ante esta situación problemática, los estudiantes han recurrido a sus conocimientos previos y por eso han cometido tantos errores en el género.

En lo concerniente a la abundancia de extranjerismos, cambios de código y falsos amigos en las redacciones de tipo narrativo seguimos la línea aportada por Manchón Ruiz (2001) quien afirma que los escritores en LE recurren a la ayuda de la LM para afrontar los múltiples problemas léxicos generados por la complejidad cognitiva de la composición en LE. Según la investigadora, los escritores en la LE tratan de localizar la palabra deseada en su almacén léxico de la LM para traducirla o parafrasearla, de ahí que se produzcan los extranjerismos, los errores por traducción literal, o los falsos amigos.

Finalmente, la fuerte presencia de errores por uso de lemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto en las redacciones de tipo narrativo se podría explicar teniendo en cuenta las mayores demandas léxicas y cognitivas de las redacciones narrativas, que obligan a nuestros informantes a recurrir a sus conocimientos previos, en combinación con la complejidad y la inestabilidad que caracterizan las relaciones semánticas que se desarrollan entre las palabras de la LM o de las L3 y de la LE.

## 8. Conclusión

El cambio del tema ha generado diferente actuación y uso de diferentes estrategias de comunicación por parte de los aprendientes griegos, quienes en la tarea más compleja han recurrido a sus conocimientos previos para afrontar su ignorancia. Adicionalmente, el cambio del tema ha provocado una variación en la producción de los diferentes tipos de errores, dado que en la tarea con las mayores demandas cognitivas y léxicas se han cometido errores que implican ignorancia de la palabra adecuada, mientras que en la tarea que ha resultado más fácil, se han generado errores léxicos que implican cierto conocimiento de la palabra adecuada.

Sin embargo, los resultados de nuestra investigación no se pueden considerar definitivos y generalizables, dado que nuestra metodología presenta algunas limitaciones como el instrumento de la recogida de los datos, el número limitado de participantes y la clasificación de los errores léxicos. Finalmente, pensamos que se requiere más investigación que examine la actuación de los participantes en otros tipos de tareas, tanto de producción escrita como de producción oral, y podría medir otras dimensiones del léxico, como su riqueza, su especificidad y su variación.



Kiriakí Palapanidi  
Doctora de la Universidad  
Antonio de Nebrija  
kelpagon@gmail.com

Licenciada en Teología y Filología Hispánica y doctora en Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija. Su línea de investigación principal es la adquisición del léxico en lengua extranjera. Las variables que ha examinado es (son) el nivel lingüístico en la lengua extranjera, el tema de la producción escrita y la influencia de la lengua materna.

## Referencias bibliográficas

- AGUSTÍN LLACH, M.P. (2007). Lexical Errors in Young EFL Learners: How do they Relate to Proficiency Measures? *Interlingüística*, 17, 63-73.
- AGUSTÍN LLACH, M.P. (2010). An Overview of Variables Affecting Lexical Transfer in Writing: A Review Study. *International Journal of Linguistics*, 2(1), 1 – 17.
- BOUVY, C. (2000). Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer. En: J. Cenoz y U. Jessner, eds. *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 143-156.
- BROSSEL, G. (1983). Rhetorical Specification in Essay Examination Topics. *College English*, 45 (2), 165 – 173.
- CARRILL, P. y CONNOR, U. (1991). Reading and Writing Descriptive and Persuasive Texts. *The Modern Language Journal*, 75(3), 314 -324.
- CHANG, Y. (1999). Discourse Topics and Interlanguage Variation. En: P. Robinson, ed., *Representation and Process: Proceedings of the 3<sup>rd</sup> Pacific Second Language Research Forum*, Vol. 1. Tokyo: PacSLRF, 235 – 241.
- CASSANY, D. (2005). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- DE ANGELIS, J. (2005). Interlanguage. Transfer of Function Words. *Language Learning*, 55 (3), 379 - 414.
- DEWAELE, J.M. (1998). Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 Versus L3. *Applied Linguistics*, 19, 471 – 490.
- DULAY, H., BURT, M. y KRASHEN, S. (1982). *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FINNEY, M. (2002). Effects of Spanish pragmatic and lexical constraints in the interpretation of L2 English anaphora. *Pragmatics*, 12 (3), 297 – 328.
- GARAU, M. y PÉREZ VIDAL, C. (2007). The Effect of Context and Contact on Oral Performance in Students who go on a Stay Abroad. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 4, 117 – 134.
- GOR, K. y VATZ, K. (2009). Less Commonly Taught Languages: Issues in Learning and Teaching. En: M.H. Long y C. Doughty, eds. *The Handbook of Language Teaching*. U.K: Wiley – Blackwell, 234, 249.
- HAMP - LYONS, L. (1990). Second Language Writing: Assessment Issues. En: B. Kroll, ed., *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press, 69 – 87.
- HOFMEIER, J. (1982). Essay Examination Topics and Students' Writing. *College Composition and Communication*, 33 (4), 377 – 392.
- JARVIS, S. (2000). Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon. *Language Learning*, 50 (2), 245 – 309.
- JODAR, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Tesis doctoral (PhD). Universidad Adam Mickiewicz de Poznan. *Redele*, [en línea] 8. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/Raullernandez.shtml> [Fecha de consulta 2 mayo 2012]
- KELLERMAN, E. (1979). Transfer and Non – Transfer: Where we are Now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 37 – 57.
- KODA, K. (1993). Task-Induced Variability in FL Composition: Language Specific Perspective. *Foreign Language Annals*, 26, 332 – 346.
- WILLIAMS, S. y HAMMARBERG, B. (1998). Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*, 19, 295 – 333.
- LENNON, P. (1990). Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach. *Language Learning*, 40, 387 – 417.
- LETICA, S. y MARDEŠIĆ, S. (2007). Cross - Linguistic Transfer in L2 and L3 Production. En: J. Horváth y M. Nikolov, eds. *Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 307 -318.
- MANCHÓN RUIZ, R. (2001). Un Acercamiento Psicolingüístico al Fenómeno de la Transferencia en el Aprendizaje y Uso de segundas Lenguas. En: V. Salazar y S. Pastor, eds. *Tendencias y Líneas de Investigación en Adquisición de Segundas Lenguas*. Anexo I. *ELUA* Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante.
- MANGA, A.M. (2006). El Concepto del Entorno en la Enseñanza: Aprendizaje del Español Como Lengua Extranjera. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 12.
- NATION, I.S.P. (2003). The Role of the First Language in Foreign Language Learning. *ASIAN EFL Journal*, 5 (2), 1 – 8.
- REID, J. (1990). Responding to Different Topic Types: a Quantitative Analysis From a Contrastive Rhetoric Perspective. En: B.Kroll, ed., *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 191 – 210.
- ROBINSON, P. (2001). Task Complexity, Cognitive Resources, and Syllabus Design: a Triadic Framework for Examining Task Influences on SLA. En: P. Robinson, ed., *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 287 – 318.
- SEGALOWITZ, N., FREED, B., COLLENTINE, J., LAFFORD, B., LAZAR, N., DIAZ – CAMPOS, M. (2004). A comparison of Spanish Second Language Acquisition in Two Different Learning Contexts: Study Abroad and the Domestic Classroom. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 1 – 18.
- TARONE, E. (1983). On the Variability of Interlanguage Systems. *Applied Linguistics*, 4 (2), 142 – 164.
- TEDICK, D. (1990). ESL Writing Assessment: Subject – Matter Knowledge and its Impact on Performance. *English for Specific Purposes*, 9 (2), 123 – 143.
- VEIGA, I. e IGLESIAS, P. (1999). Influencia de la Demanda de la Tarca en la Producción Oral en la Segunda Lengua. *Revista de Psicodidáctica*, 8.
- WAY, D., JOINER, E. y SEAMAN, M. (2000). Writing in the Secondary Foreign Language Classroom: the Effects of Prompts and Tasks on Novice Learners of French. *The Modern Language Journal*, 84 (2), 171 – 184.

# Proyectos que dan fruto:

reseña de un proyecto de colaboración entre el **Departamento de Español de la Universidad de Tirana** y varias universidades españolas

Por: Dr. Anastasi Prodani e Isabel Leal Valladares



Anastasi Prodani es profesora de historia y de español como lengua extranjera en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tirana. Es así mismo la directora del Departamento de español, creado en 2009.



Isabel Leal es profesora de español como lengua extranjera. Ha desarrollado su labor docente en Rumanía, Francia y actualmente en Albania, en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tirana donde imparte, entre otras, la asignatura de Didáctica del español como lengua extranjera.

Hace dos años se publicó en estas páginas un artículo que hablaba de la situación del español en Albania desde los años 80 hasta 2009. Tras esbozar un panorama de la enseñanza de la lengua española en el ámbito educativo albanés en estos 30 años, como conclusión, finalizaba así: "A pesar de las dificultades y los altibajos, se ve que el interés de los estudiantes por el español está aumentando y con la reciente apertura del Departamento de Español este enero de 2009 esperamos que la situación se normalice. Paulatinamente vamos a recuperar el tiempo perdido."

De modo que en este número queremos compartir algo de lo que hemos hecho para recuperar ese tiempo perdido, reseñando un proyecto que ha contribuido a que el Departamento de Español de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tirana consolide su actividad, creando vínculos con varias universidades españolas. Relaciones que han dado valiosos frutos, como se verá a continuación.

El proyecto en cuestión tuvo el algo grandilocuente título de "Fortalecimiento del Departamento de Español de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tirana". Financiado por la Agencia española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID), fue una apuesta de la Embajada de España en Tirana en el momento en que el Departamento de Español acababa de nacer y se encontraba, por así decirlo, en pañales. Para apoyar, pues, a este recién nacido, se pensó en diseñar un programa que actuara sobre las principales necesidades detectadas, y que a través de diferentes actividades, incidieran en el desarrollo del plan de estudios y la formación y especialización del cuerpo docente.

Para llevar a buen término el proyecto se contactó con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, institución que, además de contar con experiencia en proyectos de cooperación similares, era una puerta abierta a todas las universidades españolas, ya que, como les gusta presentarse, la UIMP es "universidad de universidades".

Con la UIMP embarcada en la aventura, bajo la eficiente batuta de Ana Ruiz desde España y de Isabel Leal como coordinadora en el terreno, echó a andar el proyecto.

La primera necesidad en quedar cubierta, como debe ser, fue la material: nuestro pequeño departamento se llenó de ordenadores, proyectores, impresoras y hasta un dispositivo para pizarra digital. Y las estanterías de la biblioteca recibieron encantadas los volúmenes seleccionados de literatura, lingüística e historia, a los diccionarios y manuales de español que llegaron.

A continuación se invitó a ocho profesores, procedentes de otras tantas universidades españolas (Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Salamanca, Universidad de Oviedo, Universidad de León y Universidad nacional de educación a distancia) cuya labor cubriera los tres campos del programa de estudios del departamento: Lengua, Cultura (literatura e historia) y Didáctica del español como lengua extranjera.

La labor de estos profesores invitados sería la siguiente:

- Revisar la programación de la asignatura, en colaboración con el profesor albanés a cargo.
- Impartir clase, durante una semana intensiva, sobre los contenidos consensuados con el profesor-tándem.
- Asistir en tutorías especializadas a los profesores, organizados en grupos de trabajo, orientándoles en cuanto a su labor docente e investigadora

La labor de los profesores españoles en este sentido se reveló fundamental en la primera parte del proyecto: el diseño y redacción de las Guías Docentes de las asignaturas del programa de estudios, según las directrices del Espacio de Educación Europeo, conocido también como el Tratado de Bolonia. De esta manera, el Departamento de Español ha sido pionero en la Facultad de Lenguas Extranjeras de Tirana en su proceso de integración europea.

La primera visita, a principios de marzo de 2010, fue la del profesor Joaquim Llisterrí de UAB. El profesor Llisterrí, toda una eminencia en el ámbito de la lingüística, se encargó de la asignatura de Fonética del español con el profesor responsable de la asignatura, Mario García. Le siguieron el profesor Jesús Martínez de la UCM, que se ocupó de la Historia Contemporánea en tándem con Anastasi Prodani, durante el mes de abril y Félix Fernández de Castro, de la Universidad de Oviedo, responsable de la semana de Sintaxis del español, junto con Viola Gjyli, en mayo.

Durante el mes de junio tuvimos el placer de contar con una de las profesionales más respetadas y reconocidas en el ámbito del Español como Lengua Extranjera, la profesora Concha Moreno, autora de infinidad de materiales para la enseñanza de E/LE y profesora del Máster de la UNED. Nos detendremos un poco más en este punto porque tal vez fuera la pieza más valiosa del proyecto.

A diferencia del resto de profesores visitantes, que trabajaban tanto con los estudiantes como con los profesores albaneses, la visita de Concha Moreno se pensó para impartir unas jornadas de formación solo para profesores. Pero además se incluyó en ellas a las profesoras del Instituto Asim Vokshi, un instituto de enseñanza secundaria con un perfil especializado de enseñanza de Lenguas Extranjeras en el que se imparte español<sup>1</sup>, del que provienen parte de los estudiantes de español que pueblan las aulas de nuestra facultad. De este modo queríamos incluir a todos los implicados en la enseñanza de E/LE, para hablar de didáctica, sentando algunas bases teóricas, pero trabajando desde la observación y la reflexión de las prácticas docentes: analizando el papel del profesor, la naturaleza de las actividades que llevamos al aula, el peso de los materiales y los currículos y las necesidades especiales de nuestros estudiantes (que deben alcanzar en muy poco tiempo un nivel que les permita afrontar con éxito las asignaturas de la carrera que se imparten en español).

Durante el verano, un grupo de estudiantes albaneses pudo viajar a España a participar en los Cursos de verano de la UIMP. Así lo anunciaban en la prensa española<sup>2</sup>:

*Entre los nuevos alumnos que se incorporan al campus la próxima semana se encuentran los 16 mejores expedientes de la primera generación de hispanistas de la Universidad de Tirana (Albania).*

*Esta iniciativa forma parte del programa de capacitación docente universitaria que la UIMP está desarrollando en Albania, en colaboración con la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y la Embajada de España en Tirana.*

Finalizada la primera parte del proyecto, estas breves líneas publicadas en un diario español confirmaban que estábamos marchando en buena dirección.

En octubre, con el comienzo del nuevo curso escolar, nos visitó Lina Rodríguez Cacho, profesora de la Universidad de Salamanca y autora de un magnífico manual de literatura española publicado por la editorial Cátedra. Lina Rodríguez se ocupó de la semana intensiva de Literatura española, en tándem con Mario García, pero además, durante su estancia se implicó junto a un grupo de estudiantes en la organización de un recital de poemas, al que tituló "Viaje por el romancero español". Esta actividad contribuyó a poner en valor otra dimensión del proyecto: la importancia de las actividades extra-académicas en el desarrollo integral de la vida universitaria, y más en el caso de estudiantes de lenguas extranjeras, cuyo conocimiento de la lengua será mayor cuanto más contacto tengan con sus manifestaciones culturales. No sólo de clase vive el estudiante.

En diciembre, antes de las vacaciones y mientras caían las primeras nieves del año, contamos con la presencia de la profesora Marina Maquieira, de la Universidad de León, quien se encargó de la semana intensiva de Morfología del español, codo con codo con Serxho Rama, el titular de la asignatura. En enero la profesora Cristina Santamarina, directora del Centro de Investigación CIMOP, impartió una serie de charlas alrededor de la imagen, los estereotipos y la situación actual de Hispanoamérica.

De gran interés fueron también las Jornadas de formación sobre TIC y enseñanza/aprendizaje de E/LE, que cerraron las actividades formativas del proyecto: de la mano de Arantxa Ruiz y Cristóbal Gutiérrez los asistentes, estudiantes y profesores arracimados en la sala de ordenadores que la Facultad puso a nuestra disposición y en la que apenas cabíamos, debido al alto número de participantes, se habló de Pedagogía Digital y tareas 2.0; de E/LE y TIC, del entorno personal de enseñanza/aprendizaje (PLE) y también cacharreemos con diversas herramientas; manipulamos audio y vídeo...<sup>3</sup>

Esta actividad de formación, pese a su limitado número de horas, despertó gran interés entre los participantes, que mostraron su intención de seguir formándose en este campo y manifestaron su deseo de formar un grupo de trabajo alrededor del papel que las Tecnologías de la Información y la Comunicación juegan en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (y en la enseñanza en general) de la importancia de integrar el desarrollo de la competencia digital en los programas de estudio.

Paralelamente a las actividades de formación se desarrollaron una serie de actividades culturales relacionadas con la historia, el cine o y la literatura en español.

La mayoría de ellas tuvieron lugar durante la celebración de la Semana de las Letras españolas, alrededor del 23 de abril, realizadas en colaboración con la Embajada de España en Albania. Las conferencias, exposiciones fotográficas, representaciones teatrales, proyecciones cinematográficas... sirvieron para dinamizar la vida universitaria alrededor de la cultura.

Vamos a mencionar tan sólo un par de actividades que den prueba de todo esto:

En mayo, y con ocasión de la celebración del Día del Libro, se inauguró la exposición de fotografía "Proyecto libros". El libro como objeto fue el pretexto para este proyecto fotográfico y de investigación en el que tomaron parte los estudiantes de español de la Facultad. Los participantes debían encontrar un libro de un autor español o hispanoamericano, en su traducción albanesa, completar una ficha sobre él, con sus características físicas, y fotografiarlo. Las mejores fotografías fueron expuestas en el hall de la Facultad, con lo que además se puso en valor el espacio común de la facultad como lugar para la expresión y la creatividad de los estudiantes<sup>4</sup>.

Por otro lado, el proyecto apoyó la creación del grupo de teatro en español de la Facultad, que se formó en noviembre de 2009, dirigido por Mario García Moreno, lector AECID en la facultad. Durante el curso 2009/2010 trabajaron en la escritura y puesta en escena de *Tele-no-novelas*, una pieza teatral que se estrenó en el Festival UNIFEST, festival de teatro universitario en lenguas extranjeras de la Universidad de Skopje (Macedonia), celebrado en abril de 2010, con la participación de grupos de teatro macedonios así como de Eslovenia y Albania, como países invitados. Tras el éxito de la experiencia, se invitó al grupo de teatro en español de Skopje a repetir la jugada, pero esta vez en casa, y programó la I Jornada de teatro universitario en español. La actividad consistió en la representación de dos piezas teatrales en lengua española, *Tele-no-novelas*, escrita y dirigida por el grupo albanés y *Bodas de sangre 2.0* (adaptación de la obra de F. García Lorca *Bodas de sangre*), interpretada por los macedonios. La actividad se desarrolló en el Teatro de marionetas de Tirana y llegó a ser reseñada en la prensa albanesa.

Fue todo un reto conseguir que todo funcionara según lo previsto: en lo organizativo, la dinámica de las visitas requería que durante una semana todo girase alrededor de una sola asignatura, con lo que la vida de toda la facultad, horarios, ocupación de aulas... Los estudiantes se sintieron de alguna forma transportados a las aulas de distintas universidades españolas y los profesores tuvieron el apoyo de los mejores profesionales en su campo en el primer año en que impartían sus nuevas asignaturas.

Las actuales circunstancias económicas han provocado la desaparición de programas y vías de financiación para proyectos de cooperación como este<sup>5</sup>. Pero las semillas ya están plantadas y hemos visto ya algunos frutos, ligados a las redes profesionales creadas a raíz de nuestro proyecto. Habrá que encontrar nuevas soluciones para que los frutos de este proyecto no se malogren sin agua, sin abono, o sin nadie que siga trabajando la tierra a su alrededor, pero energía e ideas no nos faltan.

---

<sup>1</sup> Hasta no hace mucho, el único establecimiento educativo público, junto con la Universidad de Tirana, en el que se impartían clases de lengua española.

<sup>2</sup> En internet se puede consultar el wiki creado para albergar los apuntes de las jornadas: [www.tirana.wikispaces.com](http://www.tirana.wikispaces.com)

<sup>3</sup> El desarrollo del proyecto y algunas de las fotografías pueden verse en internet en la siguiente dirección: <http://www.proyectoespalb.blogspot.com>.

<sup>4</sup> Hace poco tuvimos que asumir también la desaparición del programa de Lectorados AECID, que en nuestra universidad llevaba tan solo 5 años funcionando y que había sido una pieza fundamental en el desarrollo del español en la enseñanza universitaria albanesa.



# MECANISMOS ORIENTATIVOS

sobre la fuente del mensaje  
en español e italiano



José A. Vázquez Pérez  
Profesor de lengua y literatura,  
Instituto Compañía de María  
jvazquezperez@gmail.com

Licenciado en la Universidad de Salamanca en 2001, en la facultad de Filología (hispánicas), colaborador en un proyecto en la confección de un diccionario de la ciencia y la técnica para la RAE. Trabajo de Grado en la Universidad de Salamanca respecto a los marcadores del discurso en español e italiano (modalidad epistémica). Suficiencia Investigadora por la Universidad de Salamanca Lector de español en la Universidad de L'Aquila (Italia) (2001-2008) y examinador del DELE en el Instituto Cervantes de Roma. Trabajos como traductor e intérprete. Publicaciones en congresos, revistas y traducciones. Actualmente, profesor de lengua y literatura en el Instituto Compañía de María.

## Resumen

En el presente trabajo, presentaré un breve bosquejo comparativo entre dos lenguas (español e italiano), acerca del proceso orientativo sobre la fuente del mensaje: por una parte, los que se integran en lo que dicen (primeras personas y opinión propia en la que los hablantes comprometen su responsabilidad aunque se atenúe la imagen del autor como autoridad) y en un segundo lugar los que son ajenos a quien los dice (conocimiento a través de otros, en donde la fuerza ilocutiva de la aserción se atenúa). En ambas lenguas, dichos procedimientos para expresar la propia opinión o lo dicho u opinado por otros “guarda relación con los medios de expresión propios, respectivamente, del discurso directo o del discurso indirecto”

## Palabras clave

En mi opinión; por mi parte/a mio parere; a mio giudizio, a mio parere; dal nostro punto di vista. Según parece, según+SN, desde el punto de vista del lector/secondo+SN, a suo giudizio, a parer suo.



## Introducción

En este tipo de partículas, según Martín Zorraquino (1999: 42) “el hablante puede presentar el contenido proposicional como algo que refleja su propia opinión, o bien referirlo como algo que ha oído decir, que conoce a través de otros y que transmite como una opinión ajena”.

### 1. Que se integran en lo que dicen: en mi opinión, por mi parte / a mio giudizio, a mio parere, dal nostro punto di vista

#### 1. 1. En mi opinión

Señalamos que estos marcadores que nos ofrecen la propia opinión, desde un punto de vista pragmático, “al recalcar como una opinión personal el contenido del segmento del discurso al que comentan, atenúan su validez general” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4159).

En palabras de Santos Río (2003: 491) esta “semilocución adverbial oracional pararrespetual de opinión”, similar a *según parece* o *a mi parecer*, “puede ser ajeno (*a tu entender*) o plural (*a nuestro parecer*)”

Por otra parte, Haverkate (1994: 29) señala que este tipo de locuciones “son estratégicas para expresar incertidumbre, que se aplican frecuentemente para atenuar una opinión divergente”.

#### 1. 1. 1. Posición en el enunciado y significado discursivo

- Caso situado después de un punto y seguido y entre una coma:

Piensa Juan Luis Alborg que *La colmena* es “un estupendo cuadro de costumbres”. Si de ficción se trata, mejor será sustituir “cuadro” por “novela” de costumbres. José F. Montesinos señaló dos características del género: 1) Que el costumbrismo tipifica al personaje, mientras que la ficción lo singulariza, y 2) Si aquél expone el modo de estar de los personajes, la novela expone el modo de ser. **En mi opinión**, los personajes y la trama trascienden el costumbrismo, aunque, desde luego, se mantienen en un realismo de presentación que por fuerza ha de apoyarse en escenas que reflejan la actualidad. (Octubre 1976, Germán Gullón: *Silencios y soledades en España: “La Colmena”*)

En este ejemplo, apreciamos tres opiniones de tres autores distintos respecto a la obra de Cela, *La colmena*. En primer lugar, es Juan Luis Alborg quien realiza una comparación (la obra es como un cuadro de costumbres); a continuación, es Montesinos el que propone dos características (la relación que existe entre el costumbrismo, los personajes y la obra); por último, es Germán Gullón, autor de este fragmento quien presenta su argumento, en primera persona,

indicando de este modo que se trata de la propia opinión.

Mediante este mecanismo de aserción, se atenúa la actitud del escritor respecto al argumento que nos presenta.

A través de la preposición y el pronombre de primera persona no sólo se responsabiliza de lo que dice sino que también se afirma como autoridad. Asimismo, da una oportunidad al lector para discrepar, puesto que la opinión es algo subjetivo.

- Caso situado entre comas:

En el segundo tomo de *Ensayos*, de don Miguel de Unamuno, nos encontramos con uno bastante desconocido, o al menos, poco citado, “el canto de las aguas eternas”. Basándose en la confusión de géneros literarios, este ensayo, de 1909, sintetiza, **en mi opinión**, las ideas más predominantes de la obra unamuniana: eternidad-tiempo, conciencia-inconciencia y vida y muerte, entre otros. (Marzo 1976, Carmen Ana Suárez-Galbán: *Un ejemplo de fusión de géneros en Unamuno: “El canto de las aguas eternas”*)

Este ejemplo se divide en dos partes. La primera muestra el contexto en el que se inserta la obra que analiza el autor, que lo presenta sirviéndose de un plural inclusivo para atenuar la aserción y alejar de sí mismo cualquier duda al respecto.

Este ejemplo se divide en dos partes. La primera muestra el contexto en el que se inserta la obra que analiza el autor, que lo presenta sirviéndose de un plural inclusivo para atenuar la aserción y alejar de sí mismo cualquier duda al respecto. Aunque observamos que siendo “poco citado”, puede darse el caso de que alguno de los lectores de este artículo pueda discrepar de las afirmaciones de quien lo ha escrito.

En la segunda parte se incluye la apreciación personal del autor respecto a la importancia del ensayo “el canto de las aguas eternas”, en donde, según él, residen las pautas más importantes de la obra de Unamuno. Su contexto extraoracional, nos está indicando su posible omisión ya que al ser un elemento periférico no aporta información gramatical.

- Caso situado en un contexto intraoracional, sin comas:

Hay un personaje en el *Roman de la Rose* de Guillaume de Lorris que se llama Danger y que tiene **en mi opinión** mucho que ver con lo que está ocurriendo en Melibea. (Enero 1980, Luis Beltrán: *La envidia de Pármeno y la corrupción de Melibea*)



En este ejemplo, se realiza una comparación entre dos personajes de dos obras diferentes *Danger* y *Melibea* que, en palabras del autor del fragmento, poseen ciertas convergencias. Señalamos, pues, que el autor se sitúa en una posición privilegiada ya que posee los dos puntos de vista de la comparación y actúa con conocimiento de lo que está exponiendo. De este modo, mediante su opinión personal intenta conseguir la aceptación por parte del lector.

En palabras de Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4159) “el hablante (escritor) compromete su responsabilidad en la verdad de lo dicho, pero, además, sobre todo reduce el alcance de sus palabras a la esfera del propio yo”.

Dicha locución preposicional presenta una atenuación en el uso de esta estrategia discursiva, esto es, cuando el autor propone su opinión y él es la única autoridad que nos informa de algo, podemos pensar que no todo lo que dice pueda ser correcto, puesto que no está avalado por otros (*según creo*).

He aquí (2) ejemplos:

Esta tarea sintetizadora la puede la vieja llevar a cabo por medio de operaciones manuales o por medio de palabra –en el caso de la alcahuetería– como cuando la vemos levantando ante los ávidos oídos de Melibea la *persona* de un Calisto irresistible. Todos estos oficios son, **en mi opinión**, reflejo de lo que yo considero la estructura de fondo de la tragicomedia, reflejo de ese cristianismo mezcla de virtudes que no son de realidades de artificio que se nos manifiesta como el maquillaje, el afeite de una multitud que vive en contra-acción de sí misma. (Enero 1980, Luis Beltrán: *La envidia de Pármeno y la corrupción de Melibea*)

En cada novela encontramos aquella fusión de vida y literatura que, **en mi opinión**, caracteriza toda la obra literaria de Pérez de Ayala. (Julio-Agosto 1980, J. J. Macklin: *Tradición literaria en “Luz de domingo”*)

## 1. 2. *Por mi parte*

Este tipo de sintagmas, según Martín Zorraquino (1999: 43) “recalcan que el contenido al que remiten contiene una opinión personal del hablante (escritor)”.

En palabras de Santos Ríó (2003: 493) esta “semilocución adverbial respectual realizativa tematizadora del hablante, introduce al propio hablante como tema en un contexto en que aquél ha venido hablando de otra u otras personas en relación con determinada postura o circunstancia ya aludida”.

Este marcador suele emplearse cuando en el contexto se presentan opiniones divergentes, de modo que indica una opinión personal que contrasta con otras.

### 1. 2. 1. *Posición en el enunciado y significado discursivo*

Caso situado después de un punto y seguido y entre una coma:

Uno de los primeros críticos de Ayala, Francisco Agustín, ve en Cástor “el símbolo de un España nueva y pura, que pugna contra la vieja e impura”, opinión igualmente discutible. **Por mi parte**, creo que Eugenio de Nora acierta cuando, refiriéndose a la novela, habla de “realidad implacable bañada en tierna y estremecida poesía”, pero no puedo aceptar su conclusión que es que en la novela los personajes y las situaciones van pintados “en blanco y negros absolutos”, lo que lleva a un “exceso de simbolización simplista, de esquemático idealismo –país maldito de santos y de malvados– que debilita estéticamente la fábula”. (Julio-Agosto 1980, J. J. Macklin: *Tradición literaria en “Luz de domingo”*)

Este fragmento presenta dos tipos de opinión respecto a una de las obras de Pérez de Ayala. La primera opinión pertenece a Francisco Agustín y la segunda al autor de este fragmento J. J. Macklin. Observamos que para proponernos su opinión, Macklin utiliza un mecanismo disuasivo, insertando en primer lugar lo dicho por otro.

Dentro de su perspectiva, el autor divide sus contenidos en afirmativo (creo que Eugenio de Nora acierta) y negativo (pero no puedo aceptar su conclusión).

La locución prepositiva señala una digresión respecto a la opinión mostrada en el argumento anterior. Ahora, la fuente del mensaje nos propone una información nueva.

- Caso situado entre comas:

En este respecto, la novela tiene implicaciones trascendentales: el final da una orientación religiosa a la tragedia. Yo, **por mi parte**, veo una ambigüedad fundamental en la obra permitiendo que sea interpretada de distintos modos. (Julio-Agosto 1980, J. J. Macklin: *Tradición literaria en “Luz de domingo”*)

Este ejemplo contrasta la opinión del autor con lo que puedan pensar otras personas, respecto a la obra de Pérez de Ayala, *Luz de domingo*.

Para reforzar aún más que es el autor del texto quien formula su juicio personal, antepone el pronombre sujeto de primera persona *yo*, aumentando así el énfasis de la fuerza ilocutiva. Lo que hace la locución preposicional es indicar una alternativa al argumento anterior, proponiendo una información personal, que puede estar sometida a crítica, puesto que nosotros, lectores, podemos desconocer tal información o simplemente, no estar de acuerdo con el escritor.

- Caso en un contexto intraoracional y sin comas:

En 1916 publica Pérez de Ayala tres novelitas en un solo volumen con el título *Prometeo, Luz de domingo, La caída de los limones. Novelas poemáticas de la vida española*. Dos de estas novelas, *Luz de domingo* y *La caída de los limones*, habían sido publicadas antes, en el mismo año de 1916, sin que se hubiera notado ningún parentesco entre las dos. Al principio, pues, estas tres novelas no pretendían formar ninguna unidad estética, sino que cada una fue concebida y escrita, según parece, independientemente de las otras dos. Tal es la opinión sostenida por Andrés Amorós: “Se trata en realidad de que poseen cada una la suficiente entidad para exigir una consideración independiente”. En efecto, yo **por mi parte** he estudiado *Prometeo*, la primera de estas novelas, sin tener en cuenta las otras dos. (Julio-Agosto 1980, J. J. Macklin: *Tradición literaria en “Luz de domingo”*)



En este ejemplo, observamos que hasta la última oración, en donde se encuentra la locución prepositiva que señala el punto de vista del informador, se presenta un resumen bibliográfico de la obra literaria de Pérez de Ayala y la opinión de un crítico (Andrés Amorós).

En la secuencia en donde señalamos *por mi parte*, se abre con un refuerzo de la aserción, que alcanza a toda la secuencia. A continuación, a través del pronombre personal de primera persona, unido a la locución prepositiva, el autor del fragmento remarca la información que presenta al lector. Asimismo, la seguridad de las palabras del autor no se ponen en duda y son un dato de hecho (ha leído *Prometeo* y sólo *Prometeo*, de este modo está completamente seguro de lo dice)

### 1. 3. *A mio giudizio*

Consideramos la locución *a mio giudizio* como un sinónimo de “*en mi opinión*, (pseudolocución adverbial oracional de opinión) según lo que pienso yo. Modifica al *modus* oracional. Se antepone a la predicación completa o bien se coloca, como inciso, en los comienzos de ella” (Santos Ríos 2003: 425).

#### 1. 3. 1. *Posición en el enunciado y significado discursivo*

- Caso situado en posición medial y entre comas:

La fama del Tasso in Inghilterra non è mai stata, **a mio giudizio**, così grande come quella dell'Ariosto, fatto questo che può destare una certa meraviglia. (Settembre-Dicembre 1976, XXXI n° 5-6, C.S. Lewis: *Tasso*)

situada en un contexto extraoracional podemos omitirla, aunque descendería la fuerza ilocutiva.

En este ejemplo se pone de manifiesto un comentario del autor, quien constata en primera persona la superioridad de la fama que posee Ludovico Ariosto respecto a Torquato Tasso (en Inglaterra).

Observamos, en posición de inciso, la locución prepositiva que indica que la fuente de la información es el autor de dicho ejemplo. Éste, al pronunciarse, propone un argumento (Ariosto es más famoso que Tasso) que retenemos como probado y constatado por él. Asimismo *a mio giudizio*, enfatiza el enunciado y lo refuerza (*secondo me*, que traducimos como *a mi juicio* o *según mi opinión*) condicionando lo que pueda pensar el lector. Por otra parte, puesto que se encuentra

### 1. 4. *A mio parere*

#### 1. 4. 1. *Posición en el enunciado y significado discursivo*

- Caso en el que esta locución se encuentra situada en posición medial y entre comas y en un contexto extraoracional:

La forma può suonare monotona, ma i contenuti sono variati: non solo sentimenti e meditazioni, ma i conflitti, le contraddizioni, i paradossi, gli aneliti, le brevi gioie, i cupi dolori –in breve, oggetto della poesia di Emre è se stesso, come è, come vorrebbe essere, come riesce ad essere solo per brevi momenti quando l'Amore– termine folgorante ma anche ambiguo, da identificarsi soprattutto, **a mio parere**, con un'esperienza esistenziale –lo rende quasi divino. (Settembre-Dicembre 1979, Renata L. Cargnelli: *La letteratura turca e la poesia di Yunus Emre*)

Presenta, en la parte inicial del discurso, una serie de términos que están presentes en la poesía de Emre y según el autor de este texto, lo que él cree es que todos estos sentimientos hacen que este poeta se identifique con el existencialismo, haciéndolo casi divino.

El uso de esta locución indica la certeza que posee el autor respecto a la información que propone. Asimismo se percibe un grado de atenuación, ya que los hechos experimentados por el autor y constatados a través de *a mio parere*, presentan un valor discursivo de opinión personal (según lo que yo creo, por lo que yo veo) que puede o no ser compartido por los demás, puesto que es la opinión del autor y no hay ningún contraste con otras opiniones.

### 1. 5. Dal nostro punto di vista

La variante *dal nostro punto di vista*, es la única en la que viene usado el pronombre posesivo de primera persona del plural; así, podemos compartir la opinión de Martín Zorraquino (1999: 45) cuando dice que “no se encuentran condicionados por la estructura del conjunto preposicional al que remiten”.

1. 5. 1. *Posición en el enunciado y significado discursivo*  
Caso en el que esta locución se halla en posición de inciso:

E così, **dal nostro punto di vista**, poco o punto convenzionale ed assolutamente disinteressato rispetto alla politica, siamo venuti avanti scavando via via nel fondo del problema: la conoscenza dell'uomo che s'avvia ad una lotta quasi alla testa d'una moltitudine che egli crede fatta a sua immagine e somiglianza e si ritrova alla fine solo e moralmente desolato. (Maggio-Agosto 1979, XXXIV n° 3-4, Ugo M. Palanza: *Il Nichilismo di Ignazio Silone*)

En este ejemplo, el autor del texto nos da su punto de vista en cuanto a su conocimiento del problema (la conciencia del hombre se dirige hacia la lucha en lo más alto y en la que se encuentra solo) ya que ha ido introduciéndose poco a poco, y mediante la primera persona del plural no toma una responsabilidad plena como si se tratara de la primera persona del singular, mostrándose así como una estrategia que utilizan los autores para que el lector participe en el discurso.

#### **“El uso de la primera persona del singular atenúa la imagen del autor como autoridad”**

En este tipo de construcciones la referencia expresada incluye tanto al lector como al escritor, por lo que es inherentemente inclusiva. Así, decimos que la primera persona del plural, por ejemplo, es un mecanismo de despersonalización empleado con frecuencia en el discurso académico. De hecho, son muchos los autores que consideran este mecanismo como uno de los más característicos del discurso académico español, no sólo porque permite evitar la mención explícita del autor, sino también porque, al borrar los límites entre las personas del discurso, permite expresar valores y funciones muy diversos en función de las personas del discurso que incluya en su referencia.

Como colofón a esta primera parte, señalamos las palabras de Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4159), “con todos estos signos, el hablante compromete su responsabilidad de lo dicho, pero, además, sobre todo, reduce el alcance de sus palabras a la esfera de su propio yo.”

Asimismo, mediante el uso de estos marcadores, permiten que los autores señalen sus ideas o perspectivas de modo subjetivo, responsabilizándose de lo que escriben y afirmándose como autoridad. Aunque, por otra parte, el uso de la primera persona del singular atenúa la imagen del autor como autoridad, ya que reconoce que no posee toda la información y pueden existir discrepancias con la información planteada.

**2. Que son ajenos a quien los dice: según parece, según + SN, desde el punto de vista del lector / secondo + SN, a suo giudizio, a parer suo.**

#### 2. 1. *Según parece*

Santos Ríos (2003: 491) señala que esta “semilocución” nos indica una información “a juzgar por las apariencias o por los rumores”.

En cuanto a su proceso de gramaticalización, Marcos Sánchez (2005: 778) señala la “imposibilidad de admitir elementos intercalados entre sus componentes y la posibilidad de desplazarse en bloque dentro del enunciado”, al igual que las construcciones *al parecer* o *por lo visto*. Asimismo, Marcos Sánchez (*ibidem*: 782) aduce que este tipo de locuciones “se comportan como conectores consecutivos, presentando la secuencia en donde se encuentra, como una consecuencia de un miembro anterior”

Veamos en primer lugar (1) caso de la partícula *según parece*, en la que apreciamos que no se descarga esa posibilidad de juicio sobre otro, como veremos en algún ejemplo más adelante, sino que es generalizada, esto es, la información que se pone de relieve puede estar sujeta a algún tipo de objeción:

En 1916 publica Pérez de Ayala tres novelitas en un solo volumen con el título Prometeo, Luz de domingo, La caída de los limones. Novelas poemáticas de la vida española. Dos de estas novelas, Luz de domingo y La caída de los limones, habían sido publicadas antes, en el mismo año de 1916, sin que se hubiera

notado ningún parentesco entre las dos. Al principio, pues, estas tres novelas no pretendían formar ninguna unidad estética, sino que cada una fue concebida y escrita, **según parece**, independientemente de las otras dos. (Julio-Agosto 1980, J. J. Macklin: *Tradición literaria en "Luz de domingo"*)

En este ejemplo observamos que la explicación que propone el autor acerca de la independencia de las obras (cada novela fue escrita independientemente una de otra) no está avalada por ninguna autoridad, esto es, con esta locución, lo que pone de relieve una información "vaga": según dicen, las obras fueron concebidas independientemente, pero ¿quién lo dice?.

Podemos apreciar un matiz de conjetura inducido por la imprecisión de la fuente del mensaje. Así, se minimiza la carga semántica del miembro discursivo y por tanto no se muestra una cierta seguridad en la información. Decimos, pues, que la inseguridad del autor del fragmento, deja una "puerta abierta" para que los lectores sean quienes compartan o no su opinión.

## 2. 2. *Según* + SN / *secondo* + SN

A continuación señalamos los tipos de marcadores, en los que se descarga la opinión sobre otra persona (nombre propio o pronombre personal), ajena al hablante y que en palabras de Martín Zorraquino (1999: 45) "se ajustan mucho más claramente al estatuto de las partículas de modalidad".

En palabras de Santos Río (2003: 582) esta locución "indica modo y concordancia, pero aquí el circunstancial, además de periférico, es modificador del *modus* epistémico y remite, polifónicamente, a una persona o entidad a la que se responsabiliza de la opinión".

### 2. 2. 1. *Según* + SN

#### 2. 2. 1. 1. *Posición en el enunciado y significado*

*discursivo*

- Casos en los que la locución se sitúa después de punto y seguido.

De Wellek y Warren, teóricos relativamente imparciales, se podrían pasar a Benedetto Croce, quien por convicción filosófica simplemente elimina los géneros. "Cada obra de arte expresa un estado de alma, y el estado de alma es individual y siempre nuevo", escribe en la

Lección Segunda de su *Breviario de estética*. **Según Croce** no es posible siquiera identificar "el denominador común de un género" porque no existe. El único género, para él, es el arte mismo, en sus múltiples manifestaciones y su totalidad intuitiva. (Marzo 1976, Peter G. Earle *Hacia una teoría de los géneros: Hispanoamérica, siglo XIX*)

En este ejemplo, su autor propone como fuente del mensaje al escritor italiano Benedetto Croce. A través de este mecanismo, se aleja de la responsabilidad de la información que está presentando. Asimismo, observamos que en la última proposición se reitera, mediante la locución prepositiva pronominalizada *para él*, la fuente del mensaje. De este modo, podemos llegar a pensar que mediante este procedimiento de confirmación de la fuente de emisión, el autor conoce a fondo a roce y a su obra, por tanto las afirmaciones que haga pueden resultar verídicas.

·Casos en los que la locución está formada por la preposición *según* y un pronombre personal de sujeto en tercera persona del singular *él* y *ella*, ambos en posición inicial, después de punto y seguido y, entre una coma:

Para Andrés Amorós, Cástor "es un ejemplo del liberalismo llevado a extremos de ingenuidad". **Según él**, Ayala sugiere que "los españoles poseen los gobernantes que merecen" y el mensaje final es que "hace falta un cambio radical de todo el sistema para que los españoles limpios de corazón puedan respirar libremente"[...] Recordemos aquí de paso la perspicaz observación de Frances Wyers Weber, quien ve esta técnica desde el punto de vista del perspectivismo ayalino. **Según ella**, existen tres versiones de la acción: "A tragic tale passes through the prismatic refractions of different literary genres, the epic, the street song, the bawdy tale". (Julio-Agosto 1980, J. J. Macklin: *Tradición literaria en "Luz de domingo"*)

Observamos que en ambos ejemplos la fuente de información es ajena al autor del fragmento. De este modo, todo lo que se pueda decir no inculpa al autor.

En los dos casos la locución está formada por el pronombre sujeto de tercera persona, que remita a la fuente del mensaje (Andrés Amorós y Frances Wyers respectivamente). Asimismo, señalamos la concordancia que presenta el autor con dichos su-

jetos respecto a las afirmaciones que hacen, puesto que al citarlos suponemos se implica en lo que dicen y no se plantean dudas.

Como apunta Moliner (1998<sup>2</sup>: 1046) “a veces implica que se deja la responsabilidad de la afirmación en cuestión a la persona o cosa expresadas por la palabra a la que afecta *según*”.

- Caso situado en el interior del discurso y sin ninguna pausa ortográfica:

Frente a la confusión genérica engendrada por Unamuno, Lugones, Tiscornia y otros, Ezequiel Martínez Estrada enumera en un ensayo de su vasta *Muerte y transfiguración de Martín Fierro* nada menos que siete lecturas representativas del Poema: 1) de estudiantes, extranjeros y habitantes de la ciudad; 2) de sociólogos; 3) de naturalistas; 4) del lector “de recursos mayores” (que emplea la lectura como respuesta) que es la mejor **según Martínez Estrada**. (Marzo 1976, Peter G. Earle *Hacia una teoría de los géneros: Hispanoamérica, siglo XIX*)

En este ejemplo se proponen algunos modos de lectura de una obra de la literatura universal, *Martín Fierro*. El autor del texto toma como punto de referencia la opinión de Ezequiel Martínez Estrada, al ser la lectura más recomendable, según éste.

Por otra parte, en la elección de Martínez Estrada, es el autor del artículo quien propone entre paréntesis una explicación de lo que quiere decir esa elección; de este modo tenemos la siguiente ecuación: el lector de recursos mayores = lector que busca respuestas en su lectura.

Señalamos, pues, que al igual que en los dos casos anteriores, el punto de vista expresado por otro, exime de toda responsabilidad al autor del artículo.

## 2. 2. 2. *Secondo* + *SN*

### 2. 2. 2. 1. *Posición en el enunciado y significado discursivo*

- Caso situado después de punto y seguido:

Esaminiamo dapprima il libro di Leavis su Dickens, che è senza dubbio la più fertile e stimolante tra le numerose valutazioni critiche dell'opera di questo scrittore pubblicate in occasione del cen-

tenario della morte. **Secondo Leavis** fin dal suo primo maggior romanzo *Dombey and Son* l'inesauribile creatività e genialità di Dickens è caratterizzata da vigore percettivo, da ricca e diversa *vis* comica, da vitalità d'espressione, nonché da “un'insolita intensità” e un controllo che si opera “da una non comune profondità”. (Settembre-Dicembre 1978, G. S. Singh: *Leavis, Dickens e lo Zeitgeist*)

Este ejemplo se abre con un plural inclusivo *esaminiamo*, que funciona como un mecanismo de introducción del lector en el discurso escrito para atenuar la fuerza ilocutiva con que el autor expone su argumento y, así, exculparlo de un posible equívoco.

Asimismo, mediante la locución prepositiva descarga la responsabilidad de lo que nos transmite en Leavis, ya que hace un análisis de las características que definen a Dickens como un escritor modelo, “con riferimento a opinioni o notizie” (*DISC*, 1997: 2424).

- Casos situados entre comas:

Infatti le *Cantate*, **secondo Cesetti**, sono “i ricordi della mia infanzia ed il dialogo con il mio lungo pellegrinare”. (Maggio-Agosto 1978, Domenico Manzella: *Cesetti, o l'inguaribile speranza*)

Quanto all'impersonalità dell'arte di Dickens –e tutta la grande arte, **secondo Leavis**, è impersonale– Leavis la concepisce come “il disinteresse della vita spontanea che non è né determinata né diretta né controllata dall'idea, dalla volontà o dall'egocentrismo”. (Settembre-Dicembre 1978, G. S. Singh: *Leavis, Dickens e lo Zeitgeist*)

En el primer ejemplo, señalamos que la locución situada en posición de inciso no se puede omitir puesto que la cita que aparece a continuación pertenece a las palabras en discurso directo de Cesetti; de este modo, si lo suprimimos estamos cambiando la fuente del mensaje (podemos entender que es el autor del fragmento quien “tiene recuerdos de la infancia” al leer *le Cantate* (y no Cesetti). De este modo, esos recuerdos íntimos solamente pueden ser transmitidos por Cesetti. Por tanto, el escritor se ayuda de esta locución que “sirve para introducir la expresión de algo que es el origen o fuente de cierto conocimiento” (Moliner 1998<sup>2</sup>: 1046)

En el segundo ejemplo, la fuente de información (Leavis) aparece en un contexto extraoracional, situado en el interior de una explicación entre guiones (a modo de paréntesis).

Según el autor del fragmento, en opinión de Leavis no sólo Dickens se vale de la impersonalidad del arte, sino que por lo general, el arte es impersonal. En esta comparación apreciamos un cierto matiz enfático; sin embargo la locución prepositiva atenúa la fuerza ilocutiva y la minimiza; de este modo el autor del texto no se responsabiliza de lo que pueda pensar Leavis.

### 2. 3. Desde el punto de vista del lector

Esta construcción es una locución o una expresión indicadora de fuente, pero no un marcador, puesto que no está gramaticalizado.

#### 2. 3. 1. Posición en el enunciado y significado discursivo

· Caso situado entre comas, que descarga la opinión sobre el lector:

El primer enunciado (“En tu cintura no hay nada más que mi tacto quieto”) posee sentido exclusivamente amoroso: “tacto quieto” es, sin duda, la caricia que el amante otorga a la amada. Ahora bien: el enunciado (“se te saldrá el corazón por la boca”) no tiene, **desde el punto de vista del lector**, nada que ver con el primero, ni lógica ni emotivamente, ni percibimos tampoco la identidad no consciente con que ambas frases comparecen en el ánimo del poeta, según veremos. (Enero-Febrero 1978, Carlos Bousoño: *Las técnicas irracionalistas de Alexandre*)

Percibimos en este fragmento que el autor del texto se excluye del razonamiento que da y “pasa el testigo” al lector, en el que carga toda la responsabilidad de entender el verso *se te saldrá el corazón por la boca*. Por otro lado señala, ya de antemano, que nosotros como lectores no estamos en grado de entender la coherencia que existe entre un primer verso como “en tu cintura no hay nada más que mi tacto quieto” y el verso sucesivo “se te saldrá el corazón por la boca”. De este modo, el autor está actuando como lector, interpretando el poema desde un punto de vista personal; por otra parte, podemos pensar que su razonamiento puede tener sentido, ya que los dos versos, a simple vista no se compaginan. Lo que encontramos “extraño” es que el autor del fragmento responsabilice al lector de lo que él mismo piensa (puesto que él

mismo ha sido antes lector), en lugar de usar el plural inclusivo *desde nuestro punto de vista*. Así, llegamos a la conclusión de que el autor ya conoce el significado de estos versos y por eso no se incluye como fuente de información.

### 2. 4. A parer suo, a suo giudizio

- Casos en lengua italiana:

Il 23 Ottobre 1906 cadeva al Teatro Costanzi di Roma *Più che l'amore*, messa in scena da Ermete Zacconi. Nei giorni successivi D'Annunzio stendeva a caldo contro “la vil canizza gazzettente”, felice, **a parer suo**, di umiliarlo come artista, l'apologia “dell'opera solitaria espressa dalla *sua* più profonda ansietà”, quel discorso a Vincenzo Morello, che, premesso alle edizioni della tragedia, rappresenta una delle più esplicite dichiarazioni del drammaturgo [...] Ben poteva il D'Annunzio, forte di tale insegnamento, acconciarsi a concepire come tragedia moderna l'esaltazione di un “furore” soggettivo; tanto più persuasiva, **a suo giudizio**, quanto più l'avesse concepita contestatrice e bestemmia-trice della morale comune, la morale cristiana dei piccoli uomini vili [...] (Gennaio-Aprile 1977, XXXII n° 1-2, Steno Bazzana: *Corrado Brando come Aiace?*)

En los dos ejemplos, señalamos que ambas locuciones están situadas en posición de inciso y en un contexto extraoracional. Estas dos construcciones preposicionales, están sustituyendo al sujeto (D'Annunzio).

Observamos, por otra parte, que no se hallan plenamente gramaticalizados puesto que podríamos incluir otro pronombre en lugar del de segunda persona (mio, tuo, nostro...). Así, el escritor no se compromete con lo que dice sino que deja en manos de una tercera persona la responsabilidad del contenido de la proposición.

Como conclusión a esta segunda parte, tanto en lengua española como en lengua italiana, los marcadores que expresan opinión poseen la misma función en el discurso escrito. Así, Marcos Sánchez (2005: 779) señala que “los evidenciales tienen como función, dentro del discurso, indicar si el hablante (escritor) basa su aserción en un conocimiento directo de los hechos—evidencialidad directa o testimonial— o si, por el contrario el hablante no ha sido testigo presencial de la acción sino que, o bien ha tenido conocimiento de ella a través de otros, o bien la

ha deducido –evidencialidad indirecta–. En cualquiera de los casos, el uso de una expresión evidencial no deja de ser una estrategia discursiva mediante la cual el hablante justifica la aserción”.

Como vemos, en las palabras de Marcos Sánchez, los evidenciales, marcadores y locuciones preposicionales o conjuntivas, se usan según el punto de vista del informador bien para expresar que la información que proponen proviene de su propia experiencia y no podemos dudar de ello (*según mi opinión, según mi parecer, secondo me, a mio parere...*). Son elementos que marcan la cortesía negativa y “reflejan estrategias que protegen la imagen negativa del oyente” (lector) (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4159).

En un segundo grupo, encontramos los que presentan la información desde la esfera de una tercera persona,

que el autor cita para librarse de toda responsabilidad y así, atenuar la fuerza ilocutiva de la aserción (*según / secondo + SN, desde el punto de vista de +SN, a parer suo...*).

Por último, el punto de vista puede ser ambiguo (*según parece...*) y no haber sido expresado por nadie en particular, de este modo la carga semántica del argumento baja, puesto que es una información que “ha sido oída decir” y no existen fundamentos que la avalen.

Para finalizar, señalamos que, en ambas lenguas, dichos procedimientos para expresar la propia opinión o lo dicho u opinado por otros “guarda relación con los medios de expresión propios, respectivamente, del discurso directo o del discurso indirecto” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4159).

### 3. Bibliografía

- ALCINA, J. y BLECUA, J. M. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel Lingüística, págs. 869-886.
- BAZZANELLA, C. (1986). “I connettivi di correzione nel parlato: usi metatestuali e fatici”, in Lichem K., Mara E., Knaller S. (a cura di), *Paralella 2. Aspetti della sintassi dell'italiano contemporaneo* págs. 35-45. Tübingen: Gunter Narr.
- BEAUGRANDE, R. A. y DRESSLER, W. U. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel.
- BRAVO, D. y BRIZ, A. (2004). *Pragmática sociocultural*. Barcelona: Ariel.
- HAVERKATE, H. (1994). *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos.
- KOVACCI, O. (1999). “El adverbio” en *Gramática descriptiva de la lengua española* en Bosque I. y Demonte V. Vol. 3, págs. 705-786. Madrid: Espasa.
- MARCOS SÁNCHEZ, M. (2002). “Evidencialidad y género discursivo” en *Actas del Congreso Internacional sobre análisis del discurso, lengua, cultura y valores*. Pamplona.
- MARCOS SÁNCHEZ, M. (2004). “El territorio de la evidencialidad en español”. En M. Villayandre Llamazares (ed.), en *Actas del V Congreso de Lingüística General*, vol. II, págs. 1857-1866. Madrid: Arco/Libros.
- MARCOS SÁNCHEZ, M. (2005) “Pragmática metadiscursiva”. Conferencia pronunciada en el curso superior de filología, Julio 2005.
- MARTÍN Zorraquino M<sup>a</sup>. (1999). “Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad en español actual”, en Jiménez T., Losada C. y Márquez J. F. (eds.) *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*, págs. 25-56. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M<sup>a</sup>. A. y MONTOLÍO DURÁN, E. (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M<sup>a</sup>. A. y PORTOLÉS, J. (1999). “Los marcadores del discurso” en *Gramática descriptiva de la española*. Bosque I. y Demonte V., Vol. 3, págs. 4051-4214. Madrid: Espasa.
- MOLINER, M. (1966, 1998<sup>2</sup>). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Dizionario Italiano Sabatini Coletti* (D.I.S.C.) (1997). Firenze: Giunti.
- MONTOLÍO DURÁN, E. (2000) *Manual práctico de escritura académica. Vol. II*. Barcelona: Ariel.
- SANTOS RÍO, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso Española.
- VIGARA TAUSTE, A. M<sup>a</sup>. (1992). *Morfosintaxis del español coloquial*, págs. 60-68, 134-135. Madrid: Gredos.



## “Un Don Juan” dirigido por Woody Allen, una “Celestina” convertida en web y un “avatar” en la mancha, tod@s en el AULA de ELE...¿Quién da más?

Rosalía Belén Fernández López  
Profesora de Lengua castellana y  
Literatura. C.P.I Ponte Carreira  
sanadriano74@hotmail.com

Licenciada en Filología Hispánica (USC). Licenciada en Lingüística (UCA). Curso de Experto Especialización en Educación Secundaria. Experta Universitaria en “Español

como Segunda Lengua: Enseñanza y Aprendizaje” (UNED). Profesora secundaria de lengua castellana y literatura (2000-2012). Profesora de la sección Bilingüe de Katowice (Polonia 2010-2011). Coordinadora española de la sección Bilingüe de Katowice (Polonia 2010-2011). Profesora de español en la Universidad de Silesia (Polonia 2010-2011). Participación en calidad de ponente en el COMPROFES (congreso mundial de profesores de español) del Instituto Cervantes. Tallerista en las IV Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua extranjera en Chipre. Ponente en los III Encuentros ELE Comillas. Miembro del grupo de trabajo: Actualización del profesorado de lengua y literatura Española en las secciones bilingües de español en Polonia

La literatura clásica española y, concretamente, los personajes literarios más relevantes se presentan como eje temático para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua.

En este taller trataré de acercar la literatura clásica y sus personajes más relevantes al aula de ELE, mostrando la enorme riqueza cultural, social y lingüística que presenta y que permanece, todavía, entre nosotros.

Así, a través de personajes del mundo virtual, social, artístico... descubriremos que convivimos entre “Lazarillos”, “donjuanes”, “Celestinas”, “Quijotes” del siglo XXI, incluso nosotros mismos podemos ser uno de ellos. Llegaremos a cuestiones del tipo, ¿don Quijote no es un avatar en el siglo XXI?, ¿Javier Bardem un “Don Juan” en Vicky, Cristina Barcelona? Acaso, ¿Fortunata y Jacinta no comparten protagonismo en una telenovela? O ¿Qué vínculos pueden unir a Amelie con Celestina?

La literatura se presenta como puerta o acceso a otros aspectos culturales y lingüísticos de nuestro idioma y de nuestra sociedad. Estamos ante una enseñanza que va más allá de la literatura clásica en sí misma y así lo veremos.

**Palabras clave:** Literatura, ELE, Interdisciplinariedad, Actualidad, Comparativa, Frascología, Humor, Test, Juego.

### 1. Introducción

Normalmente cuando se habla de ELE pensamos, automáticamente, en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua, cuyo objetivo es lograr una adecuada comunicación entre hablantes de la misma comunidad y ser conocedor de los aspectos culturales propios del país. Pero la enseñanza del español va más allá y cada vez es más frecuente el interés por otros aspectos que, en principio, parecen más complejos pero que con una adecuada metodología se presentan atractivos y motivadores para el estudiante. En mi experiencia personal, la literatura clásica también es apetecible e interesante para los estudiantes de ELE, y una fuente de información privilegiada sobre nuestros orígenes y valores culturales que cualquier estudiante que se precie valorará. Lo importante es cómo llevarla al aula y hacerla atractiva.

Sabido es que la enseñanza de la Literatura Española ha encerrado y encierra una doble dificultad frente al aprendizaje de la lengua como acto comunicativo. Por un lado, tenemos el nivel del lenguaje en sí, estamos ante una lengua culta, a veces en desuso por el paso del tiempo y difícil de comprender por parte de los alumnos, y por otro lado, y de un modo muy significativo, las distancias temporales y sociales donde situamos cada uno de los personajes y obras literarias, estos se presentan tan alejados del momento actual que el estudiante de ELE no es capaz de otorgar un valor real y adecuado a nuestra literatura así como mostrar un interés que le anime a disfrutar de nuestras obras literarias. La practicidad, buscada por el alumno de ELE, hace que el estudio de la Literatura no se presente en igualdad de condiciones con respecto al estudio de la Lengua.

A lo largo de este taller, centrándome en la distancia temporal, y a través de referentes y comparativas actuales, entorno a diversas disciplinas artísticas, culturales y sociales, haciendo mención también a expresiones lingüísticas que aluden a estos personajes, acercaremos hasta nuestros días a Don Quijote, Don Juan Tenorio, Fortunata y Jacinta y otros personajes literarios. Descubriremos que viven entre nosotros, se adaptan a nuestro hábitat y aparecen en rincones que, aparentemente, son contra natura. Haremos que los estudiantes acorten distancias entre la época clásica y los tiempos actuales. Han pasado siglos, pero en esencia el ser humano es cíclico.

Sin obviar la gran ayuda que internet aporta para la contextualización de épocas pasadas, donde el alumno puede familiarizarse y recrearse en un mundo ficticio y adentrarse en historias medievales, románticas o renacentistas, este análisis, centrado en el perfil de algunos personajes, invierte el orden de estudio, partiremos de nuestra actualidad y “comprobaremos” que vivimos y convivimos con “caballeros andantes”, románticos, “donjuanes” del siglo XXI, incluso nosotros mismos podemos ser uno de ellos.

La selección de personajes literarios ha sido hecha en función de las necesidades surgidas en el aula durante las clases y por su relevancia a lo largo de la historia de la literatura española. En mi experiencia como profesora de ELE, los alumnos se enfrentan a distintos textos que recorren toda nuestra literatura, desde la Edad Media hasta nuestros días. Se trata de estudiar personajes y obras que han marcado una época y que continúan entre nosotros por la gran influencia social que han tenido y tienen a pesar del paso del tiempo. El objetivo es acercar estas obras y personajes a jóvenes de hoy en día de un modo ameno y atractivo. Los ejemplos buscados permiten el desarrollo de un pensamiento interdisciplinar, la literatura se presenta como puerta o acceso a otros aspectos culturales de nuestro idioma y de nuestra sociedad. Estamos ante una enseñanza que va más allá de la literatura clásica en sí misma y así lo veremos.



## 2. Don Juan Tenorio

Si hablamos de Woody Allen o de Javier Bardem en el aula de ELE, probablemente surja el nombre de la película que los unió en la gran pantalla, *Vicky, Cristina Barcelona*. Esta película ha permitido conocer más nuestro país, por la localización de la misma y por el protagonismo de dos de nuestros más reconocidos actores internacionales.

Partiendo del visionado de la misma, los estudiantes de ELE, rápidamente descubrirán a Javier Bardem (Juan Antonio Gonzalo, en la película) como un personaje romántico, mujeriego, seductor, provocador, atractivo, apasionado, impulsivo, enamorado, con sutil poder de persuasión.

Rasgos que corresponden perfectamente con el Don Juan Tenorio de Zorrilla y el Burlador de Sevilla de Tirso de Molina.

En el aula de ELE la actualidad de este personaje permitirá que las actividades surjan con naturalidad y cercanía, ¿quién no se ha cruzado alguna vez con un donjuán o le gustaría ser un donjuán? Y si pensamos en los distintos posibles finales que “sufrir” un don Juan: por un lado encuentra a la mujer de su vida, que burlada con anterioridad, lo perdona (estamos ante el donjuán de Zorrilla) o por el contrario sus días terminan en la soledad, “castigado” por sus andanzas vitales (en este caso estamos ante el burlador de Tirso). Juan Antonio, en este caso, parece compartir el final del donjuán de Tirso, se queda sin sus compañeras de cama.

Si tomamos algún apunte de la película, las artes amatorias de Juan Antonio quedan

reflejadas en sus diálogos, escuchamos intervenciones como: “¿De qué color tienes los ojos?”, “Comeremos bien, beberemos buen vino y haremos el amor (...) espero que los tres”. “¿Es razonable que os pida si queréis venir a mi habitación?” “las dos sois perfectas y hermosas”. El donjuán de Zorrilla reflejaba su amor a través de palabras tan conocidas como “¿no es cierto, ángel de amor, que en esta apartada orilla más pura la luna brilla y se respira mejor? Ambos desean lo mismo, pero la época y las costumbres moldean las formas.

Al mismo tiempo, Juan Antonio, unido a ese carácter conquistador, también presenta el lado romántico traducido en adjetivos como marginado, artista, bohemio, rebelde, inadaptado. Frases como “la vida es corta, la vida es aburrida, la vida es dolorosa”, “la noche es tibia y perfumada y estamos vivos ¿significa poco? o “sólo el amor inalcanzado puede ser romántico” justifican este perfil torturado, autodestructivo y de pensador libre que marca a los inadaptados escritores del siglo XIX.

## 3. La Celestina

Dos Celestinas muy distintas esconden la esencia de la “alcabuela” de Rojas en el sentido de “mediar entre las relaciones amorosas de otras personas”

Por un lado, y muy frecuentemente, en el cine son muchas las situaciones donde se refleja la influencia de Celestina. Dentro de un argumento cinematográfico, el tema del amor siempre está presente y en muchas ocasiones, también la ayuda de alguien para llevar a buen puerto este sentimiento.

En este caso he seleccionado una celestina antitética a la de Fernando de Rojas, es una celestina desinteresada y de buen corazón, generosa, amable, su nombre es Amelie. Esta joven de 22 años descubre que su único objetivo es arreglar en secreto la vida de sus peculiares vecinos, entre los cuales hay una pareja que nuestra protagonista, de un modo “mágico” ayuda a su encuentro. El amor entre la pareja surge gracias a la intervención de Amelie, que de un modo sutil, prepara el escenario perfecto para que los personajes se “recreen” en ese amor desconocido por ellos mismo, hasta ese momento.

Fernando de Rojas nos descubrió a una vieja Celestina, que ha dejado huella a lo largo de la historia. Hoy en día, expresiones como “*ser una celestina*”, remiten directamente a este personaje, que con el tiempo se ha ido despojando de su soberbia, de su envidia o de su propio interés y se ha convertido en la ayuda perfecta para conseguir que el amor triunfe. He escogido a Amelie, primeramente por tratarse de una película conocida y premiada y porque, aunque muy dispares en edad, en intereses, en carácter y en generosidad, ambas “celestinas” viven en secreto sus intenciones, se rodean de magia y hechizos que cada una de ellas emplea según su interés.

Algunos pueden pensar que la clave de la Celestina de Rojas es justamente ese carácter perverso e interesado, pero el objetivo no es encontrar un calco sino identificar personajes actuales que reflejen lo que hoy en día

entendemos por “*ser una celestina*”. Estos personajes tan contrarios ayudan a que el alumno de ELE perfile, sin dificultad, las diferencias físicas, de carácter, de intención, de valores de ambas. Y que nuestra vieja celestina quede totalmente definida.

Es evidente que de aquí surgirán actividades donde el estudiante puede exponer sus propias o conocidas experiencias en torno a esta idea, la realidad a veces supera la ficción y probablemente hemos sido víctimas de alguna celestina o hemos hecho el papel de ella, el juego y el intercambio de experiencias está servido en el aula.

Por otro lado, nuestra otra celestina que encontramos hoy en día, se presenta en forma de página web, una celestina internauta que cada día cobra más adeptos entre los jóvenes y menos jóvenes. Me estoy refiriendo a [www.meetic.es](http://www.meetic.es) o [www.edarling.es](http://www.edarling.es). Pocas cosas se resisten al mundo virtual. Nuestra vieja Celestina se nos ha convertido en páginas de contacto donde, cada día son más los usuarios que encuentran sus amores en la red. Los estudiantes de ELE verán esta comparativa cercana y divertida. En este caso la ayuda celestinesca se moderniza y se convierte en contactos virtuales, citas a ciegas..., gracias a test de compatibilidad que los usuarios, en este caso voluntariamente y por parte de los dos, realizan en su interés por encontrar su media naranja. Es decir, Calisto y Melibea buscan el amor y Celestina, reencarnada en la web, hará el resto del trabajo para que el amor triunfe.

## 4. Don Quijote de la Mancha

No podía faltar en esta pequeña presentación, el personaje literario más importante de nuestra cultura que al igual que nuestros personajes anteriores también forma parte ya de nuestra lengua diaria, a través de frases hechas del tipo: “*ese chico tiene un espíritu quijotesco*” expresión que alude directamente al carácter y personalidad de nuestro personaje literario por excelencia, Don Quijote de la Mancha.

Los estudiantes de ELE no tienen este referente cultural o no conocen las anécdotas que rodean a este personaje y la “maravillosa” locura que padece para cualquier lector que se precie. Para ello y analizando el entorno que nos rodea, nos damos cuenta que en el siglo XXI y virtualmente, nos encontramos con diversos “*quijotes*”, o lo que es lo mismo “*avatares*”, término muy usado en nuestros días y que significa, según la tercera acepción que la DRAE nos proporciona, “*reencarnación, transformación*”.

Antes de contar las aventuras y desventuras de nuestro “antihéroe” y desarrollar el análisis de la obra, establecer esta similitud hará que nuestros alumnos, descubran el sentido de este protagonista, y lo harán a través de su propio “*avatar*”, esto es, el estudiante debe pensar en que personaje, alguna vez, ha querido reencarnarse o transformarse y esto, únicamente, se puede hacer real a través del mundo virtual. Seguro que nuestros estudiantes, tienen otra “desconocida” vida online y que a través de ella han tratado de vivir otras experiencias que a juicio de otros serán “*locuras quijotescas*”.

Nuestra vida actual nos lleva a un ritmo vertiginoso, donde no parece haber cabida para soñar, crear, reinventar,... los jóvenes, y no tan jóvenes, buscan esto, sin saberlo, en el amplio mundo virtual, así como Don Quijote lo buscaba en las tres salidas que marcan su vida como loco justiciero, y también sin ser consciente de ello. Las posibilidades que ofrece la vida online y las redes sociales hacen que nuestros estudiantes, sin intención, sean unos “*quijotes*” del siglo XXI.



No son “un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor”, los tiempos cambian, ahora son jóvenes que detrás de su “avatar” se relacionan globalmente, crean juegos virtuales, viven una segunda vida, establecen amistades y, porque no, se enamoran.

Las distintas épocas marcan pequeñas diferencias, pero la esencia es la misma: como buenos “quijotes” o “avatars” quieren conquistar otros mundos, son imaginativos, creativos y les mueven ideales que los llenan de vida, incluso, igual que en nuestro Quijote cervantino, la comicidad, también es la protagonista, “escondese” tras el avatar de cada uno, permite que el sentido del ridículo desaparezca y el atrevimiento cobre protagonismo...es vivir en libertad y en la locura permitida.

Como objetivo último, serán capaces de identificar la esencia de nuestro protagonista, en consecuencia el valor de la obra e interpretar “sus múltiples” vidas en la red. Las actividades en torno a este tema se presentan dinámicas y atractivas.

## 5. Fortunata y Jacinta

La última comparativa se desprende de esta pregunta: ¿Es *Fortunata y Jacinta* la materia prima de una telenovela? Inicialmente, esta comparación puede parecer un despropósito, pero si nos despojamos de simples prejuicios sociales y culturales, seremos capaces de acercar a los estudiantes a una realidad, perfectamente conocida por ellos.

El fenómeno televisivo, los culebrones, ha sido y es una herramienta perfecta y muy útil para la enseñanza del español en todo el mundo, lo que es más, son muchos los estudiantes que dicen haberse “enganchado” al estudio de nuestro idioma gracias a una de esas interminables telenovelas que durante años nos ofrecen diariamente una historia de amor cuyo final es predecible en el primer capítulo, pero, sin embargo, nos tiene ante la pantalla durante largas temporadas televisivas. El público, sobre todo femenino, en torno a los 16 y 17 años es muy numeroso y la fluidez, la variedad y la comprensión de la lengua de este alumnado que sigue con pasión este tipo de series es muy bueno en su

aprendizaje, además de abrirse una puerta hacia la cultura y el habla hispanoamericana, que despierta un gran interés entre nuestros estudiantes de ELE.

Yendo un poco más allá del aprendizaje de la lengua como acto comunicativo, y fijándonos en el contenido en sí mismo, veremos que el esquema de estas teleseries se repite continuamente: chico de clase alta y adinerado, se enamora de chica de clase social baja, pero por problemas sociales y circunstancias familiares se casará con chica de la misma clase social. A pesar de todo el amor continúa y después de muchas peripecias vitales, triunfa éste, olvidándose de las normas establecidas socialmente, ejemplos de ello son *El secreto de Puenteviejo*, *Rubí*, *Amarte así...*

Esto es lo que nos ofrece *Fortunata y Jacinta*. Estamos ante todo un “lío de faldas” de la época: Juanito Santa Cruz, Jacinta y Fortunata forman el triángulo amoroso que durante años (el tiempo externo de la novela recuerda a los incontables episodios que forman estos culebrones) viven marcados por encuentros y desencuentros. El autor analiza los sentimientos de sus personajes con total libertad, presenta nobles arruinados, burgueses adinerados y miserias de gente que solo sirven para aparentar, en resumen el realismo de la época que Galdós supo, como nadie, reflejar con detalle. Las telenovelas, con cierta parodia y exageración, ofrecen estos enredos que para el alumno de ELE resultan, nos guste o no, más atractivos y cercanos por la actualidad y las sociedades en la que vivimos.

En manos del profesor está reconducir la historia hasta la época realista, pero los parecidos servirán para despertar el interés del estudiante.

## 4. Bibliografía

- CERVANTES, M.(1985). *Don Quijote del Mancha I y II*. Madrid: Cátedra
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, R.B (2011). “El Quijote, avatar en el siglo XXI y otros...”.<http://comprofes.es/videocomunicaciones/el-quijote-avatar-en-el-siglo-xxi-y-otros>
- PÉREZ GALDÓS, B (1992). *Fortunata y Jacinta I y II*. Madrid: Cátedra
- ROJAS, Fernando de (2004): *La Celestina*. Madrid: Santillana
- ZORRILLA, José (1993): *Don Juan Tenorio*. Barcelona: Crítica
- Vicky, Cristina Barcelona* (Woody Allen)
- Amelie* (Jean-Pierre Jeunet)
- [http:// www.meetic.es](http://www.meetic.es)
- [http:// www.edarling.es](http://www.edarling.es)

## 3. Conclusiones

Hasta aquí, una muestra de que la literatura clásica está viva, que la influencia de los personajes clásicos ha llegado hasta nuestros días, sólo hay que observar lo que nos rodea. A través de medios como Internet, cine, televisión, música, hemos encontrado a quijotes, donjuanes, celestinas, ...cuyo objetivo no es otro que hacer que nuestros estudiantes sientan que la literatura está cerca, que hay diferencias temporales, sociales, culturales que, evidentemente, hay que conocer para comprender cada producción literaria. Pero, inicialmente y con el fin de despertar el interés y la intercomunicación entre ellos, las comparativas establecidas son atractivas y motivadoras para iniciar el estudio de una parte fundamental de nuestra cultura muy relevante y que ha sufrido “marginación” durante años, la Literatura española.

Quedan muchos otros personajes, obra y épocas que también siguen entre nosotros, el trabajo continúa en esta línea, estableciendo comparativas que hagan “revivir” la literatura española y, una posterior creación de materiales de aula donde el alumno juegue con nuestros personajes literarios a través de la lengua y de los conocimientos culturales que poco a poco van adquiriendo a lo largo de su formación.

Así, no sólo se conocerá nuestra literatura al final del proceso, sino que “a lo largo del camino” también descubrirán otros aspectos culturales, artísticos, sociales y lingüísticos de nuestro español que actualizarán y revitalizarán a los clásicos y conseguirán ser “integrados” en el aula de ELE con naturalidad.



## EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL A PARTIR DE MATERIAL AUDIOVISUAL

El taller presentado en la última edición anual de los Talleres de verano para profesores ELE consiste en la propuesta de pautas y dinámicas para la creación de material didáctico centrado en el desarrollo de la *competencia intercultural*, en este caso, a partir del programa de televisión *Españoles en el mundo*.

### Elaboración de una unidad didáctica

El taller ha sido organizado del siguiente modo:

**1. Introducción teórica:** descripción del concepto de *competencia intercultural* y justificación de la importancia del desarrollo de la misma en el contexto ELE; aspectos personales implicados en el proceso; revisión de materiales existentes.

**2. Ventajas de la elaboración de materiales propios**

**3. Descripción de las fases de elaboración de una unidad didáctica:** definición de objetivos, selección de materiales, contenidos y estrategias, diseño de actividades.

**4. Organización de la dinámica de trabajo en grupo:** distribución (sesión 1 de actividades introductorias, sesión 2 de actividades a partir del fragmento 1, sesión 3 de actividades a partir del fragmento 2, sesión 4 de actividades a partir del fragmento 3, sesión 5 de actividades conclusivas); descripción de las sesiones 2, 3 y 4 (actividad de confirmación de comprensión, actividad de léxico o reflexión sobre la lengua, actividad de contenido sociocultural con especial atención al componente actitudinal); sugerencia de claves para la elaboración de materiales, textos complementarios y modelos de actividades.

**5. Trabajo en grupo**

**6. Puesta en común**

**7. Presentación de la propuesta de la autora**

La relación de objetivos es la siguiente: adquisición de contenidos referenciales; revisión de estereotipos; contraste de puntos de vista; fomento de actitudes positivas hacia: otras culturas/la cultura hispánica; la modificación de actitudes; la lengua y la diversidad lingüística; el aprendizaje; desarrollo de destrezas interculturales; práctica lingüística (comprensión y producción).

Los contenidos a tratar son: modos de clasificación (ciudad, trabajo, vivienda, sanidad, indumentaria, transporte, comercio, servicios en general, horarios, calendario, etc.); símbolos y creencias; comportamiento social/ritual; costumbres y tradiciones; producción artística y patrimonio monumental; patrimonio ecológico y paisajístico; personajes; gastronomía; uso de la lengua.

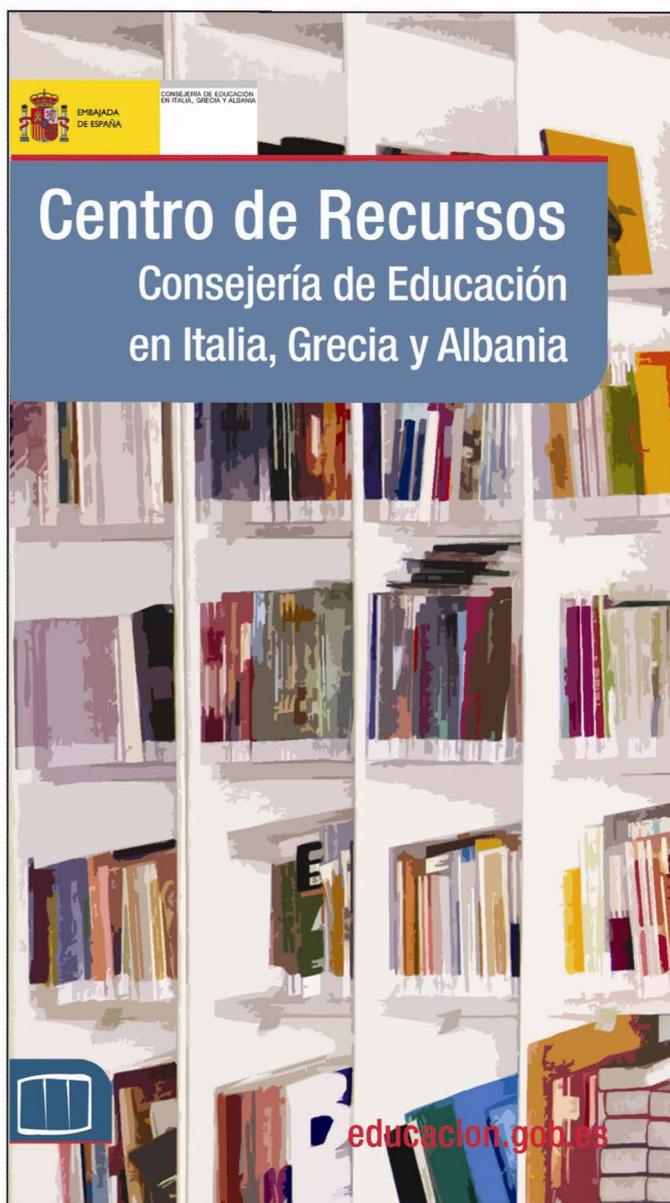
Las estrategias sugeridas son: análisis de expectativas sobre el tema; análisis de ideas adquiridas previamente; identificación de estereotipos; identificación de actitudes; introducción de información referencial; contraste de puntos de vista; contraste de diferentes aspectos con la propia realidad; ejercicio de autonomía en el aprendizaje; reflexión/producción a partir de conocimientos adquiridos; reflexión sobre la lengua.

Se ofrece en la página 1 del Anexo la unidad didáctica propuesta. Después de cada actividad se introduce un cuadro en el cual se describe la dinámica de realización de la misma y los objetivos, además de material adicional, enlaces de acceso a otros materiales, etc.

Emma Gago  
Università degli Studi di  
Roma La Sapienza  
Istituto Cervantes Roma  
emma.gago@uniroma1.it

Licenciada en Ciencias de la Información (Periodismo) y Doctora por la Universidad de Málaga. Su tesis de doctorado, en preparación para su publicación, consistió en la elaboración de un método para el desarrollo de la competencia intercultural como parte de la competencia comunicativa. Ha sido profesora en los Cursos para Extranjeros de la Universidad de Málaga entre 1996 y 2008, fecha desde la cual reside y trabaja en Roma: es profesora de la Università degli Studi di Roma La Sapienza y colaboradora del Instituto Cervantes de Roma. Se ocupa también de la proyección y realización de cursos de formación de profesores de ELE.

# Visita nuestro Centro de Recursos



Piazza dell'Oro, 3. Roma  
Tlfno: +39.06.68.307.303

# Suscríbete

a nuestras listas de correo  
para recibir toda la información  
sobre las actividades del  
Ministerio en el exterior.

aplicación de listas de correo

 GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Está usted en: [Portada](#) [Educación](#) [Cooperación Internacional](#)

## Listas de correo

[Ayuda](#)

### Entrada en la aplicación de listas de correo

Estas listas de correo van dirigidas a las personas que desean recibir información sobre las actividades de la red del Ministerio en el exterior, sobre las convocatorias de plazas en el exterior o sobre las novedades de redELE.

E-mail:

Contraseña:

Alta en el servicio

Recordar contraseña

Entrar

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

r contraseña

## COMUNICAR con éxito en la clase de español

María Esperanza García Sánchez  
Profesora de Español como Lengua  
Extranjera. Università della Tuscia  
esperanza@unitus.it



Licenciada en Filología Hispánica e Italiana por la Universidad de Salamanca. Profesora de Lengua y Literatura española en diferentes instituciones: Universidad de Salamanca, Universidad de Roma Tre, F.A.O., Instituto Cervantes de Roma y de El Cairo y actualmente lectora en la Universidad de la Tuscia. Cuenta con una amplia formación en didáctica de lenguas extranjeras y ha impartido varios seminarios en España, Italia y Egipto sobre algunos aspectos concretos de la didáctica de ELE. Forma parte regularmente de los tribunales de examen del Diploma de Español como Lengua Extranjera y ha sido examinadora de lengua española en diferentes oposiciones de la "Presidencia del Consiglio dei Ministri". Ha publicado diferentes artículos sobre didáctica del español como lengua extranjera para las revistas "Mediterráneo", "Revista Cervantes de Italia", "Ecos de España y Latinoamérica" e "Historias de debajo de la luna" esta última en el sitio

<http://cvc.cervantes.es/aula/luna/laura/explotacion/default.htm>

Es traductora habitual de libros de arte y guiones cinematográficos.

### Resumen

El objetivo principal del taller, realizado en julio de 2012 en Roma y que se sintetiza en esta comunicación, fue llevar a cabo junto con los profesores algunos juegos teatrales para deshinibir, crear grupo, motivar y mejorar en definitiva la comunicación entre profesor y alumnos pero también entre los propios compañeros. De esta manera se crea una empatía, un ambiente relajado, de confianza y escucha activa que permite hacer de la clase un lugar de encuentro que facilite el aprendizaje natural y fluido de la lengua. El dinamismo en nuestras clases se ve favorecido por el componente afectivo como base para los juegos dramáticos y el aprendizaje cinestético.

### Abstract

L'obiettivo principale del workshop, realizzato durante il mese di luglio a Roma e che viene qui sintetizzato, fu quello di mostrare agli insegnanti partecipanti alcune tecniche e giochi teatrali utili a disinibire, a fare gruppo, motivare e migliorare la comunicazione tra insegnante e studenti nonché tra gli stessi compagni di classe. In questo modo si viene a creare un'empatia, un ambiente rilassato, di fiducia e di ascolto attivo che trasforma l'aula in un luogo d'incontro dove l'apprendimento della lingua diviene più naturale e più fluido. La componente affettiva sta alla base di questi giochi drammatici e dell'apprendimento cinestestico.



Palabras clave: Motivación, componente afectivo, inteligencia emocional y cinestética, juego teatral, comunicación no verbal, lecturas dramatizadas, improvisación.

Parole chiave: Motivazione, componente affettivo, intelligenza emozionale e cinestetica, gioco teatrale, comunicazione non verbale, letture espressive, improvvisazione.

*¿Cómo integrar una segunda lengua en nuestras vidas de tal manera que tenga prioridad la comunicación, en lugar de la perfección del lenguaje? Cuando logramos ir más allá del miedo, los beneficios para nuestra auto-confianza son enormes. Nuevas fronteras se abren delante de nosotros, el mundo se hace más grande, junto con nuestra capacidad de entrar en contacto con él.*

Blog de Katie Chavez, marzo, 2012

*"El mundo está aquí mismo; para recibirlo, lo único que tenemos que hacer es vaciar nuestras mentes y abrirnos"*

John O. Stevens

*"Se pueden descubrir más cosas de una persona en una hora de juego que en un año de conversación"*

Platón

*"El escritor debería ser, en la medida de lo posible, un actor, ya que las personas más persuasivas y conmovedoras son las que se encuentran bajo la influencia de la verdadera pasión"*

Aristóteles, Poética.

## 1. Introducción

*Por suerte o... por suerte* trabajamos de cara a un público. Esto tiene dos ventajas:

- Nos permite variar constantemente nuestra forma de abordar el trabajo, técnicas, estrategias, aproximaciones, enfoques... (al contrario de lo que le ocurre a un trabajador mecánico, de una oficina o de una fábrica)
- Nos obliga a mejorar continuamente: renovarse o morir.

Al hilo de estas dos “ventajas” me gustaría compartir con ustedes una frase de un personaje de ficción que todos conocemos, Papi Calzaslargas que aparece en la película “Una fiesta movidita” *“La gente es un poco tonta, estudia y estudia pero no piensa en cómo hacer divertido su trabajo”*. Quizás deberíamos siempre aplicarnos el cuento para nuestro trabajo en clase.

Partimos de dos premisas:

- Los principales métodos de aprendizaje son: visual, auditivo y cinestético. Combinando sobre todo el cinestético con las emociones obtenemos el juego dramático que como veremos implica aumentar la autoconfianza, el conocimiento recíproco, la capacidad de memorizar, la complicidad entre todos los participantes... Los estudios realizados científicamente han demostrado que entre un 30% y un 40% de las personas aprenden por el medio visual, del 20% al 30% por el método auditivo y un altísimo porcentaje, del 30% al 50% a través del cinestético, lo cual quiere decir que aprenden más y mejor mediante la actividad física. No podemos permitirnos el lujo de obviar a estos estudiantes en nuestras clases. Una gran parte de nuestras lecciones se dirige a la mente y no al cuerpo. La clave del éxito en nuestras clases es que nuestros estudiantes practiquen con lo que les estamos enseñando.



- Hablar en clase no es lo mismo que comunicar: comunicar implica un máximo del 40% en oralidad y el restante 60% de nuestra comunicación, se reparte entre: el uso que hacemos de la voz, pausas, ritmo, entonación, inflexiones, volumen; los gestos, la postura del cuerpo, las expresiones faciales, la mirada..., aspectos a los que damos escasa o nula importancia.

Por tanto para conseguir que todos nuestros alumnos estén interesados y motivados deberíamos aprender y enseñar a comunicar de forma entusiasta. Creo que lo que se dice es tan importante como la forma de decirlo. Explorar con nuestras emociones, descubrir cuál es nuestra forma de comunicar, especialmente en la comunicación no verbal, el uso de la voz y el movimiento, nos permitirá mejorar nuestras relaciones tanto dentro como fuera del aula.

Vamos a utilizar los juegos dramáticos, y no el teatro en su versión más tradicional, porque nos permiten aprender disfrutando. Dichos juegos son satisfactorios por sí mismos y nos ayudan a concentrarnos plenamente. El juego es un espacio que da placer y seguridad, donde es posible experimentar con las emociones auténticas y aprender.

¿Qué es el juego dramático?

Luis Dorrego, experto en comunicación y desarrollo personal con técnicas teatrales, apunta tres motivos por los que con el juego se desarrolla nuestra inteligencia emocional:

- Te mantiene en contacto con tu físico. Como animales que somos, necesitamos jugar.
- Te proporciona una situación segura para ensayar tus emociones. El juego es un espacio de entrenamiento cuando somos pequeños donde aprendemos nuestras futuras actitudes adultas. Como adultos el juego nos ofrece la oportunidad de continuar ensayando actitudes y analizando sus consecuencias sin riesgo real.
- Te aleja de las emociones negativas. El juego nos absorbe. Nos permite no tomarnos demasiado en serio al menos durante un rato.

## 2. De cómo convertir una clase de lengua en un taller de juego dramático

Siguiendo el esquema que plantea Marisa Aznar Pina en su página web, cada sesión de un taller de dramatización puede diseñarse de acuerdo con el siguiente esquema:

1ª parte: juegos de calentamiento, juegos de conocimiento, de desinhibición, de escucha activa y juegos de cooperación.

2ª parte: juegos de creatividad, juegos orales, de expresividad e improvisación

3ª parte: puesta en común y evaluación.

En total consonancia con esta docente la duración de cada parte en nuestras clases dependerá del objetivo general que nos hayamos fijado. De esta manera al programar las primeras sesiones debemos incrementar el tiempo de la primera parte (juegos de calentamiento, de conocimiento, desinhibición y de cooperación), ya que se pretende conseguir preferentemente la construcción de una dinámica de grupo que permita regresar el juego colectivo y generar confianza en un clima lúdico.

Cuando hayamos logrado esa confianza y cooperación podremos aumentar el tiempo dedicado a la segunda parte (juegos de creatividad, orales, de improvisación y expresividad), pues nuestro interés será profundizar en los objetivos que favorezcan la observación, la creatividad y la expresión.

Es fundamental dedicar un espacio a la puesta en común, ya que permite, por un lado, tomar conciencia al profesor de cómo se ha vivido cada juego y por otro lado, a todo el grupo volver a la “cruda realidad” mediante los comentarios, eso sí, después de haber disfrutado enormemente de ese instrumento tan valioso para nuestras clases, la complicidad. No es recomendable pararse a analizar cómo ha ido después de cada juego ya que se rompe ese clima que estamos intentando construir, lo ideal es esperar al final de la sesión.

Me gustaría subrayar que para poder realizar estos juegos en clase los profesores tenemos que conocerlos a fondo, creémoslos (estar convencidos), conocer sus reglas y saber explicarlas clara y sencillamente, controlar el tiempo que necesita cada juego para su realización, el nivel de dificultad que tienen, saber a qué meta me conduce cada uno, participar como uno más del grupo en cada uno de los juegos y no solo como coordinador de los mismos. Seguramente -me baso en mi humilde experiencia-, nos hacemos más vulnerables a los ojos de “nuestro público” pero el hecho de ponernos en su mismo plano de acción nos hace ser uno más y que tanto los tímidos como los atrevidos se involucren.

## 2.1 Juegos de relajación, calentamiento, desinhibición y cooperación.

Los juegos en esta primera etapa requieren una energía física y deben ser interesantes

para que el grupo comience a pasárselo bien mientras aprende a cooperar. La elección que hagamos de los juegos va a depender de la edad de nuestros estudiantes, de su número y, por supuesto, del espacio donde nos movemos.

Según Marisa Aznar “la observación es la clave de la creatividad y proporciona material para historias e improvisaciones, que puedan usarse como preparación para la fase siguiente del taller”

### a) *El tambor mágico*

Se utiliza un instrumento de percusión. El profesor presenta dicho instrumento al grupo diciendo que es un tambor mágico, pues solamente se pueden mover mientras oigan su sonido y cuando cese se pararán en seco. Se golpea el tambor para comprobar la reacción del grupo. A continuación se golpea el tambor con diferentes intensidades y ritmos, mientras el grupo responde con movimientos espontáneos al estímulo sonoro. Seguidamente el profesor va dando consignas para el movimiento : moveos....., como si fueseis, niños, viejos, adolescentes, gordos, rápidamente (a velocidad 9), lentos (a velocidad 2), como si estuviésteis sobre unos charcos, a saltos, con las manos en las rodillas, en líneas rectas, espirales, en zig zag, en círculos... sobre un suelo que quema, expresando la furia del tigre, la pesadez de un elefante, separando al máximo todas las partes del cuerpo, encogiéndolos y agachándolos, a cámara lenta, como si estuviéramos muy tristes, o muy alegres,...

### b) *Tocar a...*

Comenzamos caminando por el espacio y observando, sin hablar ni tocarnos. El profesor irá dando consignas sobre la manera de hacerlo: rápida, lentamente, hacia atrás, describiendo círculos, etc. Pasados uno o dos minutos, el profesor da la orden de tocar algo, por ej. algo de color rojo, la nariz de alguien, una cosa redonda, tocar a dos personas al mismo tiempo, a tres, tocar a quien te toque, no tocar a quien te toque, tocar con los hombros, con las nalgas, con la cabeza, tocar guardando la máxima distancia...etc. Se puede trabajar con las partes del cuerpo oreja

izq. dcha., rodilla, pie,...los colores, las formas geométricas. Conviene que se haga rápidamente para que no elijan a quién tocar.

### c) *Cero -uno -dos -tres*

El juego comienza diciendo el significado de los cuatro dígitos: con el 0 ABRAZO, con el 1 DOY LA MANO, con el 2 DOY UN BESO, con el 3 CORRO. El grupo ocupa toda la sala y el profesor pronuncia las consignas numéricas (si se quiere se hace mediante carteles que tienen el número escrito) para que los estudiantes se muevan de la forma acordada. Es un juego muy bueno pues exige concentración e interiorización de las consignas. También nos ayuda a ocupar todo el espacio moviéndonos por él.

### d) *Adivinar al líder*

Un estudiante “A” sale de la clase. El resto forma un círculo. Se elige un líder. Entra “A”, que estaba fuera, y se coloca en el centro del círculo. El líder elegido, sin que “A” se de cuenta, inicia una serie de movimientos, que el resto imitará. El líder cambiará de acción cuando “A” no lo mire y de nuevo los demás lo seguirán. “A” tiene que adivinar quién es el líder. Cambiar de líder si se ve que no decae el interés por el juego.

### e) *El juego de los adverbios*

Un estudiante sale del aula. Los demás eligen un adverbio: lentamente, indiferentemente, rápidamente, ávidamente, seductoramente, tiernamente, entusiasmadamente, encima, debajo, cariñosamente, bruscamente... Vuelve el que salió y tiene que adivinar el adverbio elegido pidiendo a sus compañeros que ejecuten de “esa manera” las órdenes que él vaya impartiendo. Si dice que tienen que mover los brazos y el adverbio es lentamente, lo harán muy despacio, si les pide que tararen una canción y el adverbio es seductoramente lo harán con mucha pasión. Si no pueden o no quieren realizar la acción responderán muy lentamente o seductoramente. Si se ve que el estudiante no es capaz de dar las órdenes lo hará el profesor. Ejem. pasear por la clase, abrazar a un compañero, escribir en la pizarra, saludar a alguien, sentarse, levantarse.

## f) Lanzar el nombre

Es muy útil cuando no se conocen entre sí. Los jugadores se disponen en círculo y por turno dicen sus nombres. A continuación se lanza un balón de jugador a jugador dentro del círculo. Cada lanzador dice el nombre del jugador a quien tira la pelota. Si un lanzador se equivoca de nombre, el que recibe la pelota dice su nombre correcto y le devuelve la pelota para que lo repita. Una vez aprendidos los nombres para crear una atención y diversión mayores se pueden introducir otro dos balones y caminar o correr mientras se lanzan en círculo los balones. Con este juego habremos conseguido mejorar la escucha activa.

## g) El duelo

Con todos colocados en círculo, el profesor dice el nombre de alguien del grupo. Esa persona se agacha rápidamente y las dos personas que están a su lado se disparan con una pistola imaginaria e improvisada con las manos unidas y dicen pum. El último en disparar muere y sale del círculo. Se sigue así hasta que queden solo dos que harán el duelo final. Se necesita una gran concentración y silencio.

## 2.2. Juegos de expresividad, orales y de improvisación

Al principio se utilizarán juegos en los que participe todo el grupo y no habrá espectadores y tampoco escenario, se trabaja a nivel del suelo. Los estudiantes no tienen que obsesionarse con la idea de “ser vistos” y de “quedar bien”. Poco a poco se irán alternando en pequeños grupos como “público y espectadores”.

## a) El ciego y el lazarillo

El profesor invita a formar parejas e indica que se elija a la persona a la que le gustaría conocer mejor (se pueden formar también las parejas aleatoriamente). Si se quiere se puede poner una música que ayude, por ejemplo Rachmaninoff, concierto nº 2 para piano y orquesta y Lágrima de Francisco Tárrega

(aunque la música puede condicionar el “viaje”) Una vez formadas las parejas, “A” se venda los ojos y se deja conducir en silencio por toda la sala, haciendo los movimientos que decida “B”. El contacto se establece a través de las manos de “B” que mueve muy suavemente a su compañero tratando de que la experiencia sea muy agradable: subir y bajar brazos, vueltas en derredor, agacharse, tumbarse,...todo muy lentamente. El objetivo es que “A” reciba un “regalo-imaginario” de “B” y que “B” se esfuerce en hacerlo lo mejor posible para que “A” se relaje, se abandone y se sienta mimado. Después de tres minutos se cambian los roles. Al final cada uno escribe el “viaje” vivido y si se quiere se leen algunos en voz alta. La experiencia nos ha enseñando que este ejercicio genera una ulterior y fantástica confianza en el otro, además de un sentimiento placentero.

## b) El Nombre del grupo

Formar grupos de 5 ó 6 componentes, que deciden qué nombre darle a su grupo. Cada grupo prepara una improvisación sobre el nombre elegido para que los otros grupos puedan adivinar cuál es el nombre seleccionado. Se puede utilizar cualquier mueble u objeto de la clase, así como utilizar tanto la palabra como la mímica. Por grupos realizan las improvisaciones y los demás tienen que adivinar el nombre del grupo. A continuación se comenta la experiencia.

## c) La lluvia en Sevilla es una pura maravilla

Hacer una lectura expresiva de un texto breve y fácil de recordar, que el profesor les da a cada grupo o que cada grupo ha escrito colectivamente. Realizar una ronda de lecturas dramatizadas con el texto. Los espacios que el profesor asigna a cada grupo podrían ser por ejemplo:

- espacio del sueño: recitar el texto intercalando bostezos, ronquidos, pausas...se acabará durmiendo

- espacio de la vocal a: todas las vocales se sustituyen con la letra “A”. el texto se recita a coro como una retahíla

- con el agua hasta el cuello; como si estuvieran a punto de ahogarse, intercalando gritos de socorro, onomatopeyas de tragar agua...

- espacio del canto jondo: intercalar palmas, baile, taconeo, ayes...

- espacio del susurro: decir la frase susurrando, bisbiseando y tratando de seducir con grititos y quejidos de placer.

- espacio de tristeza y alegría: se intercalarán los lloros y las risas mientras se recita.

## d) Hablo con tus manos

Se forman parejas situadas en dos círculos concéntricos. Los que están en el círculo interior empiezan por turno a contar una historia inventada pero no podrán usar sus manos y las tendrán detrás de la espalda sin moverlas. Mientras, el que está fuera mete las manos por debajo de los brazos de su compañero que habla para hacer la mímica que crea oportuna de acuerdo con lo que se está relatando. Si sale una buena historia de lo que cuenten se podrá improvisar formando grupos de cuatro o cinco personas.

## e) Canciones motrices

A continuación les diremos que vamos a interpretar una canción. Hablamos sobre el contenido y leemos en voz alta el texto todos juntos de forma bien articulada y recitada. Aprovechamos para realizar esta lectura con diferentes timbres agudos como los niños y graves como los adultos, lenta o tristemente en contraste o redundando en lo que estamos diciendo. Todo el grupo decide qué gesto asociamos a

cada acción motriz de la canción. Escuchamos la canción por primera vez y la cantamos para aprender la melodía puesto que la letra ya la hemos trabajado. Por último cantamos y contemporáneamente hacemos los gestos que hemos decidido entre todos. Poner fin a una sesión o iniciar con una canción motriz es siempre agradable para casi todos nuestros estudiantes. Os sugerimos la de Carlos Baute y Marta Sánchez “*Colgando en tus manos*” y compararla con la versión parodiada del humorista José Mota.

## 2.3 Puesta en común y evaluación

La tercera parte del taller la utilizaremos en preparar un clima sereno para poder sentarnos en círculo y charlar sobre lo que ha pasado durante la sesión.

1. ¿Qué emociones tuviste esta mañana cuando te levantaste? ¿Qué emociones tienes ahora?
2. En este taller me he sentido....
3. Lo que he hecho me ha servido para.....
4. ¿Qué actividad me ha gustado más? ¿Por qué?
5. ¿Qué actividad me ha gustado de menos? ¿Por qué?

## 3. Conclusión

Los ejercicios que hemos propuesto tienen la intención de aumentar la comunicación en nuestras clases y evitar así que haya que imponer tanto la autoridad. Reducen tensiones y timideces puesto que permiten la autoexpresión. Cuanto más se trabaje con estos experimentos y nos familiaricemos con estos enfoques más creativa será la manera de hallar modos para adaptar estos métodos a nuestras situaciones de clase.

Se puede ver un vídeo-resumen de la sesión de trabajo durante el taller en la siguiente dirección:

<https://vimeo.com/50518428>

Para visualizar el vídeo hace falta una contraseña. La contraseña de acceso es:

**cervantes2012**

## 4. Bibliografía y sitografía

- Almond, M.(2005), *Teaching English with drama*. London. Modern English Publishing.
- Boal, A. (2002), *Juegos para actores y no actores: teatro del oprimido*. Alba editorial
- Cañas Torregrosa, J. (2009) *Taller de juegos teatrales*. Barcelona: Octaedro
- Dorrego L. (2007) *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa
- Gedisa.Gottesman, D y Buzz, M. (2002) *Técnicas para hablar en público*. Barcelona: Urano
- Marcer, A. (2004) *Taller de teatro. Cómo organizar un taller y una representación teatral*. Alba Editorial
- Motos, T. y Tejedo, F. (2007) *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque
- Stevens, J.O. (2011) *El darse cuenta*. Santiago de Chile: Cuatro vientos Editorial
- Pitruzzella, S. (2004), *Manuale di teatro creativo: 200 tecniche drammatiche da utilizzare in terapia, educazione e teatro sociale*. Franco Angeli

Vídeo de la canción: Colgando en tus manos

[http://www.youtube.com/watch?v=-k1OmI\\_b9C8](http://www.youtube.com/watch?v=-k1OmI_b9C8)

Imitación de José Mota

[http://www.youtube.com/watch?v=F\\_mlyEhfmBU](http://www.youtube.com/watch?v=F_mlyEhfmBU)

# LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE E/LE:

Un estudio comparativo español-italiano



Giuseppe Trovato  
Profesor contratado de lengua y  
traducción española,  
Università degli Studi di Catania

## Resumen

El presente artículo se plantea el objetivo de abordar el estudio de las expresiones idiomáticas en el marco de la didáctica E/LE. Se trata de una cuestión espinosa desde un punto de vista didáctico, por lo que es frecuente que se conceda escasa atención a este asunto lingüístico, aduciendo el pretexto de disponer de tiempo limitado a la hora de llevar a cabo la programación didáctica. Tras presentar una breve visión de conjunto acerca del tema que nos ocupa, ofreceremos algunas reflexiones y pautas didácticas y metodológicas en torno a cómo abordar esta temática en el aula de E/LE. Finalmente, llevaremos a cabo un sucinto análisis de las unidades idiomáticas desde una óptica contrastiva español-italiano, con el fin de comprobar cómo ambas lenguas conciben determinados conceptos y convenciones pragmáticas y culturales.

**Palabras clave:** Las expresiones idiomáticas, marco teórico general, explotación de las expresiones idiomáticas en el aula, didáctica E/LE, enfoque contrastivo español-italiano.

## 1. Introducción

De todos es sabido que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera conlleva no sólo etapas de adquisición de ítems puramente lingüísticos, sino también la concienciación acerca de elementos que tienen que ver con la pragmática y las convenciones socio-culturales que toda lengua gestiona, con arreglo a determinados criterios y parámetros, fruto de su evolución histórica y, desde luego, lingüística. Todo idioma cuenta con un repertorio lingüístico más o menos amplio, en el que tiene cabida toda una serie de expresiones y locuciones fijas, unidades fraseológicas y sintagmáticas, cuyo significado no siempre resulta de fácil e inmediata intuición. Como bien argumenta el antiguo Embajador de España en Belgrado, Mariano García Muñoz, al presentar el texto de Gordana Vranic<sup>1</sup> (2010: 4):

Existen diversas formas a través de las cuales la sabiduría popular se expresa y se transmite: una de ellas es a través de refranes o frases que normalmente suelen transmitirse de viva voz, precisamente como una expresión de ese saber profundo y ancestral de los pueblos que no necesita del soporte de la escritura – hoy diríamos, de la informática. Son toda esa serie de fórmulas y de dichos que conforman la vida de un país y sirven también como fórmula para conocerlo mejor.

Y más adelante expresa su punto de vista personal acerca de uno de los rasgos diferenciales de dichas expresiones:

Giuseppe Trovato trabaja actualmente como profesor contratado de lengua española en la Universidad de Catania. Ha impartido clases de lengua española, traducción e interpretación también en la Universidad de Messina y en la “Università per Stranieri” de Reggio Calabria. Ha cursado sus estudios en las Universidades de Trieste, Bolonia y en la Universidad Autónoma de Madrid donde ganó una beca de investigación. Ha conseguido dos títulos de máster en didáctica, uno con especial referencia a la didáctica de la lengua española. Además, es traductor e intérprete de conferencias, especializado en la combinación lingüística español-italiano. Es autor de varias traducciones y reseñas. Ha publicado asimismo numerosos artículos, tanto en revistas nacionales como internacionales y ha participado como ponente en congresos sobre lengua y lingüística española. Sus principales intereses investigadores se refieren al ámbito de la didáctica del español como lengua extranjera, la lingüística contrastiva español-italiano y los estudios de traducción, tanto escrita como oral.

Creo que los refranes y las frases son un camino muy certero para llegar a conocer la idiosincrasia de quienes los utilizan y los aplican, porque muchos de estos refranes tienen un verdadero sentido práctico para la vida cotidiana. Como resultado de esto último ocurre también que los refranes y las frases se van modificando o desapareciendo, y otros se van añadiendo al acervo cultural e intelectual, lo que prueba la vitalidad de un idioma.

(*ibidem*)

A partir de estas consideraciones iniciales que, dicho sea de paso, compartimos totalmente, sobresale la importancia de las expresiones idiomáticas (a partir de ahora EI) a lo largo del proceso de aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera, con el objetivo de acercarse a la forma natural y espontánea con que se expresan y se comunican los nativos, en la mayoría de las situaciones comunicativas e intercambios dialógicos cotidianos. Somos partidarios de que las locuciones idiomáticas se perfilan, bajo todos los puntos de vista, como la manifestación genuina de la manera de ser y actuar propia y distintiva de una colectividad lingüística. En suma, son representativas de su idiosincrasia.

## 2. Las expresiones idiomáticas: marco teórico general

Abordar el tema de las EI, con especial referencia al ámbito didáctico, es una tarea bastante compleja, sobre todo a la luz de las programaciones didácticas que tienden, a nuestro juicio, a privilegiar otros aspectos de la lengua. Hoy día disponemos de un número bastante significativo de publicaciones que tratan este tema, tanto desde una perspectiva teórica como didáctica. En este apartado, vamos a centrar la atención en la vertiente teórica, con miras a inscribir las construcciones idiomáticas dentro de un marco teórico específico.

En términos generales y sencillos, podemos afirmar que las EI se configuran como construcciones sintagmáticas y/o léxicas, formadas a partir de combinaciones de palabras (sustantivos, adjetivos, formas verbales

o adverbiales) que dan lugar a locuciones que tienen un significado concreto. Sin embargo, el rasgo característico de dichas construcciones reside en que no siempre es fácil o posible extraer su significado a partir de la combinación de términos o bien analizando cada palabra individualmente<sup>2</sup>. Varios autores como Carter (1987), Corpas (1997), Romera (1993), Bahns (1993) e Higuera (1996) expresan una postura bastante similar en lo referente a las EI: se trata de combinaciones de dos o más palabras que tienen como rasgo distintivo la estabilidad y la idiomática.

En lo que atañe a la estabilidad, hay que recalcar que dichas expresiones no admiten cambios o alteraciones en el orden en que las palabras están estructuradas ni tampoco interacciones o sustituciones por otros términos.

El concepto de idiomática resulta emblemático desde la perspectiva que nos ocupa y figura en la obra de Zuluaga (1980), con el propósito de diferenciar e individualizar determinadas construcciones que llevan consigo una (más o menos) fuerte carga metafórica. A este respecto nos parece conveniente mencionar las palabras de Esther Gutiérrez Quintana (2004):

La idiomática es la segunda característica que diferencia a las locuciones de otros enunciados. Su significado se aleja del significado literal y, aunque en la mayoría de los casos esto sobreviene por medio de una metáfora, en otras ocasiones el medio para este alejamiento será el empleo de otros recursos estilísticos como la metonimia o la hipérbole. A veces la locución puede tener un equivalente literal pero sus significados respectivos se suelen encontrar bastante alejados, de hecho, sucede frecuentemente que la falta de un homófono literal dificulta la interpretación de la locución, ya que no sería una expresión transparente, no existiría elemento alguno que indicase al aprendiz de español el verdadero sentido de dicha unidad fraseológica. En el caso anterior, no sería posible proceder a una lectura específica de cada una de sus partes, sino que habría que buscar el sentido figurado general del sintagma.

Y más adelante:

Otra circunstancia que induce a la idiomática en una locución es la aparición de una palabra diacrítica, luego serán idiomáticas también, además de fijas, todas las locuciones que contengan una anomalía, cuya fosilización se refleje tanto desde el punto de vista sintáctico como semántico. No obstante, ésta no es una regla exacta porque hay casos de locuciones cuya interpretación sí es la suma del significado de sus elementos, lo que quiere decir que sería una locución fija pero no idiomática (hacerse el loco, tener claro algo), de la misma manera que otras locuciones tienen una parte figurada y otra literal (vivir del cuento).

Al hilo de esta última cita, resulta claro que existen locuciones en las que la idiomática se encuentra reducida en aras del fenómeno combinatorio, en el que se puede atribuir un significado a cada término y la suma ofrece la clave para su correcta interpretación. A continuación, brindamos algunos ejemplos de carácter contrastivo español-italiano, para ejemplificar lo susodicho:

Cada dos por tres	Molto spesso / ogni due e tre
Coger (a alguien) con las manos en la masa	Sorprendere qualcuno con le mani nel sacco
Caérsele (a alguien) la cara de vergüenza	Morire dalla vergogna / volere sprofondare dalla vergogna
Como Dios manda	Come Dio comanda
Contra viento y marea	Contro vento e marea / contro qualsiasi ostacolo e/o difficoltà

Sevilla Muñoz (1999) pasa revista al amplio abanico de denominaciones con las que se suele hacer referencia a este tipo de construcciones: expresiones idiomáticas, modismos, locuciones, frases hechas, refranes, por mencionar unos cuantos ejemplos. A decir verdad, cabe señalar que existen importantes

diferencias entre las expresiones que acabamos de exponer, aun dándose ciertas características comunes. No obstante, creemos que las problemáticas terminológicas se deben a la falta de estudios sistemáticos sobre la materia, por lo que no sorprende que se genere a menudo cierta confusión a la hora de tener que adoptar una terminología específica.

Penadés Martínez (1999), en cambio, efectúa un estudio pormenorizado en lo relativo a las unidades fraseológicas y se decanta por la adopción de esta etiqueta terminológica a la hora de referirse a las expresiones “fijas”. En palabras de esta autora, el fenómeno de las EI debería enmarcarse dentro del campo de estudio de la fraseología<sup>3</sup>. A este respecto, cabe destacar los trabajos de Carmen Navarro (2007; 2008), quien ha desplegado importantes esfuerzos investigadores en el campo de la fraseología contrastiva español-italiano. Refiriéndose al principio de “equivalencia” en el marco de las unidades que nos ocupan, la autora subraya que:

En principio, y generalizando mucho, contamos con dos tipos de equivalencia que dependen de su campo de aplicación. La primera, denominada equivalencia semántica o funcional, finalidad de la fraseología contrastiva, la podemos definir como la equivalencia del significado de las unidades lingüísticas, es decir del significado idiomático o fraseológico y se establece a nivel de lengua. La segunda, meta de la traductología, se realiza a nivel de habla por lo que juegan un papel importante aspectos pragmáticos como la situación comunicativa, registro, marcas estilísticas, etc. Podríamos decir, quizás simplificando demasiado, que se trata de la equivalencia del sentido, del contenido informativo de los textos. Según la orientación traductológica puede ser designada como equivalencia comunicativa, situacional o textual.

(Navarro, 2007)

Siguiendo la estela de los autores que hemos mencionado hasta aquí y a modo de recapitulación, podemos poner de relieve algunos rasgos definitorios de las EI:

1. La idiomática.
2. La fijación.

3. La equivalencia.

4. La “institucionalización”<sup>4</sup>.

### 3. Las expresiones idiomáticas en el marco de la didáctica de lenguas extranjeras

Como comentábamos en el apartado introductorio, es frecuente que se preste escasa atención al tema de las EI a la hora de planificar las clases de E/LE. Si bien somos conscientes de las numerosas limitaciones que a menudo nos plantea el panorama educativo en el que operamos, como mínimo, debemos traer a colación la rentabilidad que conlleva presentar este conjunto de locuciones a nuestros estudiantes, una vez hayan alcanzado un nivel de lengua lo suficientemente sólido como para adentrarse en las sutilezas e idiomática de la lengua. Asimismo, resulta necesario poner de manifiesto las ventajas que puede aportar el hecho de interiorizar las EI a lo largo de la adquisición lingüística, entre las cuales sobresalen la comunicación (escrita y oral) más ágil; la interpretación acertada de expresiones semánticamente opacas y/o ambiguas; el acercamiento a determinados contenidos culturales y una mejor preparación a la hora de presentarse para un examen<sup>5</sup> (Higueras, 1997).

A continuación nos proponemos arrojar luz sobre algunos criterios que consideramos rentables a la hora de abordar el tema de las EI. Quisiéramos puntualizar que los contenidos abordados en esta sección se han seleccionado a partir del trabajo de Alicia de la Peña Portero<sup>6</sup>, por resultar de gran interés. Asimismo, cabe precisar que hemos modificado y personalizado algunos puntos:

**UTILIDAD Y NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES:** cabe interrogarse sobre si las EI que pretendemos trabajar, pueden redundar en beneficio de nuestro colectivo de estudiantes, si tienen relación con las temáticas analizadas y el vocabulario que ya conocen o que les interesa desarrollar, con vistas a su futuro profesional o a su motivación.

**USO Y FRECUENCIA:** es oportuno comprobar con qué frecuencia estas expresiones se utilizan por parte de los nativos. Por ende, lo más apropiado, a nuestro modo de ver, sería proponer las expresiones que cuentan con un grado de utilización elevado, es decir, las que nuestros estudiantes podrán oír con más frecuencia en las situaciones comunicativas más comunes y cotidianas.

**NIVEL DE LOS ALUMNOS:** es necesario adaptar la tipología de las EI analizadas al nivel de nuestros estudiantes, según las pautas facilitadas por el MCER.

Entre los criterios por los que deberíamos dejarnos guiar a la hora de llevar las EI al aula, Alicia de la Peña Portero (2005) subraya los siguientes:

**Criterio gramatical:** “Consiste en agrupar las EI según su estructura y elementos sintácticos. Por ejemplo, enseñar las expresiones que contienen verbos seguidos de un complemento directo” (*op. cit.*).

**Por una palabra clave:** “Se selecciona una palabra importante y se facilitan todas las EI en las que se incluye. Por ejemplo, si elegimos «dar» como palabra clave, los alumnos tendrán que aprender al mismo tiempo expresiones como «dar coba» o «dar la lata»” (*ibid.*).

**Por campos semánticos:** “Se seleccionan las EI que contienen una palabra que pertenece a un determinado campo semántico. Por ejemplo, las partes del cuerpo o los colores. También es un criterio frecuente en los manuales de español como lengua extranjera. Siempre y cuando no sean expresiones semánticamente opacas sería coherente enseñarlas juntas; si no, no es muy rentable didácticamente hablando” (*ibid.*).

**Por temas:** “Se selecciona un tema, por ejemplo, el trabajo, y se presentan todas las expresiones relacionadas con él como «ser trabajo de chinos», «trabajar por el amor al arte», independientemente de su opacidad semántica. Es un criterio válido puesto que se

pueden practicar en el mismo contexto significativo y el alumno tendrá más fácil la tarea de recuperarlas durante una conversación sobre el trabajo” (*ibid.*).

**Por su significado:** “Clasificar las EI por su significado a la hora de presentarlas en el aula consiste en seleccionar aquellas expresiones que están asociadas a una función comunicativa concreta, por ejemplo, «describir a una persona». De este modo, la enseñanza de unidades léxicas complejas se integra a la perfección en la estructuración y organización de una clase programada siguiendo las directrices del enfoque comunicativo” (*ibid.*).

### 3.1 Las técnicas para enseñar las expresiones idiomáticas

Ahora bien, antes de concluir esta sección, creemos oportuno hacer hincapié en las técnicas más idóneas, orientadas a enseñar las EI. Coincidimos con las pautas metodológicas proporcionadas por Peña Portero (*op. cit.*) quien sigue los planteamientos de otros estudiosos (Nation, 1990; Gairns y Redman, 1986; Giovanni et al., 1996). A continuación enumeramos algunas de estas técnicas:

**TÉCNICAS VISUALES:** se trata de un conjunto de técnicas que consiste en proponer una imagen o fotografía a partir de la cual el estudiante puede hacer inferencias acerca del significado de la expresión idiomática. También se pueden emplear dibujos, realia o vídeos. Cabe señalar que esta técnica puede resultar provechosa para todos aquellos estudiantes que tienden a aprender de manera visual, a través de la creación de imágenes mentales.

**TÉCNICAS VERBALES:** se trata, en este caso concreto, de colocar la expresión dentro de un contexto o situación comunicativa específicos. De este modo, los

estudiantes están llamados a intuir el significado de la expresión de forma inductiva y a través de los elementos característicos que se les han presentado. En este marco, cobra especial importancia el concepto de definiciones contextuales<sup>8</sup>.

**TRADUCCIÓN:** la técnica de la traducción puede perfilarse como un arma de doble filo, ya que supone un complejo proceso de transformación léxica y morfosintáctica. A nuestro modo de ver, se puede emplear esta técnica para memorizar las EI que guardan cierto parecido en las dos lenguas implicadas (*Costar un ojo de la caracostare un occhio della testa*). Sin embargo, como se puede fácilmente intuir, el fenómeno combinatorio puede dar pie a considerables malentendidos si se efectúa una traducción al pie de la letra. Por consiguiente, mantenemos que la traducción como herramienta encaminada a enseñar las EI, puede adquirir mayor eficacia en niveles elevados (C1/C2 del MCER) o en cursos específicos para traductores e intérpretes.

### 4. Las expresiones idiomáticas: un estudio comparativo español– italiano

Tras esta breve panorámica orientada a ofrecer una fundamentación teórico-metodológica acerca de las EI, podemos dedicar el apartado final de este trabajo a desarrollar un somero estudio contrastivo español-italiano, en lo referente al análisis de las construcciones idiomáticas. Para ello, adoptaremos un enfoque traductológico, con miras a comprobar cómo las dos lenguas expresan determinados conceptos, desde una perspectiva pragmática y cultural. Nos urge aclarar que, dadas las limitaciones de espacio, no tenemos la ambición de ser exhaustivos; sólo pretendemos establecer un marco esclarecedor para nuestras reflexiones contrastivas. En este sentido, vamos a dividir las EI en tres secciones:

- 1) Expresiones idiomáticas de fácil inteligibilidad en español e italiano.
- 2) Expresiones idiomáticas con un grado de dificultad medio.
- 3) Expresiones idiomáticas de difícil inteligibilidad.

#### 4.1 Las expresiones idiomáticas de fácil inteligibilidad

Este grupo está integrado por EI que no plantean particulares problemas de interpretación por parte de estudiantes italófonos, ya que las locuciones guardan idéntico parecido en ambas lenguas. Este fenómeno se debe, desde nuestro punto de vista, a que la proximidad lingüística entre español e italiano se manifiesta asimismo a nivel pragmático y cultural. A continuación ofrecemos algunos ejemplos:

1. *Dar la vuelta a la tortilla / rigirare-rivoltare la frittata:* esta expresión se usa cuando una persona quiere sacar provecho de una situación, cambiando de opinión o postura respecto a sus intenciones iniciales. Tanto en español como en italiano se da la correspondencia *tortilla / frittata*, por lo que resulta fácilmente identificable.

2. *Estar entre la espada y la pared / essere con le spalle al muro:* estar en una situación difícil que no podemos eludir, por muy desagradable que sea. Ambos idiomas se hacen eco de palabras fonéticamente similares *espada / spalle*, y la expresión metafórica no plantea dudas en términos de significado.

3. *Poner al mal tiempo buena cara / fare buon viso a cattivo gioco:* aceptar los momentos de dificultad con serenidad, sin aparentar lo que uno realmente siente o actuar con optimismo ante situaciones difíciles o complicadas. En ambas lenguas

encontramos la correspondencia léxica *cara / viso*, elemento que contribuye a la correcta interpretación semántica.

4. *Tener la sartén por el mango / avere il coltello dalla parte del manico*: dominar una situación, tenerla bajo control. Es evidente que español e italiano, en este caso, optan por “herramientas” diferentes: el español por la sartén, mientras que el italiano por el cuchillo. Sin embargo, ambos utensilios forman parte del mismo ámbito (la cocina) y mantenemos, por tanto, que cualquier italiano es capaz de deducir ágilmente su significado.

5. *Ver las estrellas / vedere le stelle*: se utiliza esta expresión al sentir un dolor físico muy fuerte. Como se puede notar, en este caso la traducción es idéntica y transmite el mismo mensaje.

jugar un papel importante en el proceso de atribución de significados.

2. *Buscarle tres pies al gato / cercare il pelo nell'uovo*: empeñarse en encontrar dificultades, inconvenientes o complicaciones<sup>9</sup>. El español hace referencia al mundo animal, mientras que el italiano recurre a un producto alimenticio. Una vez más, creemos que, a pesar de la escasa similitud, la intuición puede ayudar a descodificar el mensaje.

3. *Con pelos y señales / per filo e per segno*: esta expresión se utiliza cuando se describe algo detalladamente, punto por punto. En nuestra opinión, esta construcción no es de difícil inteligibilidad, aun más cuando se encuentra en frases con verbos encaminados a contar o describir algo (*Cuando vuelvas de España, tendrás que contarme tu experiencia con pelos y señales*).

4. *Estar a las duras y a las maduras / scendere a compromessi – accettare di una situazione aspetti piacevoli e spiacevoli*: aceptar o cargar con las desventajas o partes desagradables de una situación, de la misma manera que se aceptan las ventajas y partes agradables<sup>10</sup>. Para cuantos no conozcan esta expresión, es a partir del contexto como se puede desambiguar (*Un amigo de verdad está a las duras y a las maduras, y no te abandona en las dificultades*<sup>11</sup>).

5. *Estar hasta la coronilla / averne fin sopra i capelli*: estar harto de algo o alguien, no soportarlo. A pesar de que la traducción al italiano no guarde parecido con la española, cabe señalar que se manifiesta cierta similitud: de hecho, la coronilla es la parte más alta y posterior de la cabeza, con lo cual se evoca la idea de *capelli* (“el pelo” en español). En definitiva, la correspondencia reside en *cabeza / capelli*. Otra expresión similar es *estar hasta las narices*.

## 4.3 Expresiones idiomáticas de difícil inteligibilidad

Este último grupo incluye todas las EI cuya interpretación resultaría compleja y casi imposible, incluso por parte de estudiantes con un nivel muy avanzado. Hay que subrayar que la lengua española cuenta con un amplísimo repertorio de expresiones que se inscriben dentro de este último grupo y se utilizan muy a menudo en el habla cotidiana. Por ende, creemos oportuno que nuestros estudiantes vayan familiarizándose a medida que las encuentran. A continuación, brindamos algunos ejemplos:

1. *Dar en el clavo / azzeccare – fare centro*: decir o hacer algo acertándolo. Son muchas las EI introducidas por el verbo polisémico “dar”. La palabra española “clavo” puede tener varias acepciones<sup>12</sup>. Es un ejemplo de expresión cuyo significado no se puede extraer de sus palabras. Aconsejamos el uso en contexto y consiguiente memorización.

2. *Estar en ascuas / essere sulle spine*: tener mucha curiosidad, estar impaciente por saber algo. En este caso, no se puede divisar el significado de la expresión a partir del vocablo “ascua” (trozo de una materia sólida y combustible que está incandescente y sin llama, Clave, 2001). Es deseable memorizar esta EI echando mano de la frecuencia de uso en un contexto específico.

3. *Hacer de tripas corazón / fare di necessità virtù*: aguantar, soportar una situación difícil o problemática. En la expresión española se yuxtaponen dos partes del cuerpo, mientras que en la italiana dos nombres abstractos. Una vez más, la inteligibilidad de la expresión se ve reducida, por lo que la técnica de la memorización se convierte en la más apropiada.

4. *Hacerse el sueco / fare lo gnorri*: hacerse el desentendido o disimular que no se oye o sabe algo. El gentilicio “sueco” no proporciona una pista para su correcta interpretación. Seguramente exista un origen o evolución histórica y lingüística que desconocemos.

## 4.2 Las expresiones idiomáticas con un grado de dificultad medio

Dentro de este grupo, podemos colocar las expresiones “a medio camino” entre español e italiano: se trata de construcciones parecidas, pero no idénticas denotativa y connotativamente hablando. En este caso, una traducción al pie de la letra podría generar falsos sentidos. A continuación proporcionamos algunos ejemplos:

1. *Andarse con rodeos / menare il can per l'aita*: detenerse demasiado al tratar un asunto, haciendo muchas divagaciones, sin tratar el o los aspectos más importantes del tema. Resulta evidente que la traducción al italiano es muy diferente frente al español. Creemos que el grado de dificultad medio se justifica a raíz de la palabra *rodeos*: al conocer el significado de este término, es posible extraer el sentido de la expresión. No obstante, consideramos que la intuición puede

5. *Meterse en camisa de once varas / ficcarsi in un ginepraio*; meterse uno en algo que no le compete o que no estará en condiciones de llevar a cabo. El componente metafórico difiere de una lengua a otra y, en términos denotativos y connotativos, no hay ninguna semejanza entre la expresión italiana y la española.

En este apartado hemos ofrecido algunos ejemplos de EI según una clasificación que nos ha parecido la más oportuna. Cabe destacar que no todas las EI españolas tienen una exacta correspondencia metafórica en la lengua de llegada, por lo que a veces se suele recurrir a paráfrasis explicativas. De lo anterior se desprende también que lo que puede resultar idiomático en una lengua no necesariamente lo es en otra, porque cada lengua concibe la realidad según su propia idiosincrasia.

## 5. Conclusiones

¿Qué conclusiones podemos extraer tras este breve recorrido por las expresiones idiomáticas en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras y, más en concreto, en la de E/LE? La verdad es que el tema no se agota con las reflexiones ofrecidas, sino que nuestra aportación pretende ser un aliciente para que se siga indagando este campo de estudio que, según nuestro criterio, merece una exploración más profunda.

A través de este artículo nos hemos marcado el propósito de esbozar el perfil de las EI, por así decirlo, haciendo hincapié en sus rasgos definitorios. Asimismo, hemos desarrollado un análisis en torno a la rentabilidad de estas unidades léxicas dentro del aula, facilitando algunas pautas que podrían resultar de interés para docentes de E/LE. Por último, hemos elaborado algunas reflexiones de carácter contrastivo español-italiano, por ser el ámbito en el que nos movemos. Es de destacar que la afinidad lingüística entre español e

italiano sigue siendo un tema de gran actualidad y sobre el que se ha investigado mucho hasta la fecha<sup>13</sup>. Por lo anterior, consideramos necesario que se preste una atención especial a todo ese conjunto de unidades fraseológicas e idiomáticas, desde una perspectiva contrastiva.

La afinidad lingüística de una lengua no es sinónimo de afinidad idiomática: toda lengua sigue reglas distintas a la hora de formular frases hechas, modismos o refranes, y es el resultado de su propia historia lingüística. Para concluir, quisiéramos alentar a todos los profesores de lenguas extranjeras y, de especial modo, de E/LE a que se dediquen a introducir el tema de las EI dentro de su programación didáctica y encuentren fórmulas adecuadas, originales y motivadoras a la hora de abordar este tema. Es nuestra convicción que de este modo se podrán despejar muchas incógnitas no sólo lingüísticas, sino sobre todo culturales y pragmáticas.

## 6. Referencias bibliográficas

BAHNS, J. (1993). "Lexical Collocations". *ELT Journal* 47/1 January 1993. Oxford: Oxford University Press.

CALVI, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini*. Milán: Guccini.

CARTER, R. (1987). *Vocabulary: Applied Linguistics Perspectives*. London: Allen and Unwin.

CORPAS, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

GAIRNS, R. y REDMAN, S. (1986). *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary* Cambridge: Cambridge University Press.

GIOVANNI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M. y T. SIMÓN. (1996). *Profesor en Acción 2*. Madrid: Edelsa.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004). "Las unidades léxicas en español". *Carabela*, 56, 27-50. (disponible en: <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticker=a7hINyXfuZA%3D&tabid=774&rmid=1543&language=en-US>) [consultado el 11 de junio de 2012]

GUILLÉRMIZ QUINTANA, G. (2004). "La enseñanza de las locuciones a estudiantes de ELE". *VIII Congreso Nacional de Lingüística e Filología Río de Janeiro - 23/27 agosto 2004*.

HIGUERAS GARCÍA, M. (1996). "Aprender y enseñar léxico". L. MIQUEL y N. SANS (coords.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera 3*. Colección Expolingua. Madrid: Fundación Actilibre.

HIGUERAS GARCÍA, M. (1997) (a): "Las Unidades Léxicas y la Enseñanza del Léxico a Extranjeros". *Reale*, 8: p.35-49.

LUQUE TORO, L. y MEDINA MONTERO, J. F. (2005). *¡Frente a frente. Lengua y cultura españolas para italianos*. Modena: Logos.

NATION, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

NAVARRO, C. (2007). "Fraseología contrastiva del Español y el Italiano (Análisis de un corpus bilingüe)". *Tonos Digital*, núm. 13. [consultado el 4 de junio de 2012]

NAVARRO, C. (2008). *Aspectos de fraseología contrastiva. Español - Italiano*. Verona: Edizioni Fiorini.

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

PEÑA PORTERO, A. (2005). "Propuesta metodológica para enseñar expresiones idiomáticas". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* (disponible en <http://www.dorIDin.mcc.cs/documentos/00820103006899.pdf>) [consultado el 6 de junio de 2012]

QUIROGA, P. (2006). *Fraseología italo-española. Aspectos de lingüística aplicada y contrastiva*. Granada: Granada Lingüística.

ROMERA, J.M. (1993). "Estudio introductorio". IRIBARRÉN, J. (1998). *El Porqué de los dichos*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.

SEVILLA MUÑOZ, J. (1999). *Divergencias en la traducción de expresiones idiomáticas y refranes (francés-español)*. Disponible en <http://www.deproverbio.com/display.php?a=3&r=90>. [consultado el 31 de mayo de 2012].

SIDOTI, R. (2011). *Aspectos de fraseología contrastiva (español-italiano): el verbo polisémico dar en colocaciones de verbo + sustantivo*. Reggio Calabria: Città del Sole Edizioni.

TROVATO, G. (2011). "La interpretación bilateral: algunas reflexiones metodológicas en torno a la combinación lingüística español-italiano". *REDELE*, núm. 23. Madrid: Ministerio de Educación.

VRANIC, G. (2010). *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano*. Madrid: Edelsa.

ZULUAGA, A. (1980). *Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas*. Introducción al estudio de las expresiones fijas. Frankfurt am Main: Peter D.Lang.

<sup>1</sup> El texto se titula *Hablar por los codos* y aparece en la bibliografía final.

<sup>2</sup> En un estudio nuestro anterior hemos abordado de manera somera el tratamiento de las EI en el ámbito de las clases de interpretación bilateral español-italiano. Remitimos, por tanto, al lector a TROVATO, G. (2011). "La interpretación bilateral: algunas reflexiones metodológicas en torno a la combinación lingüística español-italiano". En *redeLE*, 23. Madrid: Ministerio de Educación. Consúltese el apartado 3.3.

<sup>3</sup> Para un análisis profundizado acerca de la fraseología contrastiva español-italiano, remitimos al lector a las obras siguientes: QUIROGA, P. (2006). *Fraseología italo-española. Aspectos de lingüística aplicada y contrastiva*. Granada: Granada Lingüística; NAVARRO, C. (2008). *Aspectos de fraseología contrastiva. Español - Italiano*. Verona: Edizioni Fiorini; SIDOTI, R. (2011). *Aspectos de fraseología contrastiva (español-italiano): el verbo polisémico dar en colocaciones de verbo + sustantivo*. Reggio Calabria: Città del Sole Edizioni.

<sup>4</sup> Con este término nos referimos al hecho de que la mayoría de las EI ha entrado a formar parte del habla cotidiana de cierta comunidad lingüística, se utilizan de forma automática y espontánea, como cualquier otro ítem lingüístico. Por ende, se dan por sentadas en la comunicación diaria.

<sup>5</sup> Un ejemplo podrían ser las certificaciones internacionales: baste con pensar en la sección de gramática y vocabulario o conciencia comunicativa de algunos de los niveles del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera).

<sup>6</sup> El título de la contribución es *Propuesta metodológica para enseñar expresiones idiomáticas* y figura en la bibliografía final.

<sup>7</sup> Podemos encontrar esta técnica en el texto de LUQUE TORO, L. y MEDINA MONTERO, J. F.. (2005). *Frente a frente. Lengua y cultura españolas para italianos*. Modena: Logos.

<sup>8</sup> La formulación original es en inglés: *Contextual Definitions* (Nation, 1990).

<sup>9</sup> Definición extraída del diccionario CLAVE (2001).

<sup>10</sup> Definición extraída del diccionario CLAVE (2001).

<sup>11</sup> Ejemplo extraído del diccionario CLAVE (2001).

<sup>12</sup> 1. Pieza metálica larga y delgada con un extremo terminado en punta y el otro en cabeza; 2. Callo duro de figura piramidal que se forma normalmente sobre los dedos de los pies; 3. Capullo seco de la flor de un árbol, aromático, de sabor picante y que se utiliza como especia (CLAVE, 2001).

<sup>13</sup> Pionero en este sentido ha sido el trabajo de Maria Vittoria Calvi. Cfr. CALVI, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini*. Milán: Guerini.



La Ruta Queztal 2012

# Más allá y aún más

Relato de la experiencia de mi vida

*L. Bruxelles april 1616.*

De Giuseppe Spatafora

Representante de Italia en la Ruta Quetzal 2012  
Embajador de Colombia en el mundo

“Que sepan que en estas  
hojas vive un hombre, vive  
una aventura, vive un mundo.  
Que sepan que estas hojas viven.”  
Del Diario de Ruta



“No califiques de afortunado al hombre que aún no ha llegado feliz a su último día”. Así termina “Edipo Rey”, tragedia de Sófocles que refleja lo fácil que es pasar de la felicidad a la mala suerte y a la tristeza.

Hasta el día de hoy, la vida me ha sonreído, a mí, italiano de Palermo, de Sicilia, una tierra que se unió a la Corona de Aragón y que tiene muchas relaciones y conexiones con España... Hasta el día de hoy, siempre he tenido buena suerte, y espero seguir disfrutando de ella, aunque todo puede cambiar de repente.

¿Y por qué, para qué me dirijo a Ustedes? ¿Por qué estoy utilizando el idioma castellano y no el italiano (y esto provocará la rabia del Padre de mi Lengua, Dante)? Porque hace años que España me llena de satisfacciones y ayudas, como una segunda Patria.

Me acerqué a la cultura española ya en 2006, pero fue a partir del primer año en la Sección Española del “Licco Classico Giovanni Meli” de Palermo cuando empecé a comprender del todo el idioma, la historia, la literatura y la gente de España y de Latinoamérica. Por suerte, me han tocado, en la Sección, dos maestros de vida, más que profesores: Paz Vázquez Larco, de Pontevedra, profesora de Lengua y Literatura; y José María De Juana González, de Valladolid, profesor de Historia, Geografía e Historia del Arte.

Sin embargo, lo que me empuja a escribir es otro asunto: quiero contaros una historia, una aventura, una experiencia que nadie que no la haya vivido puede entender. Y mi objetivo es lograr que esta aventura reviva en estas líneas, en estas hojas, y en los corazones de la gente que lea este relato. La aventura de la que estoy hablando se llama RUTA QUETZAL: lleva el nombre de un pájaro tropical de extraordinaria belleza, que en la civilización azteca y maya era símbolo de libertad.



A partir de aquí, será el fuego y el ánimo de la Ruta Quetzal quienes hablarán a través de mi mano, mi mente y mi corazón: voy a intentar explicar y ordenar una narración que tiene poco de raciocinio y mucho de emoción. Ya los tambores yembé se acercan, el megáfono de un caballero con la fuerza de un león nos anima, los grupos de expedicionarios y monitores se reúnen y todo está listo para empezar a vivir la aventura: ¡Que el Quetzal vuele en estas hojas y que lo sigamos!

## ANTES DE SALIR...

Fue mi profesor José María de Juana quien nos informó del Programa de la Ruta Quetzal: es un programa declarado de interés universal por la UNESCO, patrocinado por los Reyes de España y que quiere promover el conocimiento y la difusión de la cultura iberoamericana y, asimismo, promover las relaciones y la amistad entre jóvenes de diferentes culturas, idiomas y creencias (“La gran aventura de la amistad”, escribe en mi anuario Jesús Luna, un caballero del que voy a hablaros).

El creador y director del Programa es Miguel de la Quadra Salcedo: descendiente de una familia noble española, quien estableció una marca española en lanzamiento del disco y quien ha tenido siempre una “gran ilusión por América”. Don Miguel ha viajado un montón de veces a América, desde que era muy pequeño: en un documental, vimos una foto en la que Miguel combate con una anaconda, y una vez llevó a sus niños, Rodrigo, Sol e Iñigo, una serpiente venenosa. Además, tiene una cultura universal: conoce todo de la historia de América y de España, y en su primer discurso (19 de Junio) citó a Sócrates, Jenofonte, y muchos personajes de la historia americana.

Don Miguel creó, en 1979, este programa cuyo primer nombre fue “Aventura 92” y luego “Ruta Quetzal” y, desde hace 33 años, ha recorrido toda América, junto a expedicionarios de toda Europa y de Sudamérica, con todos los gastos pagados. Los expedicionarios son seleccionados entre los mejores estudiantes de los diversos países participantes: se consideran las notas, la habilidad en el uso del idioma y se valora un trabajo de investigación o de creación literaria, artística o musical sobre uno de los temas propuestos cada año.

Este año, 2012, la Ruta Quetzal, en su XXVIIª edición, iba a recorrer un país poco conocido: Colombia, que formaba parte del Virreinato de Nueva Granada; el título de la Ruta 2012 era “LA REAL EXPEDICION BOTANICA DEL NUEVO REYNO DE GRANADA” y se centraba en un personaje del siglo XVIII, el sabio, filósofo y educador José Celestino Mutis. Alrededor de esta figura central, la convocatoria proponía otros temas como la literatura de Gabriel García Márquez o la Constitución de Cádiz, la “Pepa”, ya que se celebra en este año, 2012, su bicentenario.

Sólo mi compañero de mesa, Arturo, y yo pensamos en participar: sin embargo, sólo yo me presenté, con mucho miedo, al no saber qué hacer. Gracias al apoyo de mi profesor y de mi familia, decidí trabajar sobre el tema que más me interesaba, “Los Episodios Nacionales de Benito Pérez Galdós: los españoles del siglo XIX”. Sin excesiva confianza, leí uno de los episodios escritos por este autor realista, “Memorias de un cortesano de 1815”: se trata del relato de un empleado de la corte de Madrid, que asiste a la vuelta de Fernando VII “el Descaído” y a la caída de los ideales proclamados en la “Pepa”, restaurándose el absolutismo. Mi trabajo de creación literaria, “La vuelta atrás”, hablaba del mismo tema y contaba los mismos acontecimientos, puestos en la voz de un personaje liberal, (en oposición al “Cortesano”, Pipaón), que envía unas cartas a un amigo suyo de Ceuta. Enviamos el trabajo, junto con mis notas y la presentación a cargo de mi profesor, y volví a la vida normal.

No sabía lo que iba a pasar. Nunca olvidaré el viernes 10 de Febrero, a las 15 horas, el momento en que mi padre me trajo la carta firmada por el Consejero de Educación, D. Pedro Pablo Novillo: “Tengo la satisfacción de comunicarle que ha sido seleccionado para participar en el programa de la Ruta Quetzal en su edición de este año 2012.”

Subí a las nubes cuando leí la carta: Representante de Italia. Viaje a América. Convivencia con jóvenes de diferentes culturas. Régimen de campamento. Me di cuenta de la oportunidad que me había sido concedida, pero sentí toda la preocupación y todos los nervios que la expedición me daba. Sufrí la versión mala de la “ilusión prerutera”.

Los meses siguientes pasaron con esta tensión que a veces se aflojaba y de vez en cuando crecía, mientras que mi trabajo en el liceo era cada vez más duro. Había que hacer pruebas médicas y vacunas de malaria, fiebre amarilla, hepatitis A. Me puse en contacto con la Embajada de España en Roma: allí entré en contacto con el asesor técnico de la Consejería de Educación, -y, además, un amigo- D. Leandro Sánchez, quien aclaró mis dudas y me informó sobre lo que había que hacer. Asimismo, empecé a buscar la ropa y los complementos que se pedían en la lista oficial de la Ruta.

¡Qué gran día fue el 15 de Junio 2012! Fue el día de la recepción en la Embajada de Roma, donde conocí a Leandro Sánchez, al Consejero Sr. Novillo, al embajador D. Francisco Elorza. Me entregaron el equipo ofrecido por Panama Jack, proveedor oficial de la Ruta, y el banco BBVA (que financia la Expedición y paga todo) nos ofreció el almuerzo, en el marco de los magníficos palacios del centro de Roma.

Tenía dos mochilas llenas a tope, era increíble: camisetas, gorra, buff, polar, botas y sandalias (todo oficial, con dibujos y publicidad); y luego medicamentos (afortunadamente, casi todos, al final, innecesarios), kit de aseo y de marcha, esterilla y sacos de dormir, diario de Ruta (mi compañero y mi "libellum memoriae").. y mucha tensión.

223 expedicionarios de 51 países, entre ellos 140 españoles, listos para empezar la gran Aventura: 36 días juntos, marchando, durmiendo en tiendas, cansándonos y disfrutando... ¿Podré sobrevivir a todo esto?

## EL VUELO DEL QUETZAL: COLOMBIA, TIERRA QUERIDA

Todas estas preguntas acompañaban mi salida de Palermo, vestido con la ropa de la Ruta y mucha ilusión. El Quetzal empieza a volar, la Ruta ya está en marcha, los rutereros europeos nos reunimos en el aeropuerto de Barajas. Fue allí donde encontré la solución a todas mis dudas, la que convirtió mi Ruta en los 36 días mejores de mi vida: allí, sólo había gente que hablaba español, si no hablaba nadie me iba a hacer caso, así que había que salir de mi cascarón e intentar ser lo más extrovertido posible. Esto fue lo que hice desde que conocí a los monitores que vinieron a recogerme, Vicky, Belian y Silvia (subjefa del campamento, fue una de mis mejores amigas), hasta el momento en el que Julia, otra monitora, me dejó en los controles del aeropuerto el 24 de Julio, regalándome una frase que conservo en mi corazón, la última perla del mejor collar del mundo: No hay diferencia entre la camiseta azul de los monitores, la blanca de los rutereros, la naranja de los médicos y la negra del equipo de material, porque todos formamos una familia en esta aventura de la amistad.



En la universidad "Francisco de Vitoria" asistimos a la primera conferencia (el Programa académico consiste en visitas, talleres y conferencias) pronunciada por Don Miguel.

Después de la primera noche, volamos rumbo a Colombia: "Cantando, bailando, yo viviré Colombia tierra Querida" es una de las canciones que acompañaron nuestra estancia en una tierra que tiene cien caras y cien rasgos.

La Aventura se vive a tope en el tramo americano de la Ruta: es la parte más dura y más rica de aventura, la que fortalece nuestro espíritu y la que nos convierte a todos en hermanos y hermanas.

¿Qué es lo que más apreciamos en Colombia? Lo primero, **el paisaje**: es el tercer país con mayor biodiversidad del mundo y con mayor número de especies diferentes de pájaros.

Y pudimos apreciar este paisaje, las selvas tropicales (húmeda y seca) y las andinas en el Valle de Cocora, en el Bioparco de Cali, en el Parque Nacional Tayrona, joya de la costa del Caribe y territorio utilizado en el rodaje de películas de aventuras y de piratas, justo donde desembarcaron Pizarro, Francis Drake, Simón Bolívar. La diversidad de flores y plantas fue la que estudió Mutis, en el bosque de Mariquita, y de la que nos dejó muchos dibujos, gracias a su escuela de ilustradores.

Otra perla de Colombia: **la arquitectura colonial** que se muestra de manera diferente tanto en el interior (cerca del

Magdalena medio, en Ambalema, Guaduas y Mariquita surgieron casas blancas con columnas de madera y el barro como aislante) como en la costa: el ejemplo más notable de arquitectura colonial es la ciudad más hermosa de Colombia, Cartagena de Indias (la "puerta de América", el centro de los intercambios, ya que era la sede de la Aduana más importante del continente). Todas las formas del arte colombiano están representadas en la arquitectura de una ciudad que se encuentra en un altiplano, a 2600 metros, en la tierra del Dorado: Santa Fe de Bogotá.

Tercera perla: **la gente**. Los colombianos han sido en todo momento de lo más amable; para ellos, la Ruta Quetzal era una ocasión para enseñar lo bueno que tiene esta tierra. Y con su acogida, con sus regalos y sus sonrisas... nos han regalado un sueño. Solían decir "es una honra tenerlos aquí": les contesto, yo tengo la honra de estar aquí y de conocerlos.

¿Por qué cuento todo esto? Porque todo el pueblo, y su Presidente Juan Manuel Santos, nos han nombrado Embajadores de Colombia en el mundo. Este es mi encargo, hoy en día, en Italia.

"El único riesgo es que te quieras quedar": nadie creería a esta frase, pero al final siempre se demuestra verdadera: ninguno de nosotros quería irse de la Tierra Querida el 10-11 de Julio, porque allí nos trataron genial, allí nos enseñaron un estilo de vida, allí los chicos nos convertimos en hombres, allí nació la familia rutera.

## EL VUELO DEL QUETZAL: RUMBO A ESPAÑA

Después de haber conocido esta tierra tan increíble y de haber crecido mucho humanamente, nadie quería irse de Colombia. Otra parte importante de la Ruta, sin embargo, nos esperaba. El tramo español es una fase más de aprendizaje que de aventura: es la parte menos dura, en la que se puede valorar y apreciar más lo que se ha hecho y se hace y se puede vivir la experiencia a tope.

En la parte española te das cuenta de lo que has conseguido hacer, de las fatigas que has aguantado, de la ayuda que te han dado tus compañeros; y te das cuenta de la amistad que ha nacido, de la familia que se ha formado. Colombia es más aventura, España es más emoción.

Hay un riesgo también aquí: los ruteros pueden hacer menos caso a las maravillas que se ven por estar con sus compañeros-hermanos. Y no hay que cometer este error: España es la tierra del "Plus ultra", la tierra del esplendor mudéjar y barroco, la madre de todas las naciones americanas. Don Miguel subrayó este aspecto en su primera conferencia: "España no ha ido a América para robar y saquear; ha dejado allí su forma de vida, su civilización que, al mezclarse con la cultura india, originó un crisol increíble y magnífico."

Sin olvidar que era gracias a España que estábamos allí: nuestra Expedición, las anteriores y las sucesivas no hubieran sido posibles sin la idea de un aventurero español, sin el apoyo de los Reyes, sin la ayuda de un banco español.

La expedición llegó a Madrid entre el 10 y el 11 de Julio, tras 10 horas de avión; el día 11, para mí, duró 17 horas, y mi tiempo recuperó las horas empleadas el 20 de Junio (cuando volé a Cali y la jornada duró 31 horas).

Para los ruteros españoles, llegar a Madrid fue una fiesta: todas las familias estaban allí a esperar el dulce sonido de los titiriteros y la llegada de sus hijos, tras 3 semanas de Ruta. Al día siguiente, todos los ruteros madrileños invitaron a los compañeros a sus casas, por la tarde. Yo fui huésped de mi compañero de tienda, Guillermo, y de su amable familia, junto a mi amigo Daniel.

Madrid es la ciudad de la Corte de los Reyes de España y sus palacios reflejan el esplendor que la capital tuvo en otros siglos: en el Palacio de la Zarzuela, residencia oficial de Juan Carlos de Borbón, fue donde los Reyes de España recibieron a la Expedición. Fue el momento más solemne y oficial: todos los extranjeros llevábamos el traje típico de nuestro país o etnia. Yo había llevado el traje típico de Sicilia, que tuvo un gran éxito: les gustó a un montón de ruteros, y por esto quise volver a ponérmelo el último día, antes de la despedida.

Tras unos días en Madrid, la Expedición salió hacia el Golfo de Cádiz: recorrimos la costa andaluza y sus principales ciudades. Esta zona de España, la costa andaluza atlántica y la mediterránea, se parece bastante a mi isla, Sicilia, y pude apreciar mucho lo que veíamos. Pasamos una semana entera en el Buque de asalto L-51 "Galicia", un barco de la Armada Española: aunque el régimen militar es muy duro, nosotros habíamos estado 3 semanas durmiendo en tiendas, así que todo fue mucho más fácil.

Colombia es todo esto; os presento brevemente las cien caras de este país de maravilla:

- La biodiversidad del Valle del Cauca;
- El gusto del café mejor del mundo en el triángulo cafetero (Quindío: la variedad castillo);
- La selva andina en el Valle de Cocora, donde se encuentra el árbol nacional, la palma de cera;
- La magia del oro de los indígenas Quimbaya;
- La variedad lingüística (60 lenguas) y étnica (más de 20 comunidades indígenas);
- La música encantadora de Ibagué, la ciudad donde "nos saludamos cantando";
- Los acontecimientos del país explicados en la orilla de su río principal, el Magdalena, que pasa por Ambalema, Beltrán, Guaduas, Honda y desemboca en Barranquilla;
- El trabajo de Mutis y de sus colaboradores de la Real Expedición Botánica en Mariquita;
- El encanto de la palabra y del realismo mágico de Gabriel García Márquez en Aracataca, la ciudad que dio origen, en la mente del escritor, a Macondo;
- La unión de la Ruta con la Naturaleza en el Parque Nacional Tyrona y la cultura de los indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta;
- Santa Marta, la primera ciudad fundada por los colonizadores, en cuya catedral los ruteros del aula de música cantamos y tocamos en un concierto;
- El estilo de vida del Caribe: el ritmo de Barranquilla;
- La música y el folklore afroamericano de una comunidad de esclavos negros, San Basilio de Palenque;
- El alborozo del arte y la cultura en la ciudad más europea, Cartagena de Indias;
- La ciudad símbolo, que recoge todas las características de Colombia, Santa Fe de Bogotá;
- La vida de campamento, la vida de grupo, la vida rutera.





El barco significa Mar: y el Mediterráneo nos acogió y nos acompañó durante casi toda nuestra visita a España. Esto es lo que vimos:

- El esplendor de los palacios de Madrid, el Palacio Real y el Pardo;
- El arte español y la pintura de la corte en el Museo del Prado;
- La continuación de los estudios de Mutis (y las láminas originales de su escuela de ilustradores) en el Real Jardín Botánico;
- La base aeronaval de Rota: el estilo de vida militar;
- La estancia en el barco: unión con el mar;
- La emoción de cruzar las columnas de Hércules (Gibraltar);
- El estilo mudéjar de la alcazaba de Málaga y el arte de la cala-

fatería en su barrio marino;

- Las raíces romanas de España y de Europa en el anfiteatro de Cartago Nova (Cartagena);
- La “Pepa”, madre de todas las constituciones europeas y americanas, y las ciudades donde nació (Cádiz y La Isla de León, San Fernando);
- El puerto del Guadalquivir, de donde salieron la Expedición de Magallanes y todos los barcos que iban a América: Sanlúcar de Barrameda;
- La ciudad más importante de España en los siglos XVI-XVII, sede de la Casa de Contratación, Sevilla, y su catedral gótica y mudéjar;
- La emoción de los últimos días, la entrega de los diplomas en la Complutense y la noche de despedida en Madrid, cuando la familia rutera se saludó con un “¡Hasta siempre!”

Este es el resumen de nuestro recorrido por Colombia y por España: ahora os voy a contar lo que hacíamos, cómo trascurría un día en la Ruta, nuestras formas de diversión: es la parte más divertida de la Ruta, y espero que la emoción me permita explicarlo adecuadamente. Puedo empezar con una frase: “La vida rutera, la vida mejor.”

## LA VIDA RUTERA: ¡SOMOS UN GRUPO!

“Creí que era una aventura y en realidad era la vida”, esto es lo que escribe Joseph Conrad, una frase que expresa la esencia de la Ruta, y por esto la colocan al comienzo del diario de Ruta que cada expedicionario escribe.

La Ruta es una vida y por lo tanto comprende aspectos como la comida, el alojamiento, las actividades, el despertador.

Empezamos con la convivencia: los 223 rutereros, los monitores, el equipo médico y el de material hemos compartido todos los momentos de los 36 días, pero no siempre estábamos todos juntos. En la Ruta nos dividíamos en grupos de chicas (este año, los grupos del 1 al 7) y grupos de chicos (del 8 al 12), cada grupo bajo la guía y la responsabilidad de un monitor.

El monitor no es el jefe sino un compañero, un amigo con más poder que los rutereros. Todo el mundo va a decir lo mismo de su monitor, pero estoy seguro de que Joan (monitor de mi grupo 8) es el mejor de todos: es un monitor que sabe estar con los chicos y con todo el mundo, que piensa que no existe el individuo sino el grupo; es muy divertido y extrovertido, y su milagro ha sido convertir a un conjunto de 17 chicos en un grupo unido, el grupo 8.

El grupo. El grupo es la familia, el núcleo básico. Mi grupo es mi otra familia. Con el grupo se montan y desmontan las tiendas, se duerme juntos, nos duchamos juntos, participamos en las actividades juntos, comemos juntos; si un miembro del grupo no está, no se puede ni comer ni ducharse ni hacer nada, hay que esperar. Si alguien llegaba tarde, nos vengábamos haciendo un “pasillito” y dándole en la espalda, la ley es dura.

Para controlar la presencia de todos, nos numerábamos ( del 1 al 17; a menudo también en latín, NUMERATUM; y de vez en cuando, en estonio, NUMBRIDT). Muy a menudo, los del grupo 8 llegábamos los primeros al desayuno, a la ducha. Sin embargo, al comienzo, no estábamos unidos, no éramos “una piña”. Fue gracias a Joan, con el pasar de los días, gracias a la confianza, gracias a la vida rutera como lo conseguimos: “¡Somos un grupo!”





Los de mi grupo son mis hermanos, y siempre lo serán: Ricardo, el chico autista que al final cantaba y bailaba y nos animaba; José David, el colombiano con la voz más baja de todos; Pablo Cumbreña, quien repetía la Ruta por ganar el premio de "Mejor diario de la Ruta 2011", el que primero nos animó y nos enseñó las canciones; Diego, muy valiente amigo de Segovia; Rodrigo, mi "primo" argentino, compañero de canto; Ángel, de Madrid, artista del oboe; Víctor Hugo, un artista mexicano del habla y de la palabra; Sigfrido o "Sifri", como el príncipe alemán del Cantar de los Nibelungos; Jacobo, el "punto de reunión" del grupo, debido a su altura; Daniel, mi amigo peruano, que me dijo "eres mi mejor amigo de la Ruta"; Sean, de Dublín, "the big Irish man with a big heart"; Luis, manchego, artista de la guitarra; Guillermo, mi compañero de tienda, la mejor barba de la Ruta; Alfredo, de Bilbao, con marcado acento vasco; Pablo Monterroso, uno de los más divertidos de la Ruta, el "cerote" de Guatemala; Miguel, al que todo el mundo llama Michu.

Cada grupo tenía 17-18 miembros (chicos) y 21-22 (chicas); los monitores eran, del 1 al 12: Jara, Elena, Beatriz, Paula, Victoria, Ana, Julia, Joan, Asier, Alejandro, Iker, José Manuel "Carmelo". Los que coordinaban todo eran Silvia, subjefa, y Jesús Luna, jefe del Campamento desde hace más de 20 años: "Papá Luna", el amigo de todos, el padre de todos; este caballero de Ceuta ha logrado controlar y ayudar a todos los expedicionarios, conservando siempre su alegría y su sonrisa. Ninguno de nosotros lo ha visto dormido o comiendo, hasta el punto de que pensamos que no necesita descansar ni alimentarse; nos despertaba con alegría cantando una canción tonta y alegre ("Cuando te digo china del alma, tú me contestas chinito de amor"; "Pepito conejo al bosque salió, corre corre corre, desapareció, ven ven conejito, dijo su mamá, que si no te veo me asustarás"; una cantiga de Alfonso X el sabio; "Sube la hormiguita y te toca la

carita"; "el ruido del pájaro Yiyu Yiyu"; "Qué bonito despertar y decir con alegría, buenos días tía María") y luego repetía siempre esta frase: "Todo el mundo arriba, comienza un nuevo día, comienza una nueva ilusión. Hoy, el día que todos estabais esperando, ha llegado por fin. Nos levantamos con alegría, con ilusión, y nos preparamos para el gran día de hoy". Esta frase de Luna, "hoy es el día que todos estábamos esperando" es la frase que repetimos cada día para empezar a tope y disfrutar de la jornada. Gracias, Luna.

Como ya he dicho, cada rutero/a piensa que su monitor/a y su grupo son los mejores; y esto es verdad. En cada grupo hay elementos que unen, elementos que alegran, elementos que son los líderes y esto hace que cada grupo sea fuerte y unido.

Las visitas y los viajes son el momento mejor para conocer a la gente de otros grupos. En cada autobús iban siempre un grupo de chicas y uno de chicos, y esto favorecía las amistades y a veces la creación de "parejitas Quetzal". Yo he conocido a muchas chicas, durante los viajes en bus: y en cada grupo de chicas tengo muy buenas amigas con las que sigo en contacto, al igual que con los de mi grupo. Gracias a la vida de grupo y a los viajes en bus, cada chico/a conoce a sus compañeros/as de grupo y a gente de otros grupos, sobre todo, del otro sexo; yo he tenido la suerte de conocer a ruteros de cada grupo, a los monitores, a los del material, a los de la música, al equipo médico: he tenido una gran suerte, gracias a lo que me propuse el primer día, "intenta ser lo más extrovertido posible", y esto me ha ayudado porque parece ser que alegraba el día a todos, como leo en las dedicatorias. Cada persona en la Ruta es especial, y merece la pena conocerla.

## LA VIDA RUTERA: LA RUTINA DE LA RUTA

La vida normal tiene unos momentos establecidos y unos rituales que se observan cada día. Nosotros, lo mismo. Todo está organizado y fijado en el diario, y todos tenemos que respetar el horario para llegar a tiempo a las actividades.

Un día rutero empieza a las 6 o 6.30 de la mañana, aunque cuando hay que desmontar el campamento, nos levantábamos aún más temprano. Para montar y desmontar una tienda hacen falta 10 minutos: la tienda era nuestra casa, y cada uno tenía que cuidar la suya. Yo estaba en la tienda E del grupo 8, con Guille; generalmente, las tiendas son de tres, pero una noche tuvimos que dormir cuatro juntos, con Ángel y Rodrigo, porque su tienda se había inundado en Mariquita, durante una tempestad tropical que destruyó el campamento... una noche divertidísima.

El despertador era traumático, pero Jesús Luna lograba convertirlo en un momento de diversión e ilusión, cantando el “Chinito amor” o “Pepito conejo”: ¡Todo expedicionario querría volver a despertarse en pleno campo con estas canciones desafinadas y tontas!

Aunque en las Rutas pasadas la ducha solía ser una excepción, en la Ruta 2012 nos duchamos muy a menudo: después de las marchas o de madrugada, rápidamente (a veces teníamos 30 segundos para mojarnos, enjabonarnos y aclararnos), con los monitores y Luna que gritaban “¡Espabilarse! ¡Dos minutos y bajando!” (y siempre nos daban mucho menos de 2 minutos), con agua helada y vigorizante.. un día, en Cartagena de Indias, vinieron los bomberos a ducharnos con la bomba, en la plaza...

Luego desayunábamos (os hablaré de esto) y luego los pastores (monitores) llamaban a las ovejas (ruteros) gritando “¡Vamos al bus! ¡Al buuus!” para salir del campamento. Participamos en una cantidad enorme de actividades y asistimos a muchísimos actos.

Casi diariamente había una visita: podía ser la visita de un sitio o de un edificio (la Catedral de Santa Marta, el Real Teatro de la Cortes en San Fernando, el Museo de Historia Natural de Cali, los Jardines Botánicos de Bogotá y de Madrid...) o el recorrido de una ciudad o pueblo (Guaduas, Honda, Cartagena de Indias, Málaga...), durante los cuales la gente solía salir de casa a saludarnos y a felicitarnos. Las visitas que más me impresionaron fueron: la visita a Armero, ciudad del Tolima, que fue destruida por un aluvión de barro, procedente del Nevado del Ruiz, en 1985; la de la comunidad de San Basilio de Palenque, fundada en el siglo XVII por esclavos negros; la de Cartagena de Indias, con su cara europea dentro del mundo americano; el nivel artístico de las pinturas del Museo del Prado; la catedral de Sevilla, con su magnífica torre, la Giralda.



A veces había conferencias: podían ser históricas (como la que hubo en Santa Marta, sobre la Independencia de Nueva Granada y Simón Bolívar “el Libertador” o la del barco sobre la España del siglo XIX, o la que trató sobre el legado de la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada) o científicas (el ciclo del agua y la potabilización, en Barranquilla; el cielo en Colombia: unas hermosas noches debajo de las estrellas del Quindío o del Tolima; el riesgo volcánico...); en las conferencias había el riesgo de quedarse dormido: debido al cansancio o al aburrimiento (lo que yo no sufría, debido a lo interesante que era escuchar), muchos se dormían y los monitores tenían que despertarlos, mientras los compañeros aprovechaban para tomarle fotos al Bello Durmiente e Iñigo lo pillaba con su cámara de vídeo.

Iñigo, hijo de Don Miguel, se ocupa de la Página Web de la Ruta, en la que pone fotos (hechas por Lucía, del grupo 3), vídeos, crónicas del día y crónicas de los Expedicionarios (yo escribí dos: una el 22 de junio, “Con los ojos de la mente” y otra el 20 de julio, “Los cien recuerdos de Colombia”).

Otras actividades eran los talleres: solían ser más entretenidos (aunque en las conferencias aprendíamos más) porque todos participábamos. Trataban de temas diversos:

- En el Quindío y en Barranquilla, plantamos unos “colinos” de Café, unas plantas de canelo en el Bosque Mutis, y unas hierbas como la “hierba santa”;
- También en Barranquilla, aprendimos y practicamos los bailes colombianos como la Salsa, la Cumbia o el Mapalé;
- En San Basilio de Palenque conocimos la lengua palenquera (mezcla de español, portugués y términos africanos) y el ritmo de los tambores africanos;
- En Málaga, conocimos las varias fases de la calafatería y de la construcción de barcos;
- En el buque “Galicia” asistimos a unos talleres médicos, de deporte y de baile;
- Durante todo el tramo español, ensayamos ritmos colombianos con Shangò y Daniel, dos maestros del tambor “yembé”.

Podía haber otras actividades por la tarde, después de almorzar.



Solíamos pasar muchas horas en autobús, debido a la enorme extensión de Colombia y a las distancias entre unos sitios y otros: a veces nos tocaba viajar durante 4 horas. El 13 de julio cruzamos media España en un viaje de 7 horas, para ir de Madrid a la base naval de Rota, Cádiz. Es más, el 29 de Junio pasamos toda la noche en autobús: 14 horas de viaje, de Honda a Aracataca, del Magdalena medio al Caribe; resultaba muy sorprendente dormirse en la selva andina y despertarse en medio de la sabana, justo detrás de la Sierra Nevada de Santa Marta, donde se hallan las montañas más altas de Colombia (hasta los 5000 metros).

Después de las actividades y del viaje, el día terminaba en el campamento: cenábamos y luego podía haber alguna otra actividad o la proyección de una peli (“Master & Commander”, en el barco, o el vídeo de la Ruta, como el “Teleruta”, de media horita). Solíamos tener, además, ensayo de coro o tertulia: las tertulias iberoamericanas (organizadas por el profesor Zoilo y mi amigo periodista, Jorge, en Colombia y por el sacerdote Jesús Garrido en España) eran asambleas en las que los que hablábamos éramos nosotros, contando cosas de nuestro país, nuestras emociones, nuestra Ruta. La tertulia que tuvo más éxito fue la del 14 de julio, en el hangar del buque “Galicia”: un representante de cada grupo contaba un acontecimiento que le había impresionado y emocionado, y luego mucha gente dio su opinión, agradeciendo a todos los expedicionarios y a la organización lo que habían hecho posible. Fue el día en que nos sentimos más unidos, hermanos y hermanas; la emoción llegó a tope, muchos lloraron. Recuerdo que mi intervención, a pesar de ser muy breve, sencilla y tonta, les gustó a todos, porque puso una sonrisa en cada boca, no sé cómo. Para mí fue el mejor día de la Ruta.

Y después, a dormir: todo el mundo a su tienda. Aunque nadie se dormía antes de la medianoche.

## LA VIDA RUTERA: SIEMPRE QUE MARCHAMOS

¿Qué aventura se puede calificar como tal, sin una marcha por la selva? ¿Sin el cansancio, la emoción de atravesar el bosque, la esperanza de llegar y, luego, la ilusión? En la Ruta, claro, había marchas. La marcha es el emblema de la Aventura, y el día de marcha podía realmente llamarse “día rutero”. Y, marchando, podíamos apreciar todo lo bueno de la experiencia: la maravilla de los colores, el sufrimiento de las subidas, la emoción de atravesar puentes y valles, la amistad del compañero que te ofrece la poca agua que queda en su cantimplora, el miedo a desmayarse por el calor, la satisfacción de llegar al final. Y la sensación final, cuando te masajean los pies y te curas las ampollas: sí, soy aventurero, ¡soy rutero!

En las marchas, el grupo no vale; se divide a toda la Expedición en tres grupos: los QUETZALES, que van más lentos y necesitan descansar más, que van los primeros; las AGUILAS, que siguen ritmos más duros y van detrás de los Quetzales; los JAGUARES, los más entrenados, que tienen que cambiar de ritmo muy a menudo y descansan menos.

En las marchas que he hecho, siempre he estado en Águilas, porque estoy acostumbrado a andar, pero a mí me gusta disfrutar del paisaje y de los compañeros sin cansarme demasiado. La mayoría de mis compañeros de grupo iba en Jaguares, pero, así, conocí a más gente.

Lamentablemente, el día de la primera marcha yo estaba aún en el avión y no pude participar, al igual que otros muchos. La marcha recorrió el Parque de los Farallones de Cali, llegando a su cumbre, el Pico del Loro, a 2700 metros de altura. Cuentan que fue la marcha más dura, también porque era el primer día: muchos se desmayaron y sólo 30 alcanzaron la cumbre, atravesando la selva con manos, piernas y dientes, con Luna delante, sonriendo como si estuviera paseando.



La segunda marcha, la primera mía, fue en el valle de Cocora: es el valle por donde pasa el río Quindío, en la selva andina, y donde crece el árbol nacional de Colombia, la palma de cera: crece a más de 1000 metros y es la única palmera que tiene tronco, alcanzando las más grandes los 35 metros de altura. Una caminata hermosa, en medio del bosque, hasta una finca a 2500 metros; luego, bajamos al río y atravesamos sus puentes, completando el recorrido.

Uno de los momentos más hermosos fue cuando vimos un colibrí que volaba entre las flores de aloe roja, en un alborozo de colores. La marcha duró 5 horas y recorrimos 12 kilómetros.

La tercera, la más dura en mi opinión, fue en el Parque Tayrona, en la costa de la Sierra Nevada de Santa Marta: un paisaje maravilloso, con las palmeras a un lado y el mar Caribe al otro. La marcha empezó en la playa, y recorrimos otras dos playas antes de entrar en la selva, donde había el riesgo de encontrar la serpiente coral, pero sólo vimos un mono, muchas arañas de grandes tamaños y una gran variedad de plantas y flores.

La parte más dura fue al final: mientras los más cansados se quedaban cerca del mar, unos 200 subimos al Pueblito de los Koguis, una de las 4 comunidades indígenas Tayrona (Koguis, Wiwas, Kanguaros y Kangawas); el Pueblito se encuentra a 2000 metros, y para llegar allí hay que hacer una subida muy dura; es más, muchos no teníamos agua y tuvimos que aguantar. Merecía la pena: un lugar fantástico, un pueblo de agricultores construido a partir del siglo III pero abandonado en el XVII. En la costa, un Mamo (sacerdote) pidió a la Naturaleza el permiso para que pudiésemos marchar, y nos dio unas pulseras que nos protegen: yo sigo conservando la mía, con una piedra verde, en mi muñeca.

Al volver de Pueblito, nos bañamos (“baño ritual”, como dice Luna) en una típica playa tropical, descansando de la subida, y luego volvimos al campamento; llegamos bastante tarde, por la noche, y muchos se desmayaron; habíamos recorrido 20 kilómetros con 40 grados y fue el “día más rutero”.

Lo que daría para volver a marchar con mi mochila llena, con el sombrero y los vestidos empapados de sudor, con la cantimplora vacía, los ojos llenos de maravilla y el corazón de ilusión.

## LA VIDA RUTERA: EL CAMPAMENTO

“El alojamiento será en régimen de campamento, lo que comportará algunas incomodidades debido a la necesidad de adaptarse al medio”: es lo que me ponían en la carta del 10 de febrero.

El campamento es nuestra casa; es la forma mejor de vivir la aventura, la naturaleza; y viviendo en el campamento nos dimos cuenta de que se puede vivir sin colchón, sin almohada, sin agua caliente...

En el plano que tengo en mi diario leo que las tiendas de los monitores se ponen siempre en el medio para formar una barrera entre chicos y chicas, y que en todos los campamentos habría duchas, aseo y comedor.

El primer campamento fue en Madrid, en la Universidad “Francisco de Vitoria”: pasé una noche allí, y al día siguiente nos duchamos con una manguera, primera ducha “ritual” vigorizante.

En Colombia, pasé mi primera noche en el Bioparco de Cali: un lugar florido, verde y lleno de vegetación tropical; durante la noche, la primera tempestad tropical nos mojó el equipaje y muchas tiendas se inundaron: ¡qué emoción escuchar los truenos y la lluvia desde el interior de tu tienda o “carpa”!

El campamento que más me gustó, aunque era bastante incómodo, fue el Rancho California: una pradera del Quindío rodeada por los Andes, al lado de un lago. Por la mañana, la niebla cubría el campamento y el ganado nos rodeaba... magia de las madrugadas colombianas: allí nos despertaron con la dulzaina y el tamborcito y comenzamos a bailar y cantar, el mejor despertador de toda la Ruta. El 24 de junio, domingo, pasamos la mañana entera en el Rancho, participando en actividades deportivas: tarzanismo en el lago, kayak, escalada, rapel...

**“Prefería dormir en la esterilla, en el suelo...y alrededor de nosotros el mar, que nos llenaba los ojos de maravillas.”**

Nuestra siguiente etapa fue San Sebastián de Mariquita: nos recibió el alcalde, junto a la asociación “Ruta Mutis”. Acampamos entre los árboles y, la segunda noche, una inundación destruyó casi todas las tiendas: mi compañero Guille logró salvarnos apretando la tienda (¡qué ingeniero!), mientras otros muchos tuvieron que protegerse debajo de un techo de paja... En uno de los “tiempos libres” (cuando no hay actividades en programa) pudimos lavar nuestra ropa: sólo pudimos hacerlo en Mariquita y en Bogotá.

En el Parque Tayrona, entre el encanto de las palmeras y del mar, montamos nuestras tiendas, aunque había el riesgo de la caída de cocos, una noche cayó uno al lado de mi pie... pero, por la mañana, despertarse en el Caribe era encantador.

En Santa Marta, pasamos una noche en el mausoleo de Bolívar, Quinta de San Pedro Alejandrino. Comimos muy bien y nos duchamos con la manguera en el patio de banderas, esperando que Bolívar no se enfadase.

Luego, en Barranquilla, dormimos en el Parque de la Triple A, una hacienda que se ocupa de la potabilización del agua: participamos en actividades de artesanía y de plantación y en un taller de baile; por la noche, pude dormir en una hamaca, entre los árboles, y fue una gran noche.

Las últimas noches, en Cartagena de Indias y en Bogotá, las pasamos en Polideportivos: dormimos todos juntos, sobre esterillas, en dos pabellones de baloncesto, con 40 grados en Cartagena y 15 en Bogotá, a 2600 metros de altura.

En España, nuestro primer campamento fue en el Canal de Isabel II, que se ocupa de la potabilización del agua de Madrid: cambiaba el paisaje, cambiaba la gente, el clima, todo era más limpio y organizado; sin embargo, la ducha seguía siendo fría, muy fría...

Del 13 al 21 de Julio, dormimos en el Buque L-51 “Galicia”: fue un cambio notable, porque nos daban mucha comida y dormíamos en los sollados (dormitorios) de la Armada, en colchones, aunque yo prefería dormir en la esterilla, en el suelo... y alrededor de nosotros el mar, que nos llenaba los ojos de maravillas.

En Málaga, dormimos en un hangar del establecimiento de calafatería “Astilleros”, entre el polvo y la madera, y volvimos a vivir la atmósfera sucia y cansada de la Ruta. De madrugada, asistimos a la misa de la Aurora en la playa, durante las fiestas de la Virgen del Carmen, en la que participó todo el barrio.

En Sanlúcar de Barrameda, volvimos a pasar la noche en un Pabellón, mientras que, en Sevilla, pasamos nuestra última noche en tienda, en la orilla del Guadalquivir: aprovechamos para formar el “gusano”, montando las tiendas en línea y juntando los porches, para que todas las tiendas quedasen juntas... fue la última tontería de las noches ruterías.

Y, como si estuviéramos cerrando un círculo, la última noche fue, de nuevo, en la Universidad “Francisco de Vitoria” de Madrid: no montamos el campamento, porque era la noche de las dedicatorias, de desearse suerte, de las despedidas, y yo pasé las últimas 48 horas de Ruta despierto... fue la noche más llena de emoción.

## LA VIDA RUTERA: LA RUTA ETNOGASTRONÓMICA

Esta frase procede siempre de la conferencia de Don Miguel: íbamos a conocer Colombia por medio de su música y su comida. Lamentablemente, Don Miguel no vino a Colombia (vino el Subdirector y Responsable del Programa Académico, Andrés Ciudad) y no se pudo enterar de lo rara que fue la primera comida en Colombia.

No me gustó, al comienzo, lo que comíamos: nos dieron una sopita de plátano, trozos de pollo y vegetales.

Efectivamente, la comida nos resultó rara los primeros días; sin embargo, en las jornadas siguientes nos acostumbramos, y conocimos una faceta más de Colombia, la cocina.

No podíamos comprar comida ni nada sin autorización: y sólo se podía comprar durante el tiempo libre, como en Cartagena de Indias o en Madrid.

De las tres comidas del día, el desayuno solía ser con pan tostado, huevos arreventados, arepa, chocolate (solía tener aceite y esto bajaba su calidad), a veces café, de vez en cuando fruta o galletas. Sin embargo, Luna nos despertaba diciendo “De desayuno, chocolate con churros” sin mantener la promesa. Algún día, como en Santa Marta, el desayuno era más rico.

El almuerzo solía ser arroz con pollo: es un plato muy típico en Colombia, y unas veces estaba muy rico, pero otras no tenía sabor; para los ruterías, viviendo sin mucha higiene, y a menudo con dolor de barriga, era esencial para “tapar huecos”.

Un plato que me gustó fue el tamal: verduras cocidas, pollo o carne con arroz dentro de una hoja de plátano; comimos uno muy rico en Guaduas.

Otro plato mítico de la Ruta es el plátano frito: a veces tenía el sabor de las patatas fritas, a veces con una salsita roja. Comer el plátano frito dulce era un trabajo duro, para los más valientes.

Lo más representativo de la cocina de Suramérica es la arepa: un torta de maíz que se puede comer así, sencilla, o llena de queso u otra cosa... la arepa, si está bien hecha, está riquísima; sin embargo, ya que la cocina del campamento no era la mejor, a menudo le faltaba una cosa importante: el sabor.

Lo que más nos gustaba era la fruta (mango, papaya, lulo, banano) y el dulce de leche (arequipe). En San Basilio de Palenque, comimos un buen pescado.

En España, en cambio, nos daban mucha comida: en América siempre queríamos repetir y no nos dejaban, en España, en cambio, nos daban mucha, tal vez demasiada (aunque un día, en Sanlúcar, nos dieron sólo una galleta como desayuno...): en el buque “Galicia” comimos tanto que me puse malo; pero era divertido saltarse la prohibición de llevarse comida al sollado... En Sanlúcar comimos una paella y unas tortillas estupendas, el mejor almuerzo, sin duda.

Y al volver a casa, aunque comas mucho mejor, tienes nostalgia del arroz con pollo, de “mi vieja arepa gris”, incluso del plátano frito.

## LA RUTA DE LA MÚSICA

La música merece ser mencionada porque es parte esencial de la Ruta. Es el canto, el instrumento, el sonido que se une a las emociones y a la visión y lleva al cuerpo a sentir la ilusión ruterá. Y no pasaba ni un día sin oír o cantar una de las canciones de los grupos, de los titiriteros, de la Ruta entera.

Los músicos oficiales de la Ruta son Antonio y Salvador, de Segovia, del grupo “Titirimundi – Compañía Libélula”; Antonio toca una gaita llamada “dulzaina” y Salva el tamboril.

Ellos nos animaban a todos tocando cantica, canciones colombianas (“Colombia, tierra querida” es la más exitosa) y, sobre todo, el himno de la Ruta, “Moza de Ruta Quetzal”:

*Moza de Ruta Quetzal,  
si quieres que yo te quiera,*

*Moza de Ruta Quetzal,  
tienes que bailar conmigo,  
cantimplora en la cadera  
esta noche, en la pradera,  
Moza de Ruta Quetzal.*

*Si quieres aventura, la vas a encontrar  
Porque en (Barranquilla) acecha el caimán.*

*Busca el pajarillo que te salvará:  
ay, mi pajarillo, ¡mi alegre Quetzal!*

Cada vez que escuchamos esta letra y las notas sencillas, el corazón se nos llena de emoción; Salva y Antonio solían tocar también otra canción que empieza así: “En Internet lo sospeché, soy alimaña, soy alimaña...”. Eran buenos dando discursos y nos despertaban, a veces, con Luna y su megáfono.

Entre los ruteros hay muchos músicos; un ruterero de 2007, Borja, de Zaragoza, con su habilidad musical y su simpatía ha llegado a ser profesor del Aula de Música, formada por rutereros de todas las convocatorias, y cada año Borja vuelve a la Ruta.

En el Aula hay gente que toca y también el coro: Borja acepta a todos los que quieren apuntarse, sin considerar su nivel musical. No es un profesor, es un amigo, es un ruterero: todavía tengo la camiseta negra que me dio el último día a cambio de una de las mías. En el aula, ensayábamos canciones americanas y africanas; solíamos ensayar por la noche, durante las Tertulias, o en algún rato libre. Éste es el repertorio 2012:

- “Sansa Kroma”, una canción de Ghana, que ha encantado a mi familia en Italia;
- “Bullerengue”, nuestro “masterpiece”, una canción afrocolombiana que cantamos ante los Reyes de España, en San Basilio de Palenque y en Santa Marta;
- “Honono”, otra canción africana que interpretábamos con los tambores;
- “Duerme Negrito”, una nana típica de Sur América, la más bonita;
- el himno universitario, el “Gaudeamus igitur”, en latín.

En el tramo español, se unieron al aula los talleres de yembé de Shangò y Dani; en Málaga, en Cartagena, en Cádiz, en Sanlúcar y en Sevilla, paseamos por las calles de las ciudades al ritmo de 92 tambores y de voces desafinadas.

No olvidemos que las canciones del grupo son un medio para unir a los chicos y para competir con otros; y los grupos de la Ruta Quetzal mostraron su habilidad con canciones e himnos que animaban y alegraban. El grupo 8 tiene muchas canciones, y el himno lo conoce todo el mundo. Siempre me emociono cuando recuerdo esta canción:

*Pasan los días y seguimos sin ducharnos  
Y es por esto que vamos a cantar:  
valió la pena currarnos el trabajo,  
vivir en una tienda y seguirnos sin duchar.  
Por esto, Joan, te quiero dar  
Todo mi corazón,  
yo te sigo a todas partes:  
¡gracias por ser monitor!*

Tenemos más canciones, claro, y otros grupos tenían otras canciones exitosas:

- si somos las mejores G.3
- PE A PA G.8
- La ruta sigue, nunca es igual G.3
- La vida soltera, la vida mejor
- Yo soy fiel a Carmelo G.12
- Dale Goni G.11
- Somos los del 11 G.11
- Cuando sale el sol G.9
- Moza de Ruta Quetzal
- Pasan los días G.8
- Colombia tierra querida
- Gallito Quetzal
- Soy alimaña
- Esta es mi Ruta G.5
- El grupo 10 llegó G.10
- Todos los días sale el sol, rutero G.7
- Rutera soy de corazón G.4
- El árbol de la montaña G.8
- Nos movemos G.2
- Compañeros de fatiga G.11
- Cuando los ochos cantamos G.8
- Me gusta un rutero G.6
- Grupo seis, sígame G.6
- Soy de un grupo divertido G.8
- Como no te voy a querer G.9
- ¡¡Se grupo 2! G.2
- Clavelitos G.12
- Tengo la camiseta rota G.1

Cada uno se animaba cantando y escuchando su canción, y se cantaban también canciones de los diversos países participantes: una de las que tuvo más éxito, que cantaba yo con mis amigas Colombine y Sandra hasta el día de la despedida, es "Bella Ciao"...

Y, para acabar, os digo una frase de mi amigo Alfonso, del equipo médico, tenor de alto nivel:

"Canta siempre: que puedas, llevarás la Ruta por todo el mundo."

### ¡HASTA SIEMPRE, COMPAÑEROS!

Creo que ya he mencionado a mis compañeros; no creo que deje de pensar en ellos, porque es gracias a los rutereros y a las rutereras, a los monitores y a los equipos, a los titiriteros y a los profesores que la Ruta se ha convertido en la Aventura de mi Vida. Es el lado más dulce de la Ruta: mis compañeros, que ya tienen toda mi alma y mi corazón.

En los últimos 10 días, a partir de la Tertulia del 14 de julio, las relaciones se multiplicaron, las amistades se fortalecieron, y ya empezábamos a pensar en el futuro. En uno de los últimos ensayos de música, Borja nos dijo: "Ahora empieza una segunda fase, en la que no vais a perder el contacto; no va a haber diferencia de camiseta o de país: cada uno se va a acordar de todos."

El último día, en la Universidad Complutense de Madrid, empezaban a caer lágrimas: en la entrega de diplomas, cuando nos dieron ese certificado que vale mucho, tanto en España como en América, en el último concierto, mientras cantábamos el Himno Universitario ("Gaudeamus agitar iuvenes dum sumus...")...

Y llegó la última noche, bajo la luna de Madrid, en la "Francisco de Vitoria": última noche muy larga, sin dormir, en la que hubo la entrega de los diarios para el concurso 2012 (en el que no quise participar: esta es mi Ruta, esta es mi gente, no quiero otra Ruta, quiero que ésta siga), la proyección de las fotos, la última reunión de grupos.

En la reunión, Joan admitió: "Lo hemos conseguido, somos un grupo" y fue un momento de extrema emoción que completamos cantando "Pasan los días" y "Bella Ciao".

La fiesta final: todo el mundo estaba ocupado en firmar anuarios y banderas, saludar y abrazar. Yo quise dar más de una vez la vuelta al campamento para abrazar a todos, con el traje típico que tanto gustó: regalé mi bandera a mi amiga Blanca, del grupo 1, otros objetos a otros amigos; a pesar de esto, y a pesar del montón de cosas que perdí a lo largo de los 36 días, mis mochilas pesaban más: estaban llenas de emoción.

Y recuerdo que, cerca de las 4 de la madrugada del 24 de julio, todo el mundo empezó a llorar; y a las 6, cuando salió el bus que iba a llevar a los rutereros europeos al aeropuerto, la Ruta 2012 se acabó: no puedo olvidar los últimos momentos que pasé con mi amiga Carmen que lloraba, las lágrimas mías, las que mis amigos echaban en mis mejillas.

No es un "Adiós", es un "Hasta luego, hasta siempre".



Gracias a todos los que me han acompañado en esta aventura, que en realidad era la vida:

- a los grupos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, que están llenos de amigos con los que voy a compartir mi vida;
- a mis hermanos del grupo 8 y a Joan;
- a la Organización, a Luna y Silvia, a los profesores, a los médicos, a Borja, a los de material.

No hace falta saber en qué grupo estás o qué camiseta tienes, porque, en serio, somos todos una familia, la Familia Rutera que no se va a deshacer. Y fue con estos pensamientos con los que, a las 22.35 del 24 de Julio 2012, volví a abrazar a mis parientes y amigos en el Aeropuerto de Palermo.

Hoy puedo confirmarlo: la Ruta no ha acabado. Todo el mundo está subiendo fotos al ordenador y recordando los momentos mejores de la aventura. Me veo casi diariamente por Internet con amigos y amigas, y pasamos horas charlando, como si estuviéramos hablando en el bus; por ejemplo, con mi amiga Almudena, del grupo 7.

Estoy escribiendo cartas: hasta ahora, he escrito 45 y voy a intentar escribir más, porque sé que a todos les encanta recibir mensajes o postales: de hecho, espero con ansiedad las contestaciones.

Va a haber muchos encuentros: el primero, oficial, va a ser en Guatemala (invierno 2013-2014), pero ya quedé con unos amigos en Barcelona y voy a visitar a otros en Navidades, en Madrid.

Lleva mucha razón quien decía esta frase, antes de empezar: "Ser ruterero se aprende en 36 días y se aplica a toda la vida."

Los 36 días han sido y serán siempre los mejores de mi vida.

Aquí termina mi cuento, damas y caballeros, chicos y chicas. Espero que os haya llegado algo de la emoción de estos 36 días, de descubrir lo nuevo, de conocer una cultura lejana, de vivir en un país en contacto con su gente y su naturaleza, de hacer tantas amistades y tener a tantas personas queridas en el mundo.

Uno de los objetivos de la Ruta es cambiar algo en el rutero: después de la experiencia yo he aprendido que la vida es estupenda, y que con una sonrisa se vive mejor. He aprendido a confiar en la vida.

Y espero que muchos chicos italianos se atrevan a participar en la Ruta 2013: sólo va a ganar uno, pero el que gane va a vivir una experiencia que lo va a enriquecer y le dará mucha felicidad. Suerte.

Si la vida sigue siendo "rutera", si mis amigos siguen acompañándome en el camino, tal vez pueda vencer a los obstáculos, y, como dice Sófocles, llegar feliz a mi último día.

Desde un corazón rutero.

**¡VIVA LA VIDA!**  
**¡VIVA LA RUTA!**

Palermo, 30/08-05/09/2012

**Giuseppe Spatafora**

**G.8 n°XIV**

Representante de Italia en la Ruta Quetzal 2012

Embajador de Colombia en el mundo

**Aprende español**  
en los centros del  
Instituto Cervantes en Italia

**NAPOLI**  
**MILANO**  
**PALERMO**  
**ROMA**

[http://www.cervantes.es/italia/corsi\\_spagnolo\\_it.htm](http://www.cervantes.es/italia/corsi_spagnolo_it.htm)

**Visita el**  
**Liceo español**  
**Cervantes en Roma**

<http://www.educacion.gob.es/externo/centros/cervantes>

## Un Paseo por el Salvador



### Resumen

La unidad didáctica *Un paseo por El Salvador* presenta una serie de actividades que permiten la práctica de las cuatro destrezas integradas alrededor de un tema común. Se enmarca en el ámbito turístico y está pensada para estudiantes italófonos que ya han superado el nivel B2.

Francisco del Moral Manzanares  
*Collaboratore ed Esperto Linguistico.*  
CLA. Universidad de Verona.  
francisco.delmoral@univr.it



Licenciado en Filología Hispánica (especialidad en Lingüística) por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Didáctica dell'italiano come L2 por la

Universidad de Padua y Máster Oficial en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE por la Universidad Antonio de Nebrija. Ha enseñado español en las Universidades de Innsbruck, UIMP de Santander, Normal Filipina, Ateneo de Manila y Padua, así como en el Instituto Cervantes de Manila. Colabora con el Instituto Cervantes de Milán como examinador de DELE en varias sedes del noreste de Italia.

### Introducción

La presente unidad didáctica consta de cuatro actividades integradas, en cada una de las cuales se fomenta específicamente una destreza lingüística comunicativa. Siguen la progresión: comprensión de lectura, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral. Tienen como hilo conductor un tema común (El Salvador) y están agrupadas de dos en dos: las destrezas escritas por una parte, y las orales por otra. Para hacer referencia a cada par de actividades, incluidas aquellas otras que las completan, se utiliza el término *tarea*, entendida esta como un ejercicio compuesto por varias actividades posibilitadoras, “abierto a la participación activa y a las aportaciones de los alumnos, que requiere de ellos una atención prioritaria al contenido y facilita, al mismo tiempo, momentos de atención a la forma lingüística” (Instituto Cervantes, 1997-2012).

### Palabras clave:

Comprensión de lectura, expresión escrita, comprensión auditiva, expresión oral, C1, El Salvador.

Así, la tarea 1 engloba principalmente la comprensión lectora y la expresión escrita, además de otras actividades de prelectura que buscan, en la terminología de Miñano (2000), no solo la activación de las estrategias metacognitivas de atención focalizada, propias de este tipo de actividades, sino también la de otras de inferencia, tanto interlinguales como extralinguales e intralinguales.

En este sentido, hay que decir que el grupo meta está formado por universitarios italianos y, consecuentemente, la cantidad de inferencias tanto interlinguales como extralinguales que les pueden ser útiles es enorme. No es necesario hacer hincapié, por ejemplo, en la introducción del género textual (reportaje periodístico divulgativo de promoción turística), pues existe en su cultura tal y como está presente en la hispanohablante.

Las actividades de lectura de la tarea 1 incluyen, sucesivamente, una de comprensión global y dos de comprensión detallada.

Para realizar la primera actividad de postlectura, el alumno tiene que proponer un título para el texto<sup>1</sup>. Todas las demás forman la parte de expresión escrita propiamente dicha y consisten en escribir un reportaje de promoción turística, pero esta vez de una región o ciudad bien conocida de su país. Teniendo en cuenta a Cassany (2005), podemos considerar que la fase de *lectura de modelos*, se ha llevado a cabo en la primera parte de la tarea (comprensión de lectura), por lo que se pasa enseguida a la de *composición del texto*, concretamente a *planificación* (tema, estructura, léxico), *textualización* (borrador), *revisión* y *retextualización* (versión definitiva).

En cuanto a la fase de *evaluación*, en el apartado *Recursos y agrupamiento* de las fichas del profesor se especifica si la corrección de cada actividad se realiza a través de una puesta en común de grupo, o bien se propone previamente un intercambio de información en pareja. También está prevista, para las dos tareas, una retroalimentación por parte del alumno sobre el grado de dificultad y aprovechamiento de los ejercicios propuestos, así como el de satisfacción personal sobre la eficacia conseguida. El cuestionario creado a tal fin es igual para las dos tareas y se incluye en los anexos.

La tarea 2 consiste en llegar a un acuerdo sobre dónde pasar el último día de estancia en El Salvador. Para ello, una vez divididos los alumnos por parejas, cada miembro ha de escuchar un texto grabado relativo a un destino turístico diferente (comprensión auditiva) y tomar notas sobre la información transmitida con ayuda de una ficha (expresión escrita, destreza auxiliar). A continuación, han de transmitir a la otra persona lo que han aprendido del lugar en cuestión (expresión oral) y, tras escuchar al compañero (comprensión auditiva), han de llegar con él a un acuerdo y tomar una decisión (expresión e interacción orales).

Esta actividad cumple con los cuatro requisitos que, según Vázquez (2000) ha de respetar un ejercicio comunicativo de expresión oral, a saber: existe interacción, se da la suficiente explicitación (queda claro quién habla, con quién y para qué), existe un vacío de información primero y de opinión después, y no hay una sola respuesta posible.

Por último, las actividades van seguidas de las fichas del profesor, a las que ya se ha hecho referencia. En ellas se explicitan las características de los alumnos, por una parte, y las de las tareas, por otra (descripción, objetivos, contenidos, tipología de la tarea, tipología textual, recursos utilizados, agrupamiento, indicaciones prácticas y, cuando se he considerado necesario, soluciones de algunos ejercicios).

## Referencias bibliográficas

- CASSANY, D. (2005). Expresión escrita en L2/LE. Madrid: Arco Libros.
- INSTITUTO CERVANTES (1997-2012). Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/) [Consulta: 6 de agosto de 2011].
- MIÑANO, J. (2000). Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de ELE. Carabela, 48.
- GONZÁLEZ DE CASTEJÓN, J. (2011). El occidente de El Salvador. Ronda Iberia, julio 2011, 90-96. Disponible en <http://grupo.iberia.es/content/GrupoIberia/Sala%20de%20Prensa/Publicaciones/Revista%20Ronda/Julio%202011/9El%20Salvador.pdf> [Consulta: 1 de agosto de 2011]
- VÁZQUEZ, G. (2000). La destreza oral. Madrid: Edelsa.
- [www.elsalvador.travel](http://www.elsalvador.travel) [Consulta: 3 de agosto de 2011]

<sup>1</sup>El reportaje se presenta sin titular ni subtítular por razones didácticas. En el caso de utilizar el formato original, se aconseja suprimir la primera página, en la que aparecen estos elementos.

# El español en el mundo

Berenjena



La la

Diseño: Carolina Machado



Diseño: Carolina Machado

http://

- Español como lengua nativa
  - Más de 1.000.000 estudiantes de español
  - Más de 100.000 estudiantes de español
  - Más de 10.000 estudiantes de español
- Consejería de Educación

Cerezas



Piña



Higos



Chirimoya



Fresa



Naranjas



## Frutas

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

"Pedirle peras al olmo"

"Más sano que una MANZANA"

"Estar aplatanado"

"¡Qué coco tiene!"

"De higos a brevas"

"Mezclar peras con manzanas"



Limones



Melocotón



Fruta de la pasión



Sandía



Ciruela



Manzana

Descárgate éstos y otros materiales didácticos en <http://www.educacion.gob.es/italia>

## APORTACIONES PRÁCTICAS A LA ENSEÑANZA DE LAS COLOCACIONES:

TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES  
PARA ABORDAR EL FENÓMENO  
EN EL AULA DE E/LE DE FORMA  
EXPLÍCITA.

Rossana Sidoti  
Investigadora L/Lin 07.  
Università degli Studi di  
Messina.

Rossana Sidoti es licenciada en Lenguas y Literaturas extranjeras en la Universidad de Messina (Italia), ha cursado el Máster en Traducción en la Universidad Complutense de Madrid y el curso de Doctorado en Métodos y problemas en lingüística diacrónica y sincrónica del español en esta misma Universidad consiguiendo el Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Ha colaborado, en calidad de profesora de didáctica de lengua española, con la SISSIS (Scuola Interuniversitaria Siciliana di specializzazione per l'insegnamento secondario) de la Universidad de Messina y ha sido colaboradora de Lengua española y docente de español en la Universidad para Extranjeros Dante Alighieri de Reggio y en la Universidad de Messina. En la actualidad es investigadora de Lengua y Traducción española en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Messina. Es autora de diversos estudios de fraseología contrastiva español/italiano y de artículos inherentes a la didáctica del español como lengua extranjera que han sido publicados en revistas científicas italianas y extranjeras.

### Resumen

Este trabajo está encaminado a mostrar las cuestiones que podrían impulsar el aprendizaje de la fraseología española, y más en concreto, de las colocaciones, un tema generalmente desatendido en los manuales de español como lengua extranjera y a proporcionar algunas soluciones y ejercicios prácticos para facilitar el aprendizaje del léxico en su combinatoria en el aula de E/LE. Por no recibir el fenómeno colocacional la importancia que se merece, la enseñanza del mismo se convierte en un problema para el profesor, que no dispone de ningún apoyo a la hora de tratarlas. Desconocer las restricciones combinatorias propias e idiosincrásicas de una lengua separa las producciones del nativo de las del no nativo y se convierte en una de las razones que, en parte, justificaría e impulsaría al mismo tiempo la enseñanza de las colocaciones en el aula de E/LE.



Para que la comprensión del fenómeno léxico colocacional por parte de los estudiantes de E/LE resulte más fácil y su aplicación más efectiva, queremos proporcionar algunas tipologías de actividades (C1-C2 del MCER) que podrían servir de modelo para aquellos profesores que quieran abordar el fenómeno en el aula de forma explícita. Las actividades están orientadas a enseñar a los aprendices de español los vínculos semánticos o redes combinatorias que se establecen entre las palabras y que son fundamentales para el uso cotidiano de la lengua española. Consideramos entonces que la idea de partir de un área temática concreta para trabajar la combinatoria léxica facilita el aprendizaje en cuanto permite a los estudiantes practicar el tipo de unidad fraseológica que se ha decidido tratar en un contexto específico.

### Palabras clave:

colocaciones, fraseología, lexicón mental, vínculos semánticos, idiosincrasia, combinatoria léxica



## 1. Las colocaciones: un tema desatendido en el aula de E/LE

Este trabajo está encaminado a mostrar las cuestiones que podrían impulsar el aprendizaje de las unidades léxicas superiores a la palabra, y más en concreto, de las colocaciones, un tema generalmente desatendido en los manuales de español como lengua extranjera y a proporcionar algunas soluciones y ejercicios prácticos para facilitar el aprendizaje del léxico en su combinatoria en el aula de E/LE. Si las primeras aportaciones en el marco de la lingüística teórica española se deben a Corpas Pastor (1996), las primeras aportaciones prácticas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del fenómeno colocacional se deben a Higuera García (2004) y a otros numerosos estudiosos, herederos de la misma, que han contribuido a través de sus actividades a alimentar y promover su aplicación práctica efectiva en el aula de E/LE. A pesar de existir una amplia bibliografía sobre la combinatoria léxica, la didáctica de la fraseología sigue abordando el tratamiento de las colocaciones, combinaciones frecuentes de al menos dos palabras de significado transparente y que los hablantes tienden a producir entre una gran cantidad de combinaciones teóricamente posibles para expresar un sentido dado, de forma insuficiente centrandose la mayoría de las actividades, más concretamente, en las locuciones, fórmulas rutinarias y refranes. Por no recibir el fenómeno colocacional la importancia que se merece, debido, quizás, a que los estudios fraseológicos sean muy recientes, la enseñanza del mismo se convierte en un problema para el profesor que no dispone, a pesar de existir algunos trabajos sobre el tema, de ningún apoyo a la hora de tratarlas en el aula.

Las colocaciones, como recuerda Álvarez Cavanillas (2008: 40), han sido en cierto modo olvidadas, dado que al ser su significado transparente y, por lo tanto, deducible del significado de cada uno de sus componentes, su presencia como unidades léxicas no se observa. En palabras de Higuera García “las colocaciones no están presentes como contenido explícito ni en las programaciones ni en las actividades de clase y si muchos manuales proporcionan la información colocacional lo hacen indirectamente ofreciendo listas de palabras que solo ocasionalmente se dan en su aspecto colocacional” (2006: 92) El conocimiento en profundidad del fenómeno colocacional y, en general, de las unidades fraseológicas, es de fundamental importancia para llegar a dominar una segunda lengua y afianzar los conocimientos que ya se tienen de la misma. Como señala Írsula (1992) una comunidad de hablantes selecciona, en un marco de infinitas posibilidades de combinación, un grupo finito de probabilidades para verbalizar un acontecimiento y eso viene a poner en tela de juicio “la libertad de la que, teóricamente, gozan los hablantes en la construcción del discurso” (Corpas Pastor, 1996: 15) Una de las tareas que le queda al profesor, sobre todo en los niveles más avanzados, es incrementar la competencia colocacional de los estudiantes para que sus producciones lingüísticas, que cuentan con un importante caudal léxico, se parezcan, a la hora de combinar palabras, a las de un hablante nativo. Aunque en la mayoría de los casos las producciones de nuestros estudiantes se entiendan perfectamente, a los oídos de un hablante nativo no siempre se perciben de forma natural, por tanto “el profesor debe plantearse intervenir de alguna manera para que sus estudiantes no se queden en lo que es posible decir, sino en lo que efectivamente dicen los nativos” (Álvarez Cavanillas, 2008: 22) Aunque, por la naturalidad que confieren al discurso, los aprendices muestran, sin que el profesor deba impulsarlos de forma particular, una fuerte inclinación hacia estas combinaciones de palabras, “No podemos olvidar que el estudio y uso adecuado de las

colocaciones por parte de los estudiantes de una lengua extranjera nace de la voluntad y labor del docente, no obstante, este debe verse apoyado por un buen libro de texto y de manuales donde el tratamiento de las mismas sea el adecuado” (Higuera García, 2004: 223-224)

### “Lo que realmente distingue al alumno intermedio del avanzado es la fluidez”

En palabras de M<sup>a</sup> Auxiliadora Castillo Carballo (2000: 268) “los sistemas lingüísticos se manifiestan idiosincráticamente en lo que se refiere a la combinación de palabras”. Asimismo, “Conocer una lengua a fondo no es únicamente dominar las reglas que articulan la morfología y la sintaxis, o la correcta pronunciación de los sonidos, ni tan siquiera poseer un léxico amplio. Es sobre todo involucrarse en los modos y formas idiosincráticos que el hablante nativo emplea en su producción lingüística; es utilizar los giros y las combinaciones de palabras que el uso ha perpetuado a través de los siglos y a las que les ha otorgado licencia para erigirse como lo más característico y peculiar de una lengua” (2000: 271) Parece claro que, el hecho de que las colocaciones se combinen de forma arbitraria y, por lo tanto, no siempre previsible por la lógica o la semántica, hace que muchos de los errores relativos a su uso dependan del conocimiento lingüístico del que disponen los aprendices. Como se afirma en la presentación de REDES “El estudiante que aprende una segunda lengua entenderá enseguida que debe adquirir familiaridad con muchas de estas combinaciones, tan naturales e inmediatas para el hablante nativo como desconocidas para él” (Bosque, 2004: XXIII) si no quiere cometer errores de transferencia negativa al pasar de una lengua a otra. Desconocer las restricciones combinatorias propias e idiosincráticas de una lengua separa las producciones del nativo de las del no nativo y se convierte en una de las razones que, en parte, justificaría e impulsaría al mismo tiempo la enseñanza de las colocaciones en el aula de E/LE. Asimismo, su conocimiento es de fundamental importancia dado que desempeña un papel determinante a la hora de organizar el léxico en el cerebro, pues “agiliza su recuperación y mejora la fluidez y corrección del alumno, que no tiene que ir combinando palabra a palabra para

crear su discurso, sino bloque a bloque y, por consiguiente, podrá hacerlo con mayor rapidez y cometiendo un número menor de errores” (Higueras 2004: 15). Un escaso conocimiento del léxico o del vocabulario de una lengua, sobre todo en los estudiantes de nivel avanzado, supone, como afirma Lewis (2000: 8), condenarlos a un eterno nivel intermedio, a continuos bloqueos e interrupciones en la construcción de sus discursos, a una comunicación poco precisa y fluida. Asimismo, Álvarez Cavanillas añade que si por un lado “lo que realmente caracteriza a los estudiantes de nivel avanzado y los distingue de los de niveles intermedios es la cantidad de vocabulario almacenado en la memoria y disponible para ser usado [...] Por otra parte, lo que realmente distingue al alumno intermedio del avanzado es la fluidez, es decir, la capacidad de desplegar un amplio abanico de bloques de una manera adecuada al contexto.” (2008: 21, 22)

### “No se trata solo de aprender palabras nuevas sino de profundizar en las ya conocidas”

Los aprendices enriquecen su vocabulario relacionado con una palabra cuando toman conciencia de las palabras con las que ésta puede coaparecer (cotexto), es decir, cuando las hayan interiorizado. Pues, “Hay unidades léxicas simples que los estudiantes conocen a medias, en el sentido de que aún no son conscientes de sus colocaciones: les suenan, las comprenden, pero que aún no las han interiorizado, por lo que no forman parte de su vocabulario activo”. (Álvarez Cavanillas, 2008: 63) No se trata solo de aprender palabras nuevas sino de profundizar en las ya conocidas (ponerlas en un contexto, conocer el tipo de registro, conocer sus restricciones de uso y su/s significado/s, etc.) para afianzar en los aprendices un conocimiento léxico más completo y, en palabras de Lewis (1993; 2000), más cualitativo.

### 1.1. Tipología de actividades para trabajar las colocaciones en el aula de E/LE

Para que la comprensión del fenómeno léxico colocacional por parte de los estudiantes de E/LE resulte más fácil y su aplicación más efectiva, hemos proporcionado algunas tipologías de actividades para los niveles C1 y C2 del MCER que podrían servir de modelo para aquellos profesores que quieran abordar el fenómeno en el aula de forma específica. Estas actividades dependiendo del vocabulario seleccionado se pueden realizar en cualquier nivel y permiten introducir diversas variantes. A través de la realización de actividades enfocadas sobre todo en el desarrollo de destrezas comunicativas, los aprendices aprenden a reconocer, asimilar, retener, utilizar y recuperar las combinaciones frecuentes de palabras propias de una lengua mejorando así su competencia léxica y con ella una mayor fluidez y precisión a la hora de producir lengua.

Para aprender a comunicarnos con fluidez en una lengua dos no podemos ir juntando palabras aisladas a través de reglas gramaticales sino poseer, al igual que los nativos, un repertorio de unidades prefabricadas listas para usar. Si el léxico no se aprende de forma aislada sino en relación con otras palabras a través de muestras de lengua contextualizadas, hemos organizado el vocabulario de las actividades proporcionadas a continuación en torno a un área temática concreta, un sistema, éste último, muy eficaz si se quiere, a través de la creación de redes de significados o asociaciones de tipo semántico entre las palabras, facilitar en los aprendices la memorización de las colocaciones tratadas y su posterior recuperación como si de unidades prefabricadas se tratara. La idea de partir de un área temática concreta para trabajar la combinatoria léxica facilita el aprendizaje en cuanto permite a los estudiantes practicar el tipo de unidad fraseológica que se ha decidido tratar en un contexto específico relacionándola con una determinada situación o función comunicativa.

Las actividades, basadas en la metodología del enfoque por tareas, siguen la secuencia didáctica con cuatro fases propuesta por Woodward (2001: 104-112) para el léxico en general y aplicada al fenómeno colocacional por Higueras (2006):

#### 1) Actividades de exposición a la lengua:

los aprendices, a través de diferentes inputs, centran su atención en cómo se combinan las palabras entrando en contacto con las colocaciones de forma implícita. Durante el desarrollo de las actividades de este primer bloque, aprenden, asimismo, estrategias para obtener información sobre el comportamiento colocacional de las palabras a través de búsquedas de palabras en los diccionarios combinatorios existentes para el español. Éstos últimos posibilitan recabar información sobre las combinaciones más usuales del español y sus contextos de uso y conocer las relaciones que se establecen entre las palabras que, aunque desde el punto de vista de la descodificación para un aprendiz de L2 no presentan especial interés, desde la codificación no siempre resultan fáciles de adivinar.

#### 2) Actividades de percepción de la forma y del significado:

se trata de actividades que ofrecen una explicación o definición del fenómeno colocacional y que ayudan a los estudiantes a concienciarse sobre la existencia del mismo, es decir, sobre el hecho de que las palabras no siempre se combinan de forma autónoma, pues un lexema puede determinar la presencia de otro. Los aprendices reflexionan sobre la forma, el significado y la idiosincrasia del fenómeno colocacional lo que permite evitar en sus producciones transferencias erróneas de patrones colocacionales de la L1 a la L2. Aprenden a reconocer las colocaciones por sus características: en función del tipo de componentes y de su estructura sintáctica y a partir de su composicionalidad o semicomposicionalidad semántica.



## 2. Unidad didáctica.

### *Relaciones con los demás: reacciones y comportamientos*

Se percatan, asimismo, no solo de la existencia de combinaciones cuyos elementos no son sustituibles por otros sino de que las unidades en cuestión, dependiendo del grado de restricción combinatoria, pueden presentar variantes sinonímicas, es decir, la sustitución de uno de sus elementos sin que ello afecte al significado. Entienden, entre otras cosas, que el tratamiento de las colocaciones es necesario para llegar a expresarse de forma breve y concisa y con la precisión de un nativo, evitando así inútiles circunloquios que los llevarían a cometer un mayor número de errores a la hora de producir lengua.

**3) Actividades de memorización o almacenamiento mental:** se trata de actividades que ayudan a los aprendices a desarrollar estrategias de memorización para que las colocaciones pasen a formar parte del vocabulario activo. A través de recursos estratégicos como los mapas semánticos, reflexionan sobre lo útil que resulta agrupar las colocaciones por temas como método para organizarlas y recordarlas en futuro a la hora de llevarlas a la práctica.

**4) Actividades de uso y de mejora:** a los aprendices se les da la oportunidad de utilizar las colocaciones tratadas en ejercicios anteriores con el fin de comprobar lo aprendido, desarrollar la habilidad de combinar palabras con autonomía, medir y mejorar su competencia colocacional y acostumbrarlos a convivir de forma consciente con las unidades en cuestión.

#### FICHA DE LA ACTIVIDAD

##### 1. Objetivos

- a. Percatarse de la existencia del fenómeno colocacional.
- b. Mejorar la competencia colocacional dentro del ámbito semántico de las relaciones interpersonales: reacciones y comportamientos.
- c. Reconocer las colocaciones a través de sus características.
- d. Reflexionar sobre la idiosincrasia del fenómeno colocacional.
- e. Aprender estrategias para obtener información sobre el comportamiento colocacional de las palabras a través del uso de diferentes recursos léxicos, diccionarios combinatorios y corpus lingüísticos existentes para el español, de fundamental importancia para recabar información sobre la combinatoria léxica, su frecuencia de coaparición y contextos de uso.
- f. Entender los usos metafóricos del lenguaje cotidiano.
- g. Reflexionar sobre los vínculos semánticos que se establecen entre las palabras.
- h. Favorecer en los aprendices la memorización de las palabras y su posterior recuperación en el lexicón mental a través de la creación de redes de significados o mapas semánticos.
- i. Reflexión metalingüística.
- j. Expresión e interacción oral.
- k. Desarrollar la habilidad de combinar palabras con autonomía.

2. Nivel específico recomendado: C1 / C2 (MCER)

3. Tiempo: 4 horas aproximadamente

4. Materiales: Fichas de las actividades / Recursos léxicos en la red.

5. Dinámica de trabajo: Individual / Parejas / Grupos

Para la unidad didáctica completa y sus apartados (2.1. *Actividades de exposición a la lengua*; 2.2. *Actividades de percepción de la forma y del significado*; 2.3. *Actividades de memorización*) consultar la página 30 del Anexo.

#### Notas

1. Gómez Molina (2004); Navajas Algaba (2006); González Grueso (2006); Álvarez Cavanillas (2008).
2. Corpas Pastor (1996: 53) define las colocaciones como aquellas "unidades fraseológicas que, desde el punto de vista del sistema de la lengua, son sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que, al mismo tiempo, presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso (cierta fijación interna)". En otras palabras, podemos decir que no existe ninguna regla que explique por qué se dice *cometer un error* en lugar de *hacer un error*. Esta última combinación es posible según las reglas del sistema pero no está ratificada por la comunidad de hablantes no actualizándose, en consecuencia, en la norma.
3. En las colocaciones cada constituyente léxico es también constituyente semántico, por lo tanto, un aprendiz de segundas lenguas podrá inferir el significado de la combinación a partir del significado de cada uno de sus componentes. Sin embargo, esta transparencia aunque no supone un problema a la hora de descodificar el significado de las colocaciones, sí lo supone a la hora de producirlas en su discurso, dado que no siempre las palabras se combinan porque su asociación se considera obvia, lógica o natural.
4. Una herramienta fundamental para aquellos profesores que quieran diseñar sus propias actividades y, sobre todo, saber qué colocaciones

llevar al aula dependiendo del nivel de sus estudiantes es el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006). En él, y, más en concreto, en los inventarios de *Nociones generales* y *Específicas*, además de locuciones, fórmulas rutinarias y compuestos sintagmáticos, se recogen las colocaciones en los diferentes niveles. Las diferentes unidades fraseológicas se agrupan en torno a las categorías notacionales establecidas por el *PCIC* (relaciones personales, alimentación, trabajo, ocio, compras, tiendas, establecimientos, salud e higiene, viajes, alojamiento y transporte, economía e industria, ciencia y tecnología, gobierno, política y sociedad, etc.). Otra obra de consulta, imprescindible para recabar información sobre las combinatorias léxicas en los niveles más avanzados, pues aclara el sentido con el que se está utilizando un lema en una combinación determinada -información esencial para la didáctica del léxico o para aquellos profesionales de la lengua que se preocupan por conocer, aprender, traducir y practicar estas combinaciones- es el diccionario combinatorio *Redes* (2004). Este diccionario, "en lugar de definir palabras, [...] muestra los contextos en los que aparecen, las vincula con otras palabras con las que se combinan y explica las relaciones semánticas que caracterizan esas combinaciones" (Bosque, 2004: XXXVII). El diccionario combinatorio *Práctico* (2006) es otra de las herramientas de inestimable ayuda para los profesores de E/LE a la hora de seleccionar qué colocaciones trabajar en el aula. Se trata de la versión más extensa de *Redes* y resulta ser más idóneo para estudiantes de nivel intermedio.

## Referencias bibliográficas

- ALONSO RAMOS, M. (1993). *Las funciones léxicas en el modelo lexicográfico de I. Mel'cuk*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ÁLVAREZ CAVANILLAS, J. L. (2008). *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE*. Memoria de máster. *RedELE*, 9. Disponible en: [http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/1-Semestre/ALVAREZ\\_C.html](http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/1-Semestre/ALVAREZ_C.html) [Consulta: 11 de marzo de 2012]
- BARALO OTONELLO, M. (2005). "Aspectos de la adquisición de léxico y su aplicación en el aula". *FIAPE I Congreso internacional: El español como lengua del futuro*. Disponible en: <http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/baralo.pdf> [Consulta: 14 de marzo de 2012]
- BOSQUE MUÑOZ, I. (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- BOSQUE MUNOZ, I. (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- CASTILLO CARBALLO, M<sup>a</sup> A. (2000). "Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas". *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 267-280.
- CORDERO RAFFO, M<sup>a</sup> R. (2004). "El problema de las colocaciones en la L2". *Actas del XV Congreso Internacional de Asele. Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*, Sevilla, pp. 222-229.
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- FERRANDO ARAMO, V. (2009). *Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones: análisis y propuestas*. Memoria de máster inédita. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004). "Las unidades léxicas en español". *Carabela* 56. Madrid: SGEL, pp. 27-50.
- GONZÁLEZ GRUESO, F. D. (2006). "Las colocaciones en la enseñanza del español de los negocios". *Revista de Didáctica MarcoELE*, 2.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2004). *La enseñanza aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera. ASELE, Colección Monografías n° 9*.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- ÍRSULA, J. (1992). "Colocaciones sustantivo-verbo". En *Estudios de lexicología y metalexicografía del español actual*. Tubinga: Max Niemeyer Verlag, pp. 159-167.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (2000). *Teaching collocations. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- MEL'CUK, I. A., CLAS, A. y POLGUERE, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Belgium: Duculot.
- NAVAJAS ALGABA, A. (2006). *Las colocaciones en el aula de ELE: actividades para su explotación didáctica*. Memoria de máster. *RedELE*. Disponible en: [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedELE/Biblioteca/2007\\_BV\\_08/2007\\_BV\\_08\\_19Navajas.pdf?documentId=0901e72b80e2d982](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedELE/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_19Navajas.pdf?documentId=0901e72b80e2d982)
- WOODWARD, T. (2001). *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press.

## Diccionarios en línea

*Diccionario de Colocaciones del Español*. Disponible en: <http://www.dicesp.com/>

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición*. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>

*Diccionario Clave*. Disponible en: <http://clave.librosvivos.net/>

*WordReference.com Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <http://www.wordreference.com/>

*The Free Dictionary*. Disponible en: <http://es.thefreedictionary.com/>

Real Academia Española. Banco de datos (CREA) *Corpus de referencia del español actual*. Disponible en: <http://corpus.rae.es/creanet.html> [Consulta: 02 de marzo de 2012]

## Webs

Motor de búsqueda Google. Disponible en: <http://www.google.es>

MILLÁS, J. J., "Un sueño". *EL PAÍS*, 22-X-2004. Disponible en: [http://www.naiandci.net/articulos/un\\_sucno.juan\\_jose\\_millas/](http://www.naiandci.net/articulos/un_sucno.juan_jose_millas/) [Consulta: 02 de marzo de 2012]

HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, L. R. (2009). *La verdad de las mentiras*. Tamaulipas, México: DGETI. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/16041869/la-verdad-de-la-mentira> [Consulta: 02 de marzo de 2012]

## Reconocimiento de créditos de imágenes

Portada: Sara Mielgo Gil

Índice: <http://www.flickr.com/photos/40513596@N00/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 8 Carolina Machado Rodríguez

Pág. 9 <http://www.morguefile.com/creative/imelenchon/> // morgueFile free photo

Pág. 13 <http://www.stockvault.net/user/profile/4919/> //

Pág. 17 <http://www.flickr.com/photos/papazimouris/> //CC BY-NC-SA 2.0

Pág. 20 <http://www.flickr.com/photos/sansbury/> // CC BY-NC-SA 2.0

Pág. 21 <http://www.flickr.com/photos/victornuno/> // CC BY-NC 2.0

Pág. 22 <http://www.flickr.com/photos/lulazzo/> //CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 23 <http://www.flickr.com/photos/61629877@N04/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 25 <http://www.flickr.com/photos/marfis75/> // CC BY-SA 2.0

Pág. 26 <http://www.flickr.com/photos/pensiero/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 27 <http://www.flickr.com/photos/superdan/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 28 <http://www.flickr.com/photos/mario-mancuso/> // CC BY 2

Pág. 28 <http://www.morguefile.com/creative/ardelfin/> // morgueFile free photo

Pág. 29 <http://www.flickr.com/photos/katiew/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 30 <http://www.flickr.com/photos/juan-images/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 31 <http://www.morguefile.com/creative/hotblack/> // morgueFile free photo

Pág. 32 <http://www.flickr.com/photos/karamanis/> // CC BY-NC 2.0

Pág. 35 <http://www.flickr.com/photos/justonlysteve/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 36 <http://www.flickr.com/photos/todojuanjo/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 42 <http://www.flickr.com/photos/ebayink/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 46 <http://www.flickr.com/photos/osiатыnska/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 48 <http://www.flickr.com/photos/marcelgermain/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 51 <http://www.flickr.com/photos/leonrw/> // CC BY-NC-SA 2.0

Pág. 56 <http://www.flickr.com/photos/pensiero/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 58 <http://www.flickr.com/photos/dudaphoto/> // CC BY-NC-SA 2.0

Pág. 60 <http://www.flickr.com/photos/14684508@N02/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 60 <http://www.flickr.com/photos/xalamay/> // CC BY-NC 2.0

Pág. 60 <http://www.flickr.com/photos/chrysti/> // CC BY-NC 2.0

Pág. 60 <http://www.flickr.com/photos/devont/> // CC BY 2.0

Pág. 62 <http://www.flickr.com/photos/tukatuka/> // CC BY-NC-SA 2.0

Pág. 63 <http://www.flickr.com/photos/nsabins/> // CC BY-NC-SA 2.0

Pág. 64 [http://www.flickr.com/photos/un\\_photo/](http://www.flickr.com/photos/un_photo/) // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 69 <http://www.flickr.com/photos/hi-phi/> // CC BY-NC-SA 2.0

Pág. 74 <http://www.flickr.com/photos/motti/> // CC BY-NC-SA 2.0

Pág. 77 <http://www.flickr.com/photos/44425842@N00/> // CC BY-NC-SA 2.0

Pág. 78 <http://www.flickr.com/photos/jasohill/> // CC BY-NC-SA 2.0

Pág. 80 <http://www.flickr.com/photos/foresti/> // CC BY-NC-SA 2.0

Pág. 82 <http://www.flickr.com/photos/pixx0ne/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 84 <http://www.flickr.com/photos/pensiero/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 90 <http://www.flickr.com/photos/skene/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 91 [http://www.flickr.com/photos/gregory\\_bastien/](http://www.flickr.com/photos/gregory_bastien/) // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 92 <http://www.flickr.com/photos/elena-lu/> // CC BY-NC 2.0

Pág. 94 <http://www.flickr.com/photos/quentin-fichet/> // CC BY-NC-SA 2.0

Págs. 95 y 96 Carolina Machado Rodríguez

Pág. 97 <http://www.flickr.com/photos/havovubu/> // CC BY-ND 2.0

Pág. 98 [http://www.flickr.com/photos/skynet\\_04/](http://www.flickr.com/photos/skynet_04/) // CC BY-NC-SA 2.0

Pág. 102 <http://www.flickr.com/photos/kalebdf/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 110 <http://www.flickr.com/photos/eljacobs/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 118 <http://www.flickr.com/photos/gwgs/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 121 Carolina Machado Rodríguez

Pág. 122 <http://www.flickr.com/photos/mjparada/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 124 Carolina Machado Rodríguez

Pág. 125 <http://www.flickr.com/photos/kharied/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 126 <http://www.flickr.com/photos/39025503@N02/> // CC BY-NC-SA 2.0

Pág. 127 <http://www.flickr.com/photos/kwerfeldein/> // CC BY-NC-ND 2.0

Pág. 129 <http://www.flickr.com/photos/vinniethomas/> // CC BY-NC 2.0





EMBAJADA  
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN ITALIA, GRECIA Y ALBANIA



EMBAJADA  
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN ITALIA, GRECIA Y ALBANIA

# Anexo

## Unidades didácticas





EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL A PARTIR DE  
MATERIAL AUDIOVISUAL/  
ELABORACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

nivel  
**B2**



Profª. Emma Gago

**Talleres de verano  
para profesores de ELE**  
Instituto Cervantes  
Consejería de Educación  
Casa Argentina

Roma, julio 2012

## SESION 1

1/ Estamos aprendiendo español, pero, ¿cuánto sabes de los países en los que se habla? Hoy le toca el turno a Perú, un país situado en América Latina, y vamos a conocer más cosas sobre él. Para empezar, ¿puedes situarlo en el mapa?



CAPITAL: .....

SUPERFICIE: 1.285.220 kms<sup>2</sup>

POBLACION: 30 millones de habitantes

LENGUAS: .....

MONEDA: .....



### SABIAS QUE...

- España tiene algo más de 500.000 kms<sup>2</sup>; Italia tiene 300.000, un cuarto de la superficie de Perú, pero el doble de población;
- la distancia entre Lima y Madrid es 10.700 kms, aproximadamente la distancia que separa Roma de Tokyo.



**EXPLOTACION:** situamos Perú en el mapa e identificamos los países con los que limita; comentamos las diferencias que implica el cambio de hemisferio; completamos el cuadro aprovechando para hacer una primera alusión a la diversidad lingüística; relacionamos las cifras de superficie y densidad con datos del entorno del alumno; localizamos en el mapa los nombres de las ciudades que resulten familiares.

**OBJETIVOS:** activar referentes; adquirir conocimientos referenciales; generar expectativas; familiarizarse con la geografía de los países de habla hispana; conocer las condiciones de vida en el país; familiarizarse con los nombres y la situación de lugares de los que vamos a hablar en la unidad; aprovechar y valorar las ventajas del trabajo en grupo; desarrollar estrategias de intervención en una conversación en grupo.

2/ Estos personajes son conocidos dentro y fuera de Perú. Pero, ¡quién es quién!



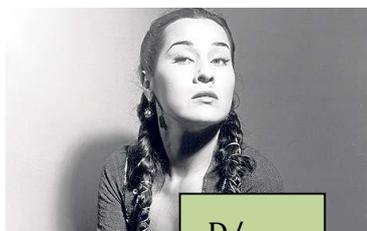
A/.....



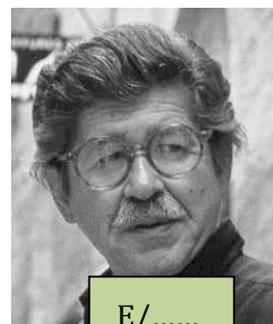
B/.....



C/.....



D/.....



E/.....

1. SOFIA  
MULANOVICH/surfista

4. MARIO VARGAS  
LLOSA/escritor

3. ALFREDO BRYCE  
ECHENIQUE/escritor

2. YMA SUMAC/soprano

5. GASTON ACURIO/chef

EXPLOTACION: ponemos cara a algunos personajes famosos de nacionalidad peruana; los alumnos proponen nombres de personajes famosos italianos que desempeñen la misma actividad, protagonistas del mundo de la cultura y del deporte, y reflexionamos sobre la posibilidad de que sean o no conocidos en el extranjero; reflexionamos en grupo sobre la importancia de compartir referentes a la hora de comunicarse con personas de otras culturas.

OBJETIVOS: adquirir conocimientos referenciales; modificar actitudes respecto a la importancia de conocer referentes culturales para hacer factible la comunicación efectiva entre personas de distintas culturas; aprovechar y aprender a valorar las ventajas del trabajo en grupo; desarrollar estrategias de intervención en una conversación en grupo.

## SESION 2

<http://url.ie/fhk3>

3/ Son muchos los españoles que han participado en el programa *Españoles en el mundo*. Así contribuyen a que se conozca cómo es la vida de tantas personas que un día decidieron comenzar una vida lejos de casa. ¿Tú qué opinas? ¿Lo harías?

### ESPAÑOLES EN EL MUNDO

Solicitud de participación en el programa



NOMBRE: **Miguel López** EDAD: **41 años** LUGAR DE PROCEDENCIA: **Madrid**

PAIS DE RESIDENCIA:..... CIUDAD:.....

TIEMPO DE RESIDENCIA:..... PROFESION:.....

ESTADO CIVIL:..... CON: .....

LUGARES QUE PROPONE PARA EL PROGRAMA: .....

.....

.....

.....

ASPECTOS DE LOS QUE LE GUSTARIA HABLAR EN EL PROGRAMA: .....

.....

.....

.....

ASPECTOS POSITIVOS DE DESTACA DEL PAIS EN EL QUE RESIDE: .....

.....

.....

**EXPLOTACION:** reflexionamos sobre la posibilidad de vivir en un país extranjero; hablamos de las ventajas y de los inconvenientes; compartimos experiencias propias o de personas conocidas; los alumnos realizan individualmente un ejercicio de confirmación de comprensión/producción escrita completando una hipotética ficha de solicitud de participación en el programa.

**OBJETIVOS:** trabajar actitudes personales del alumno, en este caso, respecto a la posibilidad de integrarse en otra sociedad, valorando aspectos positivos y negativos de la elección; confirmar comprensión; poner en práctica recursos para la síntesis de información.

**4/** Habrás observado que Miguel ha incorporado ya a su vocabulario términos y expresiones que no son propios del español peninsular.

¿Recuerdas cuándo los ha utilizado?



**chullo**

**cuadra**

**cui**

***finado* amigo**

**hermano**

**sacha inchi**

**¡dale!**



**EXPLOTACION:** situamos las palabras en el texto; en pareja, los alumnos deducen el significado o el uso de las expresiones a partir del vídeo; aprovechamos para comentar aspectos socioculturales relacionados con la gastronomía o las relaciones sociales; comentamos las dificultades que han podido plantearse desde el punto de vista de la comprensión.

**OBJETIVOS:** reflexionar sobre la lengua; ampliar vocabulario; desarrollar estrategias para la deducción del significado de palabras a partir del texto; adquirir conocimientos referenciales; reflexionar sobre las diferencias culturales; aprovechar y aprender a valorar las ventajas del trabajo en grupo.

**5/** En Perú se hablan más de cincuenta lenguas vernáculas, aunque el castellano es el idioma más extendido: lo habla el 85% de la población, un 13% habla alguna lengua quechua y un 2% habla aimara.

¿Alguna vez has oído hablar en quechua? ¡Vamos a ver si lo reconoces!

### AUDICION 1



### AUDICION 2



### AUDICION 3



**EXPLORACION:** introducimos la descripción del panorama lingüístico de Perú; hablamos de la lengua quechua y confirmamos si alguno de los presentes ha oído hablar de ella o ha tenido contacto con la misma; pasamos a la audición de las canciones en quechua, euskera y esperanto (solo audio); los alumnos deben descubrir de qué lenguas se trata, a qué les recuerda, a qué zona la asocian, etc.; hablamos del origen, uso, localización, etc. de cada una de las lenguas:

Enlace 1 <http://url.ie/fhjw> quechua

Enlace 2 <http://url.ie/fhjj> euskera

Enlace 3 <http://url.ie/fhk0> esperanto

Para otras posibles actividades ofrecemos el enlace de un diccionario quechua en Internet (<http://url.ie/fhk2>).

**OBJETIVOS:** reflexionar sobre la diversidad lingüística; tomar contacto con lenguas de procedencia diversa; adquirir conocimientos referenciales; reflexionar sobre las diferencias culturales.

## SESION 3

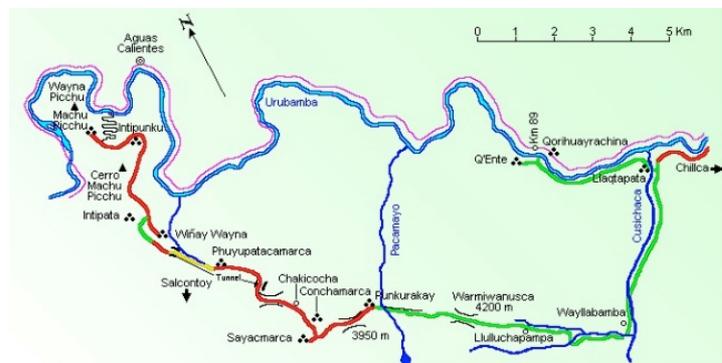
<http://url.ie/fhk4>

6/ El Camino del Inca conduce hasta Machu Picchu, la ciudad símbolo de la civilización que habitó la zona andina entre los siglos XIII y XVI. Se extiende desde el sur de Colombia hasta el centro de Chile pasando por Quito (Ecuador), Cajamarca, Huanuco, Jauja, Huamanga, Cuzco (Perú), La Paz, Cochabamba (Bolivia), Salta y Tucumán (Argentina).

Timoteo nos ha acompañado en este breve primer viaje por la senda del Camino del Inca...

Teo nos cuenta que...

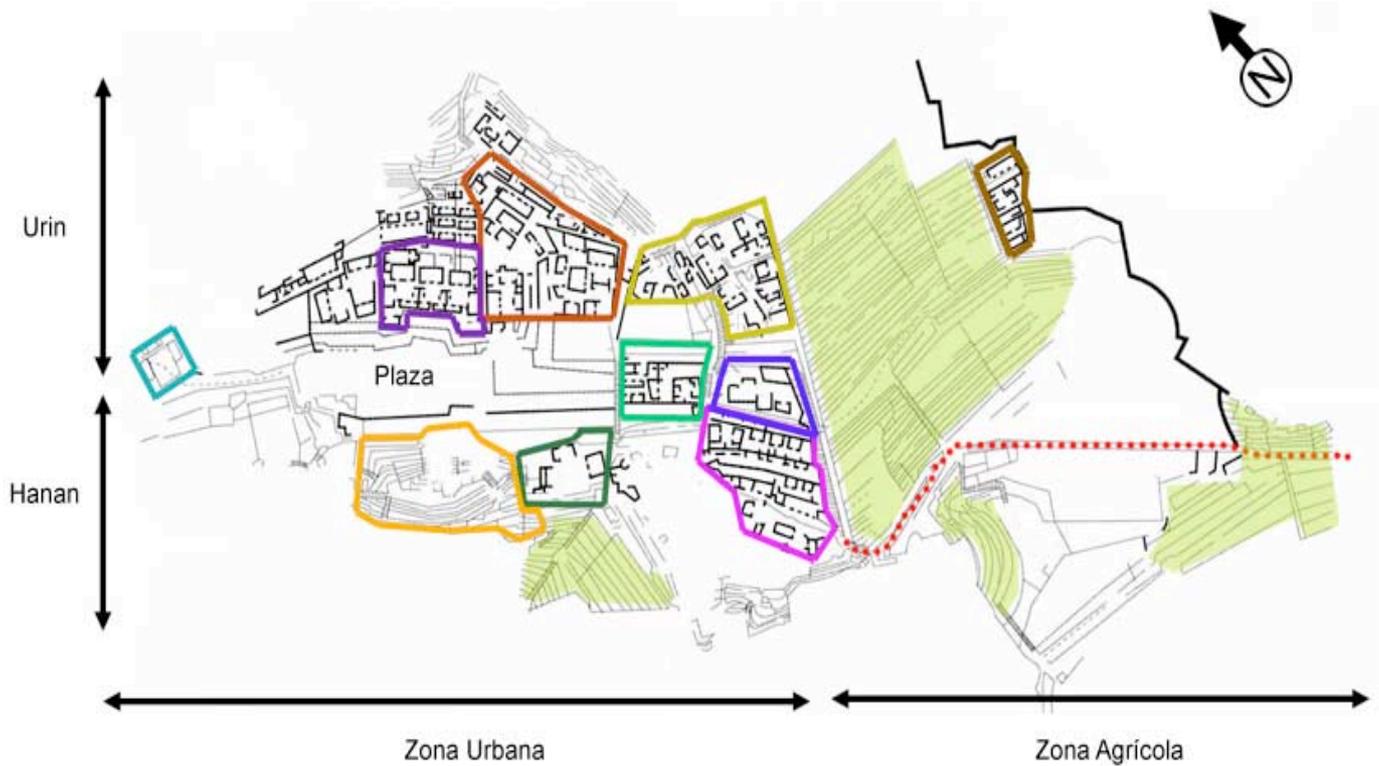
- el Camino del Inca servía...
- para escribir su libro...
- al Valle de Tarma se le llama también...
- los tarmas eran...



**EXPLORACION:** trazamos sobre el mapa de la actividad 1 el itinerario del Camino del Inca; los alumnos realizan individualmente un ejercicio de confirmación de comprensión/producción escrita completando la información ofrecida en el reportaje.

**OBJETIVOS:** adquirir conocimientos referenciales conociendo la expansión que tuvo la civilización Inca; familiarizarse con la geografía de la zona; confirmar comprensión; poner en práctica recursos para la síntesis de información.

7/ Según los restos encontrados, así era la ciudad antigua de Machu Picchu vista desde el cielo. Ahora os toca a vosotros descubrir cómo era vista desde dentro: busca información y cuéntanos cómo vivían los incas en este fantástico lugar.



EXPLORACION: observamos el plano; los alumnos, en grupos de tres, buscan información referente a la estructura de la ciudad; los grupos se dividen el trabajo: zonas, actividades que se realizaban en cada una, la ciudad en la actualidad, etc.; a continuación, los grupos hacen su presentación utilizando todo el material complementario que crean oportuno; para terminar, ofrecemos el enlace de un recorrido virtual por el Machu Picchu (<http://url.ie/fhks>).

OBJETIVOS: adquirir conocimientos referenciales; ampliar vocabulario; desarrollar estrategias para la exposición oral; aprender a organizar el trabajo en grupo; aprovechar y aprender a valorar las ventajas del trabajo en grupo; familiarizarse con el manejo de páginas web en español.

8/ Muchos españoles exportan su tradición gastronómica cuando van a vivir a otros países ya que, además, la cocina española es muy valorada en todo el mundo. Teo es socio de un restaurante español en Lima, Laeñe.

¿Quieres descubrir cuáles son las especialidades de la casa?



**EXPLORACION:** hablamos sobre la tradición gastronómica española e italiana; vamos a la web del restaurante y consultamos la carta; aclaramos dudas de vocabulario; planteamos la posibilidad de abrir un restaurante italiano en Latinoamérica; los alumnos, en pequeños grupos, confeccionan una carta representativa de la gastronomía italiana teniendo en cuenta la dificultad para encontrar determinados ingredientes y justificando la elección; en un segundo momento, los alumnos buscan información para descubrir cuál es el menú de un restaurante típico peruano en Lima; aprovechamos la ocasión para comentar aspectos socioculturales relacionados con la gastronomía.

**OBJETIVOS:** incorporar referentes relacionados con aspectos socioculturales reflexionando sobre la tradición gastronómica y su importancia; reflexionar sobre las diferencias culturales; ampliar vocabulario; trabajar la producción escrita; aprovechar y valorar las ventajas del trabajo en grupo; familiarizarse con el manejo de páginas web en español.

## SESION 4

<http://url.ie/fhkt>

9/ "La Indiana Jones de Chamberí. No hay mejor forma de definir a esta historiadora madrileña que se marchó a Perú en busca de oro. De su mano visitaremos el Bosque de Pomac, donde lleva años excavando tumbas de miembros de la cultura Sicán. También conoceremos el Museo Sicán: un viaje en el tiempo hasta civilizaciones milenarias que deslumbran tanto como el oro que allí se expone".



### ¿Es verdad o no?

El museo en el que trabaja está dedicado a diferentes culturas precolombinas

Las piezas expuestas proceden todas de excavaciones

Pizarro descubrió las riquezas escondidas dentro de las pirámides

Las *huacas* son formaciones geológicas naturales

El Bosque de Pomac es el bosque seco más grande de América

El Gran tocado es la pieza más importante del museo porque los materiales con los que está hecho son muy valiosos

EXPLORACION: antes de visionar el reportaje leemos el enunciado del ejercicio, tomado de la introducción del programa *Españoles en el mundo*; a continuación, los alumnos realizan individualmente un ejercicio de confirmación de comprensión justificando la respuesta.

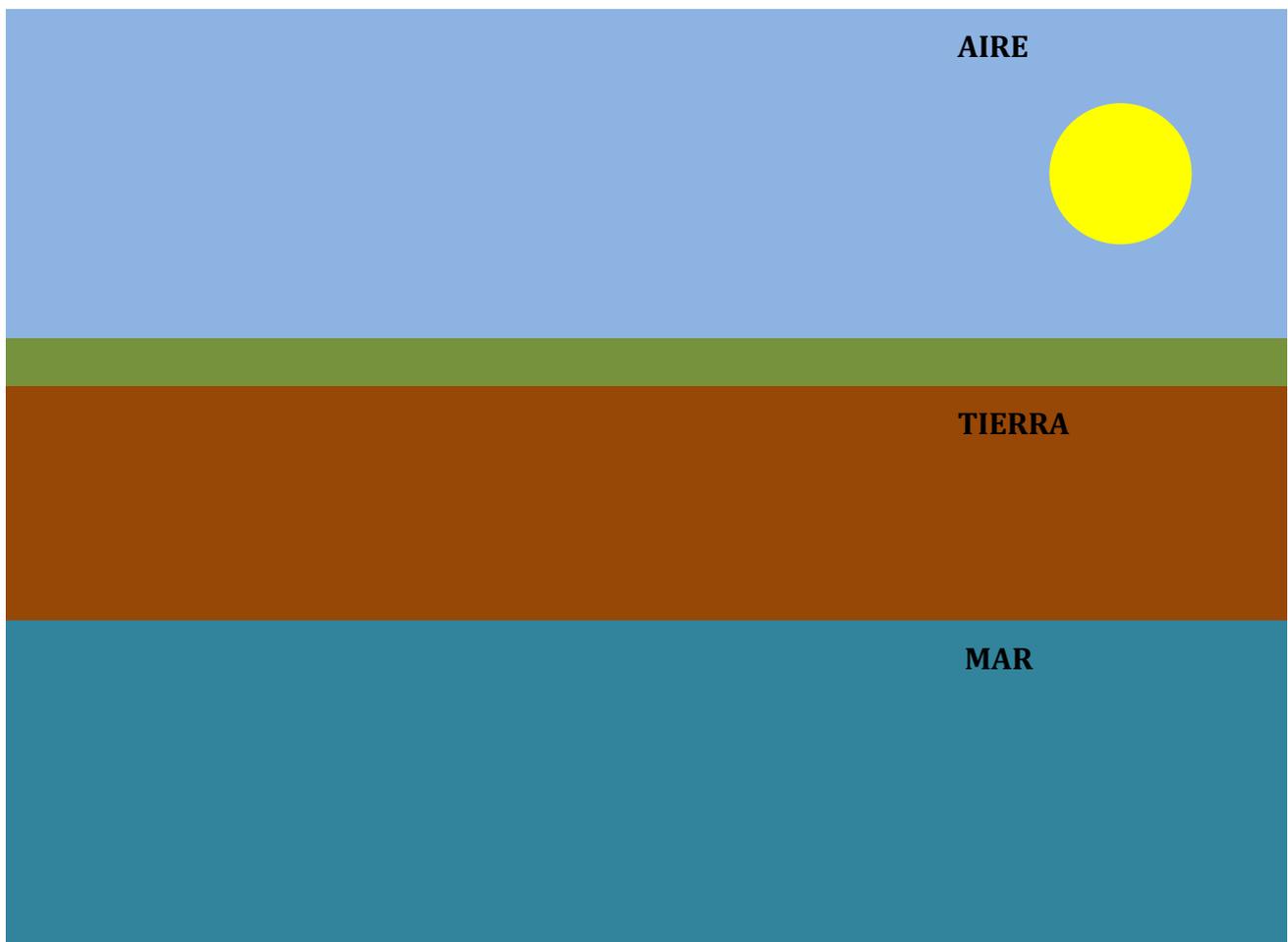
OBJETIVOS: adquirir conocimientos referenciales; confirmar comprensión; ejercitar recursos de citación de información.

10/ Paloma nos cuenta que en *su bosque* habita una rica fauna autóctona de Perú, por ejemplo,



..... y .....

Si buscas un poco de información, descubrirás que la fauna peruana se caracteriza por su gran diversidad. Por un lado, la fauna marina, distinta dependiendo de la corriente; la terrestre, dividida en tres grupos según su origen, y las aves.



**EXPLOTACION:** los alumnos, organizados en pequeños grupos o en parejas, recopilan información, dividiéndose los temas; preparan una exposición en la que describirán la fauna autóctona; el resto de la clase tomará notas con idea de ampliar vocabulario.

**OBJETIVOS:** adquirir conocimientos referenciales; modificar actitudes; adquirir/utilizar vocabulario específico; desarrollar estrategias para la exposición oral; aprovechar y valorar las ventajas del trabajo en grupo.

## 11/ Hablando de animales y de gatos negros...

La superstición está muy presente en la vida de los peruanos, al igual que ocurre en otras muchas sociedades.

La definición que ofrece el DRAE es la siguiente:

**superstición.**

(Del lat. *superstitiō*, -ōnis).

1. f. Creencia extraña a la fe religiosa y contraria a la razón.

2. f. Fe desmedida o valoración excesiva respecto de algo.

*Superstición de la ciencia.*



Sin embargo, en el caso de muchas culturas, la fe religiosa no excluye la superstición. ¿Y tú? ¿Eres supersticioso? ¿Qué supersticiones curiosas conoces?

**EXPLOTACION:** comentamos el contenido del reportaje a partir del enunciado; leemos la definición y la comentamos; en una segunda parte, los alumnos comentan su posición al respecto, sus impresiones a partir de su origen cultural, supersticiones curiosas que conocen, anécdotas y percepción del fenómeno.

**OBJETIVOS:** adquirir conocimientos referenciales; modificar actitudes compartiendo experiencias y puntos de vista; desarrollar estrategias de intervención en una conversación en grupo.

## Y SESION 5

12/ ¿Habéis visto que durante todo el programa aparecen titulares que ofrecen más información?

Vamos a comprobar si sois buenos observadores...

1. Los incas aprovecharon los caminos trazados por .....
2. El Mariscal Sucre ..... en 1824.
3. .... abarcó desde el año 750 d.C. hasta el 1375 d.C.
4. Cuzco significa "....."
5. Los restos humanos más antiguos de Sudamérica encontrados datan de .....
6. Los 20 cuerpos encontrados en la tumba pertenecen a mujeres .....
7. El castellano es la lengua oficial. El .....y el ..... son cooficiales.
8. Tarma era la ciudad de .....y Tarma Tambo, .....
9. Chiclayo es conocida como "....."
10. Los conquistadores españoles usaron el Camino Inca para llegar a .....



**EXPLOTACION:** los alumnos realizan individualmente un ejercicio de confirmación de comprensión/producción escrita completando la información ofrecida en el reportaje; puede ser divertido plantearlo como concurso; el profesor, antes de comenzar con el primer vídeo, llamará la atención de los alumnos insistiendo en la importancia de los titulares.

**OBJETIVOS:** incorporar referentes; recuperar información; ejercitar la capacidad de memorización; confirmar comprensión.

**13/ Después de tanto trabajo, seguro que todos estáis soñando con hacer un gran viaje. También estas personas quieren empezar a programar sus vacaciones, pero no tienen claro el destino. Teniendo en cuenta su perfil e intereses, ¿qué proponéis a cada uno de ellos?**



Ana Ortega, 36 años, soltera; trabaja en una agencia de publicidad; le gustan los deportes de aventura; tiene dos semanas de vacaciones y viajará sola; dispone de un presupuesto limitado; le gustaría también conocer gente interesante.



Luigi Esposito y su familia; viven en una pequeña ciudad en el norte de Italia; elegirán un destino pensando sobre todo en los niños; disponen de un mes de vacaciones; Luigi es alérgico al polen y al agua del mar; los niños tienen 4 y 7 años.



Marion Estévez, 50 años, casada; es restauradora y amante del arte; ha viajado por toda Europa y busca un destino que la sorprenda; le gusta comer bien; dispone de veinte días de vacaciones; volar la aterroriza.



Alejandro Ramos y Óscar Jiménez, 16 años, estudiantes; hacen su primer viaje solos como premio por sus buenas notas; quieren divertirse y vivir nuevas experiencias; no disponen de un presupuesto muy alto, pero están dispuestos a viajar como mochileros y quieren marcharse lo más lejos posible de sus padres.

**EXPLOTACION:** los alumnos, en pareja y por escrito, elaboran propuestas de vacaciones para estas personas como si trabajasen en una agencia de viajes; tienen que justificar la elección y destacar los aspectos que puedan resultar más atractivos para las personas que viajan; para hacerlo, tendrán que documentarse y esbozar un programa de actividades para cada caso; se hará una puesta en común; en un segundo momento, el profesor corregirá los textos escritos.

**OBJETIVOS:** adquirir conocimientos referenciales; adquirir/utilizar vocabulario específico; trabajar la producción escrita; desarrollar estrategias para la exposición oral; modificar actitudes.



**Lo que más me ha llamado la atención**

---

**He aprendido**

---

**Quiero saber más sobre**

---

**EXPLOTACION:** los alumnos reflexionan sobre las cuestiones planteadas, primero, individualmente; después, haremos una puesta en común; podrán destacarse aspectos relacionados con los contenidos socioculturales, la ejercitación lingüística, las propias actitudes, el trabajo en grupo, etc.

**OBJETIVOS:** extraer/fijar conclusiones; contrastar impresiones, opiniones, etc.; abrir nuevas vías de profundización; aprender a partir del modo de aprender de otros; reflexionar sobre la propia evolución y el proceso de aprendizaje; reflexionar sobre la propia capacidad de asimilación.

## UN PASEO POR EL SALVADOR

### I. Tarea 1: Comprensión de lectura y expresión escrita

#### *Antes de leer*

**1. Vamos a leer un texto de promoción turística de un país americano de lengua española. Antes de verlo, te damos el nombre de algunos países con las letras desordenadas. ¿Te atreves a ordenarlas? Cuando termines la actividad, compara tus resultados con los de un compañero.**

DRUNASOH - RATO SACCI - UNGIARACA  
ROSALEDA VL - ATAMGUELA

**2. ¡Más difícil todavía! Ahora te presentamos un mapa de la zona en cuestión. Tienes que relacionar un país con cada uno de los nombres de más arriba. Pero atención: hay cuatro países y cinco nombres. Uno de ellos no corresponde con ningún país de los representados en el mapa.**



Compara tus respuestas con la de tus compañeros. Quizá el texto que vas a leer te ayude a resolver tus dudas.

**3. A continuación te damos unos epígrafes con el tema principal de cada uno de los siete párrafos del texto. Léelos detenidamente y piensa qué orden les darías, si tú fueras su autor.**

Descripción detallada de la oferta turística de la región	Promoción institucional
Síntesis de los mayores atractivos	Patrimonio floral
Situación geográfica y características físicas del país	Oferta gastronómica
Referencia histórica	

## **Lectura**

**1. Haz una primera lectura atenta silenciosa. Vuelve a leer el texto. ¿Cuál de los epígrafes anteriores se corresponde con cada uno de los párrafos? ¿Qué diferencias hay entre el orden que tú has preferido y el del texto real? ¿Te parecen diferencias importantes?**

En la década de los 50 –más concretamente entre 1947 y 1959–, fue un poeta, el salvadoreño Raúl Contreras, el encargado de avivar la oferta turística nacional. Al frente de la recién inaugurada Junta Nacional de Turismo, creó una serie de parques y “turicentros” destinados a resaltar los recursos naturales y arqueológicos del país. La iniciativa sirvió sobre todo para fortalecer una identidad propia, hasta entonces aletargada.

Delimitado por los ríos que dibujan sus fronteras con Guatemala al oeste, y con Honduras al este y al norte, El Salvador es el más pequeño de los países centroamericanos. Y el único sin costa caribeña, aunque con medio centenar de bellísimas playas –dos de ellas consideradas entre las mejores del mundo por los surfers– a lo largo de sus 300 kilómetros de costa frente al Pacífico. Situado a medio camino entre las dos Américas, su moderno aeropuerto internacional ocupa el tercer puesto en recepción de turistas después de Costa Rica y Guatemala. Como sus vecinos, El Salvador posee una naturaleza volcánica de un verde rabioso, cuajada de ríos, cascadas, lagos y lagunas, y un clima estable y sin altibajos, soleado casi todos los días del año y agradablemente fresco en las montañas. Debido a sus interesantes vestigios arqueológicos, también forma parte de la renombrada Ruta Maya, que recorre la mitad norte de Centroamérica. Mientras Honduras, Guatemala y Costa Rica “se venden” respectivamente como “el país que lo tiene todo”, el de “la eterna primavera” y el de “la pura vida”, El Salvador cuenta con su marca “El Salvador impresionante”.

El Plan 2014 con que se propone recuperar el tiempo perdido y alcanzar las cuotas de turismo internacional que sin duda merece, resalta como cualidades principales su estratégica posición como punto de encuentros y la calidad y calidez humana de sus gentes. La obligada ausencia de turismo durante más de una década, nos devuelve hoy a este pequeño pero gran país con la incomparable frescura de un destino aún no del todo conocido, con toda su autenticidad intacta.

De entre las tres regiones en que se divide su geografía –Occidental, Central y Oriental– tal vez sea la Occidental –la que linda con Guatemala–, la más interesante para el viajero, ya que tiene mejor infraestructura turística. Los departamentos de Ahuachapán, Sonsonate y Santa Ana, todos ellos a poca distancia de San Salvador, la capital, nos reservan muy gratas y variadas sorpresas. Majestuosos volcanes, como el de Izalco rodeados de frondosas selvas o verdes cafetales, embellecidos en ocasiones por las coloridas aguas que rellenaron sus cráteres, como el de la Laguna Verde, o el de Ahuachapán con su Laguna de las Ninfas y sus inquietantes fumarolas –llamadas ausoles– entre rocas. Para facilitar el plan de viaje, se ha diseñado la sugerente Ruta de las Flores, un recorrido de unos 40 kilómetros a lo largo de la cordillera de Apanecallamatepec, con espectacular explosión floral entre octubre y febrero. Incluye la visita a media docena de poblaciones emplazadas a unos 1.000 metros de altitud, que alcanzan los 1.447 en el caso de Apaneca, la ciudad más alta de El Salvador. De marcado estilo colonial –como denotan sus iglesias–, pero con fuertes raíces indígenas, todas ellas siguen elaborando hoy como ayer una variedad de artesanías que venden en animados mercadillos, entre los que sobresale el nocturno de Nahuizalco, avivado a la

luz de los candiles. Cestos, muebles, figuras religiosas de madera, o los renombrados tejidos de Ataco, confeccionados en arcaicos telares, son algunos de los productos que  
 45 podemos admirar. Pioneras en la implantación de cafetales durante el último tercio del siglo XIX, estas poblaciones enriquecen la ruta con sus novedosos “tours del café” compartiendo con el viajero los secretos de su cultivo, recolección y elaboración.

La tradición culinaria constituye otro de los placeres ineludibles, destacando la feria gastronómica que tiene lugar cada fin de semana en la plaza de la iglesia de Juayúa,  
 50 donde además de chorizos y longanizas a la brasa, asados de conejo y venado, también podemos degustar guisos de ranas y culebras, entre una multitud de platos –o platillos, como dicen allí– nacionales e internacionales. Pero si queremos probar la más típica de las recetas salvadoreñas, el alimento que se elabora en cualquier rincón del país, esa es la omnipresente pupusa, una torta de maíz bien gruesa que esconde en su interior un  
 55 delicioso relleno. De queso con chicharrón –tocino del cerdo–, ayote –parecido a la calabaza–, y frijoles refritos, o simplemente de quesillo –un queso fresco– y loroco, una flor blanca muy apreciada por su aroma y sabor.

Muy valorada es también la flor de izote, emblema nacional desde 1995, una liliácea blanca que además de donar sus semillas para deliciosos encurtidos o formar parte de  
 60 exquisitas recetas –revuelta con huevo o en el relleno de los clásicos tamales–, sirve también para la fabricación de alcohol, detergentes, cuerdas, cestería y tejidos. Resulta divertido pensar que tal vez la amabilidad innata de los salvadoreños se deba en parte a la naturalidad con que incluyen las flores en su dieta. Y ya no comestible, pero envuelta en el misterio, la legendaria flor de amate nos conecta con la fantástica mitología del  
 65 mundo rural salvadoreño. El amate es un árbol grandioso, compañero de descansos a su espesa sombra, productor de una flor invisible otorgadora de deseos y buena suerte según la fábula, microscópica según estudios biológicos. Los cuentos a la luz de la lumbre mencionaban la Oración del Justo Juez, que había que pronunciar tumbado bajo el árbol a la medianoche, en el momento en que se desprendía la anhelada flor  
 70 encantada, cuyo temible dueño era el Diablo.

Así es esta tierra, rica en mitología cristiano-precolombina, y con tanto sabor y originalidad como esas famosas pupusas, cuya aparente simplicidad esconde el metódico y muy mimado proceso de elaboración con que los salvadoreños son capaces de conseguir algo tan apetecible y sencillo como exótico. Auténtico y bien  
 75 equilibrado.

Adaptado de:

González de Castejón, J. (2011). El occidente de El Salvador. Ronda Iberia, julio 2011, 90-96.

**2. Un poco de léxico. Encuentra en el texto palabras que se puedan sustituir por las siguientes, sin cambiar en lo fundamental su significado del texto (en orden de aparición):**

reactivar – decisión – reforzar – adormecida – tiene – repleta – variaciones – restos – famosa – falta (sust.) – limita – densas – sierra (sust.) – situadas – acentuado – destaca – elaborados – precursoras – gastronómica – ciervo – saborear – extranjeros – muy – similar – estimada – quizá – fortuna – acostado – deseada – propietario – célebres – oculta (verbo) – simple

**3. Verdadero o falso.**

- a. En los 50, un poeta fue el responsable de reorganizar la oferta turística.
- b. El Salvador está al este de Guatemala y al sur y al este de Honduras.
- c. El eslogan turístico de Guatemala es “la eterna primavera”.
- d. El Salvador es un país soleado, seco y caluroso.
- e. Actualmente El Salvador es un país muy visitado por turistas de todo el mundo.
- f. En el oeste de El Salvador se sitúa la mayor cantidad de establecimientos hoteleros del país.
- g. La ciudad de Apameca está situada en la Ruta de las flores.
- h. Las poblaciones de la cordillera de Apamecallamatepec ofrecen al turista recorridos temáticos sobre el café y la artesanía popular.
- i. Lo más típico de la gastronomía de El Salvador son las longanizas a la plancha y los asados de conejo y venado.
- j. El amate es un árbol de flor tan pequeña que ni siquiera se puede ver.

***Después de leer***

1. **¿Qué título le pondrías al texto? Justifica tu respuesta.**
2. **Ahora vas a escribir tu propio texto expositivo de promoción turística. Puedes seguir los siguientes pasos:**

a) *Tema.*

Lo primero que tienes que decidir es sobre qué vas a escribir y lo mejor es hacerlo sobre algo que conoces muy bien. Así que te proponemos que crees un texto sobre tu propia ciudad o región, o bien sobre una ciudad o una región de tu país que conozcas muy bien por algún motivo. Y lo vas a escribir en español porque irá dirigido a potenciales turistas de lengua española que nunca han visitado la zona.

b) *Estructura.*

¿Te acuerdas del orden que seguían los párrafos del texto anterior? Vamos a inspirarnos en él.

<b>0</b>	El occidente de El Salvador
<b>1</b>	Referencia histórica
<b>2</b>	Situación geográfica y características físicas del país
<b>3</b>	Promoción institucional
<b>4</b>	Detalle de la oferta turística de la región
<b>5</b>	Oferta gastronómica
<b>6</b>	Patrimonio floral
<b>7</b>	Síntesis de los mayores atractivos

Pon en la columna de la izquierda los nombres de las siguientes partes, según corresponda. Cuando hayas terminado, puedes comparar tus resultados con los de tus compañeros:

preliminar – conclusión – título – información principal – contextualización 1 – información suplementaria 1 – contextualización 2 – información suplementaria 2

A continuación intenta agrupar todas las partes anteriores en solo cuatro:

título – introducción – desarrollo – conclusión

Pues bien, estas son las partes imprescindibles de un texto expositivo y, como has visto, normalmente están divididas en partes más pequeñas, los párrafos, cada uno de los cuales corresponde a una idea diferente.

Ahora ya puedes decidir las partes de que constará tu escrito y hacer un esquema que te sirva de apoyo. El título lo puedes decidir al final.

c) *Léxico.*

Ya que sabes de qué vas a escribir y cuál es la forma que quieres dar a tu texto, tienes que asegurarte de que conoces las palabras necesarias para escribirlo. ¿Vas a hablar de situación geográfica, de recursos naturales, infraestructuras, monumentos históricos, productos gastronómicos...? Seguro que ya sabes muchos de los términos de los que vas a emplear. Otros quizá aparezcan en el texto anterior y, en cualquier caso, recuerda que los diccionarios son instrumentos muy útiles.

d) *Borrador.*

Ahora ya puedes elaborar una primera versión del texto. Cuando la hayas terminado, repásalo teniendo en cuenta dos criterios: el tuyo (¿Respetas las directrices marcadas desde el principio, tales como lector al que va dirigido, estructura, léxico apropiado, etc.? ¿Falta tal vez algún conector?) y el del posible destinatario (¿Da información necesaria e interesante? ¿Favorece una visita del turista medio hispanohablante?).

e) *Versión definitiva.*

Haz las correcciones que creas convenientes y presenta tu texto final.

## II. Tarea 2: Comprensión auditiva y expresión oral. ¿Adónde vamos?

**1. Ahora que ya estáis familiarizados con la oferta turística de El Salvador, os proponemos una actividad por parejas. Imaginad que estáis en San Salvador, capital del país, y os queda un día antes de volver a casa, pero no sabéis exactamente qué hacer.**

El alumno A, consigue en un teléfono automático de información turística datos relativos a la ciudad de La Palma (Departamento de Chalatenango).

Audio del alumno A (2' 44''): <http://www.divshare.com/download/18484035-144>

Mientras que el alumno B escucha en la radio un reportaje sobre el Parque Los Chorros.

Audio del alumno A (2' 14'') <http://www.divshare.com/download/18483550-833>

Cada componente de la pareja tiene que escuchar la grabación correspondiente y tomar las notas necesarias con ayuda de la siguiente ficha:

<b>Nombre del lugar:</b>	
Distancia a la capital:	
Valor paisajístico:	
Facilidad de acceso:	
Clima:	
Servicios turísticos:	
Estado de las infraestructuras:	
Atención a niños:	
Atención a ancianos:	
Oferta cultural:	
Interés artístico:	
Gastronomía:	
Gastos necesarios:	
Mis gustos personales:	

Podrás escuchar el texto tres veces y ya la segunda vez, podrás detenerlo, si te resulta útil para escribir tus notas.

Atención: quizá no haya información relacionada con todos los apartados de la ficha.

**2. Ya tienes la información relativa a un lugar de El Salvador que tu compañero de viaje no conoce. Para poder llegar a un acuerdo, seguid los siguientes pasos:***a) Léxico.*

Cada uno de vosotros tiene que transmitirle al otro la información obtenida. Para ayudarte, puedes empezar por escribir un pequeño esquema:

- Nombre de lugar
- Situación
- Atractivos personales
- Posibles inconvenientes

*b) Opinión.*

Después de escuchar a tu compañero, explícale qué te gusta y qué no te gusta de los dos destinos.

*c) Discusión.*

Si vuestros gustos no coinciden, intenta convencer a tu compañero, justificando tus opiniones. Tenéis que llegar a un acuerdo obligatoriamente. No te resistas si los argumentos de tu compañero te resultan convincentes.

**Un paseo por El Salvador. Fichas del profesor**

<b>Tarea 1: Comprensión de lectura y expresión escrita (El occidente de El Salvador)</b>	
<b>Descripción</b>	Se presenta a los alumnos un texto escrito de promoción turística de El Salvador.
<b>Objetivos específicos</b>	Activar conocimientos previos sobre El Salvador y los países de Centroamérica. Comprender globalmente un texto expositivo escrito del ámbito de la promoción turística. Comprender información detallada del mismo texto. Reflexionar sobre la estructura de un texto expositivo. Escribir un texto expositivo para hacer promoción turística de un lugar conocido.
<b>Contenidos específicos</b>	Léxico relacionado con la promoción turística Los textos expositivos Presente de indicativo Coordinación y yuxtaposición Oraciones adjetivas Usos del participio
<b>Tipología de la tarea</b>	<u>Según las características de la tarea:</u> transferencia de información, interacción, práctica. <u>Según los procesos de comunicación:</u> comprensión lectora y expresión escrita (principales), expresión oral y comprensión auditiva (auxiliares). <u>Según el uso de la lengua:</u> comunicativa
<b>Tipología textual</b>	Texto expositivo escrito
<b>Recursos y agrupamiento</b>	El texto expositivo proviene del número de julio de 2011 de la revista <i>Ronda Iberia</i> . Se presenta sin el título ni el subtítulo, pues una de las actividades consiste en proponer el primero. Por razones de comodidad se ha transcrito y se han numerado las líneas, pero se proporciona también el enlace que lleva al formato original. Ha sido mínimamente adaptado. Se han realizado algunos cambios en la puntuación y en la línea 58 se ha sustituido <i>lilácea</i> por <i>liliácea</i> , por considerarse aquella un error (véase la definición de <i>izote</i> en DRAE).

	<p>La agrupación varía según las diferentes actividades:  <u>Prelectura 1 (palabras)</u>: Parejas o grupos de tres. Corrección implícita con el propio texto.  <u>Prelectura 2 (mapa)</u>: Parejas o grupos de tres. Corrección después de la lectura (ayudándose con los datos del texto).  <u>Prelectura 3 (Orden de párrafos)</u>: Individual  <u>Lectura 1 (Comprobación de párrafos)</u>: Individual. Se hace una puesta en común en grupo.  <u>Lectura 2 (Léxico)</u>: Individual. Primera comprobación en pareja. Puesta en común en grupo.  <u>Lectura 3 (V o F)</u>: Individual. Primera comprobación en pareja. Puesta en común en grupo.  <u>Después de leer 1 (Título)</u>: Individual. Puesta en común en grupo.  <u>Después de leer 2b (Partes del texto expositivo)</u>: Individual. Puesta en común en grupo.  <u>Resto de Después de leer 2 (Escritura)</u>: Individual y corrección personalizada.</p>	
<p><b>Soluciones a los ejercicios</b></p>	<p>Lectura. Ejercicio 2: encuentra palabras que se puedan sustituir por las siguientes:  <i>reactivar – avivar</i> (línea 2)  <i>decisión – iniciativa</i> (línea 5)  <i>reforzar – fortalecer</i> (línea 5)  <i>adormecida – aletargada</i> (línea 6)  <i>tiene – posee</i> (línea 14)  <i>repleta – cuajada</i> (línea 14)  <i>variaciones – altibajos</i> (línea 15)  <i>restos – vestigios</i> (línea 16)  <i>famosa – renombrada</i> (línea 17)  <i>falta – ausencia</i> (línea 24)  <i>limita – linda</i> (línea 28)  <i>densas – frondosas</i> (línea 32)  <i>sierra (sust.) – cordillera</i> (línea 36)  <i>situadas – emplazadas</i> (línea 38)  <i>acentuado – marcado</i> (línea 40)  <i>destaca – sobresale</i> (línea 42)</p>	<p><i>elaborados – confeccionados</i> (línea 44)  <i>precursoras – pioneras</i> (línea 45)  <i>gastronómica – culinaria</i> (línea 48)  <i>ciervo – venado</i> (línea 50)  <i>saborear – degustar</i> (línea 51)  <i>extranjeros – internacionales</i> (línea 52)  <i>muy – bien</i> (línea 54)  <i>similar – parecido</i> (línea 55)  <i>estimada – apreciada</i> (línea 57)  <i>quizá – tal vez</i> (línea 62)  <i>fortuna – suerte</i> (línea 66)  <i>acostado – tumbado</i> (línea 68)  <i>deseada – anhelada</i> (línea 69)  <i>propietario – dueño</i> (línea 70)  <i>célebres – famosas</i> (línea 72)  <i>oculta (verbo) – esconde</i> (línea 72)  <i>simple – sencillo</i> (línea 74)</p>
<p>Lectura. Ejercicio 3. Verdadero o falso  a, V – b, F – c, V – d, F – e, F – f, V – g, V – h, F (no hay tours de artesanía) – i, F – j, V</p>		

Después de leer. Ejercicio 2b.  
 0 – Título – El occidente de El Salvador  
 1 – Preliminar – Referencia histórica – Introducción

Desarrollo  
 2 – Contextualización 1 – Situación geográfica y características físicas del país  
 3 – Contextualización 2 – Promoción turística  
 4 – Información principal – Detalle de la oferta turística de la región  
 5 – Información suplementaria 1 – Oferta gastronómica  
 6 – Información suplementaria 2 – Patrimonio floral

7 – Conclusión – Síntesis de los mayores atractivos

**Tarea 2: Comprensión auditiva y expresión oral  
 (¿Adónde vamos?)**

<b>Descripción</b>	Después de la primera tarea, en que los alumnos están ya algo familiarizados con El Salvador, se plantea una segunda colaborativa, a través de la cual una pareja de alumnos tiene que tomar la decisión de qué visitar en su último día de estancia en el país. Cada uno de ellos tendrá inicialmente acceso a la información relativa a un destino turístico diferente: el alumno A, a la de la ciudad de La Palma (Chalatenango) y el alumno B, a la del Parque Los Chorros. A continuación tendrán que intercambiarse los datos que hayan sido capaces de retener para, por último, tomar una decisión conjunta.
<b>Objetivos específicos</b>	Comprender los datos principales de un texto expositivo oral del ámbito de la promoción turística. Realizar una exposición oral para transmitir dicha información. Expresar opinión y gustos sobre hábitos turísticos. Negociar para llegar a un acuerdo.
<b>Contenidos específicos</b>	Léxico relacionado con el turismo Oraciones causales Oraciones relativas Oraciones sustantivas

<b>Tipología de la tarea</b>	<p>Según las características de la tarea: transferencia de información, interacción.</p> <p>Según los procesos de comunicación: comprensión auditiva y expresión oral (principales), expresión escrita y comprensión lectora (auxiliares).</p> <p>Según el uso de la lengua: comunicativa</p>
<b>Tipología textual</b>	Texto expositivo oral adaptado
<b>Recursos y agrupamiento</b>	<p>Textos orales adaptados a partir de documentos de vídeo procedentes de la página de promoción turística de El Salvador <a href="http://www.elsalvador.travel">www.elsalvador.travel</a>.</p> <p>La comprensión auditiva del texto grabado se realiza individualmente. El resto de actividades, basadas en la interacción, se realiza en pareja.</p>
<b>Indicaciones prácticas</b>	<p>Se considera que, debido al nivel de conocimientos de estos alumnos y a su L1, no es necesario preexplicar vocabulario. El léxico presente no debería ofrecer dificultades, a pesar de que un mínimo porcentaje de palabras puede ser desconocido. Esta dificultad debería ser superada por la habilidad de deducir el significado gracias al contexto. Se recomienda, pues, poner a los alumnos en la situación de tener que utilizar esta estrategia.</p> <p>Por otra parte, se observa que, aunque las dos grabaciones tienen una duración similar, la más larga de ellas (sobre la ciudad de La Palma) tiene además una mayor densidad de palabras y presenta una sintaxis más elaborada, por lo que se puede considerar más difícil. Esta circunstancia podría ser aprovechada para que el profesor eligiera conscientemente a los miembros de las parejas, de modo que diera el papel de <i>alumno B</i>, a aquellos que puedan presentar más dificultades de comprensión auditiva. Este reparto podría resultarles motivador no sólo en términos generales, sino para la preparación de la segunda parte de la tarea (de expresión oral).</p>

### **Transcripciones de los audios**

#### ***Audio del alumno A (288 palabras):***

La ciudad de La Palma pertenece al Departamento de Chalatenango y es uno de los principales destinos turísticos visitados por los nacionales y extranjeros, ya que reúne características que lo vuelven importante y que cautivan el corazón de los viajeros, y se sitúa, además, a 82 km. de distancia desde la capital, San Salvador. Esta población se caracteriza por conservar el ornato en sus casas, postes y en el parque central.

Posee el título de *Cuna de la Paz* y es dueña de los tesoros artesanales más importantes heredados por el señor Fernando York, quien en la década de los 70 impulsó la técnica del naif, convirtiéndolo en uno de los principales polos de desarrollo para su gente.

Al recorrer las calles de este tranquilo pueblo, observamos cómo sus pobladores arduamente trabajan en sus casas, que también sirven de talleres para realizar sus diseños, evocadores del paisaje de la campiña, la naturaleza y la vida de nuestros antepasados.

Recuerde que, si usted es una de esas personas que gusta de ver cómo se trabaja esta artesanía, puede venir hasta los talleres, donde se observarán todos los pasos. En la actualidad son más de 117, los cuales están exportando a países como Italia y Estados Unidos, entre otros. Esta circunstancia motiva a su gente a seguir trabajando y exponer sus diseños en los talleres o en los tres diferentes mercados de artesanías localizados en esta ciudad y que cada día atraen a más turistas e incentivan a las autoridades municipales a seguir apoyando este proyecto.

La Palma se sitúa en la zona norte de Chalatenango y encierra un abanico de alternativas que la convierte en el mejor destino para visitar en El Salvador durante los 365 días del año.

***Audio del alumno B (255 palabras):***

A tan sólo 18 km. al oeste de la capital, este remanso natural es un icono turístico preferido por muchos salvadoreños. Cuenta con doce manzanas de terreno, de las cuales cuatro son las habilitadas al público. Este parque cuenta con una belleza natural única, debido a la gran cantidad de nacimientos de agua que le (sic) rodean por las filtraciones de aguas de lluvia del volcán de San Salvador.

Son cuatro piscinas habilitadas: una para niños, otra con tobogán y el resto, diseñadas de tal forma que no pierdan el encanto natural del lugar.

Este turicentro abrió sus puertas en 1952, por la visión del poeta salvadoreño Raúl Contreras, quien deseó que sus restos descansaran en este parque.

Cabe destacar que este centro ha sido un importante escenario para eventos internacionales, como Miss Universo en 1975, por el encanto de su paisaje.

Fue para el año 2001 que sus instalaciones sufrieron daños por los terremotos ocurridos, sin embargo se realizaron obras de reconstrucción que concluyeron en 2008.

En este parque encontrará áreas de juego para niños, un anfiteatro para eventos educativos y culturales, modernos merenderos, una pasarela peatonal, rampas de acceso para personas con discapacidades y senderos que conducen al bosque.

En el Parque Los Chorros encontrará ocho comedores que ofrecen platillos caseros y típicos a precios sumamente accesibles. También el ingreso de alimentos está permitido, para compartirlos en familia o con amigos.

Para mayor información, visite nuestra página web: [www.elsalvador.travel](http://www.elsalvador.travel) y entérese de todos los atractivos que le esperan en nuestro El Salvador impresionante.

<b>Cuestionario de evaluación de la tarea</b>	
<b>TÍTULO :</b>	<b>¿Estás de acuerdo? (1 muy poco – 5 mucho)</b>
Es interesante	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Es útil para aprender lengua	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Es útil para adquirir conocimientos extralingüísticos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Es fácil de realizar	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Exige demasiado esfuerzo mental	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Exige demasiados conocimientos previos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
<b>LA TAREA Y YO</b>	
He comprendido bien las instrucciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
He seguido el proceso correctamente	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Me he esforzado lo necesario	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
He tenido dificultades lingüísticas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
He tenido dificultades técnicas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Me he divertido	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
He aprendido más español	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
He adquirido otro tipo de conocimientos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Estoy satisfecho con mi actuación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
He alcanzado el objetivo de la tarea	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
En el futuro podría mejorar mi actuación si...	
Me ha gustado que...	
No me ha gustado que...	

**APORTACIONES PRÁCTICAS A LA ENSEÑANZA DE LAS  
COLOCACIONES: TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES PARA ABORDAR EL  
FENÓMENO EN EL AULA DE E/LE DE FORMA EXPLÍCITA.**

**Rossana Sidoti**  
**Investigadora L/Lin 07. Università degli Studi di Messina.**  
**rossana77@hotmail.it**

**2. Unidad didáctica. Relaciones con los demás: reacciones y comportamientos**

**FICHA DE LA ACTIVIDAD**

1. Objetivos

- a. Percatarse de la existencia del fenómeno colocacional.
- b. Mejorar la competencia colocacional dentro del ámbito semántico de las relaciones interpersonales: reacciones y comportamientos.
- c. Reconocer las colocaciones a través de sus características.
- d. Reflexionar sobre la idiosincrasia del fenómeno colocacional.
- e. Aprender estrategias para obtener información sobre el comportamiento colocacional de las palabras a través del uso de diferentes recursos léxicos, diccionarios combinatorios y corpus lingüísticos existentes para el español, de fundamental importancia para recabar información sobre la combinatoria léxica, su frecuencia de coaparición y contextos de uso.
- f. Entender los usos metafóricos del lenguaje cotidiano.
- g. Reflexionar sobre los vínculos semánticos que se establecen entre las palabras.
- h. Favorecer en los aprendices la memorización de las palabras y su posterior recuperación en el lexicón mental a través de la creación de redes de significados o mapas semánticos.
- i. Reflexión metalingüística.
- j. Expresión e interacción oral.
- k. Desarrollar la habilidad de combinar palabras con autonomía.

2. Nivel específico recomendado: C1 / C2 (MCER)

3. Tiempo: 4 horas aproximadamente

4. Materiales: Fichas de las actividades / Recursos léxicos en la red

5. Dinámica de trabajo: Individual / Parejas / Grupos

## 2.1. Actividades de exposición a la lengua

1) Cada persona reacciona y se comporta de forma diferente ante la vida (cuando nos dicen una mentira, un noviazgo se rompe o un amigo nos decepciona, cuando no aprobamos un examen o no conseguimos un empleo, si pillamos a un ladrón robando en nuestra casa, etc). Lee el siguiente texto y contesta, interactuando con tu compañero de al lado, a las preguntas que a continuación te proporcionamos. (20 minutos)

### Un sueño

En medio del silencio de la noche escuché el sonido de mi móvil, que parecía provenir del armario. Primero pensé que se trataba de un sueño; luego, que me lo había dejado encendido en el bolsillo de la chaqueta. Abrí los ojos, prendí la luz y sorprendí, llevándome un susto bastante evidente, en el medio de la habitación, a un individuo que buscaba su teléfono por todos los bolsillos con una mano mientras me apuntaba con una pistola que llevaba en la otra. Imposible decir quién estaba más desconcertado, si el ladrón o yo. Por fin, dio con el aparato y lo atendió de mala gana: “¿Qué pasa?”, preguntó irritado por aquella inoportuna llamada. Luego, al escuchar lo que decía, se dejó caer sobre una esquina de la cama como si le hubieran abandonado las fuerzas. “Ha muerto mi madre”, me dijo en un aparte. “Lo siento”, añadí yo ridículamente desde mi pijama de rayas.

Comprendí que tenía que aprovechar aquellos instantes de abatimiento del delincuente para hacer algo, para darle una paliza. Miré a mi alrededor en busca de algún objeto contundente y ni vi más que un par de novelas policíacas y un inhalador nasal que había sobre la mesilla. Aunque, de haber dispuesto de algo más duro, tampoco habría sabido cómo usarlo. Creo que conviene golpear en la nuca, pero se trata de un conocimiento teórico. Jamás he golpeado a un semejante. Además, el semejante del que hablo había comenzado a sorberse los mocos como un niño para contener las lágrimas. Colgó el teléfono, se incorporó y comprendí que se encontraba desorientado, sin saber a dónde dirigir sus pasos ni qué hacer con su cuerpo. Recorrió unos metros en dirección al armario y luego se volvió hacia mí para averiguar por dónde se salía.

Salté de la cama y lo guié por el pasillo. Una vez en la puerta, me preguntó si conocía el modo de ir al *Doce de octubre*. “Espera un momento”, respondí. Volví al dormitorio, me puse encima del pijama unos pantalones y una camisa y lo llevé en mi coche. Cuando llegamos al hospital, aún sostenía la pistola en la mano y el móvil en la otra. Le metí la pistola en un bolsillo, le abrí la puerta del coche y lo vi alejarse en dirección a las instalaciones. Yo regresé a la cama y al día siguiente fingí que todo había sido un sueño.

(Adaptado de Millás, Juan José, “Un sueño”. *EL PAÍS*, 22-X-2004)

-En una situación semejante, ¿cómo habrías reaccionado?

-¿Por qué el protagonista de esta historia actuó como lo hizo? ¿Puedes entender y justificar su comportamiento? Motiva tu respuesta.

-Cuando el protagonista de nuestra historia se enteró de la presencia del ladrón ¿qué sensaciones sintió en un primer momento? ¿cómo van cambiando sus sentimientos a lo largo de la historia? Descríbelos sirviéndote de la siguiente lista. De no conocer el

significado de algunas palabras, puedes recurrir a los diccionarios monolingües disponibles en línea: *Diccionario de la Real Academia* [<http://www.rae.es/rae.html>]; *Diccionario Clave* [<http://clave.librosvivos.net/>]; *WordReference.com Diccionario de la lengua española* [<http://www.wordreference.com/>]; *The Free Dictionary* [<http://es.thefreedictionary.com/>].

abatimiento	profundo, enorme, absoluto, total, grande, hondo
aburrimiento	profundo, mortífero, terrible, abrumador, inmenso, mortal, enorme, infinito, feroz
alivio	indescriptible, profundo, inmenso, magro, verdadero
angustia	indefinible, asfixiante, inmensa, verdadera, indescriptible, extraordinaria, indecible, espantosa, paralizadora, horrible, excesiva, ligera, vaga, constante, pasajera
ansia	acuciante, profunda, enorme, apremiante, loca, desmesurada, exacerbada, desmedida, reprimida, insaciable, irrefrenable, incontenible
antipatía	fuerte, profunda, violenta, visceral, marcada, justificada, fundada, injustificada, clara, patente, manifiesta, ostensible, franca, declarada, disimulada, correspondida, mutua, recíproca, irrefrenable, irreprimible
asombro	infinito, profundo, mayúsculo, inmenso, indescriptible, constante, repentino
bienestar	completo, indescriptible, tremendo, intenso, leve, generalizado, constante, continuo, pasajero, físico, falso
compasión	infinita, inmensa, desgarrada, pura, sincera
decepción	absoluta, profunda, enorme, fuerte, continua, pasajera, amarga, verdadera, clara, evidente
desprecio	profundo, absoluto, clamoroso, total, olímpico, supremo, infinito, enorme, atroz, horrible, visible, notorio, manifiesto, sordo, contenido, frío, mutuo
dolor	profundo, infinito, vivo, intenso, extremo, amargo, insondable, dulce, verdadero
emoción	fuerte, profunda, inmensa, viva, serena, verdadera, incontenible
enfado	terrible, violento, profundo, mayúsculo, excesivo, ligero, duradero, pasajero, justificado, injustificado, sin motivo, evidente, patente
entusiasmo	caluroso, loco, enorme, incondicional, indescriptible, vivo, encendido, excesivo, ciego, desmedido, desmesurado, exagerado, escaso, sincero, justificado, abierto
envidia	atroz, visceral, profunda, dulce, sana, mala, insana, verdadera, pura

euforia	plena, extraordinaria, excesiva, desmedida, falsa, frenada
felicidad	completa, grande, absoluta, intensa, extrema, indescriptible, total, profunda, eterna, duradera, constante, pasajera, perfecta, verdadera, falsa, tonta
frustración	enorme, constante, pura, evidente, clara, secreta
inquietud	profunda, seria, viva, tremenda
intranquilidad	grande, continua, permanente, constante, visible
malestar	profundo, inmenso, indescriptible, fuerte, continuo, creciente, patente
malhumor	enorme, ligero, permanente, habitual
melancolía	profunda, incurable, terrible, infinita, atroz, absoluta, aguda, inmensa, intensa, total, máxima, exagerada, ligera, permanente, pasajera, dulce, negra, sincera, pura, evidente
miedo	atroz, intenso, fuerte, abrumador, feroz, sacral, profundo, animal, visceral, horrible, espantoso, horroroso, ancestral, justificado, fundado, verdadero, injustificado, infundado, incontenible
nostalgia	grande, profunda, intensa, ligera, pertinaz, pasajera, sincera
pánico	indescriptible, absoluto, profundo, inmenso, total, verdadero, fingido
pena	grande, aguda, lancinante, inmensa, profunda, infinita, intensa, horrorosa, ligera, pasajera, sincera, verdadera, paralizadora, de amor
placer	intenso, desbordante, inmenso, verdadero, agudo, infinito, indescriptible, embriagador, extremo, mínimo, continuo, malvado, insaciable
rabia	violenta, profunda, extrema, visceral, indescriptible, pasajera, pura, auténtica, sorda, incontrolada, contenida, soterrada, controlada, sana
resentimiento	extraordinario, profundo, feroz, elevado, vivo, ciego, marcado, tremendo, violento, infinito, enorme, fuerte, visceral, terrible, intenso, mortal, enconado, particular, especial, total, ligero, mínimo, viejo, antiguo, constante, permanente, eterno, ancestral, arraigado, duradero, amargo, verdadero, puro, auténtico, justificado, injustificado, infundado, creciente, patente, abierto, claro, evidente, sordo, latente, oculto, disimulado, contenido, velado, soterrado, recíproco
simpatía	profunda, viva, incondicional, visceral, poca, verdadera, declarada, mutua
sorpresa	enorme, inmensa, mayúscula, total, absoluta, profunda, viva, grata, sincera
susto	terrible, tremendo, buen, impresionante, mayúsculo, pistonudo, de muerte, serio, gordo, considerable, enorme, horrible, menudo, atroz, espantoso, leve, pequeño

ternura	extraordinaria, grande, intensa, infinita, indescriptible, inalterable, cálida, dulce, verdadera, acendrada
tristeza	inmensa, infinita, profunda, inconmensurable, enorme, marcada, insondable, leve, vaga, sosegada, ligera, dulce, verdadera, reprimida
vergüenza	terrible, profunda, intensa, enorme, vaga, inconfesable, irreprimible

2) El caso es que los sentimientos arriba indicados pueden manifestarse con distintas intensidades. Tras individualizar los sentimientos que acompañaron a los protagonistas de nuestra historia, en pareja, agrupadlos por grados así como aparece en el ejemplo que te proporcionamos a continuación: intenso/poco intenso, que dura mucho/que dura poco, bueno/malo, etc. (15 minutos)

Ej.:angustia	indefinible, asfixiante, inmensa, verdadera, indescriptible, extraordinaria, indecible, espantosa, paralizadora, horrible ( <b>intensa</b> ) excesiva ( <b>más intensa de lo conveniente</b> ) ligera, vaga ( <b>poco intenso</b> ) constante ( <b>que dura mucho o que no se interrumpe</b> ) pasajera ( <b>que dura poco</b> )
--------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

intenso, +intenso o que no se puede contener o saciar	poco intenso o que ha sido disminuido	que dura mucho o que no se interrumpe	que dura poco	bueno	malo	que se tienen uno a otro

3) La falta de seguridad ciudadana ha pasado a ser en los últimos tiempos uno de los temas centrales de preocupación de los ciudadanos dado que el índice de atracos, asaltos, robos, etc., está creciendo. Cuando de pronto te ves destrozado, con la dignidad rebajada a golpe de un despojo material que te hace ver la impunidad del que quebranta el derecho a la propiedad se te queda una sensación de odio bastante clara hacia todo el gremio de los delincuentes. Ahora bien, si quieres profundizar en los verbos y en los adjetivos que acompañan frecuentemente la palabra *odio*, en pareja, tratad de sustituir en las oraciones que te proporcionamos a continuación lo que está subrayado por una de las combinaciones de palabras que aparecen en el siguiente recuadro. (10 minutos)

**apagar el odio** – engendrar odio - **aplacar el odio** - sembrar el odio - **volcar el odio** -

coger odio a alguien - **disimular el odio** - granjearse el odio - **avivar el odio** - sufrir el odio - **guardar odio** - odio imperecedero – **odio mortal** – odio sordo

- Cuando una persona nos hace daño o nos hiere mucho podemos empezar a sentir odio hacia la misma
- No continúes sintiendo odio y rencor por lo ocurrido. La única cosa mala que te hice fue mentirte
- A veces, solo a veces, me encantaría romper platos, vasos, jarrones, cristales simplemente para desahogar y descargar el odio que siento por ti
- Blancanieves no fue víctima del odio de su madrastra, sino de su madre, según un estudio del texto original
- Si tus palabras y tus comentarios hipócritas sirven para aumentar el odio que siento por ti, te aconsejo que te vayas cuanto antes
- Es más fácil odiar que calmar y atenuar el odio
- Quien esparce odio sólo recoge desprecio de quien lo conoce
- El odio solo inspira, genera o infunde odio en otras personas
- Su forma de actuar le atrajo el odio de mucha gente
- Me parece mas fácil reprimir u ocultar el odio que el amor
- El tiempo hace que el odio desaparezca y nos ayuda a perdonar
- Decid de una vez quién es esa persona por la que profesáis un odio tan intenso
- El odio que dura mucho es algo malsano porque la vida es muy corta como para desperdiciar el tiempo odiando
- Sus ojos me asustaron, destilaban un odio contenido, de estos que no se manifiesta de forma declarada

4) ¿Qué tipo de relación semántica establecen los adjetivos que se combinan con la palabra *odio*? (5 minutos)

ciego - **encendido** - feroz - **tremendo** - espantoso – **desenfrenado**

terrible – **implacable** – horrible – **satánico** - visceral – **fuerte**

encarnizado - **incommensurable** - profundo - **exacerbado** – vivo

**violento** - marcado - **radical** - enconado - **infinito** – particular

**descarnado** - recalcitrante - **total** – sin límites - **descomunal**

5) ¡Reflexiona!

Ahora ya sabes que los españoles utilizan el adjetivo *mortal* acompañado de la palabra *odio* para expresar un estado de odio muy intenso, pero si partimos de otra palabra como *alegría*, no utilizan el adjetivo *mortal* sino *loca* o *desenfrenada* para expresar que la alegría es muy grande. Para saber exactamente con qué otras palabras los nombres de sentimiento se combinan más frecuentemente sin incurrir en error te aconsejamos recurrir al DICE *Diccionario de Colocaciones del Español*. Esta herramienta te permite

establecer el tipo de relación que se crea entre las palabras (ej.: odio intenso, muy grande=*odio mortal, intenso, implacable, visceral, encarnizado*, etc.; ej.: odio que dura mucho=*odio imperecedero, eterno, perenne, largo, ancestral, atávico, arraigado*, etc.; ej.: sentir odio=*sentir, tener, experimentar, albergar, profesar, abrigar odio*, etc.).

A partir de lo dicho realiza tu búsqueda en el DICE [<http://www.dicesp.com/>] e indica de qué otras palabras (verbos, adjetivos) suele ir acompañada frecuentemente la palabra *alegría*. (15 minutos)

### ALEGRÍA

<b>¿Cómo puede ser la alegría?</b>	<b>Acciones</b>
1.Intensa:	1.Sentir:
2.Más intensa de lo conveniente:	2.Volver a sentir:
3.Poco intensa:	3.Sentir una alegría intensa:
4.Compartida por muchos:	4.Continuar sintiendo alegría:
5.Que dura mucho:	5.Dejar de sentir alegría:
6.Que dura poco:	6.Festejar algo con alegría:
7.Causada por un buen motivo:	7.Causar que la alegría sea menor:
8.Causada por un mal ajeno:	8.Causar alegría en alguien:
9.Verdadera:	9.Estropear la alegría:
10.Falsa:	10.Causar que alguien sienta una alegría intensa:
11.Que se transmite con facilidad:	11.Hacer que la alegría no se note:
	12.Causar gradualmente que la alegría desaparezca:
	13.Manifestar corporalmente la alegría:
	14.Manifestar alegría:
	15.Empezar a sentir alegría debido a que otros ya la sienten:
	16.Causar que la alegría desaparezca:

Es importante que sepas que...

...no existe ninguna regla que explique por qué se dice ‘alegría desenfrenada’ en lugar de ‘alegría mortal’. Si no quieres que esta imprevisibilidad te coja desprovisto, tomar conciencia de las palabras que pueden coaparecer con determinadas palabras, y no con

otras teóricamente posibles, es de fundamental importancia para no cometer errores a la hora de producir lengua y para llegar a expresarte con la precisión de un nativo.

6) ¿Alguna vez has sido víctima de un robo, asalto, atraco de parte de delincuentes? Cuéntanos tu experiencia. ¿Cómo has reaccionado? Aunque tuvieras ganas de darle un golpe o una paliza en la cabeza a esta persona desconocida que se lleva tus cosas ¿qué consejos darías a tus amigos, a tu compañero de al lado, etc., para minimizar la situación de riesgo o manejar la situación evitando así un trágico desenlace? A continuación, te proporcionamos algunas soluciones. (10 minutos)

no ponerse a gritar - **guardar la calma** - permanecer tranquilo - **mantenerse callado** –  
acatar las directivas (de los delincuentes) - **no reaccionar violentamente** - no oponer  
resistencia - **no hacerse el valiente** - inspirar profundamente - **no tomar la iniciativa** –  
cumplir las órdenes (del ladrón) - **no actuar a la defensiva** - no sacar armas - **no  
desarmar al asaltante** - actuar con cautela – no actuar sin pensar

7) En el texto de Juan José Millás, la palabra *paliza* con el sentido de dirigir un golpe contra algo o alguien se combina con el verbo *dar* (registro neutro). Pero, ¿sabías qué puede combinarse expresando el mismo significado con un número reducido de otras palabras como *meter*, *arrear* (coloquial), *propinar* (formal)? A partir de lo dicho ¿qué otras palabras, al coaparecer con los verbos *arrear*, *pegar*, *dar*, *propinar*, les atribuyen el sentido de asestar un golpe? Mira el siguiente mapa para reflexionar sobre los vínculos semánticos que se establecen entre las palabras. ¿Qué tienen en común las siguientes palabras? (5 minutos)



## 2.2. Actividades de percepción de la forma y del significado

8) ¿Cómo reaccionamos ante una mentira? Lee las siguientes citas y expresa tu opinión al respecto. (10 minutos)

“Al mentir, en definitiva, decimos sí al egoísmo y no al amor. Es decir, nos hacemos un daño inmensamente más grande que el pequeño [...] beneficio que uno pueda conseguir con la mentira. Queda, además, el otro aspecto de la mentira: el daño que otros reciben. Cuando un esposo se siente engañado, cuando un padre ve cómo el hijo aumenta cada día la dosis de mentiras, cuando un compañero de trabajo nota que la confianza depositada en el amigo se ha esfumado como bruma ante el sol... nace en los corazones una pena profunda: alguien que creíamos bueno nos ha engañado, nos ha mentado, nos ha traicionado” (Pascual Fernando, 2009)

“Sin afirmar que el fin pueda siempre justificar los medios, es preciso admitir que existen circunstancias en las que la actitud más admirable no es necesariamente admitir la verdad. Incluso debemos defender la virtud que entraña ocultar la verdad en aras de de la dignidad y la libertad, como aquella del prisionero que prefiere la muerte en medio de torturas inenarrables antes que informar objetivamente a los tiranos que se la

infligen” (Byrne Hugo)

9) Agrupa las combinaciones de palabras que aparecen en el recuadro de abajo según indiquen lo siguiente: ¿qué es la mentira? ¿qué consecuencias traen consigo las mentiras?, mentir es una forma de..., ¿qué sentimientos surgen al mentir?, ¿por qué se miente? Nuestra intención es que te acostumbres a tomar nota de las palabras que suelen ir juntas para que las aprendas como si fueran una sola. (10 minutos)

evadir compromisos - **comportamiento engañoso** – arreglar problemas - **pérdida de confianza** - guardar secretos - **manejarse en la sociedad** - sensación de alivio - **falsear la calma** - mecanismo de defensa - **solucionar problemas** - enorme remordimiento - **generar desconfianza** - eludir la realidad - **causar secuelas** - encubrir pruebas - **mal hábito** - cubrir una verdad - **ocultar sentimientos** - generar enojos - **pérdida de credibilidad** - falsear la información - **verdad dolorosa** - arma de manipulación - **evitar un castigo** - evitar un regaño - **mal necesario** - sentimiento de culpabilidad - **ganar de vengarse** - evitar injusticias - **actitud pernicioso** - baja autoestima - **generar disgustos** - maquillar una realidad - **obtener un empleo** - sentimiento de ira - **retener la verdad** - tentación continua - **crear ilusión** - eludir responsabilidades - **evitar secuelas desagradables** - ocultar sentimientos – **obtener un empleo** - cargos de conciencia - **llamar la atención** - quedar bien - **ocultar una verdad** - tapar un error - **provocar sufrimiento** - evitar conflictos - **causar daño** - gran resentimiento - **aliviar frustraciones** - gran angustia – **recurso fácil**

¿qué es la mentira?	Ej.: recurso fácil, .....
¿qué consecuencias traen consigo las mentiras?	Ej.: provocar sufrimiento; .....
mentir es una forma de ...	Ej.: ocultar una verdad, ....
¿qué sentimientos surgen al mentir?	Ej.: sentimiento de culpabilidad, ....
¿por qué se miente?	Ej.: evitar conflictos, ....

### 10) ¡Reflexiona!

Ya sabes que hay palabras que suelen aparecer juntas y otras que no. Pero todavía no sabes qué estas combinaciones frecuentes de palabras de significado transparente reciben el nombre de colocaciones. Para que te acostumbres a detectarlas escucha con atención la lectura de un texto sobre las pistas que nos pueden ayudar a desenmascarar las mentiras y toma nota de las colocaciones en él contenidas. El profesor leerá el texto tres veces: durante la primera lectura límitate a escuchar con atención y a reconocer las combinaciones de palabras relacionadas con el tema en cuestión. Durante la segunda y la tercera lectura toma nota de las mismas y cuando hayas terminado compara tu lista de colocaciones con las de tus compañeros. Esta actividad conlleva una dificultad añadida: recuerda que en el texto que vas a escuchar aparecen cinco colocaciones incorrectas. Al igual que las correctas individualiza las combinaciones que no son posibles en español y compara tus respuestas con las de tus compañeros. (20-25 minutos)

### **¿qué indicios nos ayudan a traicionar las mentiras o al mentiroso compulsivo?**

Los deslices verbales o lapsus inconscientes, responder a una pregunta inexistente evadiendo la pregunta real o respondiendo con otra pregunta; detenerse a la mitad de la oración; interrumpir; desviar el tema; disculparse frecuentemente, abusar de los siguientes términos: honestamente, francamente, de verdad, créame, que me caiga un rayo si no, etcétera son indicios de posibles mentiras. Según la PNL (Programación Neurolingüística), los mentirosos parpadean demasiado, descaminan la mirada, bajan la mirada, se muestran ansiosos, se cubren el rostro consciente o inconscientemente con las manos u algún objeto, abandonan la conversación intempestivamente, tragan saliva. Entre los cambios más significativos que se presentan en el organismo de los mentirosos encontramos: 1. Sonrisas falsas: la falta de participación de las cejas es un indicio sutil pero decisivo para diferenciar las sonrisas auténticas de las sonrisas falsas. El tiempo de desaparición de la sonrisa falsa puede esfumarse demasiado abruptamente, o tal vez de forma escalonada. 2. Parpadeo incontrolado: un mentiroso experto es capaz de mirar clavadamente a las personas pero posiblemente no será capaz de controlar el parpadeo, que es un movimiento involuntario cuando se experimenta una emoción. 3. Movimiento de los músculos de la frente: cuando mienten, muchas personas experimentan sentimientos de angustia, lo que provoca que las cejas se pongan en una posición oblicua. 4. Gestos controlados: se utilizan menos gestos cuando hay inseguridad en lo que se dice. La causa es que el mentiroso se da cuenta de que el movimiento nervioso puede ser considerado un principio de engaño y, al final, es su ausencia el agente delator. 5. Pupilas dilatadas: las pupilas se dilatan cuando hay excitación o agrado, y se contraen cuando nos disgustamos. 6. Transpiración: la aparición de sudor es otro proceso regulado por el sistema nervioso. 7. Ruborización o palidez extrema: los cambios producidos en el sistema nervioso autónomo afectan a los vasos sanguíneos, de tal forma que aparece el rubor cuando se está confundido o avergonzado y, la palidez cuando se tiene miedo a ser descubierto. 8. La voz: la vacilación al empezar a hablar, en particular cuando se debe responder a una pregunta, puede activar sospechas. Otras pistas las dan ciertos errores que no llegan a formar palabras, quebrar el tono de la voz, toser y esclarecer la garganta. 9. Movimientos corporales: durante un engaño, los emblemas normalmente aumentarán más que de costumbre. Un ejemplo de emblema es el leve fruncimiento de hombros. Las manipulaciones (con las manos) no son signos válidos del engaño y pueden indicar los dos estados opuestos, la incomodidad y la relajación. Por otra parte, los mentirosos saben que deben suprimir sus manipulaciones, y la mayoría lo consigue casi siempre. 10. La mirada: los mentirosos bajan la mirada. No obstante, es probable que un mentiroso, por culpable que se sienta, no aparte la vista demasiado, ya que los mentirosos saben perfectamente que todo el mundo confía en detectarlos de esta manera.

(Adaptado de Hernández González, L. R. (2009). *La verdad de las mentiras*, Tamaulipas, México: DGETI)

-Tras detectar las colocaciones imposibles, sustituye el elemento incorrecto de cada colocación por el elemento correcto: encogimiento - aclarar - suscitar - fijamente - desvían. (10 minutos)

-¿En qué campos semánticos utilizarías las colocaciones tratadas en el ejercicio anterior? ¿Crees que una solución para aprender mejor las palabras podría ser la de agruparlas por campos semánticos? Discútelo con tus compañeros. (5 minutos)

11) ¿Sabías que la combinación de palabras *tragar saliva* puede esconder otro significado cuando se le da un uso figurado? Mira las siguientes oraciones. ¿En cuál de las dos *tragar saliva* adquiere un significado no deducible del significado normal de cada uno de sus componentes? (10 minutos)

-Al tragar saliva me molesta la garganta  
-Este asunto te va a hacer tragar mucha saliva

-Tras deducir el verdadero significado, contesta a lo siguiente:

¿Se trata de una colocación o de una locución?

¿Se dice igual en tu lengua?

¿Desde el punto de vista semántico, qué es lo que puede diferenciar una colocación de una locución?

12) ¡Reflexiona y toma nota!

Ahora bien, reflexiona sobre la estructura sintáctica de las colocaciones en español a partir de la clasificación que te proporcionamos a continuación. (5 minutos)

- A) verbo+sustantivo. Ej. *ocultar la verdad*
- B) verbo+preposición+sustantivo. Ej.: *mentir bajo juramento*
- C) sustantivo+adjetivo. Ej.: *mentira piadosa*
- D) sustantivo+preposición+sustantivo. Ej.: *cargos de conciencia*
- E) verbo+adverbio. Ej.: *mentir esporádicamente*

13) Sería estupendo contar con algún sistema para detectar las mentiras. De esta manera podríamos evitarnos vivir de nuevo esta terrible experiencia de ser engañados. En el texto del ejercicio anterior se indican las pistas que nos ayudan a traicionar al mentiroso compulsivo o al sospechoso que está intentando controlarse para no decir nada que lo inculpe. Pídele a tu profesor que te entregue el texto, busca las colocaciones relacionadas con el tema de las pistas y cuando las hayas encontrado, clasifícalas según la siguiente estructura: (15 minutos)

**Verbo + sustantivo:** ej.: desviar el tema

**Sustantivo + adjetivo:** ej.: palidez extrema

14) ¡Profundiza en el conocimiento que ya tienes de las palabras! En la siguiente sopa de letras se esconden ocho palabras o combinaciones de palabras con las que la palabra

*mentira* suele ir acompañada, es decir, con las que forma colocaciones. Con la ayuda de tu compañero de al lado y a partir de las definiciones que aparecen a continuación, détéctalas. (10-15 minutos)

### Definiciones

1. mentira mezquina, miserable, vil, sucia, guiada por un propósito innoble y que merece desprecio.
2. mentira proferida con intención benevolente; puede tener como objetivo el tratar de hacer más digerible una verdad tratando de causar el menor daño posible.
3. mentira monstruosa, gigantesca, grande, monumental, enorme.
4. mentira grosera, tosca, flagrante, detectable, evidente, obvia, poco creíble a través de la cual se descubre fácilmente el engaño.
5. mentira insignificante, inofensiva, pequeña, de poca importancia.
6. serie o cúmulo de mentiras.
7. descubrir la verdad, desenmascarar, destapar una mentira.
8. urdir, idear, maquinan una mentira.

P	K	J	L	Q	D	Y	Z	P	T
I	N	F	A	M	E	J	T	S	X
A	J	G	F	W	S	B	Q	C	Q
D	E	S	C	O	M	U	N	A	L
O	T	X	T	H	O	R	F	H	E
S	F	R	D	H	N	D	C	K	V
A	X	S	A	R	T	A		D	E
Q	D	F	H	K	A	P	W	Q	K
Z	T	E	J	E	R	Q	F	G	M

(Sopa de letras de la palabra *mentira*)

**15)** Actividad de uso y mejora. Interactuando con tu compañero de al lado, expresa tu propio punto de vista sobre las mentiras contestando a las preguntas que aparecen a continuación. Te aconsejamos, para evitar inútiles circunloquios y expresarte con mayor naturalidad, fluidez y precisión, utilizar en tus respuestas las colocaciones tratadas hasta ahora. (15 minutos)

-¿Cuáles son los principales factores que nos conducen a mentir?

-¿Cuáles son las principales consecuencias que causan las mentiras en las personas? (tanto víctima como victimario)

-¿Las mentiras perjudican más al mentiroso o a la víctima? Motiva tu respuesta.

-La mentira genera, en quien la dice, distintas emociones y sentimientos; los más conocidos son la culpa, el remordimiento, la vergüenza y la desesperación. Alguna vez ¿has sido víctima de mentiras? ¿qué sensaciones has experimentado? ¿qué relación tenías con esta persona? ¿de qué forma te engañó y cuáles fueron los motivos para que lo hiciera?

-Hay quienes aseguran que pagan con la misma moneda, si me mienten les miento. Por otra parte existen personas que opinan que no se gana nada enojándose o reclamando a quién te ha mentido, que debemos guardar la calma y seguir adelante, pues en el caso de manifestar molestia solo nos afectamos a nosotros mismo; ¿Qué opinas al respecto?

### 2.3. Actividades de memorización

**16)** A partir de los siguientes adjetivos y verbos adivina la palabra (sustantivo) con la que pueden aparecer y formar colocaciones. (5 minutos)

**Adjetivos:** arraigada, bonita, breve, duradera, especial, fraternal, indisoluble, intensa, inquebrantable, interesada, leal, peligrosa, profunda, sana, sincera, sólida, tormentosa, verdadera, viva

**Verbos:** abusar de, brotar, conquistar, conservar, cultivar, descuidar, deshacerse, dispensar, enfriar(se), entablar, enturbiarse, establecer, estrechar, fortalecerse, fraguar(se), granjearse, iniciar, intensificar, interrumpir, mantener, nacer, negar, perder, quebrantar, quebrarse, recuperar, romperse, sellar, traicionar

-Si no consigues adivinarla, la siguiente definición podría ayudarte: confianza y afecto desinteresado entre las personas. Ej.: *Luis y yo llevamos diez años de .....*

**17)** Detecta, entre las palabras que aparecen a continuación, los sinónimos de la siguiente combinación de palabras: *amistad inquebrantable* (5 minutos)

arraigada	bonita	breve	duradera	especial	fraternal
indisoluble	intensa	interesada	leal	peligrosa	profunda
sana	sincera	sólida	tormentosa	verdadera	viva

18) Contesta a las preguntas que te propocionamos a continuación o marca si las siguientes afirmaciones te parecen verdaderas o falsas. Comenta las respuestas con tu compañero. (20 minutos)

Cuando las amistades empiezan a nacer se dice que brotan	V	F
¿Qué otras cosas pueden <i>brotar</i> ? Para descubrirlo utiliza el CREA ( <i>Corpus de Referencia del Español Actual</i> disponible en línea en <a href="http://corpus.rae.es/creanet.html">http://corpus.rae.es/creanet.html</a> ). Este programa de concordancias te permitirá saber qué palabras suelen combinarse frecuentemente con el verbo en cuestión en contextos reales de uso. Recuerda que los miembros que forman parte de una colocación pueden aparecer juntos o separados a gran distancia, con lo cual no siempre su extracción automática mediante el corpus resulta posible.		
Los verbos <i>entablar</i> , <i>iniciar</i> y <i>nacer</i> son sinónimos de <i>brotar</i>	V	F
¿Qué otras cosas se pueden <i>entablar</i> , además de las amistades?		
Granjearse la amistad de alguien significa: 1)ganarse la amistad de alguien 2) descuidar la amistad de alguien 3) recuperar la amistad de alguien		
Cuando las amistades se fraguan se dice que se fortalecen	V	F
Cuando las amistades se quebrantan se dice que se sellan	V	F
Cuando las amistades se quiebran se dice que se rompen	V	F

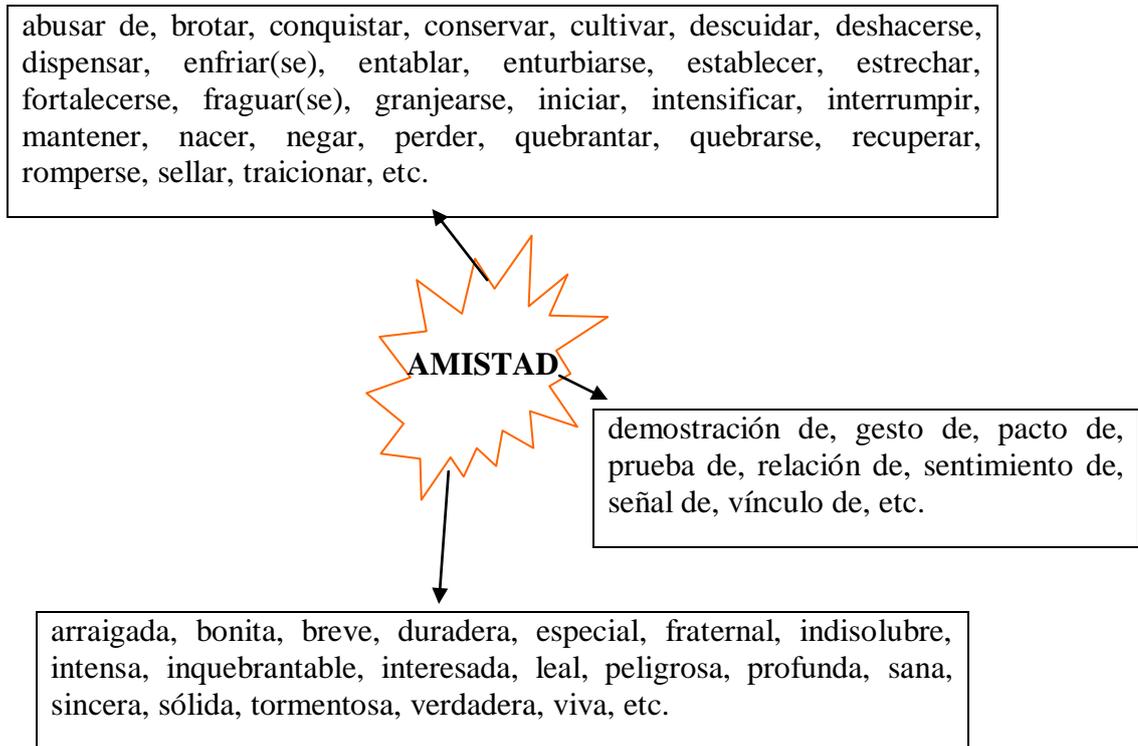
19) Actividad de uso y mejora. No siempre las personas nos decepcionan con sus mentiras. Amigos son muchos, pero buenos amigos son pocos. Para llegar a ser un buen amigo tienes que seguir algunas pautas para que tu relación se desarrolle y madure de una manera saludable. A partir de las siguientes combinaciones de palabras relacionadas con el tema de la amistad escribe colaborando con tus compañeros el decálogo del buen amigo (20 minutos)

**guardar un secreto – palabra de cariño – muestra de amor – no alabar sus defectos – respetar su decisión – momentos de desdicha – escuchar con atención – contar sus penas – embargar la tristeza – respetar sus límites – evitar malentendidos – ponerse al día – sacar tiempo – mantenerse alerta – dar apoyo**

DECÁLOGO DEL BUEN AMIGO

## 20) Actividad de reflexión

Con la ayuda del diccionario combinatorio *Redes* puedes descubrir las palabras (verbos, sustantivos, adjetivos) con las que el sustantivo *amistad* aparece frecuentemente y ampliar así la información colocacional de la misma.



-Distingue los usos literales de los usos metafóricos de las colocaciones que aparecen en *Redes*

**¡Reflexiona!** Asimismo, este diccionario te permite reflexionar sobre los vínculos semánticos que se crean entre las palabras, es decir, sobre las clases léxicas con las que por ejemplo 'entablar' se combina de una manera natural. (10 minutos)

ENTABLAR se combina con

- sustantivos que denotan vínculo o relación, generalmente amistosa, cooperativa o sentimental, entre dos o más personas
- sustantivos que denotan acción concertada dirigida a la consecución de algún acuerdo

- sustantivos que designan diversas formas de conflicto o enfrentamiento de naturaleza física o verbal
- sustantivos que denotan comunicación verbal entre dos o más personas
- sustantivos que designan diversas formas de contienda judicial

-Determina, siguiendo la clasificación que aparece en *Redes*, el campo semántico de los sustantivos que coaparecen con el verbo *entablar*. (10 minutos)

juicio – pelea - competencia – charla – relación - denuncia - discusión - lucha - debate  
 amistad – contacto – acuerdo – contrato – alianza - plática - trato - competición  
 procedimiento - vínculo – diálogo - guerra - reclamación - controversia - pleito  
 compromiso - apelación - conflicto - demanda - conversación - convenio - romance  
 negociación - querrela - duelo – amorío - vídeo-conferencia - batalla - comunicación  
 polémica - coloquio - disputa - boicot - pulso

## 21) Actividad de oyes-dices

Para repasar lo aprendido, en parejas podéis jugar a Oyes-Dices: disponed de un total de cuatro tarjetas, dos por estudiante. El estudiante A lee la primera palabra que aparece en la tarjeta A (oyes) y el que tenga la tarjeta B (dices) tendrá que adivinar, entre las diferentes opciones de las que dispone, la palabra con la que se combina, y así sucesivamente. Cuando hayáis terminado intercambiad los roles. El estudiante B tendrá que leer la palabra que aparece en la tarjeta B (oyes) y el que tenga la tarjeta A (dices) tendrá que adivinar la palabra con la que se combina, y así sucesivamente. (5 minutos)

TARJETA A (OYES)	TARJETA A (DICES)
SEÑAL DE	LAS AMISTADES
SARTA DE	MENTIRA
CARGOS DE	SALIVA
ENCOGIMIENTO DE	LA MIRADA
PÉRDIDA DE	COMPULSIVO
A LA DEFENSIVA	SOSPECHAS
SIN MOTIVO	MORTAL

TARJETA B (OYES)	TARJETA B (DICES)
FRAGUARSE	HOMBROS

DESCOMUNAL	MENTIRAS
TRAGAR	CONFIANZA
DESVIAR	CONCIENCIA
MENTIROSO	AMISTAD
SUSCITAR	ENFADO
ODIO	ACTUAR

(actividad adaptada de Álvares Cavanillas, J.L., 2008: 86)

**22)** Actividad de uso y mejora. A partir de las colocaciones obtenidas busca en el CREA algunos ejemplos que las contengan. (10 minutos)

**23)** Tarea final. A partir de los temas elegidos para la realización de la unidad didáctica, el MIEDO, las MENTIRAS, las AMISTADES, os proponemos una actividad final en la que ganará el grupo que más colocaciones haya memorizado hasta ahora. Los componentes de cada grupo tendrán que escribir por turnos en las tres columnas el mayor número de colocaciones relacionadas con los temas en cuestión. El profesor determinará el equipo ganador. Así que, ¡no desperdiciéis el tiempo! disponed sólo de 10 minutos para llevar acabo la actividad. ¡La unión hace la fuerza!

<b>MIEDO</b>	<b>MENTIRAS</b>	<b>AMISTADES</b>



EMBAJADA  
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN ITALIA, GRECIA Y ALBANIA