

CUADERNOS DE ITALIA Y GRECIA

Nº 3 – Noviembre 2003



EMBAJADA DE ESPAÑA

PROGRAMAS DE PROMOCIÓN Y APOYO A LAS ENSEÑANZAS DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EMBAJADA DE ESPAÑA

DIRECCIÓN: CONCEPCIÓN GÓMEZ OCAÑA, Consejera de Educación

CONSEJO DE REDACCIÓN: SONSOLES CALVO MARTÍNEZ y
MIGUEL PATIÑO ALONSO,
Asesores Técnicos

COLABORADORES: TERESA BEGUÉ BAYONA
JUAN FELIPE BERMEJO RUBIO
SONSOLES CALVO MARTÍNEZ
CONCEPCIÓN GÓMEZ OCAÑA
CARMEN MARCHANTE MORALEJO
CÁNDIDA MUÑOZ
CLAUDIA PARISI
MIGUEL PATIÑO ALONSO
JOSÉ ANTONIO RAMOS ESCUDERO

PORTADA Y CUADROS: AUGUSTO GARCÍA MOLEDO

MAQUETACIÓN: CRISTINA SERNA, Asesora Técnica



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

© Edita: Secretaría General Técnica
Embajada de España en Italia – Consejería de Educación
Embajada de España en Grecia

N.I.P.O.: 176 – 03 287 – 2
Impresión: Arti Grafiche Tilligraf SpA - Roma

PROGRAMAS DE PROMOCIÓN Y APOYO A LAS ENSEÑANZAS DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Presentación.....	7
-------------------	---

I. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

<i>La Formación del Profesorado: nuestro compromiso de promoción cultural.</i> Concepción Gómez Ocaña.	10
--	----

1. Aproximación al concepto.	11
2. Marco legal	13

<i>Plan de Formación para el profesorado de español lengua extranjera en Italia y Grecia en el 2002 y 2003.</i> Miguel Patiño Alonso.	16
---	----

1. Cuadro general de actividades de formación 2002- 2003 en Italia y Grecia.	17
2. Cuadro general de actividades de formación 2003- 2004 en Italia y Grecia.	20

<i>Las Secciones españolas en Liceos Italianos: un modelo de educación intercultural.</i> Sonsoles Calvo Martínez.	23
--	----

1. La educación intercultural: una necesidad.	23
2. Un programa intercultural: Las Secciones españolas en Italia.	24
2.1 Creación	24
2.2 Datos actuales	26
2.2.1 Cagliari	26
2.2.2 Ivrea	27
2.2.3 Maglie	27
2.2.4 Palermo	28
2.2.5 Roma	28
2.2.6 Sassari	28
2.2.7 Turín	29
2.3 Evolución del alumnado. Datos.	29
2.4 Direcciones	30
3. El futuro de las Secciones	32

II. MATERIALES DE APOYO PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LE	33
--	----

1. Materiales de apoyo a los Cursos de Formación impartidos en Italia en 2002 y en Italia y Grecia en 2003.	35
--	----

<i>Explotación didáctica de un texto en la clase de E.L.E.: prensa escrita.</i> Miguel Patiño Alonso	36
---	----

1. Fichas de Lectura Intensiva	38
Actividades previas	38
Actividades simultáneas	42

Actividades posteriores	44
2. Anexos	47
2.1 Textos sobre “El Botellón”.	47
2.2 Una tipología de ejercicios para la lectura.	51
La lectura extensiva en clase: una propuesta de actividades anteriores, simultáneas y posteriores a la lectura. Miguel Patiño Alonso	52
1. Fichas de Lectura Extensiva	53
Actividades previas	53
Actividades simultáneas	57
Actividades posteriores	58
2. Anexos	61
2.1 Lista de libros más leídos	61
2.2 Evaluación prestaciones orales	62
2.3 Instrucciones preparación oral	63
2.4 Tablón de lecturas	64
2. Materiales de apoyo realizados por profesores de español LE en Italia.	65
Modelos de actividades para la clase de español o el recurso de sacar ju(e)go a los textos. Juan Felipe Bermejo Rubio	66
Microrrelatos o cómo hacer más amena y eficaz la literatura en clase de Lengua Extranjera. Claudia Parisi	71
1. Anexo	78
1.1 Microrrelatos.	78
¿Qué me quieres, amor? de Manuel Rivas. Teresa Begué Bayona	84
1. Introducción	84
2. Comentario de “La lengua de las mariposas”	85
2.1 Tema	85
2.2 Estructura	85
2.3 Personajes	88
2.4 Tiempo	89
2.5 Espacio	90
2.6 El narrador y los modos de la narración	91
2.7 El lenguaje	92
2.8 Conclusión	93

<i>Italia en Cervantes: una propuesta de trabajo en al aula. Carmen Marchante</i>	95
1. Planteamiento	95
1.1 Justificación	95
1.2 Objetivos generales	95
1.3 Recursos	95
2. <i>El licenciado Vidriera</i> . Fragmentos	96
3. <i>El Licenciado Vidriera</i> . Taller	99
4. Anexo	101
<i>Una primera aproximación a los problemas de la traducción, a partir de ejemplos prácticos. El uso del diccionario. Cándida Muñoz</i>	104
1. Premisa	104
2. Ejemplo 1	105
2.1 Traducción	105
2.2 Traducción de un alumno de nivel avanzado	105
2.3 Comentario	105
3. Ejemplo 2	106
3.1 Traducción	106
3.2 Traducción de un alumno de nivel avanzado	106
3.3 Comentario	106
<i>Español en el Tercer Milenio. José Antonio Ramos Escudero</i>	108

PRESENTACIÓN

En esta nueva fase de la revista *Cuadernos de Italia y Grecia* (incorporamos Grecia como ya lo hacemos en nuestro trabajo diario), hemos querido plasmar en los distintos artículos, las líneas maestras de actuación de la Consejería, siempre dirigidas al objetivo de la *promoción lingüística y cultural*. El presente número lo hemos dedicado principalmente a la promoción lingüística y a la reflexión sobre el español en la actualidad.

Es importante destacar el interés que despierta actualmente el conocimiento del español tanto en Italia como en Grecia, aunque se trata de dos realidades distintas, porque el punto de partida es diferente. En Italia el programa experimental "*Progetto Lingue 2000*"¹ representó una plataforma de despegue de nuestra lengua en la *Scuola Media*² creando una cantera de futuros estudiantes de español que repercutió positivamente en el crecimiento de las Secciones Españolas en Liceos Italianos, programa que multiplica exponencialmente los esfuerzos de la promoción de la lengua y la cultura española en todo el país.

En Grecia, el campo de trabajo es distinto. La enseñanza del español se ha visto reducida al ámbito de lo privado, porque la escuela pública, hasta ahora, no ha presentado programas experimentales ni oferta curricular, pero nos encontramos ante un camino abierto con innumerables posibilidades de promoción de nuestra lengua y de nuestra cultura. El curso pasado finalizaron su licenciatura los primeros estudiantes de Filología Hispánica en la Universidad de Atenas. Esto quiere decir que a partir de ahora, el Ministerio de Educación Griego puede plantearse la implantación del español como segunda lengua extranjera en el Sistema Educativo reglado. La posibilidad de colaborar con las autoridades griegas en el diseño del programa que permita divulgar nuestra lengua, con criterios pedagógicos, será para la Consejería no sólo un privilegio sino también un honor.

En este primer número de *Cuadernos de Italia y Grecia*, hemos querido hacer una reflexión sobre la importancia de la Formación del Profesorado en el compromiso de la promoción lingüística y cultural. Aportamos como dato la planificación de actividades de formación para profesorado de Español Lengua Extranjera en Italia y Grecia, realizadas en su práctica totalidad por los asesores técnicos de esta Consejería. Creemos en la importancia de la formación del profesorado. Sin los profesores, que son la cinta de transmisión, no sólo de conocimientos sino también de intereses y actitudes, sería imposible obtener ese efecto multiplicador al que antes me refería.

En la segunda parte de la revista se ofrecen distintos materiales de apoyo para la enseñanza de ELE. Es importante ofrecer las herramientas necesarias que faciliten y potencien el acto didáctico, favoreciendo el proceso de enseñanza / aprendizaje.

Este planteamiento supone un esfuerzo de planificación pero sobre todo de ejecución, porque requiere mucha dedicación, incluidos los fines de semana, aprovechando los momentos más adecuados para que los profesores puedan asistir. Pero este esfuerzo compensa.

¹ Proyecto por el que se incorpora el estudio de lenguas europeas, entre ellas el español, de forma extracurricular en la *Scuola Media*. En vigor del 1998 al 2001

² Etapa de escolarización de alumnos de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años.

Creemos que la publicación de materiales contribuye a la expansión de nuestra actividad. Este sistema de trabajo permite llevar la formación allí donde se nos requiere, y no centralizar las actividades en Roma o en Atenas, lo que dificultaría la presencia de los profesores en dichas actividades. Así se consigue sembrar en grandes espacios que luego germinan en el enorme interés por nuestra lengua y nuestra cultura.

Este interés lo podemos cuantificar a través de las peticiones de nuevos cursos, solicitudes de creación de nuevas secciones, visitas al centro de recursos, petición de materiales para llevar a cabo trabajos en español, colaboraciones con asociaciones de profesores de español, y otras muchas actividades que van surgiendo y de las que nos van informando los profesores de español en Italia y Grecia con los que mantenemos un vivo contacto.

Concepción Gómez Ocaña
Consejera de Educación
Embajadas de España en Italia Grecia

I. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: NUESTRO COMPROMISO DE PROMOCIÓN CULTURAL

Concepción Gómez Ocaña¹

Como docentes debemos analizar la forma en que la escuela interactúa con lo que el alumno y alumna aporta en cuanto a cultura, situación social y entorno familiar y contribuir a crear un clima de respeto, solidaridad y convivencia que contribuya a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle en las condiciones óptimas dentro de una educación de calidad. La calidad hace referencia al cambio en la forma de trabajo, a la mejora continua de los procesos y de las personas, al perfeccionamiento profesional de los docentes y no docentes, a resultados que respondan a las expectativas de los alumnos, familias e instituciones.

La calidad de un Sistema Educativo tiene que garantizar a todos los ciudadanos la adquisición de las competencias básicas, en conocimientos, valores, actitudes y habilidades sociales. Una educación que prepare para la vida. Una educación de Calidad.

Así pues, debemos pensar en un sistema de calidad para todos, es decir un sistema de calidad en un contexto de diversidad, por lo que debemos asociar educación de calidad con el concepto de igualdad de oportunidades y el derecho a la educación.

Esta igualdad de oportunidades está claramente relacionada con el principio de equidad, como un nivel de adecuación que atienda a todos los alumnos. La equidad va más allá del concepto de igualdad. Si la educación es de calidad, eleva los logros y la motivación de los propios alumnos y alumnas, fomentando la permanencia en el sistema con rendimientos progresivos. Mejorar las condiciones de acceso al sistema y de permanencia en éste con un criterio de equidad como principio de calidad educativa.

Al otorgar al sistema educativo, entre otras, una función socializadora y de educación para la justicia social y, al mismo tiempo, una función compensadora e integradora, se ve la necesidad de elaborar proyectos educativos que tengan en cuenta y favorezcan el desarrollo de valores, actitudes, sentimientos y comportamientos que se enfrenten a los estereotipos racistas, sexistas..., y respeten la riqueza de la diversidad y la variedad cultural en el pluralismo de una sociedad moderna.

La formación del profesorado constituye un punto de reflexión para la acción en cuanto:

- Problemática asociada a una política educativa que vincule la intervención educativa intercultural.
- Importancia de la coexistencia del aprendizaje de lenguas (la del medio familiar y la del país receptor) así como programas y metodologías que faciliten este aprendizaje.
- Formación del profesorado y necesidad de asumir por parte del colectivo de docentes la transformación que el fenómeno multicultural reporta a la escuela.
- Formación del profesorado que facilite metodologías que propicien la promoción y la cultura.

La formación del profesorado constituye una de las piezas claves que aparece con fuerza dentro del sistema educativo. La preocupación por la formación permanente del profesorado ha ido evolucionando en España con dos características claras: extensión y

¹ Consejera de Educación. Embajada de España en Italia y Grecia

diversificación. En la actualidad asume aún mayor importancia ya que son las diversas Administraciones Educativas las que la incorporan a sus propuestas legislativas, orientadoras o normativas, a excepción de la formación del profesorado en el exterior, que depende exclusivamente del MECD. La formación del profesorado en la actualidad y dada la conformación de los Sistemas Educativos Europeos debe ayudar a la acción formativa intercultural, con propuestas de programas y metodologías que permitan a los docentes gestionar el fenómeno multicultural, convirtiéndolo en intercultural.

Recordemos que en 1987 durante la reunión de ministros de Educación del Consejo de Europa celebrada en Helsinki, se propusieron diversas medidas respecto a la formación del profesorado:

- La imagen de la enseñanza debe ser mejorada para permitir que accedan candidatos valiosos.
- La formación del profesorado ha de ser concebida como un todo y considerada como una forma de educación permanente.
- La evaluación del profesorado ha de contar con su participación y no ha de basarse en objetivos educativos restringidos.
- Es necesario disponer y preparar formadores de formadores, directores, inspectores y administradores.
- Es preciso tomar medidas contra la pasividad de los docentes.

1. Aproximación al concepto.

El concepto de Formación generalmente se asocia a alguna actividad, siempre se trata de formación para algo (Honoré, 1980). Puede entenderse como una función social de transmisión de saberes, de saber-hacer o del saber-ser que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o de la cultura dominante. La formación puede entenderse también como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de experiencias de los sujetos.

Vemos por tanto que el proyecto de formación es susceptible de múltiples enfoques, asociándose este concepto en algunas definiciones al “proceso de desarrollo que sigue el sujeto humano hasta alcanzar un estado de plenitud personal” (Zabalza, 1995), hace referencia al proceso que sigue el individuo en la búsqueda de su identidad plena, de acuerdo a unos principios o realidad socio-cultural.

Hay un componente personal evidente en la formación, que conecta con un discurso axiológico referido a finalidades, metas y valores, frente a lo meramente técnico e instrumental. Pero esto no nos debe llevar a pensar que ésta se realiza únicamente de forma autónoma. Debesse (1980) distingue entre autoformación, heteroformación e interformación.

Algunos autores vienen planteando la necesidad de desarrollar una teoría de la formación, al igual que existen teorías de la educación, la enseñanza...

Honoré (1980), en su libro *Para un teoría de la formación* propone utilizar el término “Formática” para referirse al campo de conocimiento que estudie los problemas relativos a la formación, destacando como concepto importante en la teoría de la formación la Acción

Formativa. Una peculiaridad de las acciones de formación es que se desarrollan en un contexto específico con una organización material determinada y que se desarrolla con unas reglas de funcionamiento.

Después de este breve recorrido sobre el concepto de formación, podemos concluir:

- la formación como realidad conceptual no se identifica ni diluye dentro de otros conceptos también al uso como educación, enseñanza, entrenamiento...
- el concepto formación incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global que es preciso atender frente a otras concepciones.
- el concepto formación tiene que ver con la capacidad de formación, así como con la voluntad de formación, ya que es el sujeto, el responsable último de la activación y desarrollo de los procesos formativos.

Entendida como tal la formación del profesorado representa un encuentro entre personas adultas, una interacción entre formador y formado. Villar Angulo (1990) destaca “se llamará acción de formación a aquella en que el cambio se consigue a través de una intervención a la que se consagra un tiempo determinado, por la cual hay participación consciente del formado, en la que existe voluntad explícita a la vez de formador y formado de conseguir un objetivo explicitado”.

Para Gimeno (2001), la formación del profesorado representa “una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo”.

Doyle (1986) ofrece un punto de vista crítico respecto a la formación cuando la caracteriza como un “conjunto de experiencias débilmente coordinadas, diseñadas para mantener un profesorado preparado para las escuelas primarias y secundarias”.

Medina y Domínguez (1989) afirman: “la formación del profesorado la consideramos como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común”. Estos autores abogan por una imagen del profesor como un sujeto reflexivo e innovador.

Floden (1986) afirma que “para dar sentido a la formación del profesorado, no se puede derivar su cuerpo conceptual del concepto de enseñanza en sí misma. Enseñar, que es algo que cualquiera hace en cualquier momento, no es lo mismo que ser profesor”.

Esta formación no va a resultar nada fácil debido a la diversidad de tareas y a la heterogeneidad de los profesionales implicados en la misma. Además, si esta formación quiere ser efectiva habrá de tener presente la realidad y las necesidades de los usuarios, en aspectos como: el nivel de implicación de los usuarios, la formación inicial, las funciones y tareas que habrán de desempeñar, el nivel de formación permanente que tienen... (Álvarez González, 1995). Todo este proceso de formación no sólo va a permitir una adecuación y actualización de las tareas y competencias a desarrollar, sino que va a generar un cambio de actitud y una forma diferente de afrontar la tarea docente.

No olvidemos la doble dimensión que ha de tener la formación:

- a) Como desarrollo personal (necesidad personal), y

- b) Como desarrollo profesional (necesidades profesionales del sujeto y del propio centro).

Ambas dimensiones se deben compaginar y han de estar presentes en todo el plan.

Esta formación ha de basarse en dos pilares fundamentales: por un lado estar convencido de *la necesidad de formarse*, y por otro tener la *firme voluntad de satisfacer esa formación*. Un aspecto primordial y previo a la formación es la motivación del profesorado por querer formarse y estar constantemente en situación de prepararse para el desempeño profesional. Abogamos por una formación que afronte la resolución de problemas con los que se encuentra el profesional de la educación: ha de adquirir una sólida formación teórico-práctica, y proporcionar una reflexión sobre su propia práctica a través de la investigación aplicada.

Así podríamos destacar cuatro grandes áreas de formación:

1. Área de formación actitudinal.
2. Área de formación teórico-científica
3. Área de formación técnica y práctica.
4. Área de formación para la evaluación e investigación que aporte la reflexión sobre la propia práctica.

Si queremos que sea eficaz, esta formación ha de provenir de las demandas y necesidades de los docentes. Se ha de estimular un tipo de formación basada en la reflexión teórica y la experimentación práctica (reflexión teórica sobre la práctica). Ha de afrontar los problemas de la práctica diaria, ha de reflexionar sobre las propias actuaciones de tipo científico, competencial y actitudinal y ha de adquirir una profesionalización cada vez mayor.

La evaluación de esta formación es un elemento fundamental de reflexión para el propio docente y no es posible mejorar la calidad de la enseñanza sin una evaluación del profesorado.

2. Marco Legal.

Conviene situar la formación permanente del profesorado en el marco normativo básico para que así ubiquemos su importancia en un momento de cambio del sistema educativo. La Formación permanente del profesorado en el marco legal de la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del sistema educativo y en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, evaluación, y el gobierno de los centros docentes.

- La formación permanente en la LOGSE

La LOGSE (Ley Orgánica general del Sistema Educativo), manifiesta en el Título IV, artículo 55 que “Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a la cualificación y formación del profesorado”.

El artículo 56 en su punto 2 considera que “La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado una responsabilidad de las Administraciones Educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros do-

centes, en instituciones formativas específicas, en las Universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional, también en empresas”.

En el punto 4 el artículo 56, se contempla que: Las Administraciones educativas fomentarán:

- a) Los programas de formación permanente del profesorado.
- b) La creación de centros o institutos para la formación permanente del profesorado.
- c) La colaboración con las universidades, la Administración local y otras instituciones para la formación del profesorado.

- La formación en la LOPEGCE.

La Ley Orgánica de 20 de noviembre de 1995 de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, LOPEGCE, indica en el apartado c) del artículo 1 que los poderes públicos, para garantizar una enseñanza de calidad, “Impulsarán y estimularán la formación continua, el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación educativas”.

En el artículo 31.2 se considera que “Las Administraciones educativas prestarán una atención prioritaria a la cualificación y formación del profesorado, a la mejora de las condiciones en que realiza su trabajo y al estímulo que una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente”.

El artículo 32 de la citada Ley dedica la totalidad a la formación del profesorado, y dado que es el tema que nos interesa, lo destacamos:

1. Las Administraciones educativas promoverán la actualización y el perfeccionamiento de la cualificación profesional de los profesores y la adecuación de sus conocimientos y métodos a la evolución del campo científico y de la metodología didáctica en el ámbito de su actuación docente.
2. Los programas de formación del profesorado garantizarán la formación permanente de los profesores que imparten áreas, materias o módulos en las que la evolución de los conocimientos o el desarrollo de las técnicas y de las estrategias didácticas lo requieran en mayor medida.
3. Los programas de formación permanente deberán contemplar, asimismo, la formación específica del profesorado relacionada con la organización y dirección de los centros, la coordinación didáctica y el asesoramiento, y deberán tener en cuenta las condiciones que faciliten un mejor funcionamiento de los centros docentes”.

- La formación del profesorado en la LOCE

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación, en el artículo 57, capítulo I, titulado “De la formación del profesorado”, relaciona los siguientes principios:

- 1- Las Administraciones educativas promoverán la actualización y la mejora continua de la cualificación profesional de los profesores y la adecuación de sus conocimientos y métodos a la evolución de la ciencia y de las didácticas específicas.
- 2- Los programas de formación permanente del profesorado deberán contemplar las necesidades específicas relacionadas con la organización y dirección de los

centros, la coordinación didáctica, la orientación y tutoría, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.

- 3- De igual modo, las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, promoverán una formación de base para los profesores en materia de necesidades educativas especiales.

Por todo ello, uno de los objetivos prioritarios de la Consejería de Educación, de la Embajada de España en Italia y Grecia, es atender *in situ* la formación del profesorado, con el fin de capilarizar el territorio, convencidos de que formando a los profesores, proporcionándoles materiales, y relacionándonos con ellos, estamos facilitando la coordinación didáctica, la orientación y la tutoría, favoreciendo así la promoción de la lengua y de la cultura españolas, mejorando a su vez la calidad de la enseñanza.

Bibliografía

- Aguirre Ledesma, N. (1997): *Bases teóricas para la elaboración y desarrollo de proyectos educativos*. Centro Boliviano de Innovación y Acción Educativa. La Paz
- Debesse, M., Mialaret, G. (1980): "Un problema clave de la educación escolar contemporánea", en Debesse y Mialaret. (eds.), *La Formación de los enseñantes*. Oikos-Tau. Barcelona.
- Doyle, (1986): "La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de la formación del profesorado". *Rev. de Educación*, nº 277
- Floden Buchman, (1986): *The cultures of teaching in handbook of research on teaching*. Mac Millan. New York
- Gimeno, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura Global*. Morata. Madrid
- González Soto, A.P: *Más allá del currículo: la educación ante el reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Rovira y Virgili. Tarragona
- Honoré, B. (1980): *Para una teoría de la formación*. Narcea. Madrid
- Lluch i Balaguer, X. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa: materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. MEC. Centro de Publicaciones.
- Medina y Domínguez (1989): *Formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Cincel. Madrid
- Villar Angulo, L.M: (1990) *El profesor como profesional. Formación y desarrollo personal*. Universidad de Granada.
- Zabalza, B. (1995): *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea. Madrid

PLAN DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO DE ESPAÑOL EN ITALIA Y GRECIA EN EL 2002 Y 2003

Miguel Patiño Alonso¹

El equipo de Asesores Técnicos, bajo la dependencia directa de la Consejera de Educación, desempeña funciones encaminadas a atender las necesidades específicas de la acción educativa española en el exterior en el ámbito del país de destino, prestando asistencia técnica, pedagógica y lingüística a través de las siguientes actuaciones: colaborar con el profesorado a la adaptación de los currículos a la realidad del país; elaborar y, en su caso, impartir cursos de perfeccionamiento para profesores extranjeros de español y para el profesorado español allí destinado; facilitar información y asesoramiento sobre el ámbito educativo y cultural; colaborar en la elaboración de los programas de español y asesorar a los responsables educativos del país de destino; elaborar o adaptar recursos didácticos para la enseñanza del español.

En las siguientes páginas intentaremos explicitar el Plan de Formación para profesores de español en Italia y Grecia.

A la hora de programar un plan que englobe las distintas actividades de formación para el profesorado hemos tenido en cuenta un doble objetivo:

- A. Contribuir a la formación lingüística y cultural del profesorado de español.
- B. Contribuir a la actualización didáctica y metodológica del profesorado de español.

Intentamos que estas actividades puedan servir de apoyo a las enseñanzas de español en Italia y Grecia y es por esto por lo que hemos organizado e impartido nosotros mismos los talleres pero contando con expertos en español LE como la profesora Concha Barceló o con colaboraciones puntuales de autores de materiales de las editoriales que operan en el campo del español LE y que han trabajado con nosotros y a los que no quisiéramos dejar de agradecer su presencia.

Hemos querido aprovechar además estos encuentros con los profesores de español en Italia y Grecia para:

- informar sobre los servicios que presta la Consejería de Educación y potenciar el uso de nuestra página web www.sgci.mec.es/it/ e insistir en la conveniencia de inscribirse en nuestra lista de correos digital: <http://www.sgci.mec.es/it/Mailing/ServicioMailing.htm>, mecanismo que nos permite comunicarnos rápidamente con todos ellos sobre muy distintos aspectos.
- conocer directamente las condiciones en las que se desarrolla su labor docente dentro de un sistema educativo como el italiano para colaborar, dentro de nuestras posibilidades, con su trabajo.

Los destinatarios de estos cursos son de muy diversa índole:

- Profesores italianos funcionarios o interinos de la Escuela Pública italiana o de la Universidad.
- Profesores italianos y griegos de ELE.

¹ Asesor técnico de la Consejería de Educación. Embajada de España en Italia y Grecia

- Profesores hispanohablantes de ambos tipos.
- Profesores de Secciones españolas en Liceos italianos.
- Futuros profesores de español que están cursando estudios en la Universidad o bien en las respectivas Escuelas de Especialización para la enseñanza Secundaria² que operan a nivel regional.

Esta heterogeneidad la hemos tenido en cuenta a la hora de programar talleres de contenido variado, con unos objetivos lo suficientemente amplios para dar, en mayor o menor medida, respuesta a todas las exigencias y en los que puedan encontrar acomodo todos ellos.

Con el fin de conocer sus necesidades y en qué tipo de cursos les interesaría participar, incluimos una pregunta a tal efecto en los cuestionarios de evaluación de los cursos, donde además de medir el grado de cumplimiento de objetivos y de satisfacción del usuario intentamos medir el grado en el que tales actividades se adecuan a sus necesidades.

En la elección de los lugares de celebración hemos tratado de conciliar distintos criterios:

- En un primer momento hemos analizado el número de profesores de español en las distintas Regiones y hemos organizado cursos en donde el número de profesores y de alumnos de español así nos lo aconsejaba.
- Dentro de lo posible hemos intentado participar en Congresos, como en Novi Ligure (“La Spagna a Novi”) o en el Congreso ASPE en Atenas y Salónica. Hemos querido también colaborar en Jornadas Didácticas como las organizadas por el Cervantes de Nápoles o por la “Facoltà di Lettere e Filosofia” de la Università di Palermo. Nos gustaría poder ampliar en un futuro la presencia de esta Consejería en eventos similares que se organicen en Italia y Grecia.
- Donde ha sido posible hemos hecho coincidir nuestros cursos con la visita institucional de la Consejera de Educación y de los Inspectores del MECD a las Secciones Españolas en Liceos Italianos. No es casual que hayamos organizado actividades de formación de distinta índole en 5 de las 7 secciones con que cuenta el MECD en Italia y es nuestra intención llegar en un futuro a todas ellas.
- Por último, y no por ello menos importante, hemos realizado actividades o las realizaremos en un futuro en regiones donde, por distintos motivos, esta Consejería no había estado presente.

1. Cuadro general de actividades de formación 2002-2003 en Italia y Grecia.

En este apartado presentamos una breve reseña de todas las actividades de formación que hemos realizado en Italia y Grecia durante el Curso 2002-2003 con indicaciones sobre los lugares y fechas de celebración de las mismas, así como sobre el número de profesores inscritos y el número de horas de formación impartidas.

1. **“Explotación didáctica de un texto en la clase de E/LE: narrativa, cine, prensa y teatro”**, impartidos respectivamente por los asesores técnicos: Carmen Burgos, Sonsoles Calvo y Miguel Patiño y por Concha Barceló, profesora de la Sección española del Liceo “Virgilio” de Roma.

² En italiano SSIS “Scuola di Specializzazione per l’insegnamento secondario”.

En el citado curso se agrupaban cuatro seminarios encaminados al desarrollo de la explotación didáctica de textos pertenecientes a géneros diferentes: la novela, el cine, la prensa y el teatro.

Este curso se había celebrado también durante el Curso escolar 2001-2002³ en varias localidades italianas (Maglie, Roma, Nápoles, Catania y Perugia) y, como quiera que la aceptación por parte del profesorado de dicho curso, contrastada a través de las encuestas evaluadoras de la actividad a las que respondieron de forma anónima los participantes, nos confirmó su valor y utilidad, decidimos realizarlo también en las siguientes ciudades en Italia y Grecia.

CIUDAD CELEBRACIÓN	FECHA CELEBRACIÓN	PROFESORES INSCRITOS	HORAS DE FORMACION
Novi Ligure	Octubre 2002	34	14
Florenca	Diciembre 2002	56	14
Milán	Diciembre 2002	46	14
Cagliari	Marzo 2003	28	14
Palermo	Abril 2003	36	14
Atenas	Junio 2003	75	14
Salónica	Junio 2003	36	14
Total		311	98

2. **“Talleres de actualización didáctica para profesores de español lengua extranjera”** en colaboración con las Editoriales Anaya, Edelsa y SM y supervisados por el equipo de asesores técnicos. La citada actividad, de 6 horas de formación, incluía los siguientes Talleres:

³ En el 2001-2002 la Explotación didáctica de un texto periodístico corrió a cargo del Asesor Técnico de esta Consejería en el citado período, Carlos Alonso Otero.

- “El Portafolio y el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”, impartido por Ángeles Álvarez, directora Académica de Alcalingua y autora de materiales de la Editorial Anaya.
- “La enseñanza de E/LE a adolescentes”, impartido por Nuria Salido, autora de materiales de E/LE de la Editorial Edelsa.
- “Cómo tratar el vocabulario en la clase de ELE”, impartido por Virgilio Borobio, formador de profesores de E/LE y autor de materiales de la Editorial SM

La citada actividad, que preveía también la presentación de novedades editoriales, se llevó a cabo en las siguientes ciudades italianas:

CIUDAD CELEBRACIÓN	FECHA CELEBRACIÓN	PROFESORES INSCRITOS	HORAS DE FORMACION
Turín	Marzo 2003	39	6
Bolonia	Marzo 2003	51	6
Padua	Marzo 2003	41	6
Total		131	18

3. **“Talleres de actualización didáctica para profesores de español lengua extranjera II”** en colaboración con las Editoriales Edelsa, Difusión, SGEL y Espasa y supervisados por el equipo de asesores técnicos. La citada actividad, de 8 horas de formación, incluía los siguientes Talleres:

- “La enseñanza de E/LE a adolescentes” impartido por Nuria Salido, autora de materiales de E/LE de la Editorial Edelsa.
- “Aprender español a partir de auténticos procesos de comunicación” impartido por Mila Lozano, responsable Departamento de Formación de la Editorial Difusión.
- “Sobre el tratamiento de la gramática desde un punto de vista contrastivo en los cursos de lengua española para alumnos italianos” impartido por Javier Arruga, jefe de Producto de E/Le de la Editorial Sgel.
- “El uso de las nuevas tecnologías en el Aula.” impartido por Ángel Perea, director comercial ELE de la Editorial Espasa-Calpe.

En el transcurso del citado taller se llevaron a cabo además presentaciones de las últimas novedades en el campo del español L/E a cargo de los responsables de las citadas editoriales.

CIUDAD CELEBRACIÓN	FECHA CELEBRACION	PROFESORES INSCRITOS	HORAS DE FORMACION
Roma	Mayo 2003	53	8

4. **“La lectura extensiva en clase: una propuesta de actividades anteriores, simultáneas y posteriores a la lectura”** impartido por Miguel Patiño, asesor técnico y llevado a cabo dentro del VIII ciclo de seminarios didácticos de E/LE organizados por el Instituto Cervantes de Nápoles en colaboración con el Istituto Suor Orsola Benincasa y esta Consejería de Educación.

En este taller se incide por una parte en la conveniencia de utilizar libros elegidos por los propios alumnos, y por otra se proponen actividades anteriores a la lectura que favorezcan la motivación y la elección del libro, actividades simultáneas para seguir el desarrollo del proceso y por último actividades posteriores para integrar al libro en el trabajo de aula.

CIUDAD CELEBRACIÓN	FECHA CELEBRACIÓN	PROFESORES INSCRITOS	HORAS DE FORMACION
Nápoles	Marzo 2003	26	5

2. Cuadro general de actividades de formación 2003-2004 en Italia y Grecia.

En este apartado presentamos una breve reseña de todas las actividades de formación que hemos realizado en Italia y Grecia durante el Curso 2003-2004 con indicaciones sobre los lugares y fechas de celebración de las mismas así como sobre el número de profesores inscritos y el número de horas de formación impartidas. Así mismo informamos sobre los lugares donde hemos programado actividades de formación para el periodo enero - junio 2004.

1. **“Gramática y comunicación en la clase de ELE”** impartido por Concha Barceló y Sonsoles Calvo y **“La lectura extensiva en clase: una propuesta de actividades anteriores, simultáneas y posteriores a la lectura”** impartido por Miguel Patiño

Se impartían 2 talleres; en el primero de ellos, “Gramática y comunicación” se parte de la necesidad de enseñar la gramática en la clase de ELE para después reflexionar sobre el cómo y el qué enseñar, y puesto que nos parece imprescindible referir una forma gramatical a una función comunicativa, hemos propuesto distintas formas de trabajar los conflictos gramaticales a través de actividades prácticas. También hemos insistido en las estrategias comunicativas y de aprendizaje de los alumnos para alcanzar una autonomía en la adquisición de la lengua.

Hemos llevado a cabo también un taller sobre la lectura extensiva al que nos hemos referido anteriormente.

La citada actividad de formación la hemos realizado en las siguientes ciudades:

CIUDAD CELEBRACIÓN	FECHA CELEBRACION	PROFESORES INSCRITOS	HORAS DE FORMACION
Novi Ligure	Octubre 2003	51	10
Mestre	Noviembre 2003	42	10
Total		93	20

2. **“La lectura extensiva en clase: una propuesta de actividades anteriores, simultáneas y posteriores a la lectura”**.

El siguiente taller se llevó a cabo en las siguientes ciudades:

CIUDAD CELEBRACIÓN	FECHA CELEBRACION	PROFESORES INSCRITOS	HORAS DE FORMACION
Cosenza	Noviembre 2003	49	5
Maglie	Diciembre 2003	17	5
Reggio Calabria	Diciembre 2003	31	5
Atenas	Noviembre 2003	45	2
Total		142	17

3. “Competencia Socio-Lingüística y Cultura“

Partimos de una reflexión sobre los componentes de la competencia comunicativa centrándonos especialmente en el aspecto sociocultural de la comunicación. Dadas las dificultades de inmersión cultural que se le plantean a un estudiante de lengua extranjera, tratamos de relativizar el problema analizando la posibilidad de acceder a la cultura de la lengua meta a través de su Cultura con la propuesta y análisis de fragmentos literarios, minuciosamente seleccionados, pertenecientes a la narrativa más actual.

CIUDAD CELEBRACIÓN	FECHA CELEBRACIÓN	PROFESORES INSCRITOS	HORAS DE FORMACION
Salónica	Diciembre 2003	26	2

Por lo que respecta al período enero-junio 2004 tenemos previsto la realización de jornadas de formación en las siguientes ciudades: Reggio Calabria, Urbino, Sassari, Catania, Florencia, Atenas y Salónica. Asimismo está programado un ciclo de actividades de formación organizadas por esta Consejería en colaboración con las más prestigiosas editoriales que operan en el campo del español LE (Anaya, Difusión, Edelsa, Edinumen, Espasa, Sgel y SM).

LAS SECCIONES ESPAÑOLAS EN LICEOS ITALIANOS: UN MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Sonsoles Calvo Martínez¹

1. La educación intercultural: una necesidad.

Es complejo el panorama de los programas y políticas sociales que se han planteado en respuesta a la multiculturalidad, pero podemos hablar, a grandes rasgos, de tres enfoques: el enfoque asimilacionista, el enfoque multicultural y el enfoque intercultural.

En un primer momento, la orientación de las políticas sociales multiculturales estaba marcada claramente por ideologías asimilacionistas. Desde esta perspectiva, la reflexión sobre la multiculturalidad se plantea como el proceso por el que los individuos y las comunidades adoptan valores, creencias y características socioculturales del país de residencia perdiendo los rasgos socioculturales propios de su país de origen. Por tanto, la perspectiva asimilacionista se apoya en la creencia de la incompatibilidad de diferentes culturas en un mismo contexto social y, por añadidura, en el diferente peso específico de cada una de ellas. Así, la cultura dominante se presenta “como la norma en relación a la cual han de ser apreciadas las otras culturas. Es sólo desde ella desde donde todas las otras reciben sentido y alcance”. Esta orientación asimilacionista deviene en un planteamiento que centra sus intervenciones en la compensación de los déficit entendidos como un obstáculo hacia la integración sociocultural entendiendo a los colectivos culturalmente diferentes como susceptibles de ser compensados por razón de esa misma diferencia.

La perspectiva multicultural se entiende como la generalización de la enseñanza de valores y normas de la cultura dominante, partiendo de la aceptación y respeto hacia otras culturas minoritarias. Se tiende al reconocimiento formal de tal diversidad, pero el tipo de intervenciones que se desarrollan se centra en aspectos más externos.

Por su parte, el interculturalismo va más allá de la perspectiva multicultural porque, partiendo de la constatación y reconocimiento del hecho de la diversidad cultural considera necesario el mantenimiento de las particularidades culturales de cada una de las comunidades de origen como fuente de reconocimiento.

La perspectiva intercultural constituye un enfoque específico del tratamiento social y educativo de las diferencias culturales. Más allá de los términos propuestos por el multiculturalismo (tales como asimilación, reconocimiento, aceptación..) la Interculturalidad quiere introducir conceptos superadores de aquellos: interacción, intercambio cultural, tratamiento igualitario, enriquecimiento...

El interculturalismo plantea un enfoque propositivo, un modelo de relaciones entre las culturas que sitúa la interacción cultural como un hecho educativo en sí mismo. Con la práctica de la interculturalidad se aplica el concepto de “interacción”, poner en contacto elementos de las diversas culturas y pueblos, suprimiendo las barreras, y promoviendo un diálogo enfocado a la búsqueda de la aceptación mutua y a la reciprocidad. La interculturalidad significa relaciones dinámicas entre culturas, significa aprovechar lo mejor de

¹ Asesora Técnica de la Consejería de Educación. Embajada de España en Italia y Grecia.

cada cultura, se trata de que exista reciprocidad, voluntad, conocimiento, valoración, entendimiento, participación, respeto y solidaridad entre las culturas.

De acuerdo con Candau Vera M^a (1998), la educación intercultural invita a “la acogida de lo diferente como diferente, no superior ni inferior, a dejarse afectar por lo distinto, a reconocer y cuestionar los estereotipos sociales, raciales y culturales vigentes en nuestra sociedad, a desarrollar el interés y el deseo de penetrar intelectual, afectiva y vitalmente en mentalidades y universos culturales distintos.”

Se impone como una necesidad, y debe ser considerada como un instrumento para reducir las desigualdades que se manifiesten en la sociedad. Y si su objetivo es el conocimiento sobre el “otro”, esto no ha de servir sólo para poner de manifiesto lo diferentes que somos, remarcando las diferencias entre grupos étnicos, sino para modificar y crear nuevas actitudes integradoras, para profundizar en los valores de cada uno y respetarlos. Es imprescindible crear una cultura y estructuras de participación con poder real en la toma de decisiones, una actitud de tolerancia y pleno convencimiento de que lo diferente es riqueza. La opción intercultural “considera a la escuela como un lugar de encuentro entre culturas y un ámbito privilegiado para el aprendizaje de las exigencias de la comunicación intercultural” Cortina (1986), donde el individuo elija libremente sus propias competencias culturales para adaptarse al medio que más le satisfaga.

Conviene tener en cuenta que en este momento, en el que tanto se habla acerca de la necesidad de la educación intercultural, se está poniendo en evidencia la necesidad de educar en la ciudadanía, es decir, “enseñar a los alumnos a actuar como ciudadanos, desarrollando valores y habilidades sociales”, tal y como recomienda el informe Crik, quien considera la etapa escolar como un ensayo de ejercicio de habilidades democráticas, por lo que da mucha importancia a la implicación del conjunto de la escuela en la consecución de este objetivo y a su *ethos* interno, aunque parte de los contenidos ciudadanos incidan sobre áreas concretas de conocimiento.

2. Programas interculturales: Secciones españolas en Italia

2.1 Creación

Las secciones españolas en Liceos italianos constituyen un campo de cultivo, donde se pueden y deben formular los objetivos que distintos autores proponen de educación intercultural, y educación para la ciudadanía, donde los alumnos se encuentran en un universo transnacional, y por tanto transcultural, donde se evidencia la necesidad de apertura, respeto a lo distinto, la coherencia de actitudes cívicas ante la diversidad, es decir, donde los alumnos desarrollan competencias cívicas.

El Estado español desarrolla una política educativa en el exterior destinada a la promoción y difusión de la lengua y de la cultura españolas cuya ejecución corresponde al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La acción educativa española en el exterior se halla regulada en el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio (B.O.E. de 6 de agosto de 1993) corregido en parte por el R.D 1138/2002 de 31 de octubre (BOE 1 de noviembre de 2002). Entre los medios previstos para llevarla a cabo el propio Real Decreto establece en su artículo 23 que *“la administración española podrá colaborar en el establecimiento de secciones españolas en*

centros de titularidad de otros Estados o de Organismos internacionales, en los que se impartan enseñanzas de niveles no universitarios con validez en otros sistemas educativos” Y añade también que *“las secciones españolas se regirán por las normas internas de organización y funcionamiento de los centros de los que forman parte y por las acordadas bilateralmente con las autoridades respectivas”*.

Siguiendo la política declarada en el Real Decreto, la administración española inicia el establecimiento de secciones españolas en centros de titularidad italiana en el año 1994. En principio se crearon 3: Cento, Palermo y Sassari como respuesta ante una fuerte inclinación por la lengua española. Esta respuesta se concretiza en una oferta especial de la enseñanza de la Lengua, la Literatura y la Historia españolas en centros de enseñanza secundaria (Liceo Classico, Científico o Instituto Magistrale).

El interés que suscitó esta nueva modalidad educativa, nacida bajo el marco legal de las experimentaciones de la escuela italiana mediante concretos decretos legislativos del Ministerio de Educación italiano, mueve a otros liceos a solicitar de ambos Ministerios de Educación la apertura de una sección de este tipo. Como consecuencia se ve ampliado su número con la creación de las de Cagliari, Ivrea, Turín (1995), y Roma (1997). Este proceso se cierra temporalmente con la apertura de la sección de Maglie, que nace del interés del Liceo y lo posibilita la autonomía escolástica aunque con unas condiciones distintas. En el año 1999 la sección de Cento, una vez que los alumnos llegaron a la Maturità, dio por concluida su actividad.

En la actualidad, por lo tanto, son 7 las secciones españolas activadas en territorio italiano.

Las condiciones que el Ministerio de Educación consideraba imprescindibles para la creación de una sección eran:

1. Incorporación en el *curriculum* escolar de la enseñanza de Lengua y Literatura españolas y otra materia vehiculada en español, concretamente para las secciones españolas, Historia y Geografía que se imparten en régimen de copresencia.
2. Por copresencia entendemos la enseñanza de la materia por dos profesores, italiano y español, que comparten las mismas horas en el aula.
3. La enseñanza de dichas materias por profesores nativos especialistas en cada una de dichas disciplinas.
4. El número de horas semanales impartidas en español (7).
5. El desarrollo de un *curriculum* integrado especialmente en las materias de Historia y Geografía.

Para hacer frente a estas condiciones, el Estado español ha puesto a disposición de las secciones:

Recursos humanos

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España proporciona el personal docente necesario para impartir las enseñanzas de Español Lengua Extranjera (en adelante ELE), Literatura española y Geografía e Historia, a la vez que ofrece asesoramiento a través de la Consejería de Educación de Roma.

Recursos materiales

Para desarrollar el trabajo escolar ha aportado una dotación inicial de material didáctico en todo tipo de soporte, con la finalidad de crear una biblioteca, y otros medios audio-

visuales (equipo audio, retro-proyector, vídeo, ordenador, impresora), que se han ido renovando cada año.

El centro educativo receptor de la sección debe proveer de espacios, estructuras de gestión, organización e integración necesarios para el desarrollo satisfactorio de las actividades de la misma.

Y se ha concretado en sus otros aspectos de la siguiente manera:

Distribución horaria.

Las siete horas de español se distribuyen del siguiente modo:

Durante el bienio, 7 horas de ELE a la semana, en primero, y en segundo 5 horas de ELE y 2 de Geografía.

Durante el trienio, y en cada uno de los cursos, 4 horas de Literatura española (con refuerzo de ELE) y 3 horas de Historia.

Curriculum integrado

Después de muchas horas de trabajo, estudio y reuniones con los profesores italianos de Historia tuteladas por la Consejería de Educación y la Inspección italiana, se ha llegado a la elaboración de un *curriculum* integrado de Historia y Geografía que es el que se imparte en todas las secciones. Se trata de encontrar un punto de equilibrio dentro del marco de la Historia Universal para explicar la historia de España y la de Italia sin perjuicio de los puntos de vista de ninguno de los dos países.

Al finalizar los estudios de Liceo los alumnos son evaluados a través de un examen incorporado a la tercera prueba del *Esame di Stato*. Los profesores de español forman parte preceptivamente de la comisión de examen que debe desarrollarse íntegramente en español.

Cuando terminan el bienio un elevado número de alumnos se presenta al nivel Básico del Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE) con unos resultados óptimos (97% de aprobados). Al nivel Superior el número de presentados desciende notablemente, si bien el número de aprobados es igualmente alto.

Otras actividades.

La actividad de la sección continúa con la organización periódica de actividades extra escolares, intercambios escolares, semanas culturales.

El resultado final se concreta por una parte, en la adquisición de un alto nivel de competencia lingüística en español que permite al alumno acceder a la educación universitaria española o le facilita su inserción en el mercado laboral.

Por otra, en la participación en una enseñanza bicultural con lo que conlleva de formación y enriquecimiento personal.

2.2 Datos actuales de las secciones.

2.2.1 CAGLIARI.- “Pitagora”

1. Datos identificativos: Liceo Scientifico Statale

Se inició en el curso 1995-96

Nº de alumnos de la sección: 112

Nº de profesores españoles: 2

Actualmente tiene 1 línea

La demanda de inscripción dobla las posibilidades de admisión.

2. Instalaciones y material

- | | | |
|------|-----------------------|---|
| 2.1 | Instalaciones: | Aulas de uso compartido (5 aulas)
1 despacho-Biblioteca (692 ejemplares) |
| 2.2. | Medios audiovisuales: | Proyector de diapositivas
Mesa de proyecto |
| 2.3. | Medios informáticos: | Ordenador
Impresora |

Esta sección ha creado su propia página web que en breve se publicará con acceso desde la página web de la Consejería de Educación.

2.2.2 IVREA.- “Carlo Botta”

1. Datos identificativos: Liceo Classico Statale.

Se inició en el curso 1995-96

Nº de alumnos de la sección: 400

Nº de profesores españoles: 5 (3 de lengua y 2 de historia)

Actualmente tiene 3 líneas

El número de alumnos aumenta constantemente. Todos los alumnos que han solicitado plaza han sido admitidos.

2. Instalaciones y material

- | | | |
|------|-----------------------|---|
| 2.1. | Instalaciones: | Aulas de uso exclusivo (16 aulas)
No tiene despacho propio (541 libros y 47 vídeos). |
| 2.2. | Medios audiovisuales: | Radiocassette (2)
Proyector de diapositivas |
| 2.3. | Medios informáticos: | Ordenador
Impresora |

2.2.3 MAGLIE.- “F. Capece”

1. Datos identificativos: Liceo Classico Statale

Nº de alumnos de la sección: 396

Nº de profesores españoles: 4 (de lengua). Solamente uno de ellos ha sido enviado por el Ministerio de Educación español.

Se inició en el curso 1995

Actualmente tiene 3 líneas

El número de alumnos aumenta constantemente. Este año el 40% de las solicitudes no han podido ser admitidas.

2. Instalaciones y material

- | | | |
|------|-----------------------|--|
| 2.1. | Instalaciones: | Aulas de uso exclusivo (14 aulas)
1 despacho (Aula audiovisuales y biblioteca con 350 ejemplares) |
| 2.2. | Medios audiovisuales: | Radiocassette (2)
Proyector de diapositivas |
| 2.3. | Medios informáticos: | Ordenador |

2.2.4 PALERMO.- “Giovanni Meli”

1. Datos identificativos: Liceo Clásico Statale

Se inició en: curso 1994-95

Nº de alumnos de la sección: 139

Nº de profesores españoles: 2 (1 de lengua y 1 de historia)

Actualmente tiene 1 línea

Desde el año 98 no ha dejado de aumentar, aunque poco a poco. Son admitidas todas las solicitudes.

2. Instalaciones y material

- | | |
|----------------------------|--|
| 2.1. Instalaciones: | Aulas de uso compartido (6 aulas)
1 despacho-biblioteca (1240 ejemplares) |
| 2.2. Medios audiovisuales: | Magnetófono (1)
Radiocassette (1 con lector de CD)
Retroproyector |
| 2.3. Medios informáticos: | Ordenador
Impresora |

2.2.5 ROMA.- “Virgilio”

1. Datos identificativos: Liceo Classico Statale

Se inició en: curso 1997-98

Nº de alumnos de la sección: 246

Nº de profesores españoles: 4 (3 de lengua y 1 de historia)

Actualmente tiene 2 líneas

El número de alumnos aumenta constantemente aunque de forma ligera.

2 - Instalaciones y material

- | | |
|---------------------------|---|
| 2.1. Instalaciones: | Aulas de uso exclusivo (10 aulas.1 ala del centro)
1 despacho (Aula audiovisuales y biblioteca con 600 ejemplares) |
| 2.2 Medios audiovisuales: | Radiocassette (2)
Proyector de diapositivas
Televisor (1)
Vídeo (1) |
| 2.3. Medios informáticos: | Ordenador
Impresora |

2.2.6 SASSARI.- “Margherita di Castelvi”

1. Datos identificativos: Istituto Magistrale Statale

Se inició en el curso 1994-95

Nº de alumnos de la sección: 209

Nº de profesores españoles: 4 (3 de lengua y 1 de historia)

Actualmente tiene 2 líneas

El número de alumnos aumenta constantemente aunque de forma ligera

2. Instalaciones y material

- 2.1. Instalaciones: Aulas de uso exclusivo (10 aulas. 1 ala del centro)
1 despacho-biblioteca (843 libros y 278 unidades audiovisuales)
- 2.2. Medios audiovisuales: Radiocassette (3, dos de ellas con lector de CD)
Proyector de diapositivas
Retroproyector
- 2.3. Medios informáticos: Ordenador
Impresora

2.2.7 TURÍN.- “Regina Margherita”

1. Datos identificativos: Istituto Magistrale Statale

Se inició en el curso 1995-96

N. de alumnos de la sección: 53

N. de profesores españoles: 1

Actualmente desarrolla actividad en el bienio con 1 grupo por curso.

Ha pasado una época de crisis hasta el punto de llegar a la casi extinción.

Este año ha recuperado un poco de energía y ha abierto un primer curso admitiendo a todos los alumnos que lo han solicitado.

2. Instalaciones y material

- 2.1. Instalaciones: Aulas de uso compartido (2 aulas)
1 despacho-biblioteca (400 ejemplares)
- 2.2. Medios audiovisuales: Radiocassette con lector de CD (1)
Proyector de diapositivas

Teniendo en cuenta los objetivos del programa al que pertenecen las secciones, los destinatarios son fundamentalmente alumnos italianos. Los criterios de admisión de alumnos se establecen de común acuerdo entre la Consejería de Educación y los directores de los liceos partiendo siempre de esta condición.

2.3 Evolución del alumnado

Los datos referidos a alumnos y profesores durante los dos últimos cursos quedan reflejados en los cuadros siguientes:

Curso 2002-2003				
Secciones	Alumnos	Profesores		Total
7	1446	Funcionarios	Contratados	
		18	4	22

Curso 2003-2004				
Secciones	Alumnos	Profesores		Total
7	1555	Funcionarios	Contratados	
		19	5	24

El número de alumnos en este último año se ha visto incrementado en un 7,5% respecto al curso precedente. El número de profesores ha ascendido a 24. No contabilizamos los auxiliares de conversación con que cuentan algunas secciones y que son gestionados por la Parte italiana.

El profesorado funcionario es el que aporta el Estado español a las secciones mientras que el contratado depende económicamente de la Parte italiana. Esta situación está en proceso de cambio según el proyecto de Acuerdo Marco que se está negociando entre los dos estados, como se puede ver más abajo (3. El futuro de las secciones).

Datos referidos a los cuatro últimos años en los que se estabilizó el número de secciones

Evolución del número de alumnos

Secciones	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004
Cagliari	110	109	113	112
Ivrea	296	326	346	399
Maglie	202	298	352	396
Palermo	131	133	134	139
Roma	135	194	230	246
Sassari	220	233	231	209
Torino	52	33	41	53
Total	1146	1326	1447	1554

Solicitudes de admisión y alumnos admitidos

Secciones	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004
Cagliari	27/25	40/25	37/25	47/25
Ivrea	77/77	82/82	100/100	115/115
Maglie	62/58	152/132	135/90	127/87
Palermo	62/31	26/26	58/31	33/33
Roma	160/72	225/195	250/230	275/246
Sassari	57/46	67/54	60/49	66/54
Torino	(sin datos)	(sin datos)	25/25	29/29

2.4 Direcciones de las secciones españolas

SECCIÓN ESPAÑOLA EN CAGLIARI

Liceo Científico Statale "Pitagora"

Via I Maggio 09047 Selargius (CA)

Tel. 07 / 08.50.380

Fax 07 / 08.41.886

correo-e: cagliari.seccionesp@libero.it

SECCIÓN ESPAÑOLA EN IVREA

Liceo Classico Statale "Carlo Botta"
C.so Luigi Gallo 37 - 10015 Ivrea (TO)
Tel. 0125 / 64.11.68
Fax. 0125 / 64.45.64
correo-e: ivrea.seccionesp@libero.it

SECCIÓN ESPAÑOLA EN MAGLIE

Liceo Ginnasio Statale "F. Capece"
Pzza. Aldo Moro 37 - 73024 Maglie (LE)
Tel. 0836 / 48.43.01
Fax. 0836 / 48.43.02
correo-e: capece.presidenza@maglie.com

SECCIÓN ESPAÑOLA EN PALERMO

Liceo Ginnasio Statale "Giovanni Meli"
Via Aldisio 6 - 90146 Palermo
Tel. 091 / 688.47. 20
Fax. 091 / 688. 91. 68
correo-e: palermo.seccionesp@libero.it

SECCIÓN ESPAÑOLA EN ROMA

Liceo Classico Statale "Virgilio"
Via Giulia 38 - 00186 Roma
Tel. 06 / 68.80.62.26
Fax 06 / 68.30.08.13
correo-e: roma.seccionesp@libero.it

SECCIÓN ESPAÑOLA EN SASSARI

I.M. Statale "Margherita di Castelvì"
Via Manno 56 - 07100 Sassari
Tel. 079 / 23.51.70
Fax. 079 / 23.52.11
correo-e: mcastelvi@sassari.net

SECCIÓN ESPAÑOLA EN TURÍN

I. Magistrale Statale "Regina Margherita"
Via Bidone 9 - 101125 Torino
Tel. 011 / 650. 54. 91
Fax. 011 / 669.25.92
correo-e: turin.seccionesp@libero.it

En estos momentos dos son los objetivos primordiales de la Consejería de Educación sobre los que se está trabajando.

Uno es el desarrollo de una normativa de funcionamiento interno para todas las secciones en colaboración con los directores de las mismas y otro es la informatización de los materiales con los que cuenta cada sección con el fin de que sean utilizados como una extensión del Centro de Recursos que la misma Consejería tiene en Roma para dar cobertura de préstamo de materiales a zonas con mayores dificultades de acceso

3. El futuro de las Secciones españolas

El último Acuerdo de Cooperación Bilateral Educativo-Cultural (2000-2004) estableció que durante el primer semestre del 2000 se formaría un Grupo de Trabajo mixto en el que

“será dada prioridad a la definición del Acuerdo Marco para las secciones bilingües y también al reconocimiento de aquellas ya instituidas experimentalmente en Italia”.

Este es el trabajo que estamos desempeñando en estos momentos. Se han celebrado una serie de reuniones de trabajo entre los Ministerios de Educación y de Asuntos Exteriores de los dos países para llegar a firmar un Acuerdo Marco que dé cobertura legal a las **“Secciones Españolas”** ya establecidas y que permita crear otro modelo **“Secciones Bilingües”**.

La tendencia es mantener las secciones españolas con el apoyo de sendos profesores especialistas para las dos materias que se imparten en español, sosteniendo de este modo una línea y que el crecimiento de la sección en otras líneas se haga bajo la responsabilidad económica de la Parte italiana. Se mantiene la asistencia con material y asesoramiento.

Las Secciones Bilingües ofrecerán un aumento de las horas de enseñanza de la lengua correspondiente respecto a cuanto está previsto en el *currículum* ordinario. Además otra materia, cualquiera, deberá ser enseñada en la lengua de la sección, respetando los objetivos y los programas vigentes en el País al que pertenecen los liceos en los que se instituyan tales secciones.

En este segundo caso, España contribuirá al funcionamiento de las propias secciones instituidas en el otro País mediante:

- a) la colaboración en la actualización didáctica continuada de los profesores que enseñen en las secciones mediante la participación de expertos en seminarios, en cursos y otras actividades formativas además del uso de las nuevas tecnologías;
- b) la asistencia con material didáctico y metodológico y documentación específica a los Liceos donde se instituyan las secciones.

La política de seguimiento y apoyo a las Secciones Internacionales de Español en Italia que en los últimos años ha venido realizando la Consejería de Educación ha proyectado el prestigio académico de los liceos en donde están ubicadas y, como consecuencia, el deseo de no pocos centros de crear secciones españolas a imagen de las existentes. Por otra parte, son cada vez más los estudiantes que desean matricularse en nuestras Secciones de español.

En estos momentos son muchas las demandas que se nos han dirigido con la propuesta de crear secciones de español, demandas que de momento no hemos podido atender debido al compás de espera que nos impone la firma del nuevo Acuerdo Marco.

Bibliografía

- Candau, V. M^a (1998): *Educación en Derechos en la escuela. Una propuesta pedagógica*. Mérida. Méjico
- Cortina, A. (1994): *Ética de la sociedad civil*. Aulada. Madrid.
- Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida. Santillana/ UNESCO. Madrid.

II MATERIALES DE APOYO PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LE

1. Materiales de apoyo a los cursos de formación impartidos en Italia en 2002 y en Italia y Grecia en 2003.

EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE UN TEXTO EN LA CLASE DE E/LE: PRENSA ESCRITA

Miguel Patiño Alonso¹

A partir de algunos de los textos seleccionados por Carlos Alonso Otero, asesor técnico de esta Consejería durante el Curso 2001-2002, sobre “El Botellón” y publicados en el nº 2 de “Cuadernos de Roma” se me requirió, en septiembre de 2002, la realización de un taller sobre explotación de textos de prensa escrita a partir de artículos periodísticos que se integrase en un curso de explotación didáctica del texto en distintos soportes.

En el citado curso se agrupaban cuatro seminarios encaminados al desarrollo de la explotación didáctica de textos pertenecientes a géneros diferentes: la novela, el cine, la teatro y el ya citado sobre prensa escrita.

Me he decantado, de todo el corpus de textos sobre “El Botellón” antes citados, por los artículos de opinión² dado que estos se prestan a más niveles de lectura y facilitan el subsiguiente trabajo en el aula que las noticias de crónica.

Los tres textos antes citados, y que ahora se adjuntan para facilitar la consulta, se complementan con las distintas fichas de trabajo que me sirvieron de apoyo para la realización de un taller de lectura intensiva sobre textos periodísticos que preveía la participación de los profesores y en el que se planteaban actividades de tipo práctico pensadas para alumnos de nivel B1.

En este seminario sobre lectura intensiva presento una tipología de ejercicios sobre lectura, divididos en actividades a desarrollar antes, durante y después de la lectura, que pretende solamente abordar las principales actividades que se proponen en algunos manuales. He articulado distintas actividades que se ocupan de los objetivos procedimentales (las microhabilidades de la comprensión: anticipación, *skimming*, *scanning*, inferencia de implícitos, inducción del significado de palabras desconocidas) y que consisten en la lectura y el comentario en clase de textos breves, con la mediación del profesor.

La división en Actividades previas, simultáneas y posteriores a la lectura se corresponde con los tres momentos en los que se dividen las actividades de lectura intensiva³.

Las actividades anteriores tienden, sobre todo, a preparar al alumno a lo que habrá de leer bien sea a través de sus propios conocimientos sobre el tema, o bien intentando que anticipe el contenido haciendo que generen expectativas, lo que hará sin duda más fructífera la lectura o proponiéndole un trabajo previo de investigación sobre los aspectos fundamentales del texto que leerá posteriormente.

En las actividades simultáneas a la lectura se colocan ejercitaciones que enseñan al estudiante a enfrentarse al texto, qué estrategia de lectura seleccionar en función del tipo de texto y de la finalidad de la lectura y qué elementos tomar en consideración. Se trata de una fase de reconocimiento del texto desde la cual se puede pasar a una fase de producción lingüística en L2, actividades posteriores, en la que ya es posible proceder a la verificación de la comprensión alcanzada por los alumnos después de haberles suministrado los instrumentos necesarios para afrontar la lectura en lengua extranjera.

En esta fase se puede también crear la ocasión de conectar la lectura a las destrezas de expresión oral y escrita siendo el texto en sí un punto de partida.

¹ Asesor técnico de la Consejería de Educación. Embajada de España en Italia y Grecia

² Se incluyen como anexo 1.

³ Se incluye la adaptación del esquema de Scipioni (1991) como anexo 2.

Las fichas, que ahora aparecen en forma impresa, recogen el material empleado en los talleres que he impartido en distintas ciudades de Italia y de Grecia durante el Curso 2002-2003.

1. Fichas Lectura Intensiva

ACTIVIDADES PREVIAS

1	Actividades para emplear los propios conocimientos.
TÍTULO	En este caso la actividad prevé que los alumnos empleen sus propios conocimientos para inferir y deducir lo que probablemente vayan a leer en “El botellón” de Carmelo Encinas.
PARTICIPANTES	Todos en gran grupo.
OBJETIVOS	<p><u>El objetivo principal</u> es que el alumno <u>genere expectativas sobre el texto</u> que está punto de leer. No es fundamental guiarlo sino dejar que diga lo que piensa.</p> <p>Es así mismo importante <u>crear un contexto adecuado</u> para que los alumnos <u>se expresen oralmente</u> utilizando estructuras con el presente habitual, colocación de adverbios y también estructuras para indicar preferencia. Así mismo, deberán gestionar el turno de palabra, expresar el acuerdo o desacuerdo con las opiniones expresadas por sus compañeros; el profesor, por su parte, responderá con expresiones del tipo “puede ser” “veremos” etc a las hipótesis planteadas sobre el contenido del texto.</p>
MATERIALES	Texto de Carmelo Encinas “El botellón ”
REALIZACIÓN	Para esta actividad, antes de que los alumnos lean el texto, les haremos preguntas que tienen como finalidad hacerles recordar el hecho en cuestión, o si no lo conocen les podremos preguntar temas colaterales de tipo: cómo pasan el fin de semana y más concretamente cómo creen que pasan el fin de semana sus coetáneos españoles. Ante preguntas de este tipo el interés en la lectura del texto está asegurado.
TIEMPO NECESARIO	El tiempo necesario para despertar interés antes de la lectura y para generar expectativas que después de la lectura podrán ser confirmadas, reconducidas o descartadas.
EVALUACIÓN	La evaluación nos servirá en primer término como auto-evaluación de nuestra práctica docente diaria y en un segundo momento para motivar a los que intervienen menos (o casi nunca) utilizando preguntas del tipo: “Me gustaría oír la opinión de todos los presentes”; “¿Podríamos escuchar cuál es la opinión al respecto de todos?”.

2	Actividades orales de inferencia e hipótesis.
TÍTULO	Antes que los alumnos comiencen la lectura del texto que les hemos asignado es posible prepararlos mediante actividades que los estimulen a anticipar el contenido generando expectativas que harán más fructífera la lectura.
PARTICIPANTES	Todos en gran grupo. Es conveniente crear una estructura cerrada (círculo o cuadrado) que englobe también al docente
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prepararse a la lectura <u>previendo el tema del texto.</u> 2. Crear un contexto favorable para el <u>intercambio de estrategias</u> de inferencia e hipótesis aplicadas a la lectura. 3. Crear contexto adecuado para que los alumnos <u>se expresen oralmente</u> utilizando estructuras del tipo. “Puede que trate de...”, “Quizás hable de...”
MATERIALES	Texto de Antonio Burgos “El botellón “sin” ”.
REALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de inferencia a partir de “El botellón “sin””, Antonio Burgos: Título → Recordad publicidad de productos “sin” (cerveza, vino, mayonesa, leche, azúcar = cultura de lo “light”).) • Es posible realizar una actividad en la que el profesor lee el principio de la noticia (Primer párrafo), con el objetivo de dar a conocer la importancia que tiene el comienzo del artículo y también ejercitar la atención a la lectura. • Antes de la lectura de esta noticia podríamos preguntar si los alumnos conocen a los personajes citados en el texto: Luis Cernuda, Juan Benet, Gustavo Bueno, Aznar.
TIEMPO NECESARIO	Variable según el nivel de participación del grupo, si bien no debemos eternizarnos con estas actividades de fomento de expresión oral ya que podría ser contraproducente y generar aburrimiento cuando se acceda con posterioridad al texto.
EVALUACIÓN	Es un test óptimo para valorar en qué grado hemos conseguido crear un ambiente en el aula que favorezca la expresión oral espontánea, sin miedo al error o a hablar en grupo. Si ningún alumno interviene, el profesor debería preguntarse el porqué.

3	<p style="text-align: center;">Actividades previas de investigación léxica, sociocultural, histórica etc.</p>
TÍTULO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Al ser un texto escrito es fundamental saber, antes de empezar a trabajar, en que género se engloban los textos y también si pertenecen a una lengua especial, en este caso a la prensa escrita porque las competencias pragmáticas variarán notablemente dependiendo del registro. 2. Después, aunque no menos importante al tratarse de una lengua extranjera, deberemos medir qué conocimientos de la realidad sociocultural española deben tener nuestros alumnos para llegar a entender los textos sobre “El botellón” que nos ocupan o, técnicamente, cuál es la competencia socio-cultural a la que deberán llegar para entender con plenas garantías.
PARTICIPANTES	Todos. Subdivididos en pequeños grupos de 3 ó 4 miembros.
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. El <u>objetivo final</u> es que los alumnos puedan <u>entender con la mayor profundidad</u> posible el artículo periodístico citado. En último término, el objetivo pedagógico primordial es desarrollar una tarea a través del método cooperativo y con total autonomía. 2. <u>Objetivos intermedios</u> son. <ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno sea capaz de <u>buscar información en lengua extranjera</u> sobre distintos temas y que sea capaz de <u>organizar</u> esa búsqueda con otros compañeros. • Que el alumno sea capaz de <u>compartir, transmitir y explicar</u> con sus palabras lo que ha aprendido ayudándose de apuntes, notas etc. (Anexo I) • Que el alumno sea capaz de <u>distinguir entre información trascendente y accesoria</u>. • Que sea capaz, al final, de entender el significado global del texto.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Texto de Moncho Alpuente “Emplazados”. Enciclopedias españolas impresas o digitales. • Acceso a internet.
REALIZACIÓN	<p>En pequeños grupos, los alumnos deberán buscar en enciclopedias, internet etc, información que luego deberán transmitir oralmente a los demás grupos sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El Franquismo / La Transición. 2. Barrio de Malasaña / Maravillas / Barrio Latino de Madrid. 3. La Movida madrileña / El botellón

<p style="text-align: center;">TIEMPO NECESARIO</p>	<p>Al ser un ejercicio cooperativo y autónomo, su duración variará en función de lo que tengan que buscar, del nivel y de la profundidad que cada grupo quiera imprimir a su trabajo. La investigación sobre el texto es abierta y variable. La primera vez que se realice esta actividad conviene hacerla en el aula para después progresivamente plantear el ejercicio a realizar en la biblioteca o sala de acceso a internet del centro dándoles para ello el tiempo suficiente.</p>
<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN</p>	<p>Los criterios de evaluación de la actividad, que se extraen a partir de los objetivos, deben estar íntimamente ligados a éstos, deben ser realistas y alcanzables.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deberemos medir el grado en el que el alumno es capaz de buscar información en lengua extranjera sobre distintos temas y el nivel de organización en la redacción de apuntes o esquemas (Estrategias) • Deberemos medir la capacidad del alumno para compartir, transmitir y explicar con sus palabras lo que ha aprendido ayudándose de apuntes, notas etc. • Es importante medir hasta qué punto el alumno es capaz de distinguir entre información trascendente y accesoria. • Y también si es capaz, en último término, de entender el significado global del texto.

ACTIVIDADES SIMULTÁNEAS

<p style="text-align: center;">1</p>	<p style="text-align: center;">Actividades de lectura rápida y de individuación del tema</p>
<p style="text-align: center;">TÍTULO</p>	<p>En este apartado trabajaremos con el objetivo primordial de poner a nuestros alumnos en disposición de que busquen en el texto informaciones lo más rápidamente posible.</p>
<p style="text-align: center;">PARTICIPANTES</p>	<p>Todos pero tomados individualmente.</p>
<p style="text-align: center;">OBJETIVOS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que <u>sean capaces de leer lo más rápido</u> posible. 2. Que <u>aprendan a seleccionar la información</u>; ésta es una habilidad esencial para practicar una lectura crítica.
<p style="text-align: center;">MATERIALES</p>	<p>Cualquiera de los textos que nos ocupan.</p>
<p style="text-align: center;">REALIZACIÓN</p>	<p>Para cumplir los objetivos prefijados anteriormente debemos plantear ejercitaciones que les ayuden a aprender a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer el género al que pertenece el texto (artículos de opinión o noticias) y las relativas convenciones formales. ¿En qué signos, estructuras, puntuación, uso de los conectores etc se nota que el texto pertenece a tal género? 2. Hacerse una idea orientativa del texto. ¿Cuál es la idea principal del texto o de cada párrafo y cuáles, en cambio, las ideas secundarias?
<p style="text-align: center;">TIEMPO NECESARIO</p>	<p>ES FUNDAMENTAL ASIGNAR UN TIEMPO LÍMITE.</p>
<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN</p>	<p>Si lo que queremos es que nuestros alumnos adquieran mayor rapidez de lectura y facilitar la comprensión de los textos, la evaluación no deberá ser personal, me explico; sería conveniente hacer preguntas del tipo: ¿Cuántos habéis tardado menos de 1 minuto?, por ejemplo. Y escribir el número total en el encerado. ¿Cuántos habéis tardado más de 1 minuto? Y así cada uno podrá darse cuenta de su nivel y poner de su parte lo necesario para intentar mejorar. Nosotros podríamos, sin ser demasiado negativos, informar de dónde estaría la línea del “6” o del aprobado.</p>

<p style="text-align: center;">2</p>	<p style="text-align: center;">Actividades de reconocimiento y preguntas y test de comprensión</p>
<p style="text-align: center;">TÍTULO</p>	<p>Están basadas en el reconocimiento de los elementos lingüísticos y tienen la finalidad de enseñar a los alumnos como discriminar la información y también como organizar la información primordial en forma de apuntes que podrán ser reutilizados.</p>
<p style="text-align: center;">PARTICIPANTES</p>	<p>Todo el grupo, pero individualmente.</p>
<p style="text-align: center;">OBJETIVOS</p>	<p>Los objetivos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que sean capaces de <u>reconocer</u> los medios lingüísticos mediante los que se expresa la Lengua extranjera. (Subrayar) 2. Que sean capaces de <u>tomar apuntes</u> y reutilizar después esas notas para: un resumen, una composición, una exposición etc. (Actividad puente) <p>Que se produzca una <u>comprensión</u> eficaz de los textos es esencial para poder pasar a una fase activa de aprendizaje, <u>producción</u> escrita u oral.</p>
<p style="text-align: center;">MATERIALES</p>	<p>Cualquiera de los textos que nos ocupan.</p>
<p style="text-align: center;">REALIZACIÓN</p>	<p>Las actividades deberán incluir ejercicios sobre la comprensión de las informaciones más importantes del texto y también actividades de reconocimiento de las intenciones comunicativas del escrito.</p> <p>Subrayar ⇒ Tomar apuntes ⇒ Resumir // Exponer oralmente (Siendo el producto realizado una Actividad posterior a la Lectura)</p>
<p style="text-align: center;">TIEMPO NECESARIO</p>	<p>Variable pero controlando el tiempo.</p>
<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN</p>	<p>Partiendo como siempre de los objetivos individuados más arriba, yo plantearía una evaluación de este tipo de actividades de tipo procesual, ya que nos interesa que nuestros alumnos mejoren en aspectos de reconocimiento y que tomen apuntes lo mejor posible para después realizar actividades puente orales o escritas.</p>

ACTIVIDADES POSTERIORES

<p style="text-align: center; font-size: 2em; font-weight: bold;">1</p>	<p style="text-align: center; color: red; font-weight: bold;">Actividades de asociación (sinonimia, antinomia etc)</p>
<p style="text-align: center; font-weight: bold;">TÍTULO</p>	<p>Los ejercicios de asociación se pueden realizar con muchas variantes según los distintos niveles de dificultad, pero la tarea básica es la de asociar 2 elementos: palabras con significados; objetos con dibujos, imágenes; personajes con hechos o características.</p>
<p style="text-align: center; font-weight: bold;">PARTICIPANTES</p>	<p>Todo el grupo pero individualmente o en parejas.</p>
<p style="text-align: center; font-weight: bold;">OBJETIVOS</p>	<p>1.-<u>Verificar la comprensión léxica</u> del estudiante. 2.- Que los alumnos <u> aumenten su patrimonio léxico.</u></p>
<p style="text-align: center; font-weight: bold;">MATERIALES</p>	<p>Texto 1: “El botellón” de Carmelo Encinas. (Ejercicio 1) Texto 2 “El botellón “sin” ” de Antonio Burgos. (Ejercicio 2)</p>
<p style="text-align: center; font-weight: bold;">REALIZACIÓN</p>	<p>Ejercicio 1</p> <p>Individua los distintos protagonistas presentes en el texto de C. Encinas y buscad para cada uno de ellos las distintas expresiones anafóricas que el autor utiliza.</p> <p>¿Cómo se refiere el autor a uno de los protagonistas, los jóvenes, con qué tipo de expresiones? ¿Son expresiones positivas o negativas? Indica los distintos valores para cada una.</p> <p>Ejercicio 2</p> <p>Buscad sinónimos para las palabras subrayadas en el texto 2.</p>
<p style="text-align: center; font-weight: bold;">TIEMPO NECESARIO</p>	<p>Variable. Se podría proponer también como “deberes para casa”.</p>
<p style="text-align: center; font-weight: bold;">EVALUACIÓN</p>	<p>En los ejercicios cerrados, propondría una evaluación cuantitativa: basada en los porcentajes de aciertos sobre cada pregunta.</p>

2	Actividades de manipulación léxica
TÍTULO	Los ejercicios de manipulación léxica se pueden realizar con muchas variantes según los distintos niveles de dificultad pero la tarea básica es la de desentrañar los mecanismos de formación de palabras; primero para ayudar en la comprensión y después para aumentar el patrimonio léxico.
PARTICIPANTES	Todo el grupo pero individualmente o en parejas.
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Que los alumnos <u>aprendan a (re) crear palabras</u> utilizando prefijos o sufijos. 2.- Que los alumnos <u>aumenten su patrimonio léxico</u>.
MATERIALES	Texto 2 “El botellón “sin” ” de Antonio Burgos. (Ejercicio 1)
REALIZACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Buscad en el texto las palabras compuestas mediante prefijos. 2. ¿“Tanqueta” y “botellón”, “litrona” que significado han adquirido? ¿De qué palabras son derivadas?
TIEMPO NECESARIO	Variable.
EVALUACIÓN	Al tratarse de ejercicios cerrados, propondría una evaluación cuantitativa; porcentaje de aciertos sobre x preguntas.

Bibliografía:

- ALONSO, I. (1997): *Cómo mejorar la comprensión lectora/auditiva en el aprendizaje de una L2*, en *Frecuencia-L*, 4.
- BRANDT, C. VAN DEN y K. VAN ESCH (1996): “La comprensión lectora en la enseñanza del español como lengua extranjera: entrenamiento sistemático y estrategias de inferencia léxica”, en F. Gutiérrez Díez (ed.), *El español, lengua internacional (1492-1992)*. I Congreso Internacional de AESLA, Granada.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1993), *Enseñar lengua*, Grao Editorial, Barcelona.
- IMEDIO, G. (1997) *Función y revalorización de la lectura en clase de E/LE*, *Frecuencia-L* 6
- LEND (1983), *Educazione alla lettura*, Zanichelli, Bologna.
- LERNER, IVONNE (2000): “El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE”, en Mariano Franco, Cristina Soler, Javier de Cos, Manuel Rivas y Francisco Ruiz (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz,
- PENNAC, D. (1992), *Como una novela*, Anagrama, Barcelona.

2. Anexos:

2.1 Textos sobre “El Botellón”⁴

Texto 1: Carmelo Encinas, “*El 'botellón'*”

El *botellón* no surgió de la noche a la mañana ni por generación espontánea. La génesis del fenómeno hay que buscarla en esos bares donde la afluencia masiva de jóvenes lograba que rebosara la clientela hacia la calle. Los propietarios estaban encantados, ellos extendían el ámbito de su negocio a la vía pública sin recargo fiscal alguno ni añadir gastos de mantenimiento. Tampoco era necesario sacar sillas y mesas, esa función la cumplían generosamente los coches aparcados en las proximidades. Ni siquiera tenían que ocuparse de la limpieza de las aceras, alguno que otro pasaba la escoba por vergüenza torera, pero la mayoría descargaba el peso de esa labor en el barrendero municipal que pagan los contribuyentes. Aparentemente todo eran beneficios: los locales engordaban la caja y los chicos descubrían las ventajas de beber en la vía pública. El aire de la calle es siempre más respirable, el nivel de ruido permite mantener una conversación sin recurrir a los gritos y hay menos codazos y apreturas que en el interior. Las tímidas quejas que inicialmente surgieron por las molestias e incomodidades que producían a los vecinos apenas sujetaron la atracción creciente por beber a cielo abierto. Pronto los menos pudientes descubrieron que era posible aprovecharse de ese ambiente sin tener que consumir a los precios del local. El dinero lucía mucho más si adquirían las bebidas en la tienda de la esquina que si pagaban los precios que rigen en la hostelería. El apoyo entusiasta de avispados tenderos y ambulantes ilegales estimuló esa dinámica hasta convertir cualquier plaza, parque o acera en un espacio válido para montar la juerga. Así, el *botellón* ha ido cobrando protagonismo y pujanza entre la juventud para disgusto del vecindario, que sufre las consecuencias y desgracias de los bares que perdieron clientela.

Hasta las discotecas han visto mermado el negocio por su causa. El precio de la entrada suele incluir el derecho a una sola y, según parece, insuficiente consumición, así que son muchos los chavales que entran y salen de la sala para completar fuera su dieta de alcohol a bajo precio. Con dos euros por cabeza pueden permitirse el lujo de alcanzar ese cotizado estimulante para sus relaciones sociales que denominan 'el punto', o incluso alcanzar el coma etílico, estado que hoy goza entre la muchachada de gran prestigio social.

En Madrid se calcula que cerca de medio millón de jóvenes participa con mayor o menor intensidad en esta ceremonia que convierte la vía pública en un inmenso abrevadero. Nadie que no sea tonto o ciego puede declararse sorprendido por la alarmante magnitud que ha alcanzando el fenómeno. Estaba claro que más tarde o más temprano el asunto se iría de las manos, y ahora es muy difícil recuperar el tiempo que hemos vivido escondiendo la cabeza como el avestruz. La movilización vecinal contra la gran pocilga de desperdicios, meadas y vomitonas en que convierten cada fin de semana los lugares escogidos para el *botellón* ha obligado a las autoridades a buscar remedios en un momento en el que apenas hay capacidad de maniobra.

Cuando el presidente Gallardón habla de castigar a los que ensucian con limpiar la calle parece estar viviendo en el país de nunca jamás. No quiero imaginar lo que pueden ser

⁴ Publicados en “Cuadernos de Italia”, Nº 2, Junio 2002. Consejería de Educación en Italia

500.000 chicos en pie de guerra saliendo a la calle con una causa común. Algo desde luego hay que hacer para evitar el actual desmadre, pero el *botellón* revela problemas sociales mucho más profundos que los que quitan el sueño al vecindario. Lo realmente grave es la generalización del consumo de alcohol entre los jóvenes y esa galopante rebaja en la edad de iniciación. Los estragos en el organismo de los adolescentes son sencillamente terribles, y algunos especialistas piensan que está gestándose una generación de alcohólicos. A pesar de la magnitud del problema, socialmente esto no parece importar demasiado, o al menos no tanto como el ruido o el aspecto de las calles. Resulta evidente que existen unas carencias educativas tremendas, que no hemos sabido crear alternativas de ocio asequibles que permitan a los chicos divertirse sin recurrir al alcohol, y que son más quienes les contemplan como un negocio presente que como una inversión de futuro. Esto no afecta a unos cuantos vecinos, el *botellón* es un problema de todos.

EL PAÍS (febrero de 2002)

Texto 2: Antonio Burgos, “El botellón “sin” ”

Mientras se aprueba la ley seca contra el botellón, se aplica en algunos sitios la ley mojada. Consiste en que los regadores de los servicios de limpieza baldean los lugares de la movida y pegan manguerazos disuasorios bastante importantes con agua con una alta concentración de zotal. Sí, he dicho zotal. El desinfectante de los famosos establos asturianos, exactamente. Convierten a los barrenderos en antidisturbios y a los camiones de riego, en tanquetas con manguera como las de las filmaciones en blanco y negro de Mayo del 68.

En otros lugares quieren inventar la que llaman movida sana o botellón alternativo. Es como el pastel de liebre sin liebre, como la mayonesa sin huevo: el botellón sin botellas, sin bolsa de cubitos de hielo y sin vasos de plástico. Y por descontado que sin coches con el maletero abierto y sin altavoces de música tecno enganchados a la larga. Es el municipal y espeso intento de crear el botellón «sin». Los ayuntamientos, qué padrazos, abren por la noche los polideportivos, las bibliotecas municipales. No abren las capillas para la adoración nocturna del Santísimo Sacramento porque ya no se lleva; que si no, también las abrían. Y creen que así van a acabar con el problema. Quieren que en lugar de un vaso de calimocho los jóvenes se enganchen en las bibliotecas a drogas duras tales como las obras completas de Juan Benet, y que sustituyan la litrona de cerveza con güisqui por los versos de Luis Cernuda, que está de año jubilar y es el poeta de cabecera de Aznar.

Y ni seca ni mojada: la ley que habría que aplicar es la del sentido común. Hay algo en todo esto que ningún Gustavo Bueno de guardia ha sabido explicar, y no me refiero únicamente al alcohol: por qué todo tiene que ser no sólo de noche, sino a las mismas tantas de la madrugada. ¿Es que no se puede uno divertir a las ocho de la tarde? Y después, por qué el Estado, a través de los ayuntamientos, se tiene que convertir en papá de la movida nocturna, organizando diversiones y entretenimiento para los niños. En esta sociedad subvencionada e intervenida por el Estado en que vivimos, donde en el campo se plantan subvenciones de Bruselas más que cultivos y donde hasta quitar jaramagos de

las cunetas depende de los incoherentes fondos de cohesión, ahora los ayuntamientos quieren inventar el PER del Ocio Juvenil. Sin tener en cuenta que ya son mayorcitos para que se diviertan solos, sin que les tengan que poner poco menos que guarderías nocturnas tuteladas. Habría más bien que aplicar el criterio antitabaco. ¿No quiere la Junta de Andalucía que las tabaqueras paguen los gastos de Sanidad de los fumadores? Pues igual podíamos exigir a la ginebra Larios que pagara el realojo en La Moraleja o así de los vecinos que todas las noches tienen que sufrir los ruidosos y vomitivos efectos del botellón.

EL MUNDO (febrero de 2002)

Texto 3: Moncho Alpuente, “Emplazados”

Vecinos de la plaza del Dos de Mayo repartieron flores y caramelos entre los policías municipales y nacionales que vinieron a salvarles del *botellón* salvaje, de los ruidos y de las heces que una turba adolescente venía depositando con impunidad, nocturnidad y alevosía los fines de semana a los pies de los heroicos y sufridos héroes locales, Daoíz y Velarde, impotentes con su cañón de juguete y sus ridículas espadas para hacer frente a la avalancha. Desde que los mencionados artilleros, inmortalizados para mayor escarnio con togas y faldellines de remota adscripción clásica, combatieron a sangre y fuego a los franceses de Murat en 1808, la plaza del Dos de Mayo ha sido escenario y campo de otras batallas menos sangrientas, motines, revueltas y algaradas estudiantiles y juveniles, manifestaciones vecinales y fiestas espontáneas y multitudinarias como las que marcaron los inicios de la célebre movida urbana.

Cuando las autoridades franquistas se llevaron la Universidad de la calle ancha de San Bernardo a las planicies de La Moncloa para mantener a raya y lejos del centro a los estudiantes, el barrio de Maravillas aún no se llamaba de Malasaña, aunque pronto empezaría a hacer méritos para ganarse el nombre. Maravillas había sido durante un siglo más o menos el *Barrio Latino* de Madrid, sembrado de pensiones estudiantiles, restaurantes económicos, salones de billar, bares y cafeterías, librerías, talleres de imprenta, confiterías y sastrerías a la medida. La población universitaria daba vida y recursos a un barrio que había sido de menestrales y artesanos, reducto de calles empinadas y estrechas que confluyen en el hondón de la plaza cuadrangular donde los héroes montan guardia bajo el tejadillo del Arco de Monteleón, que es lo único que se conserva del legendario cuartel sublevado contra la invasión napoleónica.

Desprovisto de su principal fuente de ingresos con el traslado de la Universidad, el barrio de los 'majos', castiza y aguerrida tribu urbana nacida en el Madrid del siglo XVIII, estaba a punto de sucumbir en manos de una raza de especuladores inmobiliarios crecidos después de la guerra civil y alimentados generosamente por el régimen con los despojos de la ciudad vencida. Los depredadores tenían en su punto de mira la jugosa pieza de este barrio céntrico y decadente desde los años cincuenta, cuando urdieron un despropósito urbanístico sin parangón, aprovechándose del forzoso silencio de los corderos impuesto a toque de corneta en todo el país. Con la coartada de abrir una 'Gran

Vía Diagonal', los especuladores pretendían hacer tabla rasa de un barrio histórico y plagado de notables y notorios edificios y monumentos. La tozuda resistencia pasiva de sus vecinos y la divulgación pública del plan con las secuelas de toda clase de comentarios negativos en nombre del arte, la historia y el sentido común hicieron naufragar tan ambicioso y codicioso proyecto.

Pero ahora ha llegado el momento, corren los primeros años setenta y queda poco tiempo para cometer desmanes impunemente, la lucecita del palacio de El Pardo se extingue y el barrio cercado sigue resistiéndose a la piqueta. Sin coartada ninguna, el Ayuntamiento ordena derribar el viejo y único mercado de la zona para sitiarla por hambre, los pisos se vacían, los edificios se apuntalan y los comercios que atendían a los estudiantes han echado el cierre; pero llovidos de alguna parte empiezan a llegar nuevos inquilinos atraídos por los bajos alquileres y el encanto humilde de las buhardillas y los sotabancos: jóvenes parejas de hecho o de derecho, jóvenes inmigrantes que comparten piso e ilusiones, artistas y camareros, comunas vagamente *hippies* y colectivos de artesanos, músicos o actores. Maravillas recupera su aire bohemio y desastrado, y las nuevas oleadas se alían con los antiguos pobladores frente al último intento de los especuladores, el 'Plan Malasaña', que no se llevaría a cabo pero marcaría al barrio con su nombre. Algunos de esos vecinos que repartieron flores y caramelos a las fuerzas del orden y la higiene son los mismos que repoblaron el barrio a finales de los años sesenta y le dieron sus señas de identidad y libertad enfrentándose muchas veces a la policía. La turba del *botellón*, nada reivindicativa, con sus excesos, ha conseguido esta milagrosa tregua.

La moraleja queda para otro día.

EL PAIS (febrero 2002)

2.2. Una tipología de ejercicios para la lectura⁵

Actividades previas a la lectura
<ul style="list-style-type: none">• Actividades de inferencia: anticipar, prever, predecir y emplear los propios conocimientos.• Actividades de vocabulario en contexto: hacer una lista de palabras, adivinar el significado de las palabras.
Actividades simultáneas a la lectura
<ul style="list-style-type: none">• Actividades de <i>scanning</i> e <i>skimming</i>: individuar el tema del texto, el concepto principal de un párrafo o una información determinada, hacer una elección etc.• Actividades de reconocimiento: subrayar, tomar apuntes, reconocer las intenciones comunicativas, las relaciones de cohesión.• Preguntas o test de comprensión: verdadero / falso, sí / no, elección múltiple, preguntas abiertas etc.• Actividades de completar: rellenar los espacios vacíos, técnica cloze etc.
Actividades posteriores a la lectura
<ul style="list-style-type: none">• Actividades de asociación: encontrar la palabra adecuada, el contrario, el sinónimo; reagrupar las palabras.• Actividades de inferencia: explicar el por qué, quién lo ha dicho, etc.• Actividades de reconstrucción: del orden de los párrafos, de un texto; completar, corregir o comparar resúmenes distintos.• Actividades “puente”: para pasar de una a otra destreza.• Preguntas o test de comprensión (<i>idem</i>)• Valoración crítica: comparar textos de géneros distintos; distinguir los hechos de las opiniones; reconocer las intenciones comunicativas del escritor, el valor comunicativo de las proposiciones, el tono del escrito, las figuras estilísticas; proponer un título; elegir la mejor frase; realizar preguntas de opinión personal.

⁵ Adaptado de: “*Lettura e lingua straniera*”, Claudia Scipioni, La Nuova Italia, Firenze, 1991.

LA LECTURA EXTENSIVA EN CLASE: UNA PROPUESTA DE ACTIVIDADES ANTERIORES, SIMULTÁNEAS Y POSTERIORES A LA LECTURA

Miguel Patiño Alonso¹

Durante el presente Curso 2003-2004 he llevado a cabo el citado taller en diversas ciudades de Italia y Grecia. Presento las distintas fichas de trabajo que me han servido de apoyo para la realización de un taller sobre lectura extensiva y en el que se planteaban actividades de tipo práctico pensadas para alumnos de español de nivel B1. Es posible realizar todas las actividades aquí presentes con Lecturas Adaptadas con lo cual es posible utilizarlas con alumnos principiantes.

La propuesta tiende, como punto de partida, a crear las condiciones mediante las cuales el propio alumno elija por sí mismo los libros que ha de leer como parte del trabajo necesario en su proceso de aprendizaje; prevé, así mismo, que el profesor no necesite aconsejar libros, ni elaborar listas de libros y que el propio alumno a través de las actividades comunicativas propuestas, como parte de un trabajo de aula, llegue primero a estar en condiciones de poder elegir un libro para después reflexionar sobre la lectura en la redacción de un diario de lectura para finalizar con sendas actividades de interacción oral y de expresión escrita en las que podrá recomendar “su libro” a sus compañeros.

En los años que he utilizado este modo de trabajar con la Lectura Extensiva se ha producido un fomento en la lectura y un desarrollo de objetivos actitudinales tales como generar motivación y formar hábitos de lectura entre mis alumnos. He pasado de tener que “convencer” a que lean, a “recomendar” libros, y de ahí a que sean ellos mismos los que lo hagan al grupo, y la verdad es un salto cualitativo bastante apreciable.

Por otro lado, al traer esta actividad al aula he reutilizado las estrategias de los propios alumnos, su motivación, sobre todo de los más habituados a leer, para crear un contexto favorable para el intercambio de estas estrategias.

Además, en las actividades posteriores a la lectura que aquí se presentan, los alumnos tienen la oportunidad de ser evaluados en función de una elección propia, son ellos mismos los que lo eligen, con el consiguiente incremento motivacional. Sí, es un examen en los dos casos, pero ahora pueden elegir el libro que más les interesa y el que les resulte más fácil o interesante de preparar.

Un trabajo de este tipo permite contar con listas de libros más leídos en cada grupo o nivel, pudiendo rehacer las listas de estos libros cada curso. Así mismo es una gran ayuda en el momento de tener que hacer nuevos pedidos.

No me gustaría olvidar que en la elección de este modo de trabajar influyó también un hecho de carácter económico; al trabajar en un centro público, si “obliga” a leer un libro a un grupo de alumnos, ¿cuántos ejemplares de ese libro debemos tener en la biblioteca?

¿Es mejor tener 15 ejemplares de una novela, por ejemplo, o un ejemplar de 15 novelas distintas?

Las fichas, que ahora aparecen en forma impresa, recogen el material empleado en los talleres que he impartido en distintas ciudades de Italia y de Grecia durante el 2003.

¹ Asesor técnico. Consejería de Educación en Italia y Grecia

1. Fichas Lectura Extensiva:

ACTIVIDADES PREVIAS

1	VAMOS A ELEGIR UN LIBRO
TÍTULO	<ul style="list-style-type: none">▪ Simulación de los comportamientos reales para la elección de un libro en una librería.
PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none">• Toda la clase en pleno.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">▪ Crear un ambiente distendido que favorezca la lectura.▪ Facilitar al alumno la elección de un libro de lectura.▪ Crear un contexto favorable para el intercambio de estrategias de inferencia e hipótesis aplicadas a la elección de un libro de lectura.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">• Una selección de libros lo más amplia y variada posible (<i>vid.</i> anexo 1)
REALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ En pie, se acercan a los libros, los hojean, y eligen uno que les llame la atención: la foto de la portada, el resumen de la contraportada, el título, el autor, la pestaña, o incluso las primeras páginas, o la tipografía.▪ Después de unos minutos les pregunto:<ul style="list-style-type: none">○ Por qué han elegido ese libro y no otro.○ En qué elementos se han basado: foto de la portada, título, pestaña, primeras páginas etc.○ Qué esperan de ese libro. ¿De qué va, según ellos?
TIEMPO NECESARIO	<ul style="list-style-type: none">▪ Normalmente esta actividad lleva una sesión completa al intentar que todos hablen e intenten explicar el porqué de su elección.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ Los objetivos de esta actividad se logran a lo largo de la sesión.▪ Han practicado en el transcurso de esta actividad las siguientes destrezas: lectura, expresión y comprensión oral, además de realizar operaciones mentales como: la inferencia, la hipótesis.▪ No me interesa realizar ahora una evaluación de cada alumno, sino un trabajo que favorezca la lectura extensiva.

2	DAR DE LEER
TÍTULO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura del comienzo de una novela, o un fragmento significativo. Se puede utilizar una grabación de otra persona o un casete de lectura.
PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todo el grupo en pleno.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aparte de los mencionados en la actividad anterior, incluiría: <ol style="list-style-type: none"> 1.- Conocer la importancia que tiene el comienzo de un libro. 2.- Ejercitar la atención a la lectura.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ He utilizado libros como: <i>Sin noticias de Gurb</i> de Eduardo Mendoza, <i>El desorden de tu nombre</i>, de Juan José Millás; <i>El lápiz del carpintero</i> de Manolo Rivas, etc.
REALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leo las primeras páginas / o el fragmento, después pregunto: <ul style="list-style-type: none"> ➢ si les ha gustado, de qué creen que va el libro y qué han entendido de estas primeras páginas etc. ➢ Les invito a que formulen hipótesis de cómo puede continuar la historia. ▪ Yo les contesto a todo que es posible, que quizá sea así, sin dar demasiadas pistas. ▪ Incluso les sugiero que pueden escribir para el día siguiente unas líneas sobre cómo creen ellos que continúa la historia.
TIEMPO NECESARIO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La actividad tiene una duración máxima de 45 minutos y al terminar escribo en la pizarra la signatura del libro por si alguien lo quiere coger en la biblioteca.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es un ejercicio, como el anterior, de motivación por lo que no considero conveniente evaluar al alumno, pero sí la actividad en sí misma. ▪ Realizo preguntas al final de cómo ha ido el ejercicio y de cómo se han sentido; si les ha resultado interesante, qué tipo de historias puedo utilizar en un futuro, etc.

3

CONSULTORIO LITERARIO

TÍTULO	<ul style="list-style-type: none">▪ Un alumno distinto en cada sesión presentará a los demás su libro y deberá responder a las preguntas de sus compañeros.
PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none">▪ Todo el grupo en pleno, aunque focalizado hacia el alumno que presenta el libro.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">▪ Los libros que cada alumno presente al grupo
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">▪ Los mismos que en las actividades anteriores▪ La novedad: los alumnos, por turnos, presentan su libro. Es importante para que valoren las opiniones de sus iguales y se den cuenta que ellos mismos pueden ser capaces de aconsejar un libro.
REALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ Utilizando las estructuras para aconsejar que ya han visto en clase, recomiendan “su libro”, explican a qué lector le puede gustar.▪ Utilizando estructuras del Período Hipotético dicen también qué tipo de lector no debería nunca coger ese libro o cuál es el más indicado.▪ El resto de la clase escucha e interviene si tiene alguna pregunta que hacer; y la verdad casi siempre tienen preguntas que hacer:<ul style="list-style-type: none">✓ ¿Es muy largo?✓ ¿Es lento o aburrido?✓ ¿Es de llorar o de reír, de misterio o de amor?✓ ¿Es fácil?....
TIEMPO NECESARIO	<ul style="list-style-type: none">▪ Actividad de duración variable pero nunca más de 10 minutos por persona.▪ No es aconsejable realizar más de una de estas actividades por sesión.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ En este ejercicio puede ser valorada la competencia oral del alumno que presenta el libro; aunque sin perder de vista el objetivo inicial de la actividad: favorecer la elección de un libro, y en sentido más amplio, favorecer la lectura extensiva.

4

TABLÓN DE LECTURAS

TÍTULO	<ul style="list-style-type: none">▪ Hace referencia al tablón del aula en el que pego anexo IV y en el que cada alumno debe rellenar los datos del libro / libros que ha leído.
PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none">▪ Todos.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">▪ Anexo 4 ampliado y fotocopiado.
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none">1. Facilitar la elección de un libro a partir de los comentarios escritos por sus compañeros. Así mismo el alumno interesado en leer ese libro sabe quien lo ha leído y puede informarse.2. Facilita al profesor el control de las lecturas que se llevan a cabo en cada grupo y el número de libros que lee cada alumno.
REALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ Cada alumno escribe en el tablón la opinión sobre el libro que está leyendo, cuando lo ha empezado / acabado.▪ Escriben también el motivo por el que lo han dejado.
TIEMPO NECESARIO	<ul style="list-style-type: none">▪ Cambios de clase.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ Este ejercicio es válido si:<ul style="list-style-type: none">➤ Motiva a los demás a leer; sobre todo a los más reacios a hacerlo y estimula a los que tienen menos tiempo a disposición para la lectura.

ACTIVIDADES SIMULTÁNEAS

<h1>1</h1>	<h2>DIARIO DE LECTURA</h2>
TÍTULO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diario personal que el alumno escribe y que el profesor no debe leer salvo, que aquel se lo pida.
PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual y forma parte del ámbito personal del alumno y sólo podremos entrar si él nos lo pide (Evaluación)
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiene un doble objetivo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar actitudes positivas respecto a la lectura; incrementar la conciencia sobre el propio proceso y asumir responsabilidades para leer fuera de clase. 2. Servir como base para las actividades posteriores a la lectura.
REALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se aconseja escribirlo después de cada momento de lectura. ▪ Si el alumno tiene problemas la primera vez que realiza el ejercicio yo les doy estas preguntas en las que he combinado distintos aspectos para que la actividad sea lo más abierto posible, y que cada alumno encuentre, si lo necesita, un punto de partida o de inspiración para llevarla a cabo. <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo te encuentras después de la lectura? ¿Te estás divirtiendo? Este libro, cómo te hace sentir? 2. ¿Tu velocidad de lectura varía? ¿Era la misma al principio y ahora? 3. ¿Cuándo y dónde lees normalmente? ¿Algún ritual previo? 4. ¿Coincide el libro con lo que te esperabas? 5. ¿Hay algún personaje con el que te estés identificado? ¿Alguno que no soportes? Intenta explicar el porqué. 6. ¿Has cerrado el libro y te has quedado sorprendido por algún párrafo? Intenta explicar en qué parte y por qué. 7. ¿Has tenido ganas de leer en voz alta algún párrafo? ¿Lo has hecho? 8. ¿Has releído alguna parte? ¿Por placer? ¿Por necesidad? 9. ¿Cuál es la parte más interesante de lo que acabas de leer? Intenta resumirla.

ACTIVIDADES POSTERIORES

<h1>1</h1>	<h2>CAFÉ, COPA Y LIBRO</h2>
<p>TÍTULO</p>	<ul style="list-style-type: none"> El título hace referencia al contexto comunicativo en el que se ha de desarrollar la actividad.
<p>PARTICIPANTES</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se trata de un ejercicio oral en parejas, a veces se puede hacer en trío si los alumnos son impares, y en el que el profesor está presente, pero no interviene oralmente, a menos que se lo pidan.
<p>MATERIALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> Anexo 2 y 3
<p>OBJETIVOS</p>	<ol style="list-style-type: none"> Practicar oralmente y en una situación comunicativa las estructuras para expresar Opinión, Descripción y Narración trabajadas en el aula basándose para ello en el libro que han leído. Respetar las reglas de interacción en dicho contexto comunicativo: Se trata de un diálogo.
<p>REALIZACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> Antes de la actividad: <ol style="list-style-type: none"> Les doy instrucciones de cómo prepararla (Anexo 3) Les presento la ficha de evaluación (Anexo 2) Durante la actividad: <p><u>Alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En un café, dos personas que se conocen se encuentran y hablan, entre otras cosas, de un libro que han leído. ➤ Es importante que recuerden que se deben comportar de acuerdo a la situación. (TÚ) Además es conveniente comentar que se trata de un “diálogo” y no de dos monólogos seguidos. ➤ Ellos eligen lo que quieren contar del libro, yo no pregunto nada, y sólo tienen dos condicionantes: el tiempo y las 3 partes que tienen que abordar.

	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué te ha parecido? ¿Te ha gustado o no? ¿Por qué? (TU OPINIÓN) 2. ¿Qué parte o capítulo te ha gustado más? Resumen general de la trama del libro (TU NARRACIÓN) 3. ¿Qué personaje te ha llamado la atención en positivo o negativo? ¿Cómo te lo imaginas físicamente? ¿Cuál era su modo de ser, de actuar? ¿Qué escenario / paisaje / lugar te ha llamado la atención del libro? (TU DESCRIPCIÓN) <p>➤ Pueden realizar la actividad de acuerdo a un guión previo si les resulta más fácil que hacerlo de un modo más improvisado.</p> <p>➤ Esta actividad la realizo tres veces a lo largo del curso aunque el énfasis en la intensidad de cada parte será distinto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En diciembre deben centrarse más en la narración. 2. En marzo nos centramos más en la descripción de personajes y ambientes y en mayo en expresar la opinión.
EVALUACIÓN	<p><u>Profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizo una hoja (Anexo 2) dividida en 4 partes que tienen el mismo valor: 25 %. <ol style="list-style-type: none"> 1. Pronunciación, entonación: hacer hincapié en que la pronunciación y entonación son importantes cuando nos comunicamos. 2. Interacción: medir el grado en que escucha al compañero, responde a lo que se le pregunta y si el clima de cooperación entre ambos se materializa en sugerencias o correcciones; en una palabra, si han establecido un diálogo o no. 3. Realización y estrategias: medir si es coherente, si usa las estructuras vistas en clase o el léxico que ha aprendido en el libro y también si el nivel de errores no es demasiado elevado y, por otra parte, medir qué estrategias de comunicación pone en funcionamiento 4. Auto corrección: este apartado se refiere a todos los aspectos anteriores; es importante señalar el posible error, pero es mucho más importante dar la oportunidad a la auto corrección y premiarla. Que el estímulo a la auto corrección venga de un compañero, del profesor o de uno mismo debería tener el mismo valor. Este hecho incontrovertible en el aula no tiene tantos adeptos, en cambio, cuando estamos en una prueba de evaluación.

2	RESEÑA
TÍTULO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividad en la que el alumno escribirá una reseña del “libro” que ha leído, pensando en un lector (sus compañeros) al que debe recomendar el libro.
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar la lectura extensiva con la recomendación de obras. 2. Pensar en la obra a través de la escritura reflexiva. 3. Escribir para alguien partiendo de su propia experiencia.
REALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En casos de alumnos que hayan hecho el ejercicio oral, sobre todo la parte de realización, en modo no satisfactorio podría ser conveniente que escribiesen para que así se den cuenta de algunos problemas que tienen aunque no presupone que lo vayan a hacer mejor, y puede, por repetitivo, producir desmotivación. ➤ Yo prefiero realizarlo de un modo distinto: <ol style="list-style-type: none"> 1. Como paso previo les proporciono modelos de reseñas escritas sobre libros o películas que se pueden encontrar en revistas literarias, de cine o de actualidad, o directamente bajadas de la red. 2. Después analizamos las partes de las que suelen constar y 3. A continuación les propongo que escriban, pero siempre de acuerdo al guión del que ellos se han dotado previamente.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En la corrección y valoración del ejercicio tengo en cuenta los siguientes aspectos: <ol style="list-style-type: none"> 1.-General: sigue las instrucciones, usa un registro y un estilo adecuado a la situación. Tiene un valor del 25% 2.-Estructura: si es clara, si respeta la división en párrafos, si evita las repeticiones y si respeta la unión entre frases. Valor del 25% 3.-Corrección: si ha usado el diccionario, si ha usado las estructuras gramaticales vistas en clase y el léxico adecuado y diversificado. Valor del 50%.

2. Anexos:

2.1 Lista de libros más leídos

TÍTULO	AUTOR
La Tabla de Flandes	Arturo Pérez Reverte
El sur	Adelaida García Morales
Crónica del desamor	Rosa Montero
El beso de la mujer araña	M. Puig
La mansión Dark	César Mallorquí
El caso del artista cruel	Elia Barceló
Crimen Ópera	Elia Barceló
Un viejo que leía novelas de amor	Luis Sepúlveda
Nombre de torero	Luis Sepúlveda
El alquimista impaciente	Lorenzo Silva
Argot	Juan Madrid
Cuentos de fútbol	Valdano y otros
Invierno en Lisboa	Antonio Muñoz Molina
Beltenebros	Antonio Muñoz Molina
Alguien te observa en secreto	Ignacio Martínez Pisón
La ternura del dragón	Ignacio Martínez Pisón
Carreteras secundarias	Ignacio Martínez Pisón
Historia de un idiota contada por él mismo	Félix de Azúa
Sin noticia de Gurb	Eduardo Mendoza
El desorden de tu nombre	Juan José Millás
Letra muerta	Juan José Millás
Manolito Gafotas	Elvira Lindo
Montevideanos	Mario Benedetti
El lápiz del carpintero	Manuel Rivas
Qué me quieres amor	Manuel Rivas
El oro de los sueños	José María Merino
Las lágrimas del sol	José María Merino
Últimas noticias del paraíso	Clara Sánchez
Nada del otro mundo	Antonio Muñoz Molina
Salvajes y sentimentales	Javier Marías

2.2 Evaluación prestaciones orales.

NOMBRE APELLIDOS

--	--	--

PRONUNCIACIÓN Y ENTONACIÓN

Diciembre

Marzo

Mayo

--

REALIZACIÓN Y ESTRATEGIAS

Diciembre

Marzo

Mayo

--

INTERACCIÓN

Diciembre

Marzo

Mayo

--

AUTOCORRECCIÓN

Diciembre

Marzo

Mayo

--

2.3 Instrucciones preparación oral.

TE AYUDARÁ	NO TE AYUDARÁ
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer el libro y tomar notas TODO EN ESPAÑOL 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacer una versión previa en tu lengua ni menos aún realizarla en español y aprenderla de memoria.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparar un esquema que podrás usar durante la actividad con datos o palabras clave NUNCA con frases para leer. No es un ejercicio de lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No utilizar ningún esquema y sin haber preparado nada. No es una actividad de comprobación de lectura
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pensar en lo que dices y auto corregirte si es necesario. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar a un ritmo superior al que puedas controlar.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usar léxico o estructuras del libro o vistas en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar estructuras que no conoces o usar siempre el mismo léxico
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar la actividad con tu compañero teniendo en cuenta las 3 partes: opinión, narración y descripción. Distribuid el tiempo total (máximo 15 minutos) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descuidar alguna de las 3 partes y pensar que el tiempo es ampliable.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuidar la pronunciación y la entonación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descuidar estos aspectos y pensar que sólo cuenta lo que se dice y no CÓMO se dice.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuchar lo que te dice o te pregunta tu compañero. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pensar que sólo cuenta lo que Tú dices. Se trata de un diálogo.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Venir tranquilo como a una clase normal ya que esta actividad vale sólo el 10% de la nota oral final; por lo tanto los nervios o estar preocupado no te dará más puntos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estar pendiente de si yo escribo o dejo de hacerlo. ¿Si no escribo como podré darte indicaciones posteriormente de cómo mejorar tu español?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recordar que la evaluación es continua o sea DIARIA. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentrarte SÓLO en hacerlo bien en estas actividades y olvidar el trabajo DIARIO.

2.4 Tablón de lecturas

Alumno	Autor/ Título	Editorial	Nº Páginas/ Género	Inicio/ fin lectura	Opinión

Bibliografía:

- ALONSO, R. (1991), "El largo adiós al sueño eterno. La maldición de la lectura en clase", en *Cable 7*.
- BETTELHEIM, B; ZELAN, K. (1983), *Aprender a leer*, Crítica.
- CALVINO, I. (1995), *Si una noche de invierno un viajero*, Siruela, Madrid.
- CASSANY, D. (1999), "Construir la escritura", *Papeles de pedagogía*, Paidós, Barcelona.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1993), *Enseñar lengua*, Grao Editorial, Barcelona.
- CASSANY, D (1993), *Reparar la escritura*, Grao Editorial, Barcelona.
- CASTAN, G. (2002), "Bibliotecas escolares: retos y planteamientos desde el sistema educativo, en *La lectura en España*, informe 2002, F. Editores de España, Madrid.
- FERNÁNDEZ, S. (1991): "Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto", en *Cable*, 7.
- LEND (1983), *Educazione alla lettura*, Zanichelli, Bologna.
- PENNAC, D. (1992), *Como una novela*, Anagrama, Barcelona.
- POZZO, G.; QUARTAPELLE, F. (1992), *Insegnare la lingua straniera*, La Nuova Italia, Firenze.
- SARTO, M. (1998), *Animación a la lectura con nuevas estrategias*, Madrid, SM
- SCIPIONI, C. (1990), *Lettura e lingua straniera*, La Nuova Italia, Firenze
- Varios autores (2000): "La comprensión lectora en el aula de E/LE", Monográfico de *Carabela* (48), Madrid, SGEL

2. Materiales de apoyo realizados por profesores de español LE en Italia.

MODELOS DE ACTIVIDADES PARA LA CLASE DE ESPAÑOL O EL RECURSO DE SACAR JU(E)GO A LOS TEXTOS

Juan Felipe Bermejo Rubio¹

El uso de textos en la enseñanza de una lengua extranjera no representa ninguna innovación metodológica. Todos estamos de acuerdo en que cuentos, poemas o artículos son necesarios para aprehender una lengua al revelarnos parte de su funcionamiento y de su idiosincrasia. Texto es toda unidad que posea sentido completo y, por lo tanto, no depende de la extensión o de la naturaleza del mismo: literario o *prefabricado* para el aula, prosaico o poético, escrito o audiovisual.

Casi siempre se utilizan textos en la clase de español con el fin de comprobar la comprensión lectora aclarando mientras tanto las dudas acerca del vocabulario. La tarea se suele concluir con un comentario más o menos profundo, según los casos. Estos objetivos no son didácticamente ilegítimos, todo lo contrario, son fundamentales y obligatorios, pero se podrían explorar aún más destrezas que a menudo dejamos de lado, como por ejemplo la expresión escrita o la teoría gramatical. Debemos considerar los textos que decidamos manejar como yacimientos que hay que explotar de forma exhaustiva intentando excavar el mayor número posible de actividades y de relaciones con los contenidos que estemos tratando en las lecciones. ¿Por qué no sacar ju(e)go a nuestros textos jugando con las varias destrezas comunicativas (hablar, leer, escribir, entender, persuadir, narrar...)?

Con este artículo no pretendo presentar un método preciso de explotación didáctica de textos, labor demasiado ardua y en la que no creo mucho, puesto que la creatividad de cada profesor, la adecuación pedagógica al tipo de alumnos con que colabora y el carácter de cada elemento textual han de llevarse la supremacía. Simplemente voy a exponer algunas reflexiones y ejemplos de actividades fruto de mi experiencia en las aulas. Son relatos, cuentos o historias que, como se dice en el argot docente, han funcionado.

1.- El primer texto es un cuento del fabuloso escritor guatemalteco Augusto Monterroso, recientemente fallecido – sirva como homenaje -. Como introducción a los alumnos se puede anunciar que el autor es conocido por su maestría en el relato corto, de hecho se considera suyo el cuento más breve de la lengua española: *Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí*. Es una frase concentrada de significados variadísimos que también puede utilizarse en otra ocasión como material para fomentar una conversación alrededor de las interpretaciones de cada uno de los alumnos. Después de la presentación se les ofrece una fotocopia del cuento, es conveniente advertir que a la historia le falta el final. Deberán leer individualmente y en voz baja lo siguiente:

EL ECLIPSE

Cuando Fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido, aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su igno-

¹ Profesor de español en la universidad LUISS, lector en universidad de La Sapienza y profesor colaborador del Instituto Cervantes.

rancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de Los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impassible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como un lecho en que descansaría, al fin de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Si me matáis –les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

En cuanto hayan terminado la lectura individual se vuelve a leer el texto entre todos, en voz alta, y se verifica la comprensión del mismo aclarando el significado de la propia historia y de las palabras no entendidas. A continuación se les pide a los alumnos que simulen ser el autor finalizando el cuento por escrito para la clase siguiente. La tarea puede hacerse durante la lección, pero pienso que resulta más eficaz el hecho de que se prepare con reflexión y detenimiento fuera del aula, además de este modo se mantiene el *suspense* –¿morirá o se salvará el astuto fraile?-, que es uno de los ingredientes principales de la actividad. Al día siguiente se leen los trabajos uno por uno, el profesor puede corregir de forma superficial algunos errores – mejor realizarlo con más cuidado posteriormente con notas- y sería interesante debatir sobre las soluciones más verosímiles, más literarias, más espectaculares, etc. Es el momento de dar el golpe de efecto con la lectura del final del cuento de Monterroso:

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

(Tomado de *Cuentos completos*, Alfaguara, Madrid, 1998)

Como parte final es inevitable establecer una conversación sobre el contenido del cuento, el personaje protagonista, las culturas precolombinas y la interculturalidad. Este texto representa un modelo para actividades similares con otros textos. Es importante que éstos sean breves y a ser posible con un elemento de intriga que atraiga la atención de los lectores-escritores, si hay un tema de cultura de fondo que enriquezca el debate, mejor que mejor. Es una actividad perfecta para alumnos de nivel medio-avanzado.

2.- El segundo texto pertenece a uno de los principales escritores polacos, Slawomir Mrozek, afincado durante algunos años en México. Se ha convertido en un actualizador del teatro y de la narrativa del absurdo, donde utiliza el humor unido a parábolas sociales. Después de esta presentación se dice a los alumnos que van a leer un cuento absurdo,

pero que encierra un conjunto de posibles sentidos que ellos deberán desvelar. Para tal objetivo hay que leer –ahora sí- todo el relato que sigue:

LA REVOLUCIÓN

En mi habitación la cama estaba aquí, el armario allá y en medio la mesa.

Hasta que esto me aburrí. Puse entonces la cama allí y el armario acá.

Durante un tiempo me sentí animado por la novedad. Pero el aburrimiento acabó por volver.

Llegué a la conclusión de que el origen del aburrimiento era la mesa, o mejor dicho, su situación central e inmutable.

Trasladé la mesa allí y la cama en medio. El resultado fue inconformista.

La novedad volvió a animarme, y mientras duró me conformé con la incomodidad inconformista que había causado. Pues sucedió que no podía dormir con la cara vuelta a la pared, que siempre había sido mi posición preferida.

Pero al cabo de cierto tiempo la novedad dejó de ser tal y no quedó más que la incomodidad. Así que puse la cama aquí y el armario en medio.

Esta vez el cambio fue radical. Ya que un armario en medio de una habitación es más que inconformista. Es vanguardista.

Pero al cabo de cierto tiempo...Ah, si no fuera por ese “cierto tiempo”. Para ser breve, el armario en medio también dejó de parecerme algo nuevo y extraordinario.

Era necesario llevar a cabo una ruptura, tomar una decisión terminante. Si dentro de unos límites determinados no es posible ningún cambio verdadero, entonces hay que traspasar dichos límites. Cuando el inconformismo no es suficiente, cuando la vanguardia es ineficaz, hay que hacer una revolución.

Decidí dormir en el armario. Cualquiera que haya intentado dormir en un armario, de pie, sabrá que semejante incomodidad no permite dormir en absoluto, por no hablar de la hinchazón de pies y de los dolores de la columna.

Sí, esa era la decisión correcta. Un éxito, una victoria total. Ya que esta vez “cierto tiempo” también se mostró impotente. Al cabo de cierto tiempo, pues, no sólo no llegué a acostumbrarme al cambio, es decir, el cambio seguía siendo un cambio, sino que, al contrario, cada vez era más consciente de ese cambio, pues el dolor aumentaba a medida que pasaba el tiempo.

De modo que todo habría ido perfectamente a no ser por mi capacidad de resistencia física, que resultó tener sus límites. Una noche no aguanté más. Salí del armario y me metí en la cama.

Dormí tres días y tres noches de un tirón. Después puse el armario junto a la pared y la mesa en medio, porque el armario en medio me molestaba.

Ahora la cama está de nuevo aquí, el armario allá y la mesa en medio. Y cuando me consume el aburrimiento, recuerdo los tiempos en que fui revolucionario.

(Tomado de *La vida difícil*, Sirmio-Quaderns Crema, Barcelona, 1999)

La mayoría de los alumnos se mostrarán sorprendidos y algunos hasta defraudados por la aparente incongruencia de la historia, pero en cuanto algunos vayan expresando sus interpretaciones el debate se verá animado con las sucesivas intervenciones. Es un texto muy adecuado para alumnos de nivel inicial: en él aparecen adverbios y locuciones de lugar, conectores temporales, nexos consecutivos y un léxico accesible y al alcance de principiantes. Como tarea complementaria se les puede encomendar la tradicional descripción por escrito de sus propias habitaciones. Este cuento es un ejemplo de texto

sencillo en la forma y al mismo tiempo complejo en el fondo. Está comprobado que los alumnos se sienten más motivados y aprenden con mayor solidez elementos básicos de la gramática.

3.- El tercer texto ha sido elaborado por la fantástica profesora de español y creadora de lecturas graduadas para extranjeros Rosana Acquaroni. La historieta que utilizo como modelo nos la proporcionó sin título –éste es de mi invención- con motivo de un taller de formación de profesores de español en la Universidad Complutense. Es un buen complemento a la explicación de los pronombres átonos en un nivel inicial y suele gustar a los destinatarios. Como se puede observar, el relato está dividido en cuatro párrafos. Después se llama a un alumno para salir a la pizarra y escribir el primer párrafo siguiendo el dictado del profesor. El objetivo es el de adivinar la identidad de las cosas o personas misteriosas, las pistas más fiables nos las ofrece la gramática: es algo o alguien de género femenino y número plural. Luego se dicta la segunda parte y se escuchan las hipótesis de los estudiantes. Lo mismo se hará con el tercer párrafo y con el último. Es casi seguro que hasta el final no sabrán la verdad. La historia es la siguiente:

EL OSCURO OBJETO DEL DESEO

Hace unos días fui a dar un paseo por el centro de la ciudad. Fue entonces cuando las vi por primera vez. Me encantaron. Estaban detrás del cristal. Dentro había mucha gente y era difícil verlas bien. Sin embargo, me quedé un buen rato mirándolas, como hipnotizado... Eran preciosas: las más elegantes que había visto nunca.

En aquel momento no pude entrar para verlas bien de cerca, porque llegaba tarde al trabajo y tenía mucha prisa. Pero sabía que al día siguiente iban a estar allí, en el mismo sitio, esperándome.

Al día siguiente me levanté más temprano para tener tiempo y poder ir a verlas. Entré y me acerqué hasta donde estaban ellas. Por fin las podía tocar. Tenían la piel clara y brillante, de un color muy especial. Además eran suaves y flexibles.

El hombre que trabajaba allí me miró y me preguntó que si quería verlas mejor. Me dijo que tenía otras de otro color que también eran muy bonitas. «Las que yo quiero son éstas», le contesté yo. «Son perfectas. Mañana me voy de viaje y quiero llevármelas. Las necesito».

Todos ahora entenderán que son maletas lo que se escondía tras los pronombres y todo esto les servirá de ejemplo para que en grupos de tres o cuatro preparen por escrito un texto breve en el que jueguen con el poder anafórico de los pronombres átonos de CD y/o CI. Cuanto más misterioso sea el objeto o la persona en cuestión, mayor entretenimiento para todos. Este tipo de ejercicios me parecen los mejores para interiorizar cualquier aspecto gramatical y para revelar su importancia tanto en la forma escrita como en la hablada.

4.- Para terminar voy a mencionar un tipo de actividad corrientísima por su carácter cotidiano. Es algo que hacemos todos los días y a todas horas, algo tan natural como es al contarse historias unos a otros - sobre todo oralmente -. Para este último juego con los textos basta con obtener un conjunto de sustanciosas noticias de prensa o un libro de cuentos breves e interesantes. Cada estudiante se lee uno de ellos para luego contárselo

al resto de la clase. Más fácil - y más útil - imposible. El hecho de tener que convertir el texto escrito leído en texto hablado contado supone ejemplificar una de las bases de la comunicación humana, más allá de la gramática o de la didáctica. En mis clases he utilizado noticias de sucesos procedentes de la prensa, las *Historias marginales* de Luis Sepúlveda (Seix Barral, Barcelona, 2001) y las *Leyendas españolas de todos los tiempos* de José María Merino (Temas de Hoy, Madrid, 2002) entre otros materiales. Como bien se puede imaginar las fuentes para crear esta clase de actividades son inagotables. Lógicamente a cada nivel le corresponderá un grado de complejidad textual diferente.

Si defendemos una metodología comunicativa en nuestro quehacer, ¿por qué no reflejarlo de modo rotundo en nuestros instrumentos didácticos -ya sean ejercicios, tests, actividades o tareas- con textos significativos para nosotros docentes y, sobre todo, para ellos alumnos?

MICRORRELATOS O DE CÓMO HACER MÁS AMENA Y EFICAZ LA LITERATURA EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

Claudia Parisi¹

Han sido muchas las reflexiones acerca de las lenguas y varios los métodos de análisis y de enseñanza de L₂ desde el desastre de Babel, pero siempre ha habido una constante: la literatura, al principio como la manera de enseñar/ aprender otra lengua correctamente, luego como una de las maneras para acercarse a la otra lengua, no sólo en términos de corrección formal, sino también como medio para entender esa otra cultura, ese otro mundo que subyace a ese otro idioma.

Así es que a lo largo de todos estos siglos la literatura ha acompañado la enseñanza de lenguas extranjeras, y sigue siendo un instrumento eficaz si se utiliza de manera tal que no se convierta en un *rollo* pesadísimo para los estudiantes porque, de lo contrario, obtendremos sólo un efecto contraproducente.

Veamos si estamos de acuerdo entonces en algunos puntos. En el proceso de aprendizaje/ enseñanza la motivación es fundamental. Si el estudiante participa emotivamente (y de manera activa y consciente en su propio proceso de aprendizaje), conseguirá sin duda mejores resultados. Por esto es necesario seleccionar textos que tengan que ver con su mundo (por ejemplo, en la edad de los primeros amores y desengaños, la poesía puede ofrecer mucho, mejor aún si se encuentran versiones musicalizadas (J.M. Serrat canta a Machado y a Benedetti).

Para que no se aburran hay que variar mucho: cien páginas de lo mismo pueden llegar a aburrir, sobretodo teniendo en cuenta que la juventud de hoy lee cada vez menos, vivimos en un mundo en el que no alcanza el tiempo para nada, mucho menos para leer montones de libros larguísimos y ¡con todas las asignaturas que tenemos...! Vivimos en una sociedad de consumo inmediato, de prisas, de corto plazo, por lo que se aprecia la brevedad.

Sin embargo, si nosotros los profesores nos damos por vencidos, entonces ¿quiénes podrían encargarse de inculcarles esa gran riqueza que conlleva la lectura? Yo creo que el objetivo principal para nosotros como formadores es que nazca y se vaya desarrollando en ellos esa semilla de sensibilidad literaria que ojalá germine y dé sus frutos dentro de algunos años. Pero sobretodo, que comprendan que un buen manejo de la lengua puede producir “textos” bellos y por qué no, hasta divertidos. Es importante apelar al carácter lúdico del lenguaje, desde Pictionary hasta las Greguerías de R. G. de la Serna.

1. La literatura ofrece ejemplos de lengua (incluso coloquial) y de civilización. Refleja un mundo sociocultural que hay que aprender a detectar entre líneas.
2. Especialmente en los institutos técnicos no hay mucho espacio para la literatura. Es inútil dedicarse a la historia de la literatura porque no nos alcanza el tiempo y porque una lista de fechas, de autores y de obras no les va a enseñar la L₂.
3. Los estudiantes ya tienen nociones de literatura en su propio idioma, aprovechémoslas.

¹ Profesora español ITC “G.D. Romagnosi”, Piacenza

4. Tienen además excelentes conocimientos de las nuevas tecnologías, motivémoslos a que las pongan en práctica (por ejemplo creando páginas web, visitando sitios Internet (en los que el idioma vehicular sea la L₂) en busca de material: autores, textos, intertextos, relación con otras expresiones artísticas y/o con otras asignaturas; participando, por qué no, a los Concursos de Microrrelatos Digitales de *el mundo.es*, por ej. (podemos también crear concursos entre distintas clases o colegios)
5. La clase frontal no siempre da resultado (claro, tampoco hay que abolirla del todo). Está demostrado que la actitud pasiva del estudiante frente a un profesor que habla toda la hora no lleva lejos (mejor dedicarse, en lo posible, al “enfoque por tareas”)

Ahora bien, pienso que los “microrrelatos” constituyen una buena fuente de “corpus literario”, un buen punto de partida para alcanzar algunos de nuestros objetivos.

J. Cortázar decía, comparando la narrativa a un encuentro de boxeo, que la novela ganaba por puntos mientras que el relato ganaba por K.O. Bueno, pues yo diría que los microcuentos son el Mike Tyson de la situación. No se pasa del primer round: son breves, (de una línea, un párrafo, dos,... una página), concisos, contundentes, inmediatos, actuales, llenos de implicaciones y de transtextualidad. En fin, son un excelente pretexto para que los chicos hablen, especulen, opinen, es decir, para que se expresen y comuniquen en la lengua meta y, por qué no, para que a su vez realicen un esfuerzo de creatividad. Porque los microrrelatos son buenos en la medida en que el lector los complete, los amplíe, los enriquezca y ¿los imite?

Parecen fáciles. ¿Lo son? Analicémoslos, veamos cómo funcionan, por qué nos asombran o nos hacen sonreír y tratemos de “escribir” los nuestros. Los hay de varios tipos, veamos algunos ejemplos. Como introducción al tema podríamos presentar éste de Augusto Monterroso, considerado uno de los creadores del género:

“Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.”

Los primeros comentarios de los estudiantes son: “Bueno, no es que el autor se haya esforzado mucho”, o “Entonces yo también puedo ser escritor”. Tengamos presente estas opiniones porque al final es lo que nos encantaría que hicieran: que produjeran algunos microcuentos. Pasemos entonces a analizar las características y/o técnicas de un corpus consistente para darles varias ideas y posibilidades, insistiendo en el hecho de que es fundamental dar rienda suelta a la creatividad y la imaginación.

¿Quién se despertó? ¿Dónde estamos? ¿En qué época? ¿Sería igual si omitiéramos la palabra “todavía”? Lo interesante es que todas las posibles respuestas/hipótesis de lo que precede o de lo que pueda ser la continuación no son correctas o incorrectas, todas son posibles en el mundo de la ficción y al expresarlas los estudiantes están hablando en español.

Lagarto, lagarto (Nuria Barrios)

Cuando el dinosaurio abrió los ojos, Spielberg ya estaba allí.

¿Diálogo entre escritores? ¿Intertextualidad? Si no perteneciéramos a este mundo occidental de finales de s. XX y comienzos del XXI ¿lo entenderíamos? Sonreímos porque todos conocemos al célebre director de cine y hemos visto u oído siquiera nombrar *Jurassic Park*. ¿Qué significa el “ya”? ¿El hombre justo en el momento justo? Es curioso que en Colombia se les llame “lagartos” a los oportunistas que andan siempre detrás de los políticos para quizás poder alcanzar una curul en el senado, pero quizá la autora

madrileña esté más familiarizada con la expresión que define así el diccionario de María Moliner:

“¡Lagarto [lagarto]! Interjección usada entre gentes supersticiosas cuando alguien nombra la culebra para ahuyentar la mala suerte, ya que consideran de mal agüero pronunciar esta palabra. Se emplea en general para ahuyentar la mala suerte.”

Porque nada es gratuito en el texto literario: cada adjetivo, cada signo de puntuación tiene su razón de ser y su función en el relato. Con más veras en textos tan breves, en los que la selección de cada elemento es fundamental, la connotación de cada significante ha de ser lo más rentable posible, porque no hay espacio para que sobre nada. Observemos la carga significativa de un sencillo ¡Ay! en este texto de Cabrera Infante:

¡Ay negro José así no se puede!
¡Ay negro José así no sé!
¡Ay negro José así no!
¡Ay negro José así!
¡Ay negro José!
¡Ay negro!
¡Ay!

‘E-mail’ (Cuca Canals)

<http://www.AnayCarlosSeConocieronPorInternet.EstánAtrapadosEnEl@mor.hothothotmail.Fin//>.

Este texto comparte un mundo que atrae mucho al estudiante. Analicemos la forma: el uso de las mayúsculas, la puntuación, parece una dirección de correo electrónico por la @ (cuyo uso no es ya tan original visto su frecuente uso en sustitución de la vocal), pero parece también un sitio Internet (<http://www>. Adquiere significado sólo en el contexto de los ordenadores). ¿Lógico? En literatura participamos en el juego, estamos dispuestos a creer o por lo menos a aceptar hechos verosímiles y aun fantásticos, que no aceptaríamos en otras circunstancias.

Ahora pasemos al contenido: protagonistas, posibles peligros, doble connotación de “atrapados”: sin salida porque enamorados, como peces en la red. Fin: ¿del texto o de la historia de amor? El uso del inglés: el idioma de la informática, relación con el español, Spanglish, repetición de la palabra “hot” = caliente → pasión.

Cruce (Arturo Pérez Reverte)

Cruzaba la calle cuando comprendió que no le importaba llegar al otro lado.

Relación imperfecto – indefinido. ¿Estado de ánimo? ¿Suicidio? ¿Alguna vez os ha pasado algo parecido u os habéis sentido así? ¿Qué puede representar un *cruce*: ¿un obstáculo? ¿un recorrido para llegar al otro lado, a una meta?

El hombre invisible (Gabriel Jiménez Emán)

Aquel hombre era invisible, pero nadie se percató de ello.

Obvio ¿verdad? Pero también en nuestra sociedad podríamos hablar de “invisibilidad” dada la indiferencia hacia el prójimo. A menudo ni siquiera conocemos al vecino. ¿Quién

nos nota en medio de la multitud? ¿Los demás se percatan de tu existencia? ¿Tú te percatas de la de los demás?

Tras varios ejercicios de decodificación de este tipo, se espera que el estudiante se dé cuenta de que bajo la superficie puede haber mucho en lo profundo, puesto que “las apariencias engañan”, lo que a primera vista se revelara como una tontería por lo fácil, puede resultar algo más complicado a la hora de realizar algo parecido.

Siempre en términos literarios también la poesía ofrece ejemplos de brevedad. Es el caso de Salvatore Quasimodo en *Ed è subito sera* o la secular tradición japonesa del *haiku*: breves poemas de tres versos, de 5, 7 y 5 sílabas.

En fin, sea en poesía que en prosa, para lograr un efecto en el lector en tan breve espacio, cada palabra ha de estar muy bien escogida, así es que reflexionemos un poco sobre el poder, la riqueza, la magia y la belleza de las palabras que son la materia prima del escritor. A veces una palabra puede ser la clave del cuento como en *La Fuga* de Jairo Aníbal Niño, en el que al comienzo “latidos” se refiere a los de los perros y al final a los del corazón, lo que lo convierte además en un texto intraducible. Otras veces, la palabra es el objeto inspirador como en *Ventana sobre la palabra (IV)* de Eduardo Galeano:

“Magda Lemonnier recorta palabras de los diarios, palabras de todos los tamaños, y las guarda en cajas. En caja roja guarda las palabras furiosas. En caja verde, las palabras amantes. En caja azul, las neutrales. En caja amarilla, las tristes. Y en caja transparente guarda las palabras que tienen magia. A veces, ella abre las cajas y las pone boca abajo sobre la mesa, para que las palabras se mezclen como quieran. Entonces, las palabras le cuentan lo que ocurre y le anuncian lo que ocurrirá.”

¿Qué palabras pondrías tú en cada caja? ¿Añadirías cajas? ¿Cuáles son tus preferidas? Se trata de sacudir al lector con fuerza, impactarlo, intrigarlo, impresionarlo, conmoverlo, irritarlo,... cualquier cosa excepto dejarlo indiferente, ya rompiendo con esquemas consolidados, destruyendo mitos y creencias y ofreciendo puntos de vista inusuales y novedosos, ya apelando al sentido del humor, a la ironía o a la sátira.

El pozo (Luis Mateo Díez)

Mi hermano Alberto cayó al pozo cuando tenía cinco años. Fue una de esas tragedias familiares que sólo alivian el tiempo y la circunstancia de la familia numerosa. Veinte años después mi hermano Eloy sacaba agua un día de aquel pozo al que nadie jamás había vuelto a asomarse. En el caldero descubrió una pequeña botella con un papel en el interior. “Este es un mundo como otro cualquiera”, decía el mensaje.

Historia (Jairo Aníbal Niño)

Ayer por la tarde fue extraído de las antiguas aguas del Mediterráneo el cuerpo petrificado de Ícaro. Al ser colocado sobre la cubierta del barco, sus alas metálicas, limpias y poderosas, lanzaron una erupción de luz cuando fueron tocadas por el sol de los venados. Se sospecha que la afirmación de que Ícaro usaba alas de cera, fue propalada por sus asesinos.

El sueño (Luis Mateo Díez)

Soñé que un niño me comía. Desperté sobresaltado. Mi madre me estaba lamiendo. El rabo todavía me tembló durante un rato.

La culpabilidad (Sergi Pámies)

Esta es la historia de un hombre que entra por primera vez en un prostíbulo y que, para no sentirse tan culpable, elige a la chica que más se parece a su señora esposa.

El sicario (Luis Mateo Díez)

Los datos estaban cambiados y maté a un hombre que no era el previsto. Estos trabajos tan rápidos, tan secretos, con frecuencia te llevan a cometer errores irremediables. Recuerdo una lejana ocasión en que el error se repitió tres veces. Todas las víctimas me miraron con sorpresa y sólo la verdadera lo hizo con aplomo. - Te esperaba – musitó cuando le clavé el puñal. Como siempre, cuando concluyo un trabajo, fui a emborracharme y días después, repuesto de la resaca, regresé a casa y encontré una carta remitida la misma fecha de la muerte. - Te perdono por lo que vas a hacer – decía -, pero te maldigo por lo mal que lo has hecho. Un muerto que cuesta tres muertes no es un muerto inocente. Además de matarme me has hecho sentir culpable y profundamente desgraciado.

Son muchos los temas posibles, A. Monterroso por ejemplo revisa un género compartido por todos: la fábula (Cómo acercarse a las fábulas), revisando y renovando los cánones clásicos, ampliando la simbología de los animales, como en *El zorro es más sabio* (para introducir casos como el de Juan Rulfo); *El conejo y el león* en el que se vuelca lo comúnmente aceptado; *La jirafa* que de pronto comprendió que todo es relativo, tema que podríamos complementar con la canción de Jarabe de Palo *Todo depende*; muchas acerca de la vanidad, las apariencias, la insatisfacción y la hipocresía de nuestra sociedad: *La rana que quería ser una rana auténtica* (útil también para la concordancia de pretéritos); *El camaleón* que finalmente no sabía de qué color ponerse; *La mosca que soñaba que era un águila*; *El mono que quiso ser escritor satírico*. Cuentos que además se pueden explotar para desarrollar o mantener entrenada la comprensión oral, ya que existe la grabación en la que el mismo autor los lee. Y para terminar con broche de oro el “módulo” de los animales podríamos rematar con dos del colombiano J. A. Niño: *Hermano* y *El remordimiento*, relativos al Arca de Noé.

Para seguir con este último autor hay microrrelatos de tiranos, explotadores e injusticias sociales, o si se desea tratar más de cerca la realidad latinoamericana: *De las crónicas del desierto*; *El desahucio* (interesante también por el campo semántico: juez, patrulla, desahucio, casateniente, propiedades, decomisar, resarcir, incumplimiento de pagos, inquilina – muebles); *Los desalambreadores*, útil para trabajar diferentes registros verbales. En cuanto a las revoluciones latinoamericanas podría complementarse con algunas poesías de Benedetti: *No me gaste las palabras*, *Ustedes y nosotros*, *Hombre que mira a su hijo desde la cárcel*; La imagen, el arte como arma; *Cuento de guerra*; *Código penal*, si se quiere discutir acerca de la pena de muerte; *Control natal* o *El banquete* junto con *Un*

día de éstos de García Márquez, en los que se alcanza a percibir el dulce sabor de la venganza.

Los hay de ciencia ficción (*El guijarro del esplendor*), metalingüísticos (*Traducciones – Lingüistas – Todo lo contrario*) o metaliterarios (*Treinta líneas*), poéticos (*Mensajera – Alquimia*), de amor (*Ausencia – Su amor no era sencillo – Amores – Adamar*), eróticos (*El sexo de los ángeles – Amor – Anopheles*) y muchos otros que podríamos explotar como punto de partida para la discusión de temas actuales y polémicos (casos cotidianos de crónica, ambición, fama y poder, la diversidad, el sentirse desadaptado, la lucha por los ideales, el enfrentarse a uno mismo, feminismo Vs. machismo), que yo reuniría bajo el título de “Para reflexionar” (*Ventana sobre un hombre de éxito – Historia mínima – La sombra de las cosas – La carta – Una vida – Tribunal*)

Más relacionado con España y su sociedad (*Tauromaquia – El momio – Nupcias*) y para centrar aspectos gramaticales concretos o funciones comunicativas específicas: recetas e instrucciones, anuncios publicitarios, reclamos, planteamiento de problemas; basados sobre proverbios o dichos; re-creación de otros cuentos (*Receta casera – Alquimia – Cómo se deshace la fama de un autor – Instrucciones para subir una escalera – Instrucciones para llorar – Jacques Dupont – Aviso – Cartelera cinematográfica – Hijo de tigre – Alas – Capercúcita y el lobo*). La lista puede llegar a ser interminable, anexo algunos de los microtextos citados.

Cabría hacer algunas consideraciones teóricas: ¿los microrrelatos constituyen un género en sí mismos o son un subgénero del cuento? Considérese además que hoy en día ya no se puede pensar que haya una distinción neta entre géneros: Borges por ejemplo escribió cuentos que parecían ensayos y ensayos que parecían cuentos, Benedetti tiene poesías que parecen narraciones y cuentos indudablemente poéticos.

“... hay tantos géneros como perspectivas de formulación existen para el fenómeno literario, en íntima comunicación con la conciencia del escritor, con la percepción del lector y los condicionamientos de un momento histórico y cultural determinado.” (Lagmanovich)

Lo que sí está claro es que la brevedad no puede considerarse como único criterio de definición, de hecho, hay que distinguir entre “microtextos” (entendiendo “texto” en su acepción más amplia) y “microrrelatos”. Según Lagmanovich los primeros pueden incluir aforismos, greguerías, recreaciones de la prosa de la publicidad y de los medios masivos de comunicación no articulados, entre otros. El mismo autor postula para la existencia de microrrelatos unos determinados rasgos.

Pero, más allá de la teoría, más allá de clasificaciones pertinentes o no, lo que a nosotros nos interesa aquí es la enorme potencialidad de explotación didáctica que pueden ofrecer los microtextos, y sobretodo los microrrelatos. “... lo importante de la obra estética es que debe ser capaz de conferir placer.” Así es que leámoslos, gocémoslos y atrevámonos a ampliar los ejemplos con los que escribamos nosotros, para quizás poder llegar a sentirnos como Augusto Monterroso en:

Fecundidad

“Hoy me siento bien, un Balzac; estoy terminando esta línea.”

Bibliografía

LAGMANOVICH, DAVID *Hacia una teoría del microrrelato* hispanoamericano Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

MARTÍN, ANA BELÉN *El micro-relato literario, más allá de la comprensión lectora* en Revista Frecuencia N°10 Marzo 1999

MONTERROSO, AUGUSTO *La oveja negra y demás fábulas* Leído por el autor Alfaguara-Audio
<http://www.uweb.ucsb.edu/~jce2/monterroso.htm>

NIÑO, JAIRO ANÍBAL *Puro pueblo* Carlos Valencia Editores, Bogotá, 1982

GALEANO, EDUARDO *Las palabras andantes* Siglo XXI Editores, Madrid, 1995

DÍEZ, LUIS MATEO *Los males menores* 1993

MILLÁS, JUAN JOSÉ *Algo que te concierne* 1995

Los microrrelatos publicados en el *EPS* (revista semanal de *El País*)

<http://elmundolibro.elmundo.es/elmundolibro/microrrelatos/histórico.html>

www.elpais.es/suplementos/eps/microrrelatos/

<http://www.literaturas.com/libroshiperbreves.htm>

1. Anexo

1.1 Microrrelatos.

Hermano

Un tigre y su tigresa fueron escogidos por Noé para ocupar un lugar en el arca. El tigre rogó a Noé que le dejara llevar a su hermano. Noé dijo que era imposible porque Dios lo había prohibido. Cuando el arca navegaba en la enfurecidas ondas, el tigre en la cubierta parecía sonreír. Ni Dios ni Noé supieron nunca, que el tigre para poder llevar a su hermano, lo había devorado un día antes de entrar en el arca.

El remordimiento

Nadie supo jamás que Noé buscó desesperadamente el olvido en la borrachera del vino, porque el día gris en que el hambre y la desesperación empaparon al arca, él, en lo más oscuro de la bodega, había devorado la pareja de animales refulgentes de corazón dorado, capaces de cantar y con la facultad para contar historias por medio del baile. Eran los dos animales más bellos del mundo.

Hijo de tigre

- ¿Qué quieres ser cuando seas grande? – preguntó el tirano a su hijo.
- Cuando yo sea grande quiero ser lo que es usted.

Entonces, el general mandó matar inmediatamente a su hijo, porque sabía que si lo dejaba crecer el muchacho lo asesinaría para tomarse el poder.

Alquimia

Se toma un poco de la carne del sol, el brillo de la niña del ojo del tigre, el vaivén de una muchacha costeña caminando, el aire que envuelve al colibrí recién nacido, la sangre virgen y rumorosa de un toro de lidia, se le agrega un poco de vino rojo y el calor de una isla del Mar de las Antillas, se mezcla todo mientras se baila y se canta y sale la rosa.

El lobo entre los vapores de la borrachera mostró la larga cicatriz de su vientre y con voz aguardentosa dijo: Mi pena me ha lanzado a la perniciosa y al vino. Mi desgracia es inmensa. ¿Pero quién iba a maliciar de la abuela? ¿Quién iba a pensar que en el sorbete de curuba hubiera echado un menjurje que me quitó las fuerzas? Impotente, sin poderme mover, vi cuando el cazador me abrió el vientre y sacó a Caperucita Roja a viva fuerza porque ella no quería salir, no quería abandonarme y se agarraba con sus manos de alabastro a mis entrañas y sin poder ayudarla vi cuando se la llevaron a los empellones mientras ella lloraba de tristeza. Después me enteré que la habían mandado muy lejos, a otra historia. Por eso, el nido que ella me dejó por dentro lo estoy llenando con vino.

El banquete

- ¿Un poquito más de asado? Vea, ahí está otro vaso de cerveza bien fría y con harta espuma como a usted le gusta. ¿Picantico? No se ponga con cosas y métale el diente a

esa pechuga. ¿Más cervecita? Vea, hágale un ladito en su plato a esa yuca que está como un algodón. Coma; no le haga el asco que viene de parte pobre pero limpia.

- ¿Por qué hace esto, Isidro Tibacán?

- Vea. A pesar de todo el odio que le tengo, de toda la sangre que nos debe, esta mañana decidí, no sé por qué, que sus últimos momentos debían ser placenteros.

Ventana sobre un hombre de éxito

No puede mirar la luna sin calcular la distancia.

No puede mirar un árbol sin calcular la leña.

No puede mirar un cuadro sin calcular el precio.

No puede mirar un menú sin calcular las calorías.

No puede mirar un hombre sin calcular la ventaja.

No puede mirar una mujer sin calcular el riesgo.

Ventana sobre el miedo

El hambre desayuna miedo. El miedo al silencio aturde las calles. El miedo amenaza:

Si usted ama, tendrá sida.

Si fuma, tendrá cáncer.

Si respira, tendrá contaminación.

Si bebe, tendrá accidentes.

Si come, tendrá colesterol.

Si habla, tendrá desempleo.

Si camina, tendrá violencia.

Si piensa, tendrá angustia.

Si duda, tendrá locura.

Si siente, tendrá soledad.

El conejo y el león

Un célebre psicoanalista se encontró cierto día en medio de la selva semiperdido. Con la fuerza que dan el instinto y el afán de investigación logró fácilmente subirse a un altísimo árbol, desde el cual pudo observar a su antojo no sólo la lenta puesta del sol, sino además la vida y costumbres de algunos animales que comparó una y otra vez con las de los humanos.

Al caer la tarde vio aparecer por un lado al conejo, por otro al león. En un principio no sucedió nada digno de mencionarse, pero poco después ambos animales sintieron sus respectivas presencias y cuando toparon el uno con el otro, cada cual reaccionó como había venido haciéndolo desde que el hombre era hombre.

El león estremeció la selva con sus rugidos, sacudió la melena majestuosamente como era su costumbre y hendió el aire con sus garras enormes. Por su parte, el conejo respiró con mayor serenidad, vio un instante a los ojos del león, dio media vuelta y se alejó corriendo.

De regreso a la ciudad, el célebre psicoanalista publicó *cum laude* su famoso tratado en que demuestra que el león es el animal más infantil y cobarde de la selva y el conejo el más valiente y maduro. El león ruge y hace gestos y amenaza el universo movido por el miedo. El conejo advierte esto, conoce su propia fuerza y se retira antes de perder la paciencia y acabar con aquel ser extravagante y fuera de sí al que comprende y que después de todo, no le ha hecho nada.

Fábula

Y los ratones hicieron una alianza y la serpiente de cascabel le puso el cascabel al gato.

Los dedos (Juan José Millás: recursos para aguantar al jefe)

Como hacía una mañana muy agradable, decidí ir a la oficina dando un paseo. Todo iba bien, si exceptuamos que al mover el pie derecho me parecía escuchar un ruido como de sonajero proveniente del dedo gordo de ese pie; daba la impresión de que algún objeto duro anduviera suelto en su interior golpeándose contra las paredes.

Cuando llegué al despacho me descalcé y comprobé que, en efecto, el sonido procedía del pie y no del zapato. Observé el dedo gordo desde todos los ángulos por si tuviera alguna grieta o ranura que permitiera asomarse a su interior, pero choqué con una envoltura hermética, repleta de callosidades y muy resistente a mis manipulaciones. Finalmente advertí que la uña actuaba como tapadera y que se podía quitar desplazándola hacia adelante, igual que la de los plumieros. De este modo, abrí el dedo y vi que estaba lleno de pequeños lápices de colores que se habían desordenado con el movimiento. Los coloqué como era debido y luego me entretuve con los otros dedos, cuyas tapaderas se quitaban con idéntica facilidad. En uno había un cuadernito con dibujos para colorear. En otro, un sacapuntas diminuto; en el siguiente, una reglita; por fin, en el más pequeño, encontré una goma de borrar del tamaño de un valium. Saqué el cuaderno y un lápiz para pintar, pero en ese momento se abrió la puerta del despacho y apareció mi jefe, que se puso pálido de envidia y salió dando gritos. La verdad es que yo no había tenido la precaución de colocar las uñas en su sitio y me pilló con todas las cajas de los dedos abiertas. Por taparlas con prisas me hice algunas heridas y me han traído al hospital. Ahora estoy deseando que me manden a casa para mirar con tranquilidad lo que tengo en los dedos del pie izquierdo, porque cuando lo muevo suenan como si hubiera canicas de cristal.

La verdad sobre Sancho Panza (Franz Kafka)

Sancho Panza, que por lo demás nunca se jactó de ello, logró, con el correr de los años, mediante la composición de una cantidad de novelas de caballería y de bandoleros, en horas del atardecer y de la noche, apartar a tal punto de sí a su demonio, al que luego dio el nombre de Don Quijote, que éste se lanzó irrefrenablemente a las más locas aventuras, las cuales empero, por falta de un objeto predeterminado, y que precisamente hubiese debido ser Sancho Panza, no hicieron daño a nadie. Sancho Panza, hombre libre, siguió impasible, quizás en razón de un cierto sentido de la responsabilidad, a Don Quijote en sus andanzas, alcanzando con ello un grande y útil esparcimiento hasta su fin.

Teoría de Dulcinea (Juan José Arreola)

En un lugar solitario cuyo nombre no viene al caso hubo un hombre que se pasó la vida eludiendo a la mujer concreta.

Prefirió el goce manual de la lectura, y se congratulaba eficazmente cada vez que un caballero andante embestía a fondo uno de esos vagos fantasmas femeninos, hechos de virtudes y faldas superpuestas, que aguardan al héroe después de cuatrocientas páginas de hazañas, embustes y despropósitos.

En el umbral de la vejez, una mujer de carne y hueso puso sitio al anacoreta en su cueva. Con cualquier pretexto entraba al aposento y lo invadía con un fuerte aroma de sudor y de lana, de joven mujer campesina recalentada por el sol.

El caballero perdió la cabeza, pero lejos de atrapar a la que tenía enfrente, se echó en pos a través de páginas y páginas, de un pomposo engendro de fantasía. Caminó muchas leguas, alanceó corderos y molinos, desbarbó unas cuantas encinas y dio tres o cuatro zapatetas en el aire. Al volver de la búsqueda infructuosa, la muerte le aguardaba en la puerta de su casa. Sólo tuvo tiempo para dictar un testamento cavernoso, desde el fondo de su alma reseca.

Pero un rostro polvoriento de pastora se lavó con lágrimas verdaderas y tuvo un destello inútil ante la tumba del caballero demente.

Fragmento de *El precursor de Cervantes* en FALSIFICACIONES de Marco Denevi:

Dulcinea del Toboso

Vivía en El Toboso una moza llamada Aldonza Lorenzo, hija de Lorenzo Corchuelo y Francisca Nogales. Como hubiese leído numerosas novelas de esas de caballería, acabó perdiendo la razón. Se hacía llamar Dulcinea del Toboso, mandaba que en su presencia las gentes de arrodillasen, la tratasen de Su Grandeza y le besaran la mano. Se creía joven y hermosa, aunque tenía treinta años y pozos de viruela en la cara. Finalmente se inventó un galán, a quien dio el nombre de Don Quijote de la Mancha. Decía que Don Quijote había partido hacia lejanos reinos en busca de lances y aventuras, al modo de Amadís de Gaula y de Tirante el Blanco. Se pasaba todo el día asomada a la ventana de su casa, aguardando el regreso de su enamorado. Un hidalguelo de los alrededores, que a pesar de las viruelas estaba prendado de ella, pensó hacerse pasar por don Quijote. Vistió una vieja armadura, montó en un rocín y salió a los caminos a repetir las hazañas del imaginario don Quijote. Cuando, seguro del éxito de su ardid, volvió al Toboso, Dulcinea había muerto de tercianas.

Instrucciones para subir una escalera (Julio Cortázar)

Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón. Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se sitúa un tanto más arriba y adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquiera otra combinación producirá formas quizá más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso.

Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza y que, salvo excepciones, cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir

hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuídese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie).

Llegado en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera. Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso.

Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente el reloj, que los cumplas muy felices y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora de rubíes; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a la muñeca y pasearás contigo. Te regalan —no lo saben, lo terrible es que no lo saben—, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia de comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj.

Instrucciones para dar cuerda al reloj

Allá al fondo está la muerte, pero no tenga miedo. Sujete el reloj con una mano, tome con dos dedos la llave de la cuerda, remóntela suavemente. Ahora se abre otro plazo, los árboles despliegan sus hojas, las barcas corren regatas, el tiempo como un abanico se va llenando de sí mismo y de él brotan el aire, las brisas de la tierra, la sombra de una mujer, el perfume del pan.

¿Qué más quiere, qué más quiere? Átelo pronto a su muñeca, déjelo latir en libertad, imítelo anhelante. El miedo herrumbra las áncoras, cada cosa que pudo alcanzarse y fue olvidada va corroyendo las venas del reloj, gangrenando la fría sangre de sus rubíes. Y allá en el fondo está la muerte si no corremos y llegamos antes y comprendemos que ya no importa.

Instrucciones para llorar

Instrucciones para llorar. Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente. Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. Llegado el llanto, se tapaná con decoro el rostro usando ambas manos con

la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto, tres minutos.

Jericó (José Emilio Pacheco)

Al caminar por un sendero del otoño H pisa hojas que se rompen sobre el polvo. Brilla la luz del mediodía en los árboles. Las nubes hacen y deshacen formas heráldicas. A mitad del bosque encuentra un sitio no alcanzado por la sequía. Tendido en ese manto de frescura mira el cielo, prende un cigarro, fuma, escucha el silencio del bosque. Nada interrumpe la serenidad. El orden se ha adueñado del mundo. Vuelve los ojos y mira los senderos en la hierba. Una caravana de hormigas se obstina en llevar hasta la ciudad subterránea el cuerpo de un escarabajo. Otras, cerca de allí, arrastran leves cargas vegetales, entrechocan sus antenas, acumulan partículas de arena en los médanos que protegen la boca del túnel. Admira la unidad del esfuerzo, la disciplina de mando, la energía solidaria. Pueden llevar horas o siglos en la tarea de abastecer el hormiguero. Quizá el viaje comenzó en un tiempo del que ya no hay memoria. Absortas en su afán las hormigas no se ocupan de H ni tratan de causarle el menor daño. Pero él, llevado de un impulso invencible, toma una hormiga con los dedos, la tritura con la uña del pulgar. Luego con la brasa del cigarro hiere a la caravana. Las hormigas sueltan la presa, rompen filas. El pánico y el desorden provocan placer en H. Calcina a las que tratan de ocultarse o buscan la oscuridad del hormiguero. Y cuando ningún insecto vivo queda en la superficie, aparta los tenues muros de arena y excava en busca de las galerías secretas, las salas y depósitos en que un pueblo entero sucumbe bajo el frenesí de la destrucción, hurga con furia, inútilmente: los pasadizos se han disuelto en la tierra. Sin embargo mató miles de hormigas y las sobrevivientes no recobrarán la superficie jamás. Antes de retirarse junta la hierba seca y prende fuego a las ruinas. El aire se impregna de olor fórmico, arrastra cuerpos, fragmentos, cenizas. Ha transcurrido una hora y un segundo, de pie sobre el acantilado puede ver la confusión, las llamas que todo lo destruyen, los muros incendiados, el fuego que baja del cielo, el hongo de humo y escombros que se levantan hacia el sol fijo en el espacio.

Microrrelato de García Márquez

"...el drama del desencantado que se arrojó a la calle desde el décimo piso, y a medida que caía iba viendo a través de las ventanas la intimidad de sus vecinos, las pequeñas tragedias domésticas, los amores furtivos, los breves instantes de felicidad, cuyas noticias no habían llegado nunca hasta la escalera común, de modo que en el instante de reventarse contra el pavimento de la calle había cambiado por completo su concepción del mundo, y había llegado a la conclusión de que aquella vida que abandonaba para siempre por la puerta falsa valía la pena de ser vivida".

Microrrelato de José Antonio Martín

"Cuento que me contó una vez mi hija Adriana fastidiada de que le pidiera un cuento:
HABÍA UNA VEZ UN COLORÍN COLORADO"

¿QUÉ ME QUIERES, AMOR? DE MANUEL RIVAS

Teresa Begué Bayona¹

1.- INTRODUCCIÓN

¿Qué me quieres, amor? es un libro de cuentos formado por dieciséis narraciones que transcurren en diferentes tiempos y espacios, predominando la Galicia contemporánea. El relato que da título a este libro, *¿Qué me quieres, amor?* (*¿Que me quieres, amor?* en el original gallego), es también el del primer cuento del mismo y está tomado del último verso de un poema medieval de Fernando Esquio, reproducido debajo del título; en él, el amante se queja al amor de que venga a molestarlo, ya que su amada no quiere ni verlo ni hablarle. Un joven cuenta su historia de amor después de morir en un atraco. Este joven atracador no tenía valor para decir "Te quiero". Amor no correspondido, desamor, desencuentro, soledad, frustración, incomunicación, muerte, son los temas recurrentes en casi todos los relatos de la colección.

Son, en su mayoría, relatos de una gran dureza dominados por el dolor y la soledad, pero no exentos de ternura, compasión, humor. Un niño mitiga su soledad con la amistad de un televisor portátil. El embrujo de la luz de *La lechera de Vermeer* se convierte en metáfora del amor y protección maternal. Un padre, viajante de lencería, busca la comunicación con su hijo con la ayuda de Steven Tyler, el cantante de Aerosmith. La música surge como por encanto de manos de un joven saxo que mira a una muchacha en un baile mientras sueña que huye con ella. La curiosidad por los animales es la base del amor y la amistad entre un niño y su maestro, amistad que romperá la guerra. Una viejecita ha sido abandonada por su hijo y vive su soledad proyectando sobre los personajes televisivos su miedo a la muerte y al abandono.

Sus personajes, principales o secundarios, adoptan inconscientemente los papeles de víctimas o verdugos, en una serie de historias de desencuentros (generacionales, ocasionados por los acontecimientos históricos) y desolación, en las que el autor no les ahorra el sentimiento de culpa (*El Mister & Iron Maiden*) -que puede depurar al personaje- ni la posibilidad remota de cambiar la situación (*Solo por ahí; La luz de la Yoko*).

Esta temática (visible de una u otra manera en todos los cuentos de la colección excepto en *La lechera de Vermeer*) suele situarla Rivas en el ámbito familiar. Encontramos así el duelo generacional y trágico de los dos perceberos, padre e hijo, (*El Mister & Iron Maiden*); la suma de soledades de Miro y su padre (*Solo por ahí*); el encuentro en el mundo de la ficción televisiva de un sustituto del cariño y la protección paterna (*La luz de la Yoko*) o bien de una puerta abierta a la locura como defensa del abandono del hijo (*Una flor blanca...*). Precisamente, el único cuento de amor tiene también este fondo generacional (*La lechera...*).

Estos temas se estructuran de distinta manera y con unos modos de narración diversos en los relatos que componen la colección. Algunos de ellos presentan gran complejidad narrativa. El lenguaje utiliza distintos registros, con una peculiar mezcla de lo coloquial y lo poético.

Presentamos el comentario de *La lengua de las mariposas* que puede servir a los alumnos como guía para comentar los restantes relatos. El comentario lo presentamos estructurado en distintos apartados de forma que resulte más didáctico y útil.

¹ Profesora de Lengua y Literatura españolas de la Sección Española en el Istituto Magistrale "Regina Margherita" de Turín 1997-2003

2.- COMENTARIO DE *La lengua de las mariposas*

2.1.- Tema

El relato trata de la amistad entre un niño y su maestro en el contexto de la II República y de los inicios de la Guerra civil en un pueblo de Galicia. Pero junto a este tema del amor entre el niño y el maestro se nos presentan otros temas que hacen que el relato, pese a su brevedad, sea de una gran complejidad temática.

Entre los temas que se entremezclan en el cuento podemos señalar:

- La valoración positiva de un tipo de escuela basado en la libertad.
- La función liberalizadora de la educación
- La huida de la realidad. La emigración
- El amor por la naturaleza
- La crítica social y política del momento histórico.
- El miedo, la cobardía, la vergüenza.
- El dolor que provoca la incomunicación

2.2. - Estructura

A pesar de la brevedad del relato, su estructura presenta cierta complejidad. La narración de los acontecimientos no es lineal sino que hay saltos en el tiempo y en el espacio que proporcionan agilidad y constituyen una de las características de la forma de narrar de Rivas. La alternancia de secuencias que focalizan la historia en una escena determinada o en una conversación con otras que narran acontecimientos en un tiempo más dilatado o acciones habituales y la magistral transición entre unas y otras definen otra de las peculiaridades de su estilo.

El relato está organizado en catorce secuencias divididas en tres partes. Cada una de las cuales se inicia con la voz del maestro que se dirige al niño llamándolo *Pardal*.

Secuencias

I	La voz del maestro: el despertar la curiosidad (la lengua de las mariposas)
II	El miedo a la escuela
III	El primer día de escuela
IV	La huida al monte Sinaí
V	El regreso a la escuela. El acercamiento del maestro. Poema de Machado
VI	Conversación con la madre sobre el maestro
VII	La fascinación por el maestro y por el aprendizaje
VIII	Nueva conversación en la casa: valoración positiva del aprendizaje
IX	La curiosidad por la naturaleza. Las excursiones por el campo
X	Posición política de los padres que hablan de los maestros, la República, los curas.
XI	El padre regala un traje al maestro
XII	Julio del 36. La introducción del desorden en la vida
XIII	La ruptura de la normalidad. El niño encerrado en casa.
XIV	La negación del pasado, el miedo. Los insultos al maestro detenido

1. La narración se inicia con una secuencia en la que se oye, mezclada con la del narrador, la voz del maestro dos veces: la primera, (*¿Qué hay Pardal? espero que por fin.....*) pronunciando la frase que dirá más adelante cuando se inicie el desenlace; la segunda, hablando sobre las mariposas. La voz del narrador habla del maestro, de lo que provocaban en los niños sus palabras y de su amor por él. La mención de la *Instrucción Pública* contextualiza el relato desde un primer momento. Las palabras del maestro sirven para introducir un salto atrás en el tiempo.
2. Esta secuencia presenta el miedo del protagonista ante la escuela que representa una amenaza terrible: *¡Ya verás cuando vayas a la escuela!*. y la anécdota del sufrimiento del padre por los ejercicios para eliminar la jeada². Aquí aparece también el tema de la huida. La emigración para huir de la guerra³, la huida al monte de los niños, el correr sin sentido del niño en ese verano anterior a la escuela. La secuencia termina con la narración de los miedos de la última noche y el despertar antes del primer día de escuela. *Y me meé. No meé en la cama, sino en la escuela*. Esta frase sirve de transición para introducir la siguiente secuencia.
3. El primer día de escuela. La secuencia está construida sobre tres breves frases que oye el niño que se alternan con sus reflexiones, su angustia y su miedo. El niño mira hacia el ventanal buscando ese mundo de libertad representado por los árboles de la Alameda: *Y fue entonces cuando me meé*.
4. La huida hacia el monte Sinaí. El miedo a ser perseguido por el maestro o los otros niños. Ésta como otras anécdotas Rivas las recoge de experiencias vividas en su infancia⁴. En la noche el niño supera el miedo y no se resiste a ser llevado en brazos por Cordeiro. La secuencia termina con la tranquilidad de sentir la mano cogida por la de su madre. La misma mano que lo lleva a la escuela al día siguiente y que introduce la siguiente secuencia: *Tenía la sensación de que mi madre no me había soltado la mano durante toda la noche. Así me llevó, cogido como quien lleva un serón, en mi regreso a la escuela*.

Estas cuatro primeras secuencias corresponden al **planteamiento** de la narración. Las siguientes secuencias que cuentan la relación entre el niño y el maestro constituyen el **nudo** del relato.

5. *Me gusta ese nombre, Pardal*. La actitud cariñosa del maestro da entrada al segundo día de la escuela con la lectura del poema de Machado

² En La lengua de las mariposas introduce la anécdota del ejercicio que nos obligaban a hacer en la escuela para eliminar la gheada [una variante dialectal del gallego que entonces se solía trasladar al castellano, idioma de obligado y exclusivo uso en la escuela]. Esto fue una anécdota real, vivida por mí, que la gente joven cree que es una invención humorística disparatada. (Manuel Rivas, Entrevista con Miguel Vázquez Freire, *Cuadernos de Pedagogía* nº299)

³ Fue también en esa escuela donde tomé conciencia, por primera vez, del fenómeno de la emigración. Uno de mis mejores amigos, al que llamábamos "O Roxo", un día que caminábamos hacia la escuela (esto debía de ser en 1963), me dijo: "Mañana ya no vengo a la escuela porque me voy con mis padres a Inglaterra. Y yo voy a ser rico y tú te quedas aquí". Así que la primera sensación que yo tengo de la emigración es de envidia. Cuando se habla de la emigración, se suele ver desde la perspectiva de la morriña, de la añoranza de la tierra por parte del que se va, pero yo primero la recuerdo como la nostalgia de aquel al que le habría gustado también marcharse. (*ibid*)

⁴ Muchas veces, cuando el maestro intentaba golpear con la vara al pequeño, éste escapaba corriendo por el monte, porque la escuela estaba al lado de un monte (era un colegio mitad de aldea y mitad de arrabal de ciudad). Entonces el maestro nos decía: "¡A por él!", y los demás niños salíamos detrás de Rafael para capturarlo, como si se tratase de la caza del zorro, mientras que el maestro, que ya era bastante mayor, se quedaba observando el panorama desde la escuela (*ibid*)

6. *¿Rezaste?* La voz de la madre sirve para cambiar de espacio. La cocina de su casa.. La madre y el niño conversan sobre la religión y el maestro. La visión de una mariposa que revolotea alrededor de una bombilla sirve para que el niño recuerde: *Hoy el maestro ha dicho que las mariposas también tienen lengua*. De forma que queda enlazada esta secuencia con la primera y así finaliza el salto atrás que había comenzado en la segunda secuencia. *El maestro no pega*.
7. *El maestro Don Gregorio no pegaba*. Otra vez se repite el mismo procedimiento para el cambio de secuencia. Aquí se nos cuentan las acciones habituales en la escuela. El niño se siente fascinado por el maestro y por el aprendizaje a través de una voz mágica capaz de transportar a otros mundos: *Y a América emigramos cuando llegó la peste de la patata*.
8. *Las patatas vinieron de América*. Nuevo salto en el espacio. La casa, el momento de comer. La narración vuelve a fijarse en un momento determinado. Y la reflexión del niño que introduce uno de los ejes temáticos del cuento: la valoración de la enseñanza y el aprendizaje.
9. Estamos ante una de las secuencias claves del relato. *Pero uno de los momentos más fascinantes de la escuela es cuando el maestro hablaba de los bichos*. Es la naturaleza, la curiosidad por el mundo de los animales el mayor punto de encuentro entre Don Gregorio y Pardal. Las excursiones por el campo van uniendo cada vez más al maestro y al alumno.
10. La narración se centra en una conversación familiar que era habitual (los verbos introductorios del relato aparecen en imperfecto). Los padres hablan sobre la pobreza de los maestros, la República, los curas. Esta escena sirve para presentarnos las distintas concepciones del padre y la madre y también incide en uno de los temas claves de discusión durante la II República: el papel de la iglesia y el dominio de los curas sobre las mujeres.
11. Otra escena: el traje. El padre le ofrece al maestro hacerle un traje. Se introduce el tema del respeto por el trabajo: *los oficios*.

El traje va a ser el elemento que va a introducir el **desenlace** en el relato: *Don Gregorio llevó puesto el traje durante un año, Y lo llevaba también aquel día de julio de 1936, cuando se cruzó conmigo en la Alameda, camino del ayuntamiento*. El maestro va a repetir las palabras con las que inicia el cuento: *¿Qué hay Pardal?...* Y se va a repetir el leitmotiv de la lengua de la mariposa, como símbolo de la comunicación entre el maestro y el niño que va a interrumpirse a partir de ahora.

12. La secuencia narra de un manera eficacísima el desorden que introduce en la vida cotidiana aquel día de julio del 36. El niño observa los cambios en el pueblo y en su casa.
13. Es el día siguiente. La normalidad se ha roto definitivamente. El niño no puede salir de casa. La madre toma la iniciativa.
14. La iniciativa que toma la madre introduce la secuencia final. La negación del pasado simbolizada en la negación del traje que al fin el niño acepta: *¡No, mamá, no se lo regaló!*. El pueblo dividido en dos: la gente con *ropa de domingo* y los detenidos. La incomunicación provocada por el miedo: *La gente no se saludaba*. Y ese miedo que provoca el terrible final con el coro de insultos a los que se une el padre dominado por el miedo, la ira y la vergüenza. Y al que también se une el niño que tira piedras, que busca con desesperación el rostro del maestro para insultarlo. Pero ese rostro se ha perdido en la polvareda a lo lejos. El maestro ha desaparecido, se ha roto toda posibilidad de comunicación. Y el niño con rabia grita: *¡Sapo!, ¡Tilonorrinco! ¡Iris!*. No grita “traidor”, “criminal” como los otros. Parecen insultos, tal vez quieran serlo, pero son los símbolos de

lo que le unía al maestro, “los bichos”, la naturaleza y los pronuncia con rabia intentando salvarse del dolor y de soledad.

2.3.- Personajes

El relato se estructura a través de la relación entre los dos personajes protagonistas: el maestro y el niño. Separación inicial-amistad-separación final. Son otros personajes y las circunstancias históricas las que fuerzan la separación y son el amor por la naturaleza y por el saber los factores que forjan la amistad.

1. **El maestro.** Don Gregorio. Es feo como un sapo. Pero *el sapo sonreía*. Se le compara con un sapo pero en el contexto del relato es un “bicho” y esto es un elemento positivo que lo relaciona con el niño que es “un pardal”. Es cariñoso y su peor castigo es el silencio porque su mejor arma es la palabra que le permite comunicarse con los niños: *Pronto me di cuenta de que el silencio del maestro era el peor castigo imaginable. Porque todo lo que el tocaba era un cuento fascinante*. Por ello al final en una *cordada silente* es la negación de lo que era: la palabra. Es el representante del maestro republicano que enlaza con Machado y con la Institución Libre de Enseñanza con su amor y respeto al trabajo: *Respeto mucho los oficios*. Representa un tipo de escuela que desaparecerá con la guerra civil y el franquismo.

2. **El niño.** Al comienzo de la historia tiene seis años. Él es también “un bicho” *Pardal* que se pasa el día corriendo por la Alameda que representa el tránsito entre el pueblo y el campo. Las historias que ha oído le hacen sentir miedo ante la perspectiva de ir a la escuela. El primer día de escuela se mea de miedo y escapa. Pero de noche, en el monte Sinaí cruza la frontera del miedo y a partir de allí comienza la amistad y la comunicación con el maestro fruto de la común pasión por la naturaleza. Siente la pasión por aprender y reconoce con alegría el valor de ese aprendizaje: *era la primera vez que tenía clara la sensación de que gracias al maestro yo sabía cosas importantes de nuestro mundo que ellos, mis padres, desconocían*. Al final del relato perderá su nombre, su infancia y será *Moncho*. Es un personaje que, en cierta medida, puede representar a cualquier niño (también al autor). A pesar de la sumisión final a la madre, a la negación de su identidad, las palabras finales son un intento de rebelión.

El resto de los personajes se organiza en tres esferas: la familia, la escuela y el pueblo.

En la familia el **padre**, Ramón, y la **madre** representan dos posturas distintas. El padre, republicano, ateo; la madre, religiosa, conservadora. El padre es sastre, no tiene ni tierras ni ganado y es quien asusta al niño con sus recuerdos de la escuela. Ante los problemas suele permanecer en silencio: *Mi padre se había quedado en la cocina, fumando en silencio [...] tal como había sucedido cuando se murió mi abuela*. Las circunstancias históricas, el carácter fuerte de la madre y su propia debilidad harán que el personaje del padre se nos presente al final como una víctima dominada por el miedo, la impotencia y la desesperación capaz de negarse a sí mismo al negar al maestro. La madre, frente a la pasividad del padre, asume posturas activas: sabe consolar al niño y al final toma la iniciativa para intentar salvar a la familia negando el pasado. Al igual que el niño se hace mayor asumiendo su nombre, los padres envejecen de repente: *...volvió pálida y entristecida, como si hubiera envejecido en media hora. [...] También el había envejecido. Peor aún. Parecía que hubiese perdido toda voluntad*. Pero lo que en el padre provoca falta de voluntad provoca en la madre resolución: *Grita tu también, Ramón, por lo que más quieras ¡grita!*. El padre vencido y humillado se sentirá arrastrado y gritará enfurecido, fuera de sí contra el maestro y será quien *(los ojos llenos de lágrimas y de sangre)* empuje al niño a gritar.

En la escuela sólo tres personajes aparecen con nombre propio **Dombodán**⁵, su mejor amigo, (*grande, bondadoso y torpe*) **Eladio** (*que tenía un lunar en la mejilla, al que hubiera zurrado con gusto*) y **Romualdo** (*los pantalones cortos le quedaban ridículos. Tenía las piernas muy largas y oscuras, con las rodillas llenas de heridas*) que es quien lee el poema de Machado. Son los personajes que ayudan a poblar el mundo de la escuela. Porque el relato no es sólo la relación del niño con el maestro sino la relación con la escuela, a los otros niños también se les quiere dotar de individualidad aunque el relato sea tan breve.

Del resto de los personajes destaca **Cordeiro**, el recogedor de hojas secas que es quien da al niño el apodo de Pardal porque siempre está corriendo por la Alameda: *Pareces un pardal*. También tiene nombre de animal y aparece unido al espacio positivo de la Alameda. Y también al final pierde su identidad por el desorden que introduce la guerra: *Yo nunca había visto a Cordeiro sentado en un banco*.

Es importante también señalar cómo quedan individualizados los personajes que forman la *cordada silente* que cierra el maestro: *El alcalde, los de los sindicatos, el bibliotecario del ateneo Resplandor Obrero, Charli, el vocalista de la orquesta Sol y Vida, el cantero al que llamaban Hércules, padre de Dombodán...* como representantes de ese mundo plural, rico, en el que se unen el trabajo y la cultura, que era el mundo de la República, llamado a desaparecer y convertido en las últimas líneas del relato en *una nube de polvo a lo lejos*. Frente a esta individualización el resto del pueblo ha quedado confundido en una *multitud* de la que va saliendo un murmullo que se convierte en gritos e insultos donde se distinguen las voces, los gritos, del padre, de la madre y del propio niño.

2.4. El tiempo

El **tiempo de la historia** aparece claramente definido, a diferencia de otros cuentos que se mueven en la indefinición temporal. La historia se desarrolla entre dos veranos. El verano final está claramente señalado es el de julio del 36. No lo sabemos sólo por las referencias históricas sino que el autor lo dice explícitamente: *aquel día de julio de 1936*. Del primer verano, *aquel verano anterior a mi ingreso en la escuela*, no sabemos la fecha exacta pero podría ser el del 34 ya que *Don Gregorio llevó puesto aquel traje durante un año* y cuando el padre le regaló el traje ya se había afianzado la amistad entre el niño y el maestro. Por tanto la historia ocuparía al menos dos años. Las frases *Espero que por fin este año...* y *El maestro aguardaba desde hacía tiempo que le enviaran...* hacen ver que el período de tiempo transcurrido es mayor de un año.

Hay referencias históricas que contextualizan el relato. Hay referencias a un pasado cercano en los que emigraban *para no ir de quintos a la guerra de Marruecos* o la referencia al desastre del Barranco del Lobo y a Abd el Krim. También hay referencias al mundo de la República y a la guerra: la Instrucción Pública, los maestros que son las luces de la República, Azaña, las mujeres que van a la iglesia y el cura les calienta la cabeza, el ateneo obrero, los falangistas con camisa azul.

El **tiempo de la narración** se sitúa en un tiempo presente posterior al relato. *Han pasado tantos años, ...sólo recuerdo*.

Hay secuencias que recorren un **lapso de tiempo largo**: *Cuando era pequeño..., aquel verano anterior*, otras que cuentan **acciones habituales**, *Sábados y festivos, aquellos días de excursión, casi siempre, los lunes* y otras que se sitúan en un **momento concreto**, definido con una marca temporal, *La noche de la víspera, Un día que*, o no.

⁵ Uno de nuestros entretenimientos tenía como víctimas a dos hermanos, Rafael y Juan. El primero era pequeño y rebelde, llevaba muchos sopapos y golpes de vara por parte del maestro. El segundo era grande y bonachón, en él me inspiré para el personaje de Dombodán que aparece en varios de mis cuentos. (ibid)

Estas secuencias se van alternando en las dos primeras partes sin seguir un orden cronológico introduciendo analepsis⁶. En cambio, las tres secuencias de la última parte corresponden a tres días distintos y están ordenadas cronológicamente: *Aquel día de julio del 36*, *Al día siguiente*, *Una mañana*.

Desde el tiempo de la narración, el tiempo de la historia se recuerda de manera desordenada. Retazos de conversaciones que han quedado grabadas en la memoria, recuerdos de situaciones concretas, de hechos habituales. Pero ese día de julio del 36 ha cambiado tanto la vida de los personajes que se recuerda perfectamente y a partir de ahí la narración sigue el hilo de la historia.

La **estructuración** del relato desde el punto de vista temporal podría esquematizarse así:

Secuencias

I	Sin marca temporal. La primera frase enlaza con aquel día de julio del 36 (secuencia XII que cerrará el primer salto atrás) Dentro de este salto se introduce otro nuevo que terminará en la secuencia VI
II	<i>Cuando era pequeño</i> (narración de acontecimientos anteriores a la escuela). <i>La noche de la víspera</i> .
III	} Estas dos secuencias ocurren en el mismo día. Desde el amanecer hasta la noche
IV	
V	Al día siguiente. Regreso a la escuela.
VI	Focalización en un momento determinado. Antes de la cena Se cierra el salto atrás abierto en la secuencia I
VII	Sin marca temporal: acciones habituales
VIII	Focalización en un momento determinado: <i>a la hora de comer</i> .
IX	Acciones habituales: <i>los momentos más fascinantes, los sábados y domingos</i>
X	Acciones habituales: <i>por la noche</i>
XI	Focalización en un momento determinado: <i>un día</i>
XII	<i>Aquel día de julio de 1936</i> . Se cierra el salto atrás comenzado en la secuencia I. A partir de aquí el relato sigue un orden lineal
XIII	<i>Al día siguiente</i>
XIV	<i>Una mañana</i>

2.5. El espacio

El cuento se desarrolla en un pueblo de Galicia. Sabemos que es un pueblo porque no está separado del campo. La Alameda del pueblo es el camino que lleva al campo. No se nos dice el nombre pero sí se nos dan referencias que permiten situarlo en Galicia.

Aparecen espacios que están fuera del pueblo. El Sinaí representa la puerta a unos espacios lejanos que el niño siente como lugares de huida: La Coruña que da paso a Buenos Aires, a América. Es el espacio adonde huye el niño ante el miedo a la escuela y es el espacio que le ayuda a superar el miedo. Los espacios de la naturaleza son siempre positivos. La naturaleza será el espacio donde la amistad se haga más fuerte.

⁶ Salto temporal hacia atrás. Técnica similar a la del *flash-back* en cine.

La Alameda que era un espacio positivo que unía el pueblo con el campo se convierte al final en un espacio negativo donde reina el silencio de los pájaros y de las personas y lo que había sido un camino se cierra y se convierte en símbolo de la incomunicación: *Pero en la Alameda no había el bullicio de las ferias, sino un silencio grave de Semana Santa.*

Los otros dos espacios que estructuran el relato son la casa y la escuela. La escuela cuando se instala el desorden desaparece. Y la casa que había representado la tranquilidad, la seguridad (la cocina) se convierte en terreno del desorden *lavar los platos limpios y guardar los sucios* y el miedo.

Las **descripciones** del espacio son muy breves con una técnica impresionista capaz de sugerir múltiples significados. La descripción de la cocina donde fuma el padre con el mantel de hule y el cenicero de concha de vieira. La posterior descripción de ese ambiente con la olla, la bombilla y la mariposa: *El hervor hacia bailar la tapa de la cacerola. De aquella boca mutante salían vaharadas de vapor y gargajos de espuma y verdura. Una mariposa nocturna revoloteaba por el techo alrededor de la bombilla que colgaba del cable trenzado.* Estas breves descripciones nos sitúan en un medio rural donde la cocina es el centro de reunión familiar, con una olla humeante puesta al fuego y con unos elementos que el lector de la edad de Rivas reconoce como pertenecientes a su propia infancia: el hule, la concha de vieira, y la bombilla que cuelga del cable trenzado. La descripción está teñida de subjetivismo: una cotidianidad en conjunto positiva pero no exenta de connotaciones negativas. Así, por ejemplo, el disgusto tan común en los niños hacia la verdura se trasluce en los *gargajos de espuma y verdura*. O en el recuerdo de la *cara enfurruñada* de la madre al realizar una tarea doméstica que le desagrada.

Las descripciones de los espacios exteriores son también breves: el monte que se divisa desde la cima del Sinaí y que impide ver el mar: *Desde la cima del Sinaí no se veía el mar, sino otro monte más grande, con peñascos recortados como torres de una fortaleza inaccesible.* Es muy efectiva la descripción de la noche con el niño sentado en la cima del monte (*silla de piedra*) mientras observa en el valle a las personas que están buscándolo (*como luciérnagas los que con el candil andaban en mi busca*) y oye como lo llaman entremezclado con los aullidos de los perros, expresado con una bellísima imagen: *Mi nombre cruzaba la noche a lomos de los aullidos de los perros.*

La escuela no aparece descrita, tan sólo destaca un elemento: el ventanal que se abre a la Alameda y desde el que se divisa el monte Sinaí. De esta manera la escuela queda unida al cordón que enlaza el pueblo con el campo y a esa *montaña mágica* que representa los sueños.

2. 6. El narrador y los modos de la narración

El **narrador** es un narrador en **primera persona**. Es un narrador adulto que narra muchos años después una historia de su infancia. Este distanciamiento entre el narrador y el personaje del niño está marcado en el relato: *Han pasado tantos años pero aún siento, Yo fui uno de aquellos niños que corrieron detrás... yo sólo recuerdo.* Como narrador-personaje es un narrador no omnisciente que cuenta aquello que ha visto, oído, aquello de lo que ha sido testigo.

En los **diálogos** se utiliza el estilo directo. Las voces de los personajes (incluida la del niño) se reproducen textualmente en presente y con indicación tipográfica de comillas. La mayoría de las veces se prescinde del verbo introductor (*dijo, preguntó*). Los diálogos, las voces de los personajes aparecen de repente en medio de la narración pues es el recuerdo de estas voces grabadas en la memoria lo que muchas veces desencadena la narración. Todos los diálogos presentan esta forma a diferencia de otros cuentos del libro

donde se mezclan distintas formas de introducción de las palabras de los personajes en la narración.

En general en el relato domina la **narración** sobre los diálogos aunque algunas secuencias están formadas en su mayor parte por las palabras de los personajes. Es un relato dominado por la voz del narrador en el que se introducen con gran energía esas voces de los personajes que llegan del pasado.

La **descripción** de los personajes y de los ambientes es escasa. El maestro se describe *feo como un bicho, con cara de sapo, chepudo y feo como un sapo*. Dombodán era *grande, bondadoso y torpe*. Eladio *tenía un lunar en la mejilla* Romualdo *tenía las piernas muy largas y oscuras, con las rodillas llenas de heridas*.

Ya hemos hablado de la descripción de los ambientes. La técnica de la descripción es a menudo impresionista y subjetiva. Con unos pocos trazos se nos transmite la impresión de un ambiente, de un personaje. Por ejemplo *la sombra recia de Cordeiro* que coge y protege al niño en el monte. O el *aroma amargo de nabiza* que domina la cocina y que muestra el disgusto del niño por la verdura.

2. 7. El lenguaje

El lenguaje del relato **mezcla distintos registros**. Los diálogos pertenecen al registro coloquial. Pretenden reproducir fielmente las palabras que los personajes pronunciaron. El narrador utiliza un lenguaje que mezcla un estilo coloquial, conversacional, muy directo con el uso de recursos propios de la función poética de una gran densidad connotativa.

Analizaremos en primer lugar el lenguaje de los diálogos. El **registro coloquial** es la modalidad lingüística propia de la comunicación oral espontánea, en la que dominan la función expresiva y la función apelativa. Se caracteriza por el uso de frases interrogativas y exclamativas, de repeticiones: *¿Y el demonio?, ¿existe el demonio?*, por el uso de diminutivos: *una lengua finita*, de exclamaciones: *¡Santo cielo!*, por la utilización enfática de los pronombres personales sujeto: *Yo voy a misa a rezar*, por el empleo de frases cortas de una gran simplicidad sintáctica, por la escasez de adverbios y adjetivos. También aparecen expresiones coloquiales: *pasa necesidades, os anda calentando la cabeza, ya veremos adónde va a parar* y frases hechas: *llueve sobre mojado*.

Hay también un uso dialectal propio de Galicia (la utilización del pretérito indefinido por el perfecto *¿Rezaste?*). Pero al ser una traducción, no es algo querido por el autor sino por el traductor.

La secuencia de la lectura del poema recuerda la lección de Mairena (Antonio Machado) sobre lenguaje culto/ lenguaje poético aquí reproducida como lenguaje poético *monotonía de lluvia*/ lenguaje coloquial *llueve sobre mojado*.

Cuando habla el maestro utiliza la comparación (en la explicación sobre la lengua de las mariposas) valiéndose de recursos poéticos con una intencionalidad didáctica.

El **tono poético** está presente en el lenguaje del narrador en el que domina la frase corta, la yuxtaposición y la coordinación. A veces las frases son muy cortas, marcando fuertemente las pausas por medio de puntos. Como ejemplo del **uso expresivo de la sintaxis** podemos fijarnos en la secuencia que abre el desenlace. La extrañeza, el estupor ante lo que está sucediendo está magníficamente expresado a través de dos frases de estructura paralelística: *Los que miraban hacia delante, se daban la vuelta. Los que miraban para la derecha, giraban hacia la izquierda* y el desorden de la casa, a través del polisíndeton: *Mi padre amontonaba colillas en el cenicero y mi madre lloraba y hacia cosas sin sentido, como abrir el grifo de agua y lavar los platos limpios y guardar los sucios*.

Pero lo más característico del estilo de Rivas es la utilización de **recursos retóricos** pertenecientes al plano semántico (comparaciones, imágenes, metáforas, personificaciones) que dan a su prosa un fuerte carácter connotativo, creando multiplicidad de significados.

Es abundantísimo el uso de **oraciones modales condicionales** introducidas por “como si”: *Como si sus palabras entusiastas tuvieran el efecto de poderosas lentes, Sentí como si me golpeasen con latas en las orejas, como si de repente hubiese llegado el invierno y de las comparaciones flores como tabernas, arrastrase a los gorriones de la Alameda como hojas secas, como un sapo, se movían como luciérnagas los que con el candil iban en mi busca, los niños como jaurías de perros.*

También hay **imágenes y metáforas** bellísimas: *Mi nombre cruzaba la noche a lomos de los aullidos de los perros, con una claridad de delantal de carniceros..* Y hallazgos lingüísticos de una gran expresividad *La mariposa chocó con la bombilla, que se bamboleó ligeramente y desordenó las sombras.*

En el plano imaginado de muchos de estos recursos domina el reino animal, como en los nombres de los personajes. Los atributos de los animales y de los humanos se mezclan: *el sapo sonreía.*

La **repetición** es otro recurso propio del texto cuya función es enlazar unas secuencias con otras poniendo en evidencia el proceso del recuerdo que opera en el personaje-narrador. El leitmotiv de *la lengua de las mariposas* sirve de elemento estructurante del texto marcando los saltos atrás en el tiempo. La repetición del apelativo de *pardal* salpica el relato como un eco que viniera del pasado y tiene también un valor estructurante ya que, de distinta manera, da inicio a cada una de las secuencias que abren los tres grandes bloques en los que hemos dividido el relato. Se repite también en distintas ocasiones la referencia al maestro como un sapo. La humedad del meado del primer día de escuela se contrapone a la humedad de los ojos por la emoción al día siguiente ante la acogida del maestro. La comparación con el día de la muerte de la abuela y el fumar del padre se repiten en los momentos de conflicto.

La **adjetivación** no es demasiado abundante. Se presenta, a veces, en estructuras bimembres o trimembres y siempre con un fuerte valor connotativo: *una humedad cálida y vergonzosa; fortaleza inaccesible; sombra recia; piernas muy largas y oscura; una voz increíble, espléndida; grande, bondadoso y torpe; Un silencio prolongado, descorazonador; chepudo y feo.*

Es importante señalar también como se consigue el **clímax final** en el que los gritos, los insultos se mezclan con una selección léxica en la que dominan la violencia, la locura, el dolor, la rabia: *mirada enfurecida, fuera de sí, enloquecido, empujaba con la mirada, lágrimas y sangre, desesperación, puños cerrados, rabia.*

2.8. Conclusión

Tal y como hemos ido mostrando en el comentario, nos encontramos ante un relato de una gran riqueza temática capaz de integrar los conflictos propios de un período histórico en la vivencia subjetiva de un personaje poniendo de relieve el valor de la cultura y de la naturaleza en una historia que proyecta sobre el lector los grandes problemas existenciales del hombre: el amor, la amistad y la muerte, la cobardía y la vergüenza, el dolor y la rabia, la comunicación y la incomunicación.

Todo ello en una estructura bastante compleja dada la brevedad del relato que sabe reflejar perfectamente el proceso del recuerdo del adulto que cuenta su historia y con un lenguaje efficacísimo para transmitirnos toda esa complejidad temática.

Aún con todo el dolor y la rabia que muestran las palabras finales del niño que cierran el relato, parece que esas mismas palabras dejen abierta una puerta a un territorio donde el amor y la comunicación puedan ser posibles.

ITALIA EN CERVANTES: UNA PROPUESTA DE TRABAJO EN EL AULA

Carmen Marchante Moralejo¹

“...que el andar tierras y comunicar con diversas gentes hace a los hombres discretos y a Ulises por hacerlo le dieron el nombre de prudente”

Cervantes, *El Coloquio de los perros*

1. Planteamiento

1.1 Justificación de la propuesta:

- a. Búsqueda de un acercamiento entre ambas culturas.
- b. Necesidad de fomentar los valores de la mutua comprensión y entendimiento a través de la interdisciplinariedad y la integración.
- c. Necesidad de que tal línea de trabajo se vea reflejada en el currículo escolar con implicación de los seminarios de italiano.
- d. Carácter abierto de la propuesta, con posibilidad de prolongar el trabajo.

1.2 Objetivos generales:

- a. Aproximarse, a través de los textos cervantinos, a la imagen de Italia en la España de Siglo de Oro y sus múltiples valencias.
- b. Interpretar textos literarios en español aportando el propio conocimiento de Italia, de tal manera que las informaciones culturales recibidas estén mediadas por sus vivencias y su experiencia
- c. Beneficiarse y disfrutar autónomamente de textos literarios en español como fuente de enriquecimiento cultural y de conocimiento de la cultura propia.
- d. Superar estereotipos culturales enquistados en la tradición cultural italiana/española.
- e. Potenciar la motivación del alumnos acercando a su entorno textos de la literatura española.
- f. Otros objetivos posibles que determine cada profesor.

1.3 Recursos:

Fundamentalmente textos de las *Novelas ejemplares*. En un segundo momento se puede plantear un trabajo de recopilación de textos de la literatura italiana de la época sobre las ciudades italianas de los textos cervantinos y sobre España y los españoles.

¹ Profesora de italiano en la E.O.I de Madrid. Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Italia 1992-1998.

2. El Licenciado Vidriera. Fragmentos

(...) Se topó con un gentilhomme a caballo, vestido bizarramente (...) Alabó la vida de la soldadesca; pintóle muy al vivo la belleza de la ciudad de Nápoles, las holguras de Palermo, la abundancia de Milán, los festines de Lombardía, las espléndidas comidas de las hosterías; dibujóle dulce y puntualmente el *aconcha, patrón; pasa acá, manigoldo; venga la macarela, li polastri, e li macarroni*.² Puso las alabanzas en el cielo de la vida libre del soldado y de la libertad de Italia; pero no le dijo nada del frío de las centinelas, del peligro de los asaltos, del espanto de las batallas, del hambre de los cercos, de la ruina de las minas, con otras cosas de este jaez, que algunos las toman y tienen por añadiduras del peso de la soldadesca, y son la carga principal de ella. En resolución, tantas cosas le dijo, y tan bien dichas, que la discreción de nuestro Tomás Rodaja comenzó a titubear y la voluntad a aficionarse a aquella vida, que tan cerca tiene la muerte.

El capitán, que don Diego de Valdivia se llamaba, contentísimo de la buena presencia, ingenio y desenvoltura de Tomás, le rogó que se fuese con él a Italia, si quería, por curiosidad de verla; que él le ofrecía su mesa y aún, si fuese necesario, su bandera, porque su alférez le había de dejar presto. Poco fue menester para que Tomás tuviese el envite, haciendo consigo en un instante un breve discurso de que sería bueno volver a Italia y Flandes y otras diversas tierras y países, pues las luengas peregrinaciones hacen a los hombres discretos, y que en esto, a lo más largo, podía gastar tres o cuatro años, que añadidos a los pocos que él tenía, no serían tantos que impidiesen volver a sus estudios. Y como si todo hubiera de suceder a la medida de su gusto, dijo al capitán que era contento de irse con él a Italia; pero había de ser condición que no se había de sentar debajo de bandera, ni poner en lista de soldado, por no obligarse a seguir su bandera. Y aunque el capitán le dijo que no importaba ponerse en lista, que así gozaría de los socorros y pagas que a la compañía se diesen, porque él le daría licencia todas las veces que se la pidiesen.

- Eso sería ir contra mi conciencia y contra la del señor capitán; y así más quiero ir suelto que obligado.

- Conciencia tan escrupulosa -dijo don Diego-, más es de religioso que de soldado; pero como quiera que sea, ya somos camaradas.

Llegaron aquella noche a Antequera, y en pocos días y grandes jornadas se pusieron donde estaba la compañía, ya acabada de hacer, y que comenzaba a marchar la vuelta de Cartagena, alojándose ellas y otras cuatro por los lugares que le venían a mano. Allí notó Tomás la autoridad de los comisarios³, la incomodidad de algunos capitanes, la solicitud de los aposentadores⁴, la industria y cuenta de los pagadores, las quejas de los pueblos, el rescatar de las boletas⁵, las insolencias de los bisoños⁶, las pendencies de los huéspedes, el pedir bagajes⁷ más de los necesarios, y, finalmente, la necesidad casi precisa de hacer todo aquello que notaba y mal le parecía.

² Probable lectura: "Acconcia, patrone; passa qua, manigoldo; venga la maccatella, li pollastri e li macarroni."

³ Así se llamaba a los funcionarios que daban orden a los pueblos de aposentar la tropa y organizaban su instalación.

⁴ Quienes repartían los alojamientos que se habían dispuesto en las casas del pueblo entre los distintos militares de la tropa.

⁵ Documentos repartidos a los soldados en los que se le asignaba el lugar para alojarse.

⁶ Ver Palabras que viajan.

⁷ Bestias de carga.

Habíase vestido Tomás de papagayo, renunciando los hábitos de estudiante, y púsose a lo de Dios es Cristo⁸, como se suele decir. Los muchos libros que tenía los redujo a unas *Horas de Nuestra Señora* y un *Garcilaso* sin comento, que en las dos faldriquetas llevaba. Llegaron más presto de lo que quisieran a Cartagena, porque la vida de los alojamientos es ancha y varia y cada día se topan cosas nuevas y gustosas.

Allí se embarcaron en cuatro galeras de Nápoles⁹, y allí notó también Tomás Rodaja la extraña vida de aquellas marítimas casas, adonde lo más del tiempo maltratan los chinches, roban los forzados, enfadan los marineros, destruyen los ratones y fatigan las maretas¹⁰. Pusiéronle temor las grandes borrascas y tormentas, especialmente en el golfo del León, que tuvieron dos, que la una los echó a Córcega y la otra los volvió a Tolón, en Francia.

En fin, trasnochados, mojados y con ojeras, llegaron a la hermosa y bellísima ciudad de Génova, y desembarcándose en su recogido mandrache, después de haber visitado una iglesia, dió el capitán con todos sus camaradas en una hostería, donde pusieron en olvido todas las borrascas pasadas con el presente *gaudeamus*¹¹.

Allí conocieron la suavidad del Treviano, el valor del Montefrascón, la fuerza del Asperino¹², la generosidad de los dos griegos Candía y Soma, la grandeza del de las Cinco Viñas, la dulzura y apacibilidad de la señora Guarnacha, la rusticidad de la Chéntola, sin que entre todos estos señores osase parecer la bajeza del Romanesco. (...) Admiráronle también al buen Tomás los rubios cabellos de las genovesas y la gentileza y gallarda disposición de los hombres, la admirable belleza de la ciudad, que en aquellas peñas parece que tiene las casas engastadas, como diamantes en oro. Otro día se desembarcaron todas las compañías que habían de ir a Piemonte; pero no quiso Tomás hacer este viaje, sino irse desde allí por tierra a Roma y a Nápoles, como lo hizo, quedando de volver por la gran Venecia y por Loreto a Milán y al Piamonte, donde dijo don Diego de Valdivia que le hallaría si ya no los hubiesen llevado a Flandes, según se decía.

Despidióse Tomás del capitán de allí a dos días, y en cinco llegó a Florencia, habiendo visto primero a Luca, ciudad pequeña, pero muy bien hecha, y en la que, mejor que en otras partes de Italia, son bien vistos y agasajados los españoles. Contentóle Florencia en extremo, así por su agradable asiento como por su limpieza, suntuosos edificios, fresco río y apacibles calles. Estuvo en ella cuatro días, y luego se partió a Roma, reina de las ciudades y señora del mundo. Visitó sus templos, adoró sus reliquias y admiró su grandeza; y así como por las uñas del león se viene en conocimiento de su grandeza y ferocidad, así el sacó la de Roma por sus despedazados mármoles, medias y enteras estatuas, por sus rotos arcos y derribadas termas, por sus magníficos pórticos y anfiteatros grandes, por su famoso y santo río, que siempre llena sus márgenes de aguas y las beatifica con las infinitas reliquias de cuerpos de mártires que en ella tuvieron sepultura; por sus puentes, que parece que se están mirando unas a otras, y por sus calles, que con sólo el nombre cobran autoridad sobre todas las de las otras ciudades del mundo: la vía Apia, la Flaminia, la Julia, con otras de ese jaez. Pues no le admiraba menos la división de sus montes dentro de sí misma: el Celio, el Quirinal y el Vaticano, con los otros cuatro, cuyos nombres manifiestan la grandeza y majestad romana. Notó también la autoridad del Colegio de Cardenales, la majestad del Sumo Pontífice, el concurso y la variedad de gentes y naciones. Todo lo miró, y notó y puso en su punto. Y habiendo andado la estación de las siete iglesias, y confesándose con un penitenciario, y

⁸ Con aspecto de bravucón.

⁹ Es decir, galeras españolas de la flota del reino de Nápoles.

¹⁰ Vientos fuertes o a ráfagas.

¹¹ Aquí con significado jocoso de "fiesta, banquete".

¹² Vino de Capri o Nápoles.

besado el pie a Su Santidad, lleno de *agnusdeis*¹³ y cuentas determinó irse a Nápoles; y por ser tiempo de mutación, malo y dañoso para todos los que en él entran o salen de Roma, como hayan caminado por tierra, se fue por mar a Nápoles, donde a la admiración que traía de haber visto a Roma añadió la que le causó ver a Nápoles, ciudad, a su parecer, y al de todos cuantos la han visto, la mejor de Europa, y aún de todo el mundo. Desde allí se fue a Sicilia, y vió a Palermo, y después a Micina; de Palermo le pareció bien el asiento y belleza, y de Micina, el puerto, y de toda la isla, la abundancia, por quien propiamente y con verdad es llamada granero de Italia. Volvióse a Nápoles y a Roma, y de allí fue a Nuestra Señora de Loreto en cuyo santo templo no vio paredes ni murallas; porque todas estaban cubiertas de muletas, de mortajas, de cadenas, de grillos, de esposas, de cabelleras, de medios bultos de cera y de pinturas y retablos, que daban manifiesto de las innumerables mercedes que muchos habían recibido de la mano de Dios por intercesión de su divina Madre, que aquella sacrosanta imagen quiso engrandecer y autorizar con muchedumbre de milagros, en recompensa de la devoción que le tienen aquellos que con semejantes doseles tienen adornados los muros de su casa. (...)

Desde allí, embarcándose en Ancona, fue a Venecia, ciudad que de no haber nacido Colón en el mundo no tuviera en él semejante: merced al cielo y al gran hermano Cortés, que conquistó la gran Méjico para que la gran Venecia tuviese en alguna manera quien se le opusiese. Estas dos famosas ciudades se parecen en las calles, que son todas de agua: la de Europa, admiración del mundo antiguo; la de América, espanto del mundo nuevo. Parecióle que su riqueza era infinita, su gobierno prudente, su sitio inexpugnable, su abundancia mucha, sus contornos alegres, y, finalmente, toda ella en sí y en sus partes digna de la fama que de su valor por todas las partes del orbe se extiende, dando causa de acreditar más esta verdad la máquina de su famoso arsenal, que es el lugar donde se fabrican las galeras, con otros bajeles que no tienen número.

Por poco fueran los de Calipso los regalos y pasatiempos que halló nuestro curioso en Venecia, pues casi le hacían olvidar de su primer intento. Pero habiendo estado un mes en ella, por Ferrara, Parma y Plasencia volvió a Milán, oficina de Vulcano, ojeriza del reino de Francia¹⁴, ciudad, en fin, de quien se dice que puede decir y hacer, haciéndola magnífica la grandeza suya y de su templo y su maravillosa abundancia de todas las cosas a la vida humana necesarias. Desde allí se fue a Aste, y llegó a tiempo que otro día marchaba el tercio a Flandes.

(...) Y habiendo cumplido con el deseo que le movió a ver lo que había visto, determinó volverse a España y a Salamanca a acabar sus estudios, y como lo pensó lo puso luego por obra (...)

Cercáronle luego los muchachos; pero él con la vara los detenía, y les rogaba que hablasen apartados, por que no se quebrase: que por ser hombre de vidrio era muy tierno y quebradizo (...)

Más un día que le fatigaron mucho se volvió a ellos diciendo:

- ¿Qué me queréis muchachos, porfiados como moscas, sucios como chinches, atrevidos como pulgas? ¿Soy yo por ventura el monte Testacho de Roma para que me tiréis tantos tuestos y tejas?

¹³ Objetos de devoción muy venerados que consisten en una lámina gruesa de cera con la imagen del Cordero o de algún santo impresa, y que bendice y consagra el Sumo Pontífice con varias ceremonias, por lo regular cada siete años.

¹⁴ Era proverbial la fama de las armas milanesas. También en *Los trabajos de Persiles y Segismunda* (cap. XVI, libro III) aparece una referencia a Milán en este sentido. "Ojeriza del reino de Francia" alude a las continuas y cruentas guerras luchadas en y por el Milanésado entre franceses y españoles a lo largo de todo el siglo XVI.

3. El Licenciado Vidriera. Taller

Taller sobre los fragmentos que hablan de Italia.
(Es necesario leer previamente toda la novela.)

Palabras que viajan: “bizarro” (ver: Corominas-Pascual, *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Gredos, 1991). ¿De dónde viene el español “bizarro”? Te damos algunas pistas:

- en italiano existe la palabra “bizzarro”. ¿Qué significa actualmente?
- en dialectos del italiano, ¿existen palabras que se parecen a “bizzarro”? ¿Qué significan?
- en napolitano significa “altanero”, ¿por influencia española?
- ¿Qué palabras de tu dialecto vienen del español?

- “**Aconcha, patrón; pasa acá, manigoldo; venga la macarela, li polastri, e li macarroni**” es la transcripción macarrónica de una frase en lengua italiana.

Cervantes intentaba imitar así el modo de hablar de los soldados en Italia que sabían unas cuantas palabras mal pronunciadas.

Palabras que viajan: por cierto, ¿De dónde puede venir la palabra “macarrónica” en español?

En otra novela ejemplar, *La Fuerza de la sangre*, aparece otro pastiche lingüístico: “*Eco li buoni polastri, picioni, presuto e salcicie*”.

A veces los estudiantes de español hacen operaciones semejantes. Piensa un poco qué rasgos gramaticales “italianizan” estos enunciados y qué rasgos denotan la lengua de origen de sus hablantes.

En una comedia de un escritor napolitano de principios del XVII¹⁵, uno de los criados napolitanos dice:

Martello - Oh che paiese è chisso, le femmene vanno appriesso all'uommene.
(...) Ah Signora nigromantos, che chieres da mi, che me si benuta a tras da chiù de na oras?

Piensa ahora qué rasgos de estos enunciados “españolizan” estos enunciados y qué otros denotan el dialecto de origen de su hablante.

Busca otros ejemplos en la literatura italiana de esa época de este tipo de pastiche.

Palabras que viajan: la palabra “bisoño” designa los soldados novatos recién alistados. Nació como apodo por el gran uso que hacían estos soldados de la palabra italiana “bisogno” aprendida para pedir a la población todo tipo de cosas. Así atestigua Torres Naharro en la *Comedia soldadesca*: “Porque si quieren pedir -de comer a una persona no sabrán si no dezir: - Daca al bisoño, Madona” (Jornada II).

¹⁵ *Difender l'inimico* de Andrea Belvedere. Ver C. Marchante, “C. Celano e A. Belvedere rifacitori di *Amparar al enemigo* di Antonio de Solís: dentro e contro il gusto spagnoleggiante” en *Scrittori “contro”: modelli in discussione nelle Letterature iberiche*, Atti del Convegno A.I.S.P.I., (Roma 1995), Bulzoni, 1996, pp. 81-94.

- Busca tres adjetivos que respondan a la impresión del “gentilhombre a caballo” para estas tres ciudades:

Nápoles

Palermo

Milán

-“Italia” se asocia en el texto a varias cosas. ¿Cuáles?

¿Destaca entre ellas alguna?

-¿En qué otros textos aparecen estas asociaciones?

- Comenta el pensamiento de Tomás “pues las luengas peregrinaciones hacen a los hombres discretos”.

- ¿Qué ruta sigue Tomás Rodaja hacia Italia? ¿Por qué puerto entra en Italia? ¿Aparecen otros puertos italianos en otros textos cervantinos? ¿Es posible hoy venir a Italia o ir a España a través de estos puertos?

- Génova: trata de describir con otras palabras la imagen de la ciudad que se le aparece a Tomás.

En la obra póstuma de Cervantes “*Los trabajos de Persiles y Segismunda*” cap. XIX del Libro III, aparece esta descripción de Luca:

“Estuvieron cuatro días en Milán, en los cuales comenzaron a ver sus grandezas, porque acabarlas de ver no dieran tiempo cuatro años. Partiéronse de allí, y llegaron a Luca, ciudad pequeña, pero hermosa y libre, que debajo de las alas del imperio y de España se descuella, y mira esenta a las ciudades de los príncipes que la desean; allí, mejor que en otra parte ninguna, son bien vistos y recibidos los españoles, y es la causa que en ella no mandan ellos, sino ruegan, y como en ella no hacen estancia de más de un día, no dan lugar a mostrar su condición tenida por arrogante.”

(Luca mantuvo siempre una relación privilegiada con los reyes españoles que se opusieron siempre a la absorción de su pequeño estado al Granducado de Toscana por una cuestión de equilibrios políticos.)

- ¿A qué se hace mención con el juicio “ciudad pequeña, pero muy bien hecha”?
- ¿Quién expresa ese juicio?

Luca: trata de describir con otras palabras la imagen de la ciudad que se le aparece a Tomás Rodaja.

Florenia: ¿Qué destaca Tomás Rodaja de Florenia?

- Las calificaciones del “gentilhombre a caballo” sobre Nápoles, Palermo y Milán hacen que Tomás Rodaja desee viajar a Italia. ¿Corresponden los juicios del “gentilhombre a caballo” a las impresiones de Tomás? ¿Quién se esconde tras ambos?

- Señala sobre un mapa la ruta de Tomás Rodaja por España hasta Italia y la ruta que sigue en Italia.

- Recoge noticias sobre la estancia de Miguel de Cervantes en Italia (1569-1575).

- Compara ambos itinerarios.

- ¿Cómo actúan los elementos autobiográficos en apoyo de la verosimilitud de la novela?
- Roma y Nápoles.

ALGUNOS LIBROS ÚTILES

- M. de Cervantes, *Novelas Ejemplares*, Edición de J.B. Avallé Arce, Clásicos Castalia, 1982, tres volúmenes.
- M. de Cervantes, *Novelas Ejemplares, Rinconete y Cortadillo, La española inglesa, El licenciado Vidriera*, edición de Juan Manuel Oliver Cabañes, Castalia didáctica, 1987.
- M. de Cervantes, *Los Trabajos de Persiles y Segismunda*, Edición de J.B. Avallé Arce, Clásicos Castalia, 1992.
- M. de Cervantes, *Occorse in Lucca un caso dei più strani... Un episodio del "Persiles" nella traduzione di Francesco Ellio (1626)*. Introduzione e note a cura di Diego Símini. María Pacini Fazzi Editore. 1997.
- B. Croce, *La Spagna nella vita italiana durante la Rinascenza*, Bari, Laterza, 1949.
- A. Spagnoletti, *Principi italiani e Spagna nell'età barocca*, Milano, Bruno Mondadori, 1996.
- J. Granados, "Ricordi geografici d'Italia nell'opera cervantina" in *Quaderni Ibero-americaeni*, XXX-XXXII (1965), pp. 397-404.
- J. Granados, *Motivi e ricordi d'Italia nell'opera cervantina*, Milano, (Università Commerciale "L. Bocconi", Sezione di Lingue e Letterature Straniere) La Goliardica, 1960. En la Biblioteca Nazionale di Roma: 221.K.1173.
- R. Rossi, *Sulle tracce di Cervantes*, Editori Riuniti, 1997.

4. Anexo

Se reproducen fragmentos de otras novelas ejemplares que tratan de Italia o de los españoles en Italia como posible material para un tipo de trabajo similar al presentado.

Novela de la señora Cornelia

Don Antonio de Isunza y don Juan de Gamboa, caballeros principales, de una edad, muy discretos y grandes amigos, siendo estudiantes en Salamanca determinaron de dejar sus estudios por irse a Flandes...

Finalmente, conociendo la pesadumbre de sus padres, acordaron de volverse a España, pues no había que hacer en Flandes; pero antes de volverse quisieron ver todas las más famosas ciudades de Italia; y pararon en Bolonia y admirados por los estudios de aquella insigne universidad, quisieron en ella proseguir los suyos.

Dieron noticia de su intento a sus padres, de que se holgaron infinito, y lo mostraron con proveerles magníficamente y de modo que mostrasen en su tratamiento quién eran y qué padres tenían; y desde el primero día que salieron a las escuelas fueron conocidos de todos por caballeros, galanes, discretos y bien criados.

Tendría don Antonio hasta veinticuatro años y don Juan no pasaba de veintiseis. Y adornaban esta buena edad con ser muy gentiles hombres, músicos, poetas, diestros y valientes, partes que los hacían amables y bien queridos de cuantos los comunicaban.

Tuvieron luego muchos amigos, así estudiantes españoles, de los muchos que en aquella universidad cursaban, como de los mismos de la ciudad y de los extranjeros. Mostrábanse con todos liberales y comedidos, y muy ajenos de la arrogancia que dicen que suelen tener los españoles.

- ¡Ay desdichada de mi! Señor mío, decidme luego, sin tenerme más suspensa: ¿conocis el dueño de ese sombrero? ¿Dónde le dejastes o cómo vino a vuestro poder? ¿Es vivo por ventura, o son ésas las nuevas que me envía de su muerte? ¡Ay bien mío, qué sucesos son estos! ¡Aquí veo tus prendas, aquí me veo sin ti encerrada y en poder que, a no saber que es de gentiles hombres españoles, el temor de perder mi honestidad me hubiera quitado la vida!

- Sosegaos señora - dijo don Juan -, que ni el dueño de este sombrero es muerto ni estáis en parte donde se os ha de hacer agravio alguno, sino serviros con cuanto las fuerzas nuestras alcanzaren, hasta poner las vidas por defenderos y ampararos; que no es bien que os salga vana la fe que tenéis de la bondad de los españoles; y pues nosotros lo somos y principales (que aquí viene bien ésta que parece arrogancia), estad segura que se os guardará el decoro que vuestra presencia merece.

(Cornelia)...y aunque me veo sin hijo y sin esposo y con temor de peores sucesos, doy gracias al cielo, que me ha traído a vuestro poder, de quien me prometo todo aquello que de la cortesía española puedo prometerme, y más de la vuestra, que la sabréis realzar por ser tan nobles como parecéis.

Finalmente yo tengo determinado de ir a Ferrara y pedir al mismo duque la satisfacción de mi ofensa, y si la negare, desafiarme sobre el caso; y esto no ha de ser con escuadrones de gente, pues no los puedo ni formar ni sustentar, sino de persona a persona, para lo cual quería el ayuda de la vuestra y que me acompañásedes en este camino, confiado en que lo haréis por ser español y caballero, como ya estoy informado. Y por no dar cuenta a ningún pariente ni amigo mío, de quien no espero sino consejos y disuasiones, y de vos puedo esperar los que sean buenos y honrosos, aunque rompan por cualquier peligro. Vos, señor, me habéis de hacer merced de venir conmigo, que llevando un español a mi lado, y tal como vos me parecéis, haré cuenta que llevo en mi guardia los ejércitos de Jerjes. Mucho os pido, pero a más obliga la deuda de responder a lo que la fama de vuestra nación pregona.

- No más, señor Lorenzo - dijo a esta sazón don Juan, que hasta allí, sin interrumpirle, le había estado escuchando-, no más, que desde aquí me constituyo por vuestro defensor y consejero y tomo a mi cargo la satisfacción o venganza de vuestro agravio; y esto no sólo por ser español, sino por ser caballero y serlo vos tan principal, como habéis dicho y como yo sé y todo el mundo sabe.

La Fuerza de la sangre

Muchos días había que tenía Rodolfo determinado de pasar a Italia, y su padre, que había estado en ella, se lo persuadía, diciéndole que no eran caballeros los que solamente lo eran en su patria, que era menester serlo también en las ajenas. Por estas y por otras razones se dispuso la voluntad de Rodolfo de cumplir la de su padre, el cual le dio crédito de muchos dineros para Barcelona, Génova, Roma y Nápoles, y él, con dos de sus camaradas, se partió luego, goloso de lo que había oído decir a algunos soldados de la abundancia de las hosterías de Italia y Francia, y de la libertad que en los alojamientos tenían los españoles. Sonábale bien aquel *Eco li buoni polastri, picioni, presuto e salcicie*, con otros nombres de este jaez, de quien los soldados se acuerdan cuando de aquellas

partes vienen a éstas y pasan por la estrechez e incomodidades de las ventas y mesones de España.

La española inglesa

(...) Ricaredo salió a decir a sus padres como en ninguna manera no se casaría ni daría la mano a su esposa la escocesa sin haber primero ido a Roma a asegurar su conciencia.

(...) (Ricaredo) “Después que me partí de Londres por excusar el casamiento que no podía hacer con Clisterna, aquella doncella escocesa católica con quien ha dicho Isabela que mis padres me querían casar, llevando en mi compañía a Guillarte, aquel paje que mi madre escribe que llevó a Londres las nuevas de mi muerte, atravesando por Francia llegué a Roma, donde se alegró mi alma y se fortaleció su fe. Besé los pies al Sumo Pontífice, confesé mis pecados con el mayor penitenciario, absolvióme de ellos, y diome los recaudos necesarios que diesen fe de mi confesión y penitencia y de la reducción que había hecho a nuestra universal madre la Iglesia. Hecho esto, visité los lugares tan santos como innumerables que hay en aquella ciudad santa, (...) me partí para Génova, donde había tenido nuevas que estaban dos galeras de aquella Señoría de partida para España. Llegué con Guillarte mi criado a un lugar que se llama Acquapendente, que viniendo de Roma a Florencia es el último que tiene el Papa, y en una hostería o posada donde me apeé hallé al conde Arnesto, mi mortal enemigo, que con cuatro criados, disfrazado y encubierto, más por ser curioso que por ser católico, entiendo que iba a Roma.

El Celoso Extremeño

No ha muchos años que de un lugar de Extremadura salió un hidalgo, nacido de padres nobles, el cual, como un otro Pródigo, por diversas partes de España, Italia y Flandes anduvo gastando así los años como la hacienda; y al fin de muchas peregrinaciones, muertos ya sus padres y gastado su patrimonio, vino a para a la gran ciudad de Sevilla...

UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LOS PROBLEMAS DE LA TRADUCCIÓN, A PARTIR DE EJEMPLOS PRÁCTICOS. EL USO DEL DICCIONARIO.

María Cándida Muñoz Medrano¹

1. Premisa

En este breve estudio hemos intentado efectuar un primer acercamiento a los problemas de la traducción tomando como punto de partida la Lengua italiana y como Lengua término el español. A partir de ejemplos prácticos pasaremos revista a las dificultades más destacadas que con frecuencia impiden a los estudiantes la realización de una buena traducción. El estudio se ha centrado en las experiencias realizadas con un grupo de estudiantes italianos con un nivel avanzado de español.

Podría pensarse que son pocas las dificultades existentes en la traducción de estas dos lenguas. Se trata de una idea que poco se acerca a la realidad. Las dificultades pueden ser muy diversas y ello dependerá, por supuesto, del grado de conocimiento que el alumno tenga de la lengua española. Una vez que éste ha estudiado la morfología y sintaxis, ha de poseer un amplio conocimiento del léxico, pues será el elemento que revista mayores dificultades en la traducción. El diccionario puede convertirse en ocasiones en un enemigo del traductor o del estudiante, que buscan equivalencias. En numerosas ocasiones se elige la equivalencia errónea. Esto puede ocurrir bien porque se esté usando mal el diccionario, por lo tanto no se localiza una información que aparece en el mismo, bien porque los diccionarios presenten una serie de deficiencias que impidan encontrar con facilidad, o simplemente encontrar, la traducción correcta de la palabra que buscamos.²

Las equivalencias léxicas que se intentan establecer entre las dos lenguas tienden a ser casi siempre parciales y nunca completas o perfectas. La causa inmediata se debe, como decimos, a una serie de deficiencias que es posible encontrar en los diccionarios bilingües de carácter general.³ Algunas de éstas pueden ser:

- Las que nos impiden la correcta selección del término.
- Las que no nos permiten la apropiada utilización de la palabra elegida, en su contexto gramatical o semántico.
- Deficiencias que imposibilitan un correcto uso del término.

Una vez que hemos encontrado y seleccionado el equivalente correcto se plantean otros problemas que, generalmente, el diccionario nos ayuda a solucionar como puede ser la utilización del término en la otra lengua. Sin embargo, no siempre se nos facilitan los datos necesarios para su correcto uso. Las deficiencias aparecen en tres ámbitos: la morfología, la sintaxis y las combinaciones de términos.

En la traducción técnico-científica el diccionario es el instrumento de uso más importante y tendremos que atenernos cuidadosamente a él, no sólo al diccionario bilingüe sino a los diccionarios especializados monolingües, dada la inexistencia de diccionarios especializados bilingües para español e italiano. Un conocimiento discreto de la disciplina a que pertenece el texto ayudará en la traducción. Será oportuna también la realización de glosarios especializados. La comprensión del concepto que se desea trasladar ayudará en gran manera, así como el dominio de los recursos propios del idioma.

¹ Profesora de español en la Facultad de Lingue e Letterature Straniere, Universidad de Catania.

² Vid. B. Osimo, "Gli strumenti del traduttore", *Manuale del traduttore*, Milano, Hoepli, 1998, pp. 79-100.

³ Vid. G. Cortese, *Tradurre i linguaggi settoriali*, Torino, Edizioni Cortina, 1996, pp. 131-153.

La traducción literal no siempre es posible debido a las diferencias semánticas que presentan a menudo ambas lenguas. Estas divergencias pueden ser:

- De carácter morfológico. El término italiano *lumaca* es femenino, mientras que su correspondiente español “caracol”, es masculino.

- De carácter semántico. En italiano el término *testimonio* significa “testigo” en español; mientras que del vocablo español “testimonio” encontramos en el diccionario: “atestado, asseverazione / copia autentica di un atto legale o di un estratto dello Stato Civile / prova, giustificazione di un fatto... testimonianza”, pero en ningún caso se alude a la persona.

Al traducir numerosas siglas al español tendremos que modificar el orden de las mismas. Así el *DNA* se traduce ADN, o el *AIDS* se traducirá SIDA.

Vamos a ver algunos ejemplos:

2. Ejemplo 1.

“Tra il 1786 e il 1816 si giocarono le carte decisive: la conferenza di William Jones alla Royal Asiatic Society of Bengala, la pubblicazione dell’opera di Friedrich von Schelegel *Sulla lingua e la sapienza degli indiani* e quella del trattato di grammatica comparativa di Franz Bopp furono i momenti fondamentali della diffusione di un’idea che da qualche tempo covava negli ambienti intellettuali...”

2.1 Traducción:

Entre 1786 y 1816 jugaron un papel decisivo los siguientes acontecimientos: la conferencia de William Jones en la Royal Asiatic Society of Bengala, la publicación de la obra de Friedrich von Schlegel *Sobre la lengua y sabiduría de los indúes* y la del tratado de gramática comparada de Franz Bopp. Éstos fueron los estadios fundamentales para la difusión de una idea que desde hacía algún tiempo se venía estudiando en los círculos intelectuales...

2.2 Traducción de un alumno de nivel avanzado:

“Entre 1786 y 1816 se jugaron bien las cartas decisivas: la conferencia de William Jones en la Royal Asiatic Society of Bengala, y la publicación de la obra de Friedrich von Schlegel *Sobre la lengua y la sabiduría de los hindús* y la del tratado de gramática comparada de Franz Bopp, fueron los momentos fundamentales para la difusión de una idea que desde hace mucho tiempo se propagaba por los ambientes intelectuales...”

2.3 Comentario:

Por lo que se refiere a la terminología, el primer problema que presenta la traducción es el vocablo *covava*. El diccionario traduce: “incubar, empollar, encobar huevos las aves”, y ninguno de estos vocablos se puede transponer a nuestra traducción, por ello hemos de buscar un término alternativo que exprese el sentido que requiere el contexto. En este caso vemos cómo el diccionario bilingüe presenta deficiencias en la traducción de este término. El alumno, en este caso, ha buscado un vocablo que mucho mejor expresa el contexto, “propagaba”, pero, a pesar de ello, no se atiene de la manera más exacta al sentido expresado por *covava* en italiano. Una alternativa para el estudiante sería acudir

al diccionario de sinónimos. Si consultamos el diccionario de la R.A.E vemos que una de las acepciones de “empollar” es: “meditar o estudiar un asunto con mucha más detención de la necesaria”. Por ello hemos optado por la traducción de estudiar para *covare*. Se ha operado también un cambio en el tiempo verbal, eligiendo la perífrasis verbal venía+gerundio debido al carácter durativo del complemento circunstancial de tiempo “desde hacía algún tiempo”.

Otra dificultad, no ya terminológica sino de tipo morfosintáctico, podemos comprobarla en la primera oración. Así el estudiante traduce literalmente la oración porque, según él, prefiere respetar el orden y la morfología de la oración italiana por miedo a equivocarse. El término *carte* lo traduce como “cartas”. Si no se realizan los cambios sintácticos oportunos, la traducción española presentará ambigüedad, impropiedad, y no será correcta. Otro es el cambio que hemos de realizar en cuanto a la puntuación se refiere, así creemos necesario poner un punto detrás de Franz Bopp y comenzar la oración retomando los tres complementos directos de la oración precedente mediante el demostrativo “éstos”.

3. Ejemplo 2.

“Chi siamo? Da dove veniamo? Un quesito antico, ma che periodicamente, nel bene e nel male, torna d’attualità: talora con un sapore filosofico –è pur sempre la ricerca delle origini il motore di tanta parte delle indagini scientifiche e umanistiche sui vari aspetti della nostra vita– talora per tingersi invece di rivendicazioni etniche. Rivendicazioni che per secoli si sono fatte sentire in maniera particolarmente acuta in Europa e che, dopo un lungo periodo in cui parevano definitivamente sopite, sembrano tornare d’attualità”.

3.1 Traducción:

¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? Éstas son preguntas antiguas, pero que periódicamente, para bien o para mal, vuelven a la actualidad: a veces con sabor filosófico –bien es siempre la búsqueda de los orígenes la que propicia muchas de las investigaciones científicas y humanísticas sobre aspectos distintos de nuestra vida– a veces, en cambio, para teñirse de reivindicaciones étnicas. Durante siglos estas reivindicaciones se han manifestado de manera especialmente aguda en Europa y, tras un largo período en el que parecían haberse adormecido definitivamente, vuelven a la actualidad.

3.2 Traducción de un alumno de nivel avanzado:

“¿Quién somos? ¿De dónde venimos? Éstas son preguntas antiguas, pero que periódicamente, por causas buenas o malas, vuelven de actualidad: a veces con sabor filosófico –bien es siempre la búsqueda de las orígenes la que empuja muchas de las investigaciones científicas y humanísticas sobre aspectos distintos de nuestra vida– a veces, en cambio, para teñirse de reivindicaciones étnicas. Éstas son reivindicaciones que, durante siglos, se han manifestado de manera especialmente aguda en Europa y que, tras un largo período en el que parecían apaciguadas definitivamente, parecen volver de actualidad”.

3.3 Comentario:

Una primera dificultad es morfológica “¿Quién somos?”, que radica en el hecho de que en italiano el pronombre interrogativo *chi* se usa tanto para el singular como para el plural.

Otra es la traducción de “orígenes” como femenino “las orígenes”. El género de los sustantivos supone, en cierto modo, un elemento de dificultad para los alumnos italianos, ya que se intenta adecuar el género del sustantivo italiano a la traducción española. Son muy abundantes los sustantivos italianos que cambian su género en español.

Otra dificultad es una impropiedad semántica, la traducción de *sopite* como “apaciguadas”, que es un término que al consultar el diccionario que utilizó el alumno no encontramos. Al preguntarle por qué eligió este vocablo y no uno de los que daba el diccionario³ nos explicó que usó un sinónimo porque ninguno de los términos le pareció adecuado. Esta vez es el alumno quien desconfía del diccionario.

He de agradecer la colaboración prestada a los alumnos de español (A.A. 2000-2001) del *Corso per Traduttori e Interpreti della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere* de la Universidad de Catania.

Bibliografía.

BALBONI, P., *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, Brescia, La Scuola, 1984.

BECCARIA, G. L., *I linguaggi settoriali in Italia*, Milano, Bompiani, 1973.

GALLARDO SAN SALVADOR, N., MAYORAL ASENSIO, R. y KELLY, D., “Reflexiones sobre la traducción científico-técnica”, *Sendebarr*, núm. 3, (1992).

GALLARDO SAN SALVADOR, N. Y SÁNCHEZ, D., (eds.), *La enseñanza de la terminología. Actas del Coloquio Iberoamericano sobre enseñanza de la terminología*, Granada, I.C.E. Universidad, 1992.

GARCÍA YEBRA, V., *En torno a la traducción*, Madrid, Gredos, 1983.

_____, *Teoría y práctica de la traducción*, Madrid, Gredos, 1989.

HURTADO, A., “La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual”, en Fernández, P. Y Bravo, J. M. (eds.), *Perspectivas de la traducción*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1995.

PUERTA LÓPEZ-CÓZAR, J. L. y MAURI MÁS, A., *Manual para la redacción, traducción y publicación de textos médicos*, Barcelona, Masson, 1995.

RABADAN, R., “Traducción, Función, Adaptación”, *IV Curso Superior de Traducción. Valladolid*, Universidad de Valladolid, 1994.

SAN GINÁS AGUILAR, P., “Traducción: teórica y práctica”. *Sendebarr*, 1, (1990), pp. 65-70.

SERRI, C., *Assicurazioni: una guida sicura per muoversi in un linguaggio settoriale che riguarda tutti*. Milano, Edizioni dell'Ambrosino, 1997.

TERRACINI, B., *Il problema della traduzione*, Milano, Serra e Riva, 1983.

VÁZQUEZ AYORA, G., *Introducción a la traductología*, Georgetown, Wa: Georgetown University Press, 1977.

Teorías de la traducción. Antología de textos. Edic. de D. López García. Cuenca, ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996.

³ sopire: tr. Adormilar, adormecer / amodorrar / fig. Calmar, sosegar, aquietar, aliviar.

ESPAÑOL EN EL TERCER MILENIO

José Antonio Ramos Escudero¹

A principios del tercer milenio el sistema educativo italiano, desde preescolar hasta la universidad, está sufriendo una serie de cambios -reformas más o menos drásticas- cuyo objetivo es adaptar el currículo formativo de los estudiantes en función de las necesidades de un mercado del trabajo cada vez más saturado y exigente, capaz de absorber, únicamente, futuros trabajadores absolutamente especializados. El Gobierno, por su parte, activando estas reformas, se adapta a las necesidades del mercado y, como parte del mismo, está dispuesto a 'rentabilizar' la enorme inversión que supone, para el Estado, formar a sus propios ciudadanos: el número de licenciados y/ o diplomados debe aumentar. En cierta medida, es 'lógico' que los institutos y las facultades produzcan un número de diplomados o licenciados directamente proporcional a la inversión económica realizada. Una reforma programada acompañada de fondos económicos para su realización debería dar como resultado mejores promociones cualitativa y cuantitativamente hablando. Ahora bien, la inversión en materia de educación no es una ciencia exacta. Que los diplomados y/o licenciados estén preparados -cualidad- es algo completamente prioritario independiente de su número -cantidad-. La importancia de los números nadie la discute pero en este caso el factor humano es una variante que además de influir decisivamente es imprevisible. Lo que sí está claro es que un país que invierte en cultura hace una apuesta de futuro si la inversión y los recursos humanos se gestionan de la manera correcta. Basta echar una ojeada a las estadísticas de los países más desarrollados de Europa para darse cuenta de ello. Los países mejor preparados son también los que más invierten - no sólo dinero-. La 'formación', por tanto, debe ser considerada como un valor seguro sobre el que apostar porque garantiza beneficios no sólo cuantificables desde el punto de vista económico sino, sobretudo, en prestaciones a la colectividad que se beneficia directamente del alto nivel de prestaciones de sus profesionales. Un buen especialista devolverá un servicio a la sociedad que lo tutela infinitamente superior al invertido. Por otro lado, inflacionar o devaluar el sistema formativo supone consentir que el futuro se apoye sobre bases no sólidas que, a la larga, desestabilizan los cimientos mismos de toda la estructura social. Al final lo que no somos capaces de crear, y sin embargo demandamos, deberemos comprarlo fuera a un precio de mercado seguramente superior.

Teniendo en cuenta estos preceptos empieza a ser alarmante -y éste es un síntoma que se percibe no sólo en Italia sino en toda Europa- una cierta relajación social que conlleva un sensible deterioro del sistema escolar a todos los niveles. La velocidad que el mundo actual imprime, en todos los ámbitos de actuación, no escapa a los centros formativos. Nuestra sociedad absolutamente implacable en términos de mercado, de oferta y demanda, se ha vuelto excesivamente tierna, protectora y permisiva con los estudiantes que están creciendo en una nube de algodón. Estamos permitiendo a los alumnos -de todas las fases del *íter* educativo- un nivel escolar cada vez más bajo; les estamos exigiendo una preparación cada vez menor y cada vez más superficial. El resultado de esta permisividad es un alumnado carente de iniciativa, desmotivado, que no demuestra interés ni curiosidad por ninguna materia y, en general, que no tiene ninguna prisa por 'crecer', por abandonar una situación de infancia prorrogada, hiper-protégida a la espera de acceder a un mercado que, tarde o

¹ Profesor de Lengua y Cultura Española en la Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras (área de Lengua y Cultura para la Empresa, CL4) de la Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo".

temprano, pagará esta superficialidad. En realidad la propia sociedad no les exige más: vivimos en una cultura, que en cierto sentido, permite y fomenta la mediocridad donde quien manda es quien más gana independientemente del cómo. El fin justifica los medios. Estadísticas recientes, aparecidas en periódicos de tirada nacional, demostraban que la máxima ambición de los chicos es convertirse en futbolistas y la de las chicas ser azafatas-bailarinas de un programa televisivo de éxito. Lo triste no es en realidad que un niño quiera ser futbolista -ganando lo que ganan y llevando la vida que llevan no es de extrañar- lo verdaderamente dramático es que los padres fomenten en los más pequeños este tipo de ambiciones. ¿Cuántos niños conseguirán su objetivo teniendo en cuenta el número de clubs de fútbol existentes y el número de jugadores que los componen? ¿cuántas niñas conseguirán ser modelos, actrices famosas más por su físico que por sus capacidades interpretativas -particular éste completamente secundario a tenor de lo que se ve últimamente en cine, tv o teatro-? ¿qué hacemos con los 'fracasos' con los que queden fuera? ¿qué coste social tendrán?

Desde el punto de vista estrictamente educativo, hemos optado por un sistema que obliga a los alumnos, a una edad cada vez más temprana, a tomar decisiones y realizar elecciones en aras de la adquisición de una formación de carácter menos general y más especializada, orientada cada vez más al ejercicio de una profesión adscrita a un sector concreto. Jóvenes cada vez más inmaduros se ven obligados a escoger 'uno' entre los distintos caminos formativos sin valorar, con la suficiente frialdad y serenidad, que la opción elegida desembocará en un futuro profesional para al que quizá no estaban completamente abocados.

Esta especialización a la que se ven abocados los alumnos conlleva en muchos casos la tendencia a despreocuparse -cuando no a despreciar o simplemente a ignorar- cualquier tipo de conocimiento no inmediatamente aplicable a su campo profesional o de interés.

Los centros de enseñanza media y secundaria como consecuencia de esta 'lotización de los conocimientos' -que, insisto, impone la propia sociedad- se han tenido que adaptar a los nuevos tiempos. La ley del mercado es implacable. La formación secundaria se ha convertido en un íter obligatorio para todos y la universidad -otrora selectiva con criterios muchas veces socialmente injustos - ha abierto sus puertas, de par en par, a todos los ciudadanos. La sociedad del bienestar -bastante hipócrita y formalista- ha confundido esta apertura, la 'Universidad para todos'- con 'Todos para la Universidad'. El título universitario corre el riesgo de convertirse en el carné de identidad de una sociedad donde se es lo que se puede acreditar y no lo que se sabe, lo que se puede demostrar. Estamos a punto de olvidar que la licenciatura debe ser un objetivo 'no obligatorio', abierto, y gratuito para todo aquel que demuestre ser digno de ella. Los ateneos que se conviertan en expendedores de títulos consecuencia automática del pago de una matrícula atentarán contra la esencia de la institución que representan. Debemos tener siempre presente la famosa frase que campea en la biblioteca central de la Universidad de Salamanca: "Quod natura non dat Salamanca non prestat". Los institutos y las universidades deben ser centros de formación integral, de aprovechamiento y estimulación de las potencialidades que cada alumno presenta pero nunca entes simple y llanamente certificadores. En este sentido me parecen muy positivas todas las campañas a favor de una potenciación de la enseñanza profesional. Debemos asumir que un buen profesional es siempre socialmente necesario independientemente del título que ostente. En este mundo tan necesarios son los filólogos como los carpinteros, los médicos como los fontaneros, los ingenieros como los operadores ecológicos. Cada uno realiza una función que todos demandamos y sin la que es imposible progresar. Pero la presión social, el *status simbol*, en este sentido son implacables. No somos nadie si no formamos parte de una orla.

Para acometer las necesidades formativas de la sociedad actual se están acometiendo, desde hace años, continuas 'reformas educativas' -no siempre negativas o injustificadas por definición- que se suceden a la misma velocidad que los gobiernos. Muchas de ellas fracasan, otras no se desarrollan completamente y todas ellas nunca vienen acompañadas de los recursos económicos, del personal necesario y de los tiempos necesarios para realizarlas y verificar su validez. La prisa -un mal de nuestro tiempo- condiciona de forma decisiva el éxito de las mismas. En todos los casos, a pagar los platos rotos es la sociedad en su conjunto: el político, el profesional y el alumno. El primero porque se equivocó, porque no tuvo el tiempo necesario para desarrollarla, porque los presupuestos no acompañaron al proceso etc. El segundo porque se siente, en muchos casos, una víctima de la reforma en cuanto hubiese querido ser interpelado en primera persona, porque lucha día a día en primera persona con los problemas reales, porque siente que la materia que imparte no ha sido lo suficientemente tenida en consideración etc. El tercero porque paga en sus propias carnes el resultado final del proceso aunque muchas veces es fácil hacerse la víctima. No podemos obviar que una causa importante de la dinámica de relajación que se advierte en los centros escolares es consecuencia lógica de la relajación que se produce en el seno mismo de las familias. Muchos jóvenes llegan a los centros educativos completamente fuera del control de los progenitores: "Mire a ver si usted es capaz de hacer algo con él/ella porque nosotros no podemos con él/ella". El profesor no puede y no debe suplantar una labor que es competencia de los padres o tutores del alumno. Por una cuestión de eufemismos nos hemos convertido en "educadores" cuando en realidad lo que debíamos ser es 'formadores'. La educación entendida como 'crianza', 'urbanidad' 'cortesía'² es competencia de los responsables últimos del alumno y no del profesor. Es verdad que contribuimos con nuestro trabajo a la "educación integral" del alumno pero nada o poco podemos hacer si los padres/ tutores -con quien debemos colaborar en perfecta sintonía- no marcan el camino y si la Administración no atiende las reivindicaciones de los profesionales para buscar, juntos, la mejor solución. Siendo objetivo no niego la existencia de funcionarios o docentes sin vocación -haberlos haylos- son una minoría que no representan la generalidad

En este panorama ¿cuál es la situación de español como lengua extranjera?

Con la implantación de la reforma en la enseñanza secundaria y el nacimiento de las nuevas licenciaturas trienales en el sistema universitario italiano, la demanda del español como lengua extranjera se ha disparado hasta convertirse -por lo menos en el ámbito de la universidad- en la segunda lengua extranjera más estudiada en Italia.

Hasta este momento la enseñanza del español como lengua extranjera (L2) iba intrínsecamente unida al estudio de la literatura, a un currículo de corte clásico. Con la reforma las cosas han cambiado. Los estudios literarios y lingüísticos, tradicionalmente ligados a la antigua Facultad de Filosofía y Letras, se han separado definitivamente en dos facultades "filosofía y letras" por un lado y "lenguas y literaturas modernas y contemporáneas" por otro. En esta última, además, han surgido numerosas ramas de especialización -"corsi di laurea"- donde el estudio de las lenguas ya no tiene una orientación de carácter general sino marcadamente profesional. En los institutos sucede algo parecido: el estudio de las lenguas, como consecuencia de la necesaria especialización de los estudios, tiende cada vez más a un enfoque sectorial del idioma en función de las necesidades del 'futuro profesional'.

² Diccionario de la Real Academia de la Lengua.

Para muchos docentes formados en facultades de corte humanista, -grandísimos profesionales que han difundido con brillantez la lengua y la cultura española en tiempos menos afortunados para la hispanística que los que vivimos- esta nueva forma de acercarse a las lenguas ha sido concebida como un 'intrusismo' cuando no una 'amputación'. "No se puede estudiar el español sin conocer la literatura" me decía no hace mucho tiempo, con gran amargura, un reconocidísimo catedrático de literatura española. Pues bien, se puede, ya lo creo que se puede. Defendiendo esta tesis no me siento ni un oportunista, ni un mercenario ni un enemigo de los clásicos: intento, simplemente, transmitir la idea de que estamos todos en el mismo barco, difundiendo la misma cultura y la misma lengua aplicada, eso sí, a distintos campos. Intento, al fin y al cabo, ser realista, adaptarme a los tiempos y no caer en la tentación de pensar que cualquier tiempo pasado fue mejor.

Hoy en día, en un mundo que se mueve a velocidad vertiginosa, altamente preocupado por el rendimiento al menor coste posible, los estudios humanísticos, -el estudio de la lengua a través de la literatura y de los clásicos- se han convertido en un lujo al alcance de pocos. El mercado ofrece pocas alternativas a este tipo de licenciados que se ven indefectiblemente abocados a la docencia o a la investigación -dos sectores profesionales completamente saturados y por tanto con poco nivel de demanda-. Ante un panorama tan poco halagüeño las vocaciones lingüísticas se ven desviadas hacia las nuevas propuestas académicas que ofertan el estudio de las lenguas con fines 'utilitarios' bien marcados. No tengo nada en contra de esta concepción utilitarista del estudio de las lenguas. Todo lo contrario. Siempre he creído -y lo sigo haciendo- que describir filológicamente las lenguas o estudiar un tipo de lengua asociado a un contexto literario -cosa que se ha hecho durante años y se sigue haciendo en las facultades- no sirve absolutamente para nada o, por lo menos, es una visión bastante limitada de un universo mucho más amplio. Las lenguas son materia viva que adquieren un sentido en el uso y, precisamente por eso, es el uso -y no la materia- lo que hay que enseñar. Si la sociedad demanda profesionales preparados en sectores lingüísticos específicos hay que adaptarse a los tiempos y ofrecer al mercado lo que se demanda. Ahora bien, ¿son concientes de esto los alumnos en el momento de elegir? ¿disponemos de los recursos técnicos y humanos para formar con garantías a este tipo de profesionales? La situación, siendo sinceros, no es de color de rosa. A pesar de la masificación en la Universidad italiana -"Todos para la Universidad"- y la demanda existente en el ámbito de las lenguas extranjeras, las cátedras continúan en disminución y con ello el número de los docentes. Desde hace años no se realizan oposiciones, la figura del investigador -"ricercatore universitario"- está a punto de desaparecer y ser sustituida por contratos a tiempo determinado, el 'profesor en precario' se multiplica vertiginosamente, pululan las 'medias cátedras' complementadas con materias 'afines', faltan aulas, espacios, medios..... etc. En los institutos la situación es muy similar. Idéntica es la causa de uno y otro mal: la falta de fondos.

No cabe duda de que para formar profesionales son necesarias una serie de condiciones *sine qua non* es imposible afrontar, con ciertas garantías, lo que el mercado del trabajo demanda.

En los últimos cinco años se han puesto de moda numerosas especialidades en las que las lenguas juegan un papel fundamental. Como ejemplo valgan las especialidades de *mediación lingüística y cultural* (especialidad dependiente de las Facultad de Ciencias Políticas y Lenguas y Literaturas extranjeras) y lengua y cultura para la empresa (especialidad dependiente de la Facultad de Lenguas y Literaturas extranjeras). Los alumnos que acceden a estos cursos especializados -normalmente a "numerus clausus"- deberían salir de las respectivas facultades con una formación lingüística que les permita afrontar trabajos altamente especializados. Los objetivos, por ejemplo, de la especialidad en lengua y cultura para la empresa se describen en los siguientes términos: "La adquisición de conocimientos especí-

ficos -a nivel oral y escrito- de dos lenguas modernas extranjeras y europeas, de los respectivos lenguajes sectoriales, de las oportunas competencias económicas, jurídicas, empresariales, turísticas y bancarias además de las capacidades para redactar textos (específicos) en lengua italiana.³ En un documento análogo de otra universidad se fijan los objetivos de la especialidad de mediación lingüística y cultural de la siguiente manera: “La licenciatura se propone (como objetivo) que el alumno adquiera un alto conocimiento teórico-práctico de dos lenguas y culturas (en el más amplio sentido del término) extranjeras. A la preparación lingüística (general y especializada), por tanto, deberá unirse una buena formación en campo económico, jurídico y social. La figura profesional del mediador lingüístico-cultural tiene como objetivo responder a las exigencias de instituciones (escuelas, ayuntamientos, tribunales, delegaciones provinciales) y de empresas con proyección, cada vez mayor, transnacional. En este sentido, el desarrollo de las actividades productivas, la cooperación internacional en lo social, la fuerte inmigración y el nuevo y continuo asentamiento de comunidades extranjeras hacen indispensable una figura que pueda hacer las veces de punto de conexión y trámite entre realidades lingüísticas, culturales, profesionales distintas pero que se ven obligadas a interactuar cotidianamente.⁴”

El número de créditos formativos atribuidos a las lenguas extranjeras, en todos los casos, equivale al de cualquier examen fundamental, pero la preparación de base previa para acometer el estudio de lenguas extranjeras en usos sectoriales es inexistente o insuficiente teniendo en cuenta que, como se puede observar, los objetivos a alcanzar en tres años de universidad son realmente ambiciosos⁵.

Con el español -así como con las otras lenguas poco o nada estudiadas en el bachillerato- la situación es más dramática. Para empezar debemos señalar que en las facultades donde obligatoriamente se deben aprender dos lenguas el examen de admisión -si lo hay- contempla la realización de una prueba de acceso íntegramente redactada en la primera lengua extranjera elegida (normalmente el inglés) mientras que del nivel de conocimiento de la segunda lengua no se obtiene ningún dato a priori. Una vez que los alumnos son admitidos en la facultad y realizan su correspondiente plan de estudios la elección de la segunda lengua es un paso importante que, a menudo, se da bastante a la ligera. Muy pocos estudiantes eligen el “español” como primera lengua pero son muchos los que lo eligen como “segunda” sin tener en cuenta que los objetivos curriculares no hablan de primera o segunda lengua sino de ‘dos lenguas extranjeras’. A resultas de esta elección, el perfil del alumno que nos vamos a encontrar es un estudiante que ha elegido el español por los siguientes motivos⁶:

³Traducción del “Vademécum” de una importante Universidad Italiana que ha activado este curso.

⁴ Traducción de una guía de orientación para el estudiante de una importante Universidad Italiana que ha activado este curso.

⁵ En otras facultades –no necesariamente lingüísticas- donde el currículo contempla el estudio de lenguas extranjeras, como regla general, está previsto que el alumno elija la primera lengua estudiada durante el bachillerato y si no es así deberá realizar un examen de ‘idoneidad’ en el que demuestre una serie de conocimientos previos.

⁶ Los datos proceden de estadísticas realizadas en tres sedes universitarias distintas durante los años académicos 2002-2003 y 2003-4. Las preguntas realizadas eran:

1.-¿Por qué ha elegido el español?

2.-¿Ha estudiado alguna vez español? Si la respuesta es positiva ¿dónde? ¿cuánto tiempo? ¿por qué motivo?

3.-¿Conoce España? Si la respuesta es positiva ¿qué ha visitado? ¿cuánto tiempo? ¿por qué motivo?

3.-¿Qué es lo primero que le sugiere ‘España y el español’?

Es una lengua parecida al italiano lo cual facilita su estudio. Intrínsecamente esta afirmación conlleva que el estudio del español no les va a crear las complicaciones que podrían acarrear otras lenguas. (96%)

Los españoles y los italianos somos iguales: sienten cercana la cultura española y los españoles les somos simpáticos (92%)

Se siente atraído por una cultura 'hispanica' (la confusión entre España e Iberoamérica es clamorosa) (89'6%)

Les atrae el 'sonido' de la lengua y consideran el español 'una lengua sensual' (37%)

Han viajado a España y se han quedado prendados del país y de la cultura (17%)

Lo han estudiado en el bachillerato (6%)

No sabe o no contesta -no hay una razón en concreto- (5%)

La idea que los estudiantes tienen de España es completamente estereotipada: "calor", "caliente", "sol", "playa", "sangría", "paella", "tapas" o "pinchos" son las palabras más recurrentes a la hora de describir España. No faltan las referencias a la "corrida" y a los "españoles" y "españolas" contemplados desde el punto de vista físico, como tampoco están ausentes, aunque sí son una minoría (no llegan al 4%), los alumnos que hacen referencia a algún episodio cultural o histórico como causa de su acercamiento al español.

En algo más del 75% (78'3%) cifraremos el porcentaje de alumnos que reconocen no saber nada o casi nada de España y de español⁷. Del 25 por ciento restante sólo un 6% admite tener una base lingüística -aunque no muy buena- y el resto saben 'algo' -que después se convertirá en nada o en muy poco mal aprendido-. Señalar, por otro lado, que las personas que admiten tener una base previa de español reconocen que su formación es eminentemente teórica y que tienen grandes dificultades para 'producir' en esta lengua.

En estas condiciones y con cursos monográficos -relacionados con cultura española- que en el mejor de los casos duran 60 horas lectivas/ año (cuando no 30) a los que se deben añadir las horas de práctica lingüística que realizan los lectores o colaboradores lingüísticos (100 al año) se deberían cumplir los objetivos anteriormente señalados.

Para los alumnos sin ningún conocimiento previo de la lengua española la universidad proyecta una serie de cursos 'propedéuticos' destinados a dotar al alumno de los más rudimentarios 'conceptos' necesarios para afrontar el curso. Ni que decir tiene que son insuficientes.

La elección del español como L2 no es nunca una opción fácil. Para un italo hablante es, sin duda alguna, una elección, a priori, más accesible respecto a otras. Ambas lenguas presentan numerosas similitudes desde el punto de vista fonológico, morfológico, sintáctico, cultural, competencial y de uso que deben animar al estudiante a afrontar con ciertas garantías de éxito el estudio del español.

Con esto no quiero decir que el español y el italiano sean una misma cosa (ese es el error que cometen muchos estudiantes a la hora de la elección: el español lo entiendo y basta añadir una 'ese') nada más lejos de mi intención. Lo que quiero dejar claro es que ambas lenguas, a causa de su origen común, tienen muchas semejanzas -cosa que es indudable- y

⁷ Dramática es la sensación que, como profesor, me invade cuando muchos de estos alumnos se presentan a sesiones de examen -sin tener ni el más mínimo conocimiento de la lengua- que lógicamente suspenden pensando probablemente que el español es una materia que se 'regala' o como se dice en España esta materia -sobre todo en las facultades no lingüísticas- ha sido tradicionalmente una 'maría'. Este cáncer del español -materia de segunda clase que se regala- lo han originado los propios docentes -obviamente no todos- incapaces de plantear seriamente el estudio del español.

que no sólo no suelen ser explotadas por los estudiantes sino que se convierten en “factores” que inciden notablemente en el fracaso escolar del estudiante de español. De entre todos ellos citaré por su particular importancia.

El exceso de confianza: cuando un alumno italiano decide estudiar japonés, alemán o cualquier otra lengua ‘portavoz’ de una cultura diametralmente distinta a la suya, automáticamente, en su mente saltan una serie de alarmas que le hacen comprender la dificultad del objetivo que está a punto de abordar. Lo poco o mucho que aprende, seguramente, lo aprende bien, de manera correcta porque ‘no’ puede ‘reinventar’ el japonés, porque no tiene ningún punto de referencia ‘contaminante’, no hay posibilidad de ‘interferencia’. En español no sucede así: “lo que no sé puedo intentar inventarlo”, “puedo españolizar mis referentes lingüísticos”. Éste pecado de presunción, tremendamente común y complejo, da por descontado que la estructura del pensamiento de un español y la de un italiano son idénticas y que por lo tanto hablar o escribir el español es un simple proceso de equivalencia: 3 palabras en italiano equivalen a 3 palabras en español, con la misma función y en el mismo orden. Si fuese así los ‘programas informáticos de traducción’ harían el trabajo de los traductores de manera más rápida y precisa. La inferencia en español es necesaria para el aprendizaje pero siendo siempre consciente de que mi ‘estándar mental’ no es el mejor ni el más perfecto o dicho de otra manera, el italiano es MI referente pero no es EL referente: un español verá siempre el mundo y se referirá a él a través de prisma que le ofrece su cultura y ésta por cuanto pueda parecerse a la italiana es siempre distinta. Un cierto distanciamiento y un absoluto respeto por ‘el otro’ por ‘el distinto’ es fundamental.

La tendencia al conformismo: con un poco de buena voluntad -y teniendo en cuenta la semejanza entre las dos lenguas- es difícil que un español y un italiano, aun desconociendo respectivamente el uno la lengua del otro, no lleguen a entenderse en ciertos contextos de vida cotidiana. Sin embargo, esta ventaja, indudable, que debería ser un punto de partida esperanzador y gratificante para un estudiante principiante se convierte con mucha frecuencia en un punto de llegada. Si me hablan despacio entiendo, si hablo (italiano con alguna palabra en español y otras en “itañolo”) me entienden: esto es muy fácil. Si es fácil, bajo el nivel de guardia y si bajo el nivel quiere decir que no considero un ‘peligro’ el objetivo que tengo delante. En una palabra pierdo el respeto al español. Error grande error. Conozco a muchos españoles e italianos que han ido a China, han comunicado y han vuelto sanos y salvos de esa maravillosa experiencia: ¿puedo por ello decir que hablaban chino?

Los tiempos necesarios en el proceso: las lenguas no son materias que se puedan aprender de memoria y el español es la primera víctima de este error. La full-inmersión diez días antes del examen puede ser productiva pero nunca rentable. Las lenguas son asignaturas que requieren esfuerzo controlado, mucha constancia y dedicación diaria. El proceso es lento, cada uno debe decidir su propio ritmo en función de muchos factores: sus necesidades, la motivación, el tiempo a disposición, la facilidad que se tenga para las lenguas etc. pero la dedicación diaria, constante, es fundamental no sólo para aprender y sino para comprender, integrar y usar. Por poner un ejemplo visual podemos imaginar el estudio de la lengua como la creación de un remolino: girar desde un epicentro a través de una serie de círculos concéntricos interrelacionados, cada vez más anchos. La más mínima relajación, pasos en falso, no mantener un ritmo de giro constante, no recorrer todos los pasos puede provocar que la fuerza centrífuga del remolino nos envuelva y nos lleve violentamente al punto de partida desandando lo caminado. Girar despacio, observando, formulando hipótesis, comprobando, valorando y fijando con el uso⁸ suele ser un buen método de estudio. Chi va piano, va sano e arriva lontano!

⁸ Método inductivo de raíz Chomskiana. Language Acquisition Device. BALBONI, P.E. 1991 *Microlingue e letteratura nella scuola superiore* Torino La Scuola.

Con el estudio de los lenguajes sectoriales o especializados el problema se multiplica. En estos casos el estudiante se ve seriamente condicionado por una serie de factores que, sin embargo, no deben comportar variaciones en el método de estudio. Siete son para mí los errores más comunes -aunque no los únicos- cuando iniciamos a estudiar un lenguaje sectorial:

1.- El estudio de la lengua debe siempre afrontarse desde un punto de vista utilitarista y en el caso de los lenguajes sectoriales es precisamente el uso, su funcionalidad, la propia razón de ser. Usando una lengua -en cualquier sector o contexto- ‘hacemos, creamos cosas’ ‘comunicamos conceptos, emociones, informaciones’ ‘cambiamos comportamientos o actitudes’ ‘recibimos prestaciones’: aprendemos la lengua para usarla. Los lenguajes sectoriales surgen para su uso en contextos comunicativos fuertemente condicionados y definidos por las situaciones y las personas que forman parte del mundo en el que se desenvuelven y al que representan. Su uso prevé una adaptación perfecta al contexto que las genera y en función del cual varía el tipo de prestación lingüística: la comunicación oral o escrita debe respetar y demostrar -mejor si cabe- competencias no sólo ligadas a la lingüística (competencia fonológica, morfosintáctica, léxica, textual, grafémica) sino también de tipo extralingüístico (competencia paralingüística⁹, cinésica¹⁰, gestual, táctil, olfativa, objetística¹¹ etc). No respetar las reglas impuestas por el contexto comunicativo, en estos casos, suele provocar desastres comunicativos difícilmente comparables a los que, por las mismas causas, se pueden producir en contextos de uso lingüístico común. Una carta comercial escrita en un tono equivocado, sin respetar una forma, con un léxico y una sintaxis que se adapte como un guante a la situación puede provocar que, el receptor de la misma, tome a la ligera o incluso no considere su contenido. Nadie daría crédito a una sentencia escrita con un lenguaje coloquial o a una carta del Ministerio de Asuntos Sociales cuyo encabezamiento rezase: “Queridísimo parado:”

2.- Las lenguas sectoriales no deben ser estudiadas como opciones ‘marginales’ o como simples “variantes” de la norma sino como un respuesta lingüística, perfectamente normativa, a ciertas exigencias comunicativas fuertemente condicionadas por el contexto en el que se producen. El lenguaje administrativo, por ejemplo, debe estudiarse desde la perspectiva de ser el elemento que pone en contacto al ciudadano con los órganos del Estado. Esta situación comunicativa induce inmediatamente a pensar que emisor y receptor no se encuentran en el mismo nivel -ya que existe una Autoridad y un subordinado- lo que, desde el punto de vista lingüístico, se traducirá en:

- fórmulas solemnes de encabezado.
- fórmulas de tratamiento específicas.
- un previsible tono imperativo del escrito¹² (describe normas para su cumplimiento)
- uso de procedimientos que prestigan el mandato: referencias legales implícitas o explícitas, aforismos jurídicos etc.
- uso de un léxico técnico.
- uso de estructuras connotativas, precisas y unívocas, tendencialmente objetivas, que privilegien la validez universal de las normas etc.

3.- El estudio del lenguaje sectorial o especializado (lenguaje económico, lenguaje judicial, lenguaje administrativo, lenguaje periodístico, lenguaje científico etc) no debe reducirse al estudio del léxico específico. No olvidemos que por muy especializado o específico que sea no deja de ser español aunque opte por privilegiar el uso de una serie de estructuras en

⁹ Relacionada con la entonación, el tono, el volumen de la voz y sus incidencias sobre el significado.

¹⁰ Uso de los gestos y del cuerpo y su incidencia en el significado.

¹¹ Según Roland Barthes, se refiere al uso de los objetos como instrumentos para la comunicación de un estatus o una función social (vestuario, complementos, uniformes etc).

¹² Lo cual no quiere decir, necesariamente, que el tiempo predominante sea el imperativo.

detrimento de otras. Aprovecharemos por lo tanto el contexto para estudiar competencias culturales específicas del ámbito correspondiente así como las estructuras lingüísticas a las que da lugar (estructuras que difícilmente podrían verificarse, con el mismo nivel de frecuencia, en otros contextos). Por poner un ejemplo y siguiendo con la lengua Administrativa podríamos aprovechar el contexto para estudiar las diferencias existentes entre las Administraciones española e italiana a nivel organizativo (competencia cultural) y a nivel puramente lingüístico estudiando determinados usos de las formas no conjugadas del verbo, de las perífrasis de obligación, del futuro con valor imperativo, de las estructuras impersonales, de las pasivas reflejas etc. usos específicos ligados a este tipo de contexto comunicativo.

4.- El estudio de las lenguas especializadas no debe excluir el estudio general de la lengua. El estudio de la lengua sectorial no debe ser excluyente. Un economista no ejerce como tal las veinticuatro horas del día por lo tanto dominar la lengua sólo en contextos ligados a la economía es limitante. Ambos estudios -el del español como vehículo de comunicación de todos y cada uno de los españoles y el de la lengua sectorial, patrimonio de los usuarios específicos- deben ser complementarios y contemporáneos. El objetivo final de un estudiante debe ser conocer la lengua objeto de estudio en el mayor número de ámbitos posibles. Saber una lengua significa ser capaz de adaptar su uso al mayor número de contextos comunicativos posibles: he escuchado a asistentes de vuelo que son capaces de informar a los viajeros acerca de las medidas de seguridad del avión usando un inglés correctísimo y, sin embargo, cuando un cliente les pide algo, les pregunta algo o les hace cualquier comentario banal en inglés son incapaces de entenderles o de reaccionar. Del español de las compañías aéreas mejor no hablar.

5.- Un error que se comete, con cierta frecuencia, cuando se aborda el estudio de una lengua sectorial es limitarse a las 'plantillas'. Probablemente con un ejemplo práctico se entienda mejor este concepto: los alumnos de español comercial suelen limitarse a escribir cartas comerciales siguiendo modelos completamente cerrados -muchos de ellos completamente anquilosados- de manera que cualquier variación que escape a la 'plantilla' previamente estudiada se convierte en un problema insalvable. Este tipo de aprendizaje que limita y hace depender estructuras lingüísticas de contextos comunicativos cerrados y nada elásticos reduce las capacidades de producción a un número cerrado de situaciones comunicativas que aunque estadísticamente sean muy probables, no necesariamente son reproducibles tal cual se han aprendido.

6.- Sobre las distintas metodologías con las que se puede acometer el estudio de las lenguas se ha escrito hasta la saciedad. Todas ellas presentan aspectos positivos y ninguna de ellas es perfecta. En esto creo que todos los profesionales estamos de acuerdo y cada cual elige, en conciencia, el método que mejor se adapta a las exigencias de sus alumnos o simplemente el método que mejor funcionó en nuestras propias carnes. Sin embargo, de entre todas las posibilidades metodológicas a nuestra disposición, hoy en día el método contrastivo-comparativo sigue siendo el más usado. Muchas clases de español se limitan a la descripción de ciertas estructuras más o menos simétricas respecto de la L1 referente -en este caso el italiano- Se parte, pues, del presupuesto de una raíz común -el italiano- desde la cual se describen toda una serie de 'simetrías' y de 'variantes' que constituirían el español. Las variantes, las diferencias que lógicamente presenta el español, -lengua 'distinta' (aunque con raíces comunes)- terminan convirtiéndose no en 'normas de identidad' propia sino en 'excepciones' en 'desviaciones respecto de una norma constituida por la L1'. Actuando de este modo fomentamos la idea de la 'semejanza entre las lenguas' cosa que, si bien es verdad, no ayuda al alumno a ponerse en guardia ante uno de sus principales enemigos en el estudio del español: el alto nivel de interferencia. Alertar a los alumnos sobre la dificultad de la lengua, potenciar el uso de las estructuras disimétricas 'ex novo' sin hacer referencias comparativas explícitas, o sea, inculcando a los alumnos el estudio del español como una

lengua y una cultura que no necesariamente tiene un referente común o similar en el italiano permite desarrollar en el alumno una sensación de 'distanciamiento' que impida de alguna manera la inevitable contaminación entre dos mundos que comparten muchos puntos en común. La comparación, en sí, no es negativa pero creo sinceramente que no debe estimularse ni potenciarse. Muchas veces se corre el riesgo de convertir los usos disimétricos -que forman parte de la identidad de una lengua- en meras 'excepciones sin lógica' respecto a la L1. Si a esto le sumamos que muchas de estas 'excepciones' no comprometen la finalidad misma del acto lingüístico, la comunicación, nos arriesgamos a que el alumno considere como errores sin importancia prestaciones que son imperdonables desde el punto de vista académico y una grave falta de respeto a la diversidad y a la identidad del español:

- El uso de las completivas con preposición: *'Creo de poder hacerlo'.
- El uso impropio de estructura de infinitivo (italianismo) donde un español usaría una estructura de gerundio: *he estado a mirar los escaparates.
- El uso del artículo con los posesivos *el mi coche.
- La realización de concordancias inexistentes *la he escrita.
- La relajación en el aprendizaje de los números y tantos otros errores son achacables a la incapacidad de los alumnos para crear una barrera mental entre español e italiano.

Cualquier estudiante italiano que emprenda el estudio del inglés aprende correctamente y sin discusión ninguna la forma "What's your second name?" y sin embargo cuando se trata de aprender '¿Cómo te apellidas?' tenemos que luchar contra la variante *'¿Cómo haces de apellido?'. En el caso del inglés el estudiante acepta inmediatamente la 'diversidad' existente entre inglés e italiano algo difícil de aceptar en el caso del español ¿Por qué en 'español' los usos del verbo 'hacer' tienen que corresponder con los de 'fare' italiano? Potenciar en Italia el uso del estudio contrastivo-comparativo del español supone, de alguna manera, aceptar la necesaria identificación entre italiano y español aceptando 'algunas excepciones'. En este sentido -y siendo radical- mi opinión 'didáctica' a este respecto se podría resumir adaptando el aforismo latino 'causa cessante, cessat exceptio' 'eliminando la causa se elimina la excepción'. Eliminando la comparación, por lo menos al inicio, el referente continuo a la lengua madre se consigue crear un distanciamiento que incide positivamente en los resultados finales. El método contrastivo, sobretodo si se limita a la descripción morfosintáctica de una lengua (el español) tomando como referente otra (el italiano) permitirá advertir semejanzas y diferencias pero no un uso correcto de ambas lenguas que al fin y al cabo es la diferencia entre un buen profesional y uno que no lo es.

7.- Los problemas del punto anterior se elevan a la máxima potencia cuando la práctica lingüística se reduce en la mayor parte de los casos a la 'traducción' tanto de textos como de frases aisladas. Con demasiada frecuencia se hace uso de este tipo de práctica lingüística sin valorar a priori lo que significa. La traducción es un ejercicio de profesionales que requiere una serie de conocimientos teóricos y prácticos sobre la traducción, una técnica, una destreza en el uso de vocabularios etc. que los profesores de lengua no sabemos enseñar porque, amenos que seamos traductores de profesión, simplemente no conocemos. Obviamente estoy hablando de traducir sin desvirtuar un texto, estoy hablando de realizar un trabajo para el que considero se debe tener una cultura inconmensurable y una habilidad impresionantes que reduzcan al mínimo los riesgos inexactitud en la mediación. Al final, realizando un ejercicio de manera no rigurosa se corre el riesgo de realizar traducciones inexactas, ofreciendo distintas versiones 'sinónimas' cuando en realidad no lo son. Cometiéndolo este error y siempre teniendo en cuenta que somos 'el referente de nuestros alumnos' podemos 'sentar cátedra' dando por buenas versiones que en realidad no lo son o bien estableciendo como 'universales' traducciones que son solamente válidas en determinados

contextos. Si nuestros alumnos no son traductores por qué someterles a este tipo de ejercicios habiendo otros más apropiados a su formación.

Bibliografía:

- CASSANY D., LUNA M. SANZ G. (2000) *Enseñar Lengua*. Grao.
- FRABBONI F. (1996) *Manuale di didattica generale*. Laterza
- ORLETTI F. (a cura di) (1993) *L'educazione linguistica nella scuola superiore: un itinerario formativo*. La Nuova Italia
- GREGORY M., CARROLL S., (1992) *Language and Situation. Language varieties and their social context*, London Henley Boston. Routledge & Kegan Paul.
- CERAGLIOLI. M (1993) *La programmazione didattica nell'insegnamento della Lingua straniera*. La Nuova Italia