

**ACTAS
DEL
III SEMINARIO DE DIFICULTADES
ESPECÍFICAS PARA LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES**
(Especial atención a la Expresión Oral)

São Paulo, 11 de noviembre de 1995



Embajada de España
Consejería de Educación
BRASIL

**III SEMINARIO DE DIFICULTADES
ESPECÍFICAS PARA LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES**
(Especial atención a la Expresión Oral)

São Paulo, 11 de noviembre de 1995

ORGANIZACIÓN

Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil

DIRECCIÓN Y ASESORÍA TÉCNICA Y METODOLÓGICA

Miguel Ángel Valmaseda Regueiro

COORDINACIÓN

Julio Diego Domingo Liguori
Maria Cibele González Pellizzari

MECANOGRAFÍA Y DIAGRAMACIÓN
Maria Cibele González Pelizzari

REVISIÓN
Miguel Ángel Valmadedada Regueiro

ACTAS DEL
III SEMINARIO DE DIFICULTADES
ESPECÍFICAS PARA LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES
(Especial atención a la Expresión Oral)

São Paulo, 11 de noviembre de 1995

Actas del III Seminario de Dificultades Específicas para la
Enseñanza del Español a Lusohablantes
São Paulo. SP. Consejería de Educación de la
Embajada de España en Brasil. 1995

ISBN: 85-85726-26-1

Edita:

Embajada de España en Brasil
Consejería de Educación
Av. das Nações, 44 - SES - CEP 70200-110
Brasilia. DF. Tel.: (061) 244 9365

Impreso en la Gráfica del
Colegio Miguel Cervantes
Fone: (011) 842 6355
São Paulo. SP. Brasil

III Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusoparlantes

11 de noviembre de 1995

| ÍNDICE: | Página |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| • <u>Presentación</u> | 11 |
| • <u>Conferencia Plenaria</u> "La oralidad y la escritura en la enseñanza de español como Lengua Extranjera" Dña. Consuelo Alfaro | 15 |
| • <u>Conferencias</u> | |
| <i>Dos caminos para la práctica oral en clases de lengua extranjera</i> Dña. Cristina Vergnano Junger | 25 |
| <i>Como desarrollar la coherencia en el uso de las variantes del español de España y América en la graduación</i> Dña. Maria Mercedes R. Q. Sebold y D. Diego Germán Huber | 31 |
| <i>El binomio enseñanza/aprendizaje de la fonética española: ¿adiestramiento correctivo o transposición cultural?</i> Dña. Mónica Farias Fernández | 35 |
| <i>Taller de Conversación</i> Dña. Prosolina Alves Marra | 45 |
| <i>Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua oral</i> Dña. Ester Abreu Vieira de Oliveira | 53 |
| <i>¿Español es portugués incorrecto?</i> Dña. Maria Consuelo de Azevedo | 57 |
| <i>Locuciones y modismos</i> D. Bonifacio Gutiérrez Santos | 65 |
| <i>"Colorin colorado, este cuento sólo se ha empezado...": trabajo oral con refranes</i> Dña. Roseli Barros Cunha | 87 |
| <i>"Es que...", marcador del discurso</i> Dña. Rosa Martín Gascuña | 91 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Técnicas utilizadas para el desarrollo de habilidades orales</i> | 111 |
| Dña. Kelma M. de Matos, D. Rodrigo Derival de Lacerda y Dña. Anne Navarro Miranda | |
| <i>Destrahe la lengua y hable español. Perfeccionando la pronunciación a través de trabalenguas</i> | 117 |
| Dña. Simone Nascimento Campos | |
| <i>La enseñanza del español en el curso "Pré-vestibular"</i> | 121 |
| D. Aydano Pimentel | |
| <i>Taller de Traducción</i> | 135 |
| Dña. María del Pilar Sacristán Martín | |
| <i>Trabajando el español con niños de 11-12 años</i> | 145 |
| Dña. Adriana do Carmo Figueiredo y Dña. Paula Borges de Moraes Chaves | |
| <i>Las pruebas orales de los Diplomas Básico y Superior como Lengua Extranjera</i> | 149 |
| D. Juan Bueno Losada | |
| <i>Los falsos cognados y su enseñanza</i> | 155 |
| Dña. Myriam Jeannette Serey Leiva | |
| <i>Talleres de español coloquial: un vehículo de desarrollo de la expresión oral en la UFRJ</i> | 159 |
| Dña. Mónica Farias Fernández | |
| <i>Voces Hispanoamericanas (Por una propuesta motivacional y de aproximación a la Expresión Oral)</i> | 167 |
| D. Italo Oscar Riccardi León | |
| <i>¿Qué español enseñamos? ¿Qué español hablamos?</i> | 175 |
| Dña. Isabel Gretel María Eres Fernández | |
| <i>Las técnicas teatrales como actividad para el desarrollo de la expresión oral</i> | 179 |
| D. Rodrigo Vasconcelos Machado | |
| <i>Los modismos españoles y su correspondencia en el portugués</i> | 183 |
| Dña. Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento | |
| <i>Hablar Español puede ser un juego</i> | 191 |
| Dña. Maria Edwiges Rodrigues B. de Carvalho | |
| <i>El arte de desleer: La concienciación sobre el proceso de lectura</i> | 195 |
| Dña. Ana Cristina dos Santos | |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Retratos de Venezuela: sus expresiones lingüísticas y culturales</i> Dña. Sonia Aparecida Sanches da Silva | 203 |
| <i>"Bueno, bonísimo, tope güay" - Elementos para la expresión del grado</i> D. Pascual Hernández | 209 |
| <i>Estrategias comunicativas</i> Dña. Montserrat Amador Hernández | 219 |
| <i>Adquisición de estructuras lingüísticas en el discurso</i> D. Diego Germán Huber y Dña. Leticia Rebollo | 227 |
| <i>Adquisición de estructuras lingüísticas en secuencias enunciativas</i> Dña. Erika Santos y Dña. Erica Rocha | 231 |
| <i>Adquisición de estructuras lingüísticas en secuencias descriptivas</i> Dña. Silvana Anciães y Dña. Viviane Antunes | 237 |
| <i>Adquisición de estructuras lingüísticas en secuencias narrativas: procesos y secuencias</i> Dña. Patrícia Franco y Dña. Michelle Burlandy | 243 |
| <i>Adquisición de estructuras lingüísticas en secuencias narrativas: actantes</i> Dña. Sandréa Pontes y Dña. Claudia Plata | 247 |
| <i>Adquisición de estructuras lingüísticas en secuencias argumentativas</i> Dña. Neli Fernández y Dña. Marisa Meyrelles | 251 |
| • <u>Programa</u> | 257 |

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

Un año más -el tercero consecutivo- nos hemos encontrado para discutir sobre nuestras experiencias y nuestras propuestas pedagógicas de enseñanza de la lengua española a quienes tienen la lengua portuguesa como lengua materna, o como lengua de uso oficial.

El gran número de participantes -más de treientos inscritos- en esta tercera edición de nuestro Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes, pone bien de manifiesto, por un lado, la necesidad y lo acertado de realizar este tipo de encuentros y de otro, el interés sin límites del profesorado brasileño de español como lengua extranjera por perfeccionar su labor y la calidad de la enseñanza en general. En este sentido, resulta conmovedor encontrarnos en São Paulo a profesores que han viajado, a veces más de 48 horas en autobús, para participar en los trabajos del Seminario.

También una vez más, publicamos estas actas, para que los profesores interesados en la materia que no pudieron asistir al encuentro tengan al menos la posibilidad de conocer los trabajos.

Por lo que se refiere a las ponencias, como es lógico, las hay que aportan mucho y otras que aportan menos. Téngase en cuenta que no se hace, por deliberada decisión de los organizadores, ningún tipo de selección previa. Creemos que siempre se puede sacar algún provecho de la exposición y discusión de una experiencia didáctica y que, por otro lado, el hecho de tener la ocasión de presentarla en público, incentiva al profesor en el sentido de reflexionar sobre su práctica pedagógica y de mejorarla por lo tanto.

Agradecemos a todos los participantes y a todos los que hacen posible este Seminario su colaboración. Especialmente al Colegio Español Miguel de Cervantes y a su Directora, Doña María Covadonga Balbás Torres, que ponen a disposición de la organización del Seminario toda la magnífica estructura de que el Colegio dispone.

São Paulo, diciembre de 1995.

MIGUEL ÁNGEL VALMASEDA REGUEIRO
Asesoría Lingüística de la Consejería de Educación
de la Embajada de España en Brasil

CONFERENCIA PLENARIA

LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LE.

Consuelo Alfaro Lagorio

Tal vez sea inapropiado comenzar por un chiste, hasta cierto punto podemos decir que es lingüístico. Por lo menos fue una lingüista quien me lo contó y creo que se aplica a nuestro tema de hoy: se trata de un pericote y un gato. El pericote está escondido en su huequito y mientras escucha el maullido del gato no se mueve. De repente escucha unos ladridos y entonces razona: Si hay un perro por ahí, seguramente el gato ya dejó el campo libre para salir a buscar comida. Entonces, el pericotito sale confiado pero, para su sorpresa, el gato está esperándolo y por esas terribles leyes de la naturaleza lo caza y, claro, se lo come. Mientras el gato saborea su manjar, piensa en voz alta: "*Realmente hoy en día hay que ser bilingüe para poder sobrevivir...*". La moraleja de nuestra historia es que hay que aprender otra u otras lenguas para mejorar nuestra competencia en el arte de la supervivencia. Y es exactamente ahí donde se localiza nuestro campo de trabajo.

Existe una unanimidad en reconocer la importancia de los aportes de la sociolingüística a la Lingüística Aplicada y más específicamente en lo que concierne a enseñanza/ aprendizaje de Lengua Extranjera (LE). Esto puede verificarse en la mudanza de actitud de las instituciones responsables de trazar las orientaciones de política educativa y lingüística, de las asociaciones de profesionales del área, de las editoriales especializadas en material didáctico que en esta última década abrieron un espacio para divulgar cuestiones teóricas, así como los resultados de investigaciones sobre este tópico. Me atrevería a afirmar que esta influencia está llegando - poco a poco- hasta a la 'intimidad' de la sala de clase, donde el profesor de lengua, cada vez más, procura hacer de su trabajo un instrumento inteligente y eficaz de ejercer su profesión.

Por otro lado, el español - lengua mayoritaria en el mundo, debido a la población que la habla como lengua materna (L1) - ahora comienza a despuntar como una lengua de gran demanda educativa por el número creciente de quienes la quieren o necesitan como segunda lengua (L2) o LE. En los cuatro puntos cardinales del mundo: en el Japón, donde hay pocos especialistas; en Corea, donde en 1996 se realizará el IV Congreso Asiático de Hispanistas; en los E.E.U.U., donde hay una población de cerca de 25 millones de hispano-hablantes(L1) y, por lo tanto, estados de la federación que se declaran oficialmente bilingües, como California y Florida; en algunos países de Europa, donde ya están implantados en el syllabus y, por lo tanto ya existen materiales didácticos de Español para la enseñanza secundaria y en fin, en Brasil, donde asistimos a un crecimiento acelerado de demanda en este sentido: estados como RJ que propone la obligatoriedad de su enseñanza en el "2o. grau", las universidades públicas brasileñas acusan un significativo aumento, progresivo y regular en la inscripción de español para el *vestibular*, los rigurosos exámenes de selección académica.

Esto significa que el papel del profesor de español como segunda lengua o como lengua extranjera, no sólo en el Brasil, cobra una importancia tal que, es nuestra obligación profesional pensar en los caminos de perfeccionamiento que tenemos por delante y, principalmente, en como adecuarnos de manera racional a esta necesidad que la sociedad brasileña nos apunta.

Esta conferencia tiene por objetivo discutir el papel de la oralidad y sus relaciones con el registro escrito en la enseñanza de español LE, con una especial reflexión sobre la cuestión metodológica en la formación de profesores de lenguas, profesionales del área.

Las contribuciones de la Sociolingüística.

Las contribuciones que la sociolingüística ha aportado a la enseñanza de lenguas están incorporándose progresivamente en los currícula, en los materiales didácticos y en la actuación cotidiana del profesor. Cuando nos preguntan si sabemos una lengua, la respuesta es de tal complejidad que deberíamos pautarnos por un principio: lo que sabemos guarda una relación proporcional con lo que podemos hacer con ella. Podemos leer periódicos, textos literarios, podemos escribir una nota o un trabajo sobre nuestra especialidad, podemos conversar, recibir un mensaje por teléfono, podemos hacer una conferencia, etc. Así, hoy en día, relativizamos el concepto de lo que es 'saber' una lengua,

Igualmente, la distinción entre 'aprender' y 'adquirimos' proporciona una visión más realista de la eficacia de la actividad didáctica, propiciando toda una discusión importante sobre las relaciones, que no siempre son simétricas entre 'enseñar' y 'aprender'. Sabemos, por ejemplo que adquirimos espontáneamente nuestra lengua materna, pero aprendemos a leer y escribir en ella, después de un proceso institucional que tiene lugar en el ámbito escolar. La segunda lengua podemos adquirirla a través de un proceso de interacción natural, al relacionarnos con la sociedad que la habla y que no es nuestra de origen. En este caso podemos seguir un curso de segunda lengua que refuerce y ayude a optimizar este proceso. Ahora bien, la situación en que todos aquí nos encontramos es la de profesores de lengua extranjera porque nuestros aprendices cuando salen después de nuestras clases, van a comprar, comer, reír, amar, en fin, interaccionar con su propia sociedad en su lengua materna, por eso, vamos a *enseñarles* y en el mejor de los casos ellos van a *aprender* y no a *adquirir*, el español.

Otra cuestión importante que se pone a la orden del día es qué lengua estamos enseñando. Las últimas investigaciones en lingüística comienzan a revelar, por ejemplo, cuales son los usos más frecuentes diferenciados en grupos sociales determinados y cuales son las formas lingüísticas de mayor prestigio. En la perspectiva educativa, la discusión sobre *qué lengua enseñar*, comienza a tener un perfil cuyas bases se fundamentan en el *uso*. Con una metodología cuantitativa, el análisis de datos recogidos en situaciones comunicativas reales y usando los principios de validez empírica de la sociología, se apunta para la descripción de regularidades y tendencias en las realizaciones de la lengua.

En este punto, es importante reconocer el aporte de la dialectología que ha contribuido a establecer, por un lado, los patrones del uso *real* de la lengua y, por otro, la noción de norma en base a los usos lingüísticos más prestigiosos, las formas más frecuentes en determinados grupos sociales. Esto último es lo que constituye un conjunto de formas lingüísticas que conforman el *input* ideal en la enseñanza.

Si bien esto nos lleva a una representación unitaria de la lengua española, reconocida frente a otras lenguas modernas occidentales, paralelamente, su diversidad aparece especialmente cuando se tienen que esbozar objetivos pedagógicos para las habilidades

receptivas y productivas en el registro oral. Precisamente porque en este registro ocurren las variaciones dialectales de la lengua y no siempre cuenta con orientación metodológica para abordar esta diversidad en su práctica pedagógica.

La lengua que enseñamos es la que corresponde a lo que convenimos en llamar norma culta, una especie de núcleo común a sectores sociales letrados de todas las comunidades hispánicas. Sabemos que en este nivel la diversidad es considerablemente menor, de manera que un hablante culto de Buenos Aires se comunica mejor con otro madrileño del mismo nivel, principalmente si se trata de una situación formal, que con alguien de su mismo país con quien no comparte las mismas prácticas sociolingüísticas. Esta cuestión está directamente relacionada con las funciones comunicativas y al dominio de registros en que se desarrolla el acto enunciativo y, más específicamente con los principios que rigen el registro escrito.

Sin embargo, cada región lingüística establece su propia norma culta que no coincide en su totalidad con la norma del llamado español general. Para el profesor de español que enseña en Brasil esta realidad lingüística es importante porque, por razones de contacto, cada vez más, se hace imposible prescindir de la lengua real también de los hispanoamericanos.

Igualmente, las distinciones entre nativo/ no-nativo, los modos de aprendizaje, la diferenciación de registros, los aspectos culturales y pragmáticos de la lengua, las nociones no sólo de la estructura formal de la lengua sino de las unidades básicas del discurso, constituyen la base de toda una redefinición de la propia concepción de lengua. Sabemos hoy, por ejemplo, que al enseñar no podemos abarcar toda la lengua y que el aprendizaje está condicionado a factores variados, entre ellos, el interés y la necesidad de los aprendices. Todo esto ha dado como resultado un esfuerzo metodológico que de esta manera, pretende adaptarse a las características culturales y lingüísticas de los aprendices.

El registro oral y el registro escrito.

Entre todos los conceptos con que la sociolingüística ha enriquecido la enseñanza/ aprendizaje de L2/LE, la distinción entre el discurso oral y el discurso escrito representa una de las más importantes contribuciones por sus consecuencias metodológicas. Esto no significa que la distinción entre la oralidad y la escritura no tenga una tradición, como podemos observar desde el estructuralismo que, por ejemplo, desarrolla las más importantes bases teóricas de la Fonología y la Fonética cuyo objeto de estudio es la sustancia fónica de la lengua. Significa que la forma de configurar sus modelos de enfoque y la metodología con que van a seleccionar y abordar su *corpus* constituyen una consolidación en relación a las formulaciones anteriores.

Así, la más importante corriente de la primera mitad del siglo XX, la lingüística estructural, estudia la sistematicidad de la lengua, concentrándose en la descripción de sus propiedades formales y dejando de lado los propósitos y funciones para las cuales estas formas están destinadas. La necesidad de caracterizar el *sistema* y no sus realizaciones o sus variaciones lleva a buscar su *corpus* en las formas que caracterizan la estabilidad del registro escrito, o en la creación de oraciones con estas características, siempre bien formadas.

Como consecuencia de no haber una explicitación de la naturaleza y procedencia del *corpus*, se generalizó implícitamente la idea de que existía una identidad entre la lengua y el sistema escrito, mejor dicho, las formas que representan legítimamente la lengua tienen la configuración del registro escrito. De la oralidad solo se describen los aspectos sistémicos del sonido, de forma paralela al resto de la lengua.

Paradójicamente, hay que destacar el aporte importante de esta corriente, la primacía de la oralidad en la fundamentación de sus principios: la base de la lengua es oral - un conjunto articulado de sonidos - y la escritura una transposición gráfica de estos sonidos. Así, si de un lado el punto de partida para el análisis es la oralidad de la lengua, de otro lado, se presenta ésta con las formas y estructuración que corresponden más bien al registro escrito a la que se le reconoce el *status* de representación de la oralidad.

La metodología de enseñanza de L2/LE que corresponde a estos principios, prepara materiales en que podemos reconocer estos trazos de *idealización* de la lengua: los diálogos forjados, los ejercicios de repetición de estructuras aisladas o de sonidos consonánticos, también aislados, apoyados en vocales pero sin formar palabras u oraciones. La idea de la escritura como derivada de la oralidad la podemos reconocer en las propuestas de ejercicios para la escritura tales como: copiar, rellenar espacios, dictados etc. en que estas actividades están destinadas a reforzar el objetivo central de esta concepción metodológica que es hablar.

En este modelo de enseñanza de lengua, los métodos llamados audio-orales, por ejemplo, aceptan la hipótesis de que se aprende la L2 o LE de la misma manera que se aprendió la L1, y ello implica una programación que siga este orden 'lógico': primero se habla y después se escribe. Las estructuras lingüísticas de este enfoque metodológico parecen destinadas a reproducir el uso 'real' de la lengua y por esto, aparecen en forma de diálogos y, por otro lado, el espacio reservado a la lengua escrita se limita a la reproducción de estas situaciones de uso.

Así, el uso de grabaciones de diálogos que el aprendiz debe escuchar sin ayuda de libro, la memorización auditiva que debe preceder a la presentación del texto escrito reproducen este modelo de aprendizaje. ¿Quién no se acuerda sea como alumno de español o de cualquier otra lengua, haber pasado por esa experiencia? ¿Y quién no recuerda, sobre todo los adultos, la ansiedad para ver el texto sin el que se hace difícil el proceso de memorización?

Así, las relaciones entre el registro oral y el registro escrito se caracterizan, en este modelo, por una relación de dependencia. Lo que constituye una ruptura importante a la hora de plantear la definición de lengua, al establecer su base en la oralidad, se convierte en una especie de camisa de fuerza en sus aplicaciones metodológicas en el área de la enseñanza.

Sin embargo, para retomar uno de nuestros objetivos como profesores: hablar como una mera emisión de sonidos, aunque coordinados y con significado, no quiere decir comunicarse. Vamos a imaginar que podemos aprender a preguntar una información, o a saludar en L2 o LE. Eso no quiere decir que podemos entender las respuestas en uno y otro

caso, y que podemos responder a las secuencias que en la vida real son siempre imprevisibles. Así, hoy en día, cuando se dice hablar se está haciendo referencia a las habilidades receptiva y productiva oral, queremos decir que, aprender a hablar se concibe como aprender a interactuar.

Con los aportes de las tendencias cognitivistas, se modificó la discusión en torno de la enseñanza y del aprendizaje y sobre todo, se formulan hipótesis caracterizándolo como un conjunto de procesos de una cierta complejidad que relaciona la estructura cognitiva a las estructuras lingüísticas. En las cuestiones referentes a la enseñanza de LE/L2, la discusión curricular se desplaza del campo de los contenidos gramaticales o de las actividades pedagógicas del profesor hacia los procesos cognitivos del aprendiz, reformulando los objetivos de la enseñanza de lenguas, al plantear el desarrollo de las habilidades del aprendiz para comprender y producir el discurso oral y el discurso escrito respectivamente.

En esta propuesta hay algunas innovaciones sobre todo al presentar la posibilidad de trabajar la enseñanza de lenguas por 'módulos'. Por ejemplo, se puede programar la enseñanza de la habilidad de la lectura -comprensión del discurso escrito- sin pasar necesariamente por una oralidad previa y paralelamente usar la expresión escrita en L1. Usando la noción de conjunto de las matemáticas, los registros son como sub-conjuntos de un conjunto que sería la lengua y así, al desarrollar uno de ellos se está desarrollando el conjunto, el todo. Por eso, cuando se programa el desarrollo de una habilidad, a través de ella se está desarrollando, de una manera completa, todo el conjunto de la lengua.

Este modelo representa como diferentes y autónomos los registros oral y escrito. Esto es el resultado de la integración, de una manera más sistemática, de las nociones de registro desarrolladas por la sociolingüística al modelo de competencia y desarrollo lingüísticos, ocurrido en estas dos últimas décadas.

La caracterización de las diferencias entre los dos registros ha sido muy importante tanto para el estudio de la lengua con estos parámetros diferenciados como para la enseñanza. Es verdad que en este último campo su absorción es más lenta. Pero estas diferencias son importantes y no son tan evidentes, justamente porque tenemos una representación ideológica de lengua como un 'bloque'.

Pues bien, cuando hablamos, en el discurso conversacional, emitimos enunciados generalmente en relación de coordinación a través de *y*, *pero* y otras partículas de este género: no completamos las oraciones, a veces faltan sujetos, objetos, artículos y otras partes de la oración. Comenzamos, paramos y comenzamos otra vez, dudamos, hacemos pausas y a veces no retomamos lo que estábamos diciendo. Se pasa de un tópico a otro sin pedir permiso, y es que el tópico en este contexto se construye cooperativamente. Si leo una transcripción de un fragmento de un texto oral, tal vez se vean con más claridad estas características: "[...]que a mi me hicieron un/una especie de juicio y se dieron cuenta de que yo no/no/no le debía nada a nadie y entonces me dejaron salir."

"Yo puedo escoger a mis amigos/pero yo no puedo escoger a mi familia/ y yo creo que es injusto que a uno lo echen de un país sin tener las bases claras/ y por queee/ y que lo echen a uno de un país sobre todo porque uno lleva un apellido/ yo no tengo la culpa de lo

que haga mi familia/ yo ha/ yo/yo/yo respondo por mis actos/ nada más/ o sea yo creo que es injusto lo que están haciendo con nosotros.."

Sin embargo, no se vaya a creer que la oralidad es un caos. Nosotros estamos fuera del contexto, por eso podemos observar las repeticiones, los falsos comienzos, cómo el discurso oral no siempre sigue las normas gramaticales y cómo abundan las formas reducidas. Pero la coherencia se articula de manera diferente al discurso escrito y así, muchas de las cosas que no se dicen están implícitas porque forman parte de un conocimiento compartido. La entonación de la voz, los gestos - que no se pueden representar gráficamente - forman parte de la conversación.

En cambio el registro escrito está pautado por las reglas gramaticales, observadas cuidadosamente, obedece a un plan que sigue una secuencia lógica, que está organizado en torno a uno o más tópicos relacionados. Este discurso se caracteriza por el uso de construcciones complejas, adecuación en la selección del léxico y formas idiomáticas.

Esto, que en la representación de modelos de análisis sirve para describir los usos de la lengua, parece funcionar de una manera específica en el aprendiz. Así, aunque los registros oral y escrito se presenten como funciones lingüísticas separadas, se concibe la relación entre ambos como un *continuum*, es decir, tanto cuando hablamos, especialmente en situaciones de cierta formalidad, estructuramos nuestro discurso en base a ciertos principios del registro escrito como cuando se escribe, tarea consensualmente compleja, a veces, sobre todo cuando estamos en dificultades, se busca apoyo en elementos del registro oral.

En lo que se refiere a la enseñanza de español lengua extranjera, nuestra experiencia nos muestra, por ejemplo que la gran mayoría de los problemas cuando nuestros alumnos escriben, está no tanto en el léxico o en problemas sintácticos, sino en la transferencia de mecanismos de la oralidad y del registro informal en la composición escrita que, ten principio, tiene reglas específicas y diferentes de la oralidad para lograr su textualidad. Por otro lado, cuando nuestros aprendices se encuentran por la primera vez en una situación comunicativa conversacional real en LE- un viaje a Asunción, a Santiago, a Buenos Aires - pasan por un primer impacto hasta reajustarse para interaccionar con los recursos lingüísticos y sociolingüísticos que tienen como bagaje. Esos recursos constituyen la base de la enseñanza.

Podemos entonces darnos cuenta de porqué el concepto de lengua y más, 'saber' una lengua es algo tan complejo. Cuando se enfoca dentro de la cuestión del material didáctico, el uso de material lingüístico auténtico, o sea, llevar a la sala de clase documentos orales o escritos producidos en situaciones comunicativas reales, hay que pensar como algunos especialistas que, su destino comunicativo está siendo alterado. La validez de esta estrategia pedagógica es indiscutible, pero hay que reconocer sus límites, porque si bien estos materiales destinados a desarrollar las habilidades receptivas y productivas en el discurso escrito han logrado consolidarse, no hay un paralelismo en lo que se refiere a la oralidad. Los materiales con que se trabaja en este registro, por razones obvias, pertenecen a modos de discurso oral no necesariamente espontáneos, son mas bien entrevistas y discusiones que combinan elementos de espontaneidad con un plano de discusión y generalmente con un

público observador, así como presentaciones orales de textos escritos, característicos del periodismo televisado por ejemplo.

En este punto, parece oportuno hacer algunos comentarios, de alguna manera críticos, sobre la forma como algunos enfoques metodológicos han tratado esta cuestión. Estudiando los problemas de la producción escrita en español LE, frecuentemente se encuentra lo que se llama transferencia de mecanismos de la oralidad y del registro informal en la composición escrita. Creemos que este es un proceso natural, es decir, también ocurren estos procesos en la lengua materna. Pero habría que preguntarse, hasta que punto esto no ha sido reforzado por la tradición metodológica que pensando enfatizar la oralidad y sin ninguna propuesta concreta para el registro escrito, crea diálogos, como dijimos antes, forjados, con un aspecto de informalidad, de manera que el léxico y las formas vehiculadas que pertenecen a este registro, le sirven de referencia al aprendiz, cuando se le solicita una actividad del registro escrito. En el otro extremo encontramos algunos aprendices cuya oralidad tiene un léxico libresco y un esfuerzo por producir oraciones completas, por ejemplo, con todas sus partes, que no siempre le sirven para interaccionar a la hora de una situación comunicativa real.

Nuestra preocupación deberá centrarse, no tanto en la cantidad de reglas gramaticales, conjugaciones verbales, que nuestro aprendiz deba memorizar, sino como enseñarle a *usarlas* en situaciones comunicativas, vamos a decir, lo más próximo a la realidad. La sala de clase debe guardar una relación paralela a la que una buena- excelente-pieza de teatro guarda con la vida. Debe representar la realidad con estas mismas cualidades.

Para terminar, sería importante hacer una reflexión sobre los materiales didácticos con los que trabajamos y observar si es posible, críticamente, de que forma tratan esta cuestión. Tal vez sea interesante destacar los principios en que los conceptos metodológicos actuales basan sus propuestas didácticas: -la distinción entre el registro oral y el registro escrito. - la prioridad del registro oral: -los tratamientos pedagógicos diferenciados y las relaciones entre actividades para cada una de ellas tanto en las habilidades receptoras como en las productivas.

Retomando la anécdota del pericotito, víctima de la astucia del gato bilingüe, me parece interesante rescatar una parte del chiste, hay que *ladrar* como un nativo, para engañar al incauto. Si bien en la vida real esta metáfora no funciona así, menos mal, digamos que ahora que relativizamos ese 'saber' la lengua, hoy admitimos que el objetivo *ideal* de desarrollar en el aprendiz las mismas habilidades que los nativos tienen en su lengua materna representa mucho más una utopía. Por otro lado, el ideal de desarrollar plenamente las cuatro habilidades sigue vigente aunque sabemos, modestamente, que en condiciones óptimas, podemos lograr una buena capacidad en habilidades sectorizadas, en algunos casos pueden ser todas, pero otro de los aportes de la sociolingüística radica en la comprensión de que la enseñanza en general, se plantea en términos de masa pero el aprendizaje es individualizado

Como se puede ver, nos proponemos mucho más formular preguntas que fabricar respuestas. Tal vez sería interesante terminar formulando colectivamente esas preguntas,

algunas tal vez sin respuesta y otras que sirvan para avanzar en la discusión. Muchas gracias.

CONFERENCIAS

DOS CAMINOS PARA LA PRÁCTICA ORAL EN CLASES DE LENGUA EXTRANJERA

Profª. Cristina Vergnano Junger

El hombre piensa, observa y prueba las cosas del mundo donde vive. Como es un ser social, tiene una profunda necesidad de compartir sus experiencias, sensaciones y sentimientos con los demás de su grupo. De ahí nace la comunicación. Para realizarla usamos lenguajes, de los cuales el más frecuente es el verbal.

Como consecuencia, cuando hoy pensamos o hablamos en cursos de idiomas, automáticamente, surge en nuestras mentes la imagen de la comunicación.

De hecho, podemos observar que hay en nuestros alumnos un afán por comunicarse, lo que asocian inmediatamente a la práctica oral. El estudiante, apenas inicia su curso, ya quiere saber cuándo va a hablar. Es su gran desafío, su primera expectativa.

Irónicamente, hablar es también su pesadilla personal. A la mayoría de los alumnos les da corte tener que decir algo en clase, sin esconderse detrás de un papelito escrito, como si éste fuera un escudo mágico. Se sienten inseguros, creen que no poseen vocabulario o conocimiento gramatical suficientes y, más que nada, no desean quedar mal ante sus compañeros.

Tales actitudes y creencias son dañinas al proceso de aprendizaje. Aquéllos que, por su propia naturaleza, son lanzados logran vencer la inhibición inicial y hablan por los codos sin preocuparse por los fallos o por lo que pensarán los demás. Por contrario, las personas tímidas se callan obstinadamente y, si deseaban alcanzar un grado satisfactorio de comunicación oral, se sienten frustradas. En casos extremos, pueden producirse bloqueos contra el idioma estudiado.

Ahora bien, ninguno de esos hechos es novedad para un profesor. Estamos acostumbrados a todo tipo de alumnos y a sus reacciones a las dificultades propias del aprendizaje de idiomas. ¿Y qué podemos hacer ante ellas?

Al principio comentábamos que la comunicación es algo inherente al ser humano. Todos queremos compartir nuestras experiencias y aprender más con otras personas. Si es así, será posible desarrollar prácticas de expresión oral (cabe señalar que hablar es una de las maneras más inmediatas de ponerse en contacto con los demás) con naturalidad y fluidez, sin tantos traumas.

Lo primero pues, es crear un ambiente adecuado a la expresión, donde no haya tensiones innecesarias. Todos deben sentirse a gusto, seguros, iguales. La competencia aquí sería perjudicial. No es conveniente que se valore a unos en especial a causa de su mayor conocimiento. El saber es algo para compartir, para ayudar en el desarrollo del grupo como un equipo.

Logrado eso, el profesor tiene que fijar para sí y para la clase los objetivos a alcanzar en cada etapa del trabajo en cuanto a la habilidad de la expresión oral. Lo ideal es que se avance con tranquilidad, dentro de los temas estudiados, sin exigencias (incluso por parte de los mismos estudiantes) exageradas. Sin embargo, no hay que olvidar la similitud y relativa transparencia del español respecto al portugués. Este dato, sumado a la experiencia natural e inherente al hombre en la práctica oral de su idioma materno, permite crear oportunidades bastante ricas de comunicación libre.

Hablar con otras personas puede ser a la vez juego y teatro. ¿Por qué no aprovecharlo, entonces?

Una de las oportunidades que tuvimos para desarrollar actividades de oralidad fue, hace unos dos años en un colegio federal de Río de Janeiro, con grupos de adolescentes entre doce y quince años, aproximadamente. Su nivel de dominio del español era elemental. Las clases, relativamente pequeñas (un promedio de 15 jóvenes). Habían elegido estudiar la lengua española libremente y la evaluación del curso, previsto para tres años, no afectaría sus estudios regulares en "EGB" o "BUP". Propusimos para la expresión oral actividades de dramatización. En algunos días determinados se dividía el grupo en equipos y cada uno recibía una tarjeta con informaciones sobre lo que deberían presentar a los demás. Los temas ya habían sido vistos anteriormente, sea en textos, sea en diálogos u otro material, no constituyendo, por lo tanto, novedad. Se determinaba un tiempo corto, alrededor de cinco o diez minutos, para que cada equipo discutiera entre sí quién haría qué papel, cómo desarrollarían la situación propuesta, qué vocabulario usarían. Si había alguna duda, era el momento de aclararla con el profesor. Una exigencia: estaba prohibido redactar y leer los diálogos, todo debería ocurrir como si fuera una experiencia real de lo cotidiano.

Muchos pensaron que eso no funcionaría, pues el miedo al error seguiría persiguiendo a los alumnos. Efectivamente, ésa es siempre una posibilidad, pero hemos dicho ya que toda la actividad debe formar parte de un gran juego. Los estudiantes son capaces de hablar y hay que abrirles el espacio. Importante para el éxito es también la forma elegida por el profesor para evaluar los diálogos presentados.

Después del tiempo determinado para la "confección" del diálogo, cada equipo dramatiza su situación para la clase. Como son sucesos diferentes, aunque sobre un mismo tema, la actividad no resulta aburrida. Normalmente, todos se ríen bastante. Jamás debe el profesor interrumpir a cada fallo. Eso rompería el ritmo del trabajo y determinaría, por lo general, una sensación desagradable de frustración en los "hablantes". Lo ideal sería grabar cada conversación y después analizarlas en conjunto, escuchando las opiniones y dudas de todos los estudiantes. La evaluación, en tal caso, no se haría exclusivamente por el docente. No tuvimos oportunidad de hacerlo. Entonces, evaluamos los trabajos apuntando los problemas detectados durante la presentación en cuanto ésta terminaba y discutiéndolos con el grupo.

Vamos a observar algunos ejemplos concretos.

Situaciones comunicativas para dramatizar

Tema: Saliendo de compras

A)

Personajes: El novio, la novia y la vendedora.

Situación: Una pareja de novios va a una tienda de ropa. Él piensa comprarle a la novia un hermoso regalo de cumpleaños.

Lugar: Una tienda de ropa, o la sección de ropa femenina de un gran almacén.

B)

Personajes: Madre, hijo y un camarero.

Situación: Después de pasear por el centro, madre e hijo deciden comprar unos dulces y unos helados y tomar una gaseosa.

Lugar: Una cafetería.

C)

Personajes: Un vendedor de periódicos, un hombre y unos chicos.

Situación: Es lunes por la mañana. Un hombre sale de casa para ir a la oficina, pero antes decide comprar el periódico. Allí llegan también unos niños que van al colegio, a fin de comprarse historietas y pegatinas.

Lugar: Un quiosco en la acera de una calle tranquila.

Objetivos

Dramatizar situaciones reales y variadas de compras, usando el vocabulario y las estructuras adecuadas a cada una y estudiados en clase.

Comentar críticamente las dificultades y características de la práctica comunicativa en esas situaciones.

Actividad

Los alumnos formarán equipos y recibirán tarjetas con las situaciones más adecuadas al número de miembros de cada grupo. Después de leer su contenido, organizarán su diálogo, definiendo papeles, fijando detalles para las actuaciones, eligiendo el vocabulario, las estructuras y fórmulas comunicativas necesarias. Tendrán diez minutos para esta etapa de la tarea. No se permite escribir los diálogos, pero tampoco hace falta memorizarlos con exactitud; basta conocer un guion y actuar en el momento de la dramatización según lo definido por el grupo. La segunda etapa será la presentación de la situación a la clase y la tercera, su evaluación.

Pusimos aquí sólo tres opciones de situación comunicativa. El profesor puede ofrecer cuantas le parezcan adecuadas a su clase, según su tamaño y número de equipos. Es importante señalar que ellas deben ser muy variadas, con cantidades diferentes de personajes y sacadas de sucesos que puedan ser reales.

Tratamos hasta el momento de una realidad relacionada a niveles más bien elementales de estudio de español. ¿Qué se puede proponer para estudiantes más avanzados o de formación más profesional, como lo son los que cursan Filología Hispánica en la Universidad?

En el segundo semestre de 1994, teníamos un grupo de Lengua Española IV en la UERJ. Eran muchos alumnos, unos treinta y cuatro, y sólo disponíamos de cinco clases, de cuarenta y cinco minutos cada una, por semana. Resultaba bastante difícil crear situaciones en que, con frecuencia pudiéramos ejercitar la oralidad de todos. Aunque en este punto de su aprendizaje los alumnos ya se dirigen al profesor para solucionar dudas y hacer comentarios en español con cierta fluidez, aún les cuesta conversar entre sí en idioma extranjero. Así pues, determinamos que noventa minutos semanales serían ocupados con lecturas, comprensión y expresión oral relacionadas. Trabajábamos las argumentaciones como eje temático. Entonces, pasamos a proponer situaciones que también exigieran prácticas argumentativas orales.

Una de las tareas que mejor se desarrolló fue el simulacro de un juicio. Había un juez, un grupo de jurados, abogados de defensa y acusación, acusados y testigos.

Tras leer un texto sobre medios de comunicación, propusimos a la clase la siguiente situación:

En un futuro lejano, un grupo de jóvenes empresarios habría puesto en los ordenadores centrales que controlaban toda la red de informaciones de la Tierra y sus colonias datos sobre una bebida milenaria que, según ellos, permitía la regeneración total de las células, impedía el envejecimiento y potenciaba el desarrollo pleno de las capacidades mentales, hasta el punto de poder uno controlar todo lo que le desagradara. Además, en los medios de comunicación, se habría presentado una publicidad intensa acerca del tema.

El planeta, que estaría viviendo un periodo de prosperidad y paz, controlado por complejas redes de ordenadores, empezaría, a partir del suceso, a ver reanudar peleas, discusiones y competencias, que amenazaban su estabilidad.

Aunque fuera muy difícil descubrir a los culpables de todo este lío, a causa de los falsos datos plantados en los ordenadores, unos huecos en la programación permitirían encarcelar a los jóvenes empresarios y llevarlos a juicio por el crimen de usar los medios de comunicación de masas y conocimientos sobre informática para manipular a la sociedad a fin de sacar provecho propio.

La tarea:

Organizar un juicio que determine la culpa o la inocencia del grupo encarcelado.

Observación: La defensa podrá intentar echarle la culpa a los medios de comunicación y a la influencia que ejercen sobre la sociedad.

Etapas del trabajo:

1° - Definir los papeles de los alumnos: juez, policías, abogados, jurados, acusados y testigos. Los demás serán los observadores, que asistirán a la dramatización, tomando apuntes sobre aspectos positivos y negativos de las argumentaciones, estructuras morfosintácticas, adecuación del lenguaje y pronunciación.

2° - Marcar encuentros periódicos entre los abogados y testigos de la defensa, los de la acusación y de esos con los acusados, a fin de elaborar sus argumentaciones y testimonios de manera coherente.

3ª - Dramatizar el juicio.

4ª - Comentar críticamente la presentación, según los aspectos citados anteriormente. Participará de esta actividad toda la clase y el profesor actuará como elemento coordinador. Los que antes estuvieron callados, podrán expresar ahora su opinión, cuestionando lo visto. También los "actores" darán su contribución al debate. Cabrá al profesor hacer las correcciones pertinentes, tanto de carácter formal, como semántico y presentar una síntesis de las conclusiones, evitando, sin embargo, monopolizar la palabra.

5ª - Evaluación de la actividad.

Lo interesante en este tipo de trabajo es que, además de permitir la práctica oral, les da a los alumnos de graduación la oportunidad de probar el proceso de evaluación crítica de su propia producción y de la de los compañeros. Lo importante es partir de materiales polémicos, que llamen la atención del grupo y ofrecer una actividad igualmente estimulante. Debe también el profesor tener el cuidado de crear una cantidad de tareas semejantes de tal manera que toda la clase pueda actuar como "actor" y como "observador", ejerciendo diferentes niveles de expresión oral.

Según se ha podido observar, hay varias maneras de explotar la práctica oral en clase, teniendo en cuenta la diferencia de objetivos, niveles, tipo de clientela y tamaño de los grupos. Nunca podemos olvidarnos de que los alumnos eligieron estudiar un idioma semejante al nuestro, lo que en cierta medida facilita la tarea, pero por actividades, dándoles el grado adecuado de dificultad para cada caso y haciendo las correcciones sin romper el ritmo natural de la conversación. En cuanto a los aspectos de pronunciación, específicamente, aunque corrigiendo los errores, la atención debe orientarse siempre para los fallos que generen ambigüedad o daños a la comunicación. Al fin y al cabo, diferencias sutiles de timbre y nasalidad, por ejemplo, podrán ocurrir, incluso, entre nativos y no cabe crear situaciones desagradables, de casi punición, por tan poco. Las actividades de oralidad deberán ser agradables, un momento para disfrutar, pues se está produciendo comunicación y esto es lo vital.

Bibliografía:

- 1 OMAGGIO, Alice C. *Teaching language in context: proficiency oriented instruction*. Boston, Heinle & Heinle Publishers, 1986.
- 2 QUINTANILLA, Tânea Mara Rondon. Fluência oral in BOHN, H. & VANDRESEN, P. org. Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de linguas estrangeiras. Florianópolis, UFSC, 1988.
- 3 VERGNANO, Cristina de Souza. *Lingua espanhola: ensino a partir de objetivos e outros caminhos*. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação dos Cursos de Pósgraduação em Letras da UFRJ, 1991.

COMO DESARROLLAR LA COHERENCIA EN EL USO DE LAS VARIANTES DEL ESPAÑOL DE ESPAÑA Y AMÉRICA EN LOS CURSOS DE GRADUACIÓN DE UFRJ

Diego German Huber y Maria Mercedes R. Q. Sebold

Quien de nosotros no ha oído a un laico haciendo el, por lo menos, curioso comentario: ¡Me gusta más el castellano!, ¡A mí me parece mucho más hermoso el español! Dichas afirmaciones reflejan una necesidad inherente al momento que la lengua española vive hoy. En tiempos de MERCOSUR, con el crecimiento de la importancia de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, ¿qué hacer con las variantes del español? Las dudas crecen si el profesor tiene la dura tarea de formar los futuros profesionales de la lengua.

Esos planteamientos fueron el origen de la experiencia que tuvo lugar el primer semestre de este año con un grupo de segundo período del curso de Español-Portugués de la UFRJ (Universidad Federal de Río de Janeiro).

Los interesados en el tema pueden encontrar algunos teóricos preocupados por la cuestión como Amado Alonso, Andrés Bello & Rufino Cuervo, Eugenio Coseriu, Manuel Criado de Val, Tomás Navarro, Alonso Zamora Vicente, Moreno de Alba y tantos otros. Nuestra experiencia y el análisis posterior a ella se hizo a partir de lecturas de dos obras de Moreno de Alba: **Minucias del Lenguaje** (1992) y **El español en América** (1993). Antes de describir la experiencia les presentamos las consideraciones teóricas que ocuparon nuestras discusiones previas, así como, las clases que sirvieron de introducción.

La primera cuestión de la que nos ocupamos fue investigar los orígenes de la fluctuación de la nomenclatura castellano/español. La fecha establecida para el nacimiento del español fue el año 978 en el que los monjes del Monasterio de San Millán de la Cogolla hicieron apuntes en los márgenes de algunas vidas de santos y sermones agustinos que eran traducciones de voces y giros latinos a la lengua vulgar.

Dichos apuntes se hacían en el dialecto navarro-aragonés pero el castellano lo absorbió a partir del siglo XI, igual que al leonés. Se mantuvieron el catalán y el gallego. Con la alianza de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón el castellano deja de ser una lengua regional y pasa a lengua nacional. A partir de entonces el castellano es la lengua de España, la lengua española. Rafael Lapesa (apud Moreno de Alba: 202) afirmaba que desde el siglo XVI el nombre de lengua española tenía absoluta justificación y se sobreponía al de lengua castellana.

Curiosamente encontramos en la Constitución española referencia a las lenguas cooficiales (el catalán, el euskera y el gallego) consideradas también, como el castellano, lenguas españolas. Los hablantes mismos de las lenguas cooficiales se refieren a la lengua como castellano. Hay que decir que las confusiones del español como lengua oficial existen también fuera de España.

El texto de la Constitución de México, por ejemplo, no hace referencia a una lengua oficial. En Hispanoamérica hay países como Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras,

Nicaragua, Panamá y Venezuela cuyas constituciones señalan el español como lengua oficial (Moreno de Alba, 1992:151). Sin embargo, como una actitud nacionalista es más usual la nomenclatura castellano o lengua castellana como una forma de resistencia a la cuestión histórica de la colonización. Es también Moreno de Alba el que destaca la curiosa fluctuación en la designación oficial del idioma en los países de Hispanoamérica.

El informe presentado no nos ofrece ninguna solución al problema planteado al comienzo de esta presentación pero sí nos da la certeza de que la variedad del idioma es una realidad. Tampoco cabe en el proceso de enseñanza defender y exigir una u otra variante como superior a las demás. La realidad del aprendiz hoy día es encontrarse con profesionales que hacen uso de distintas variantes de la lengua española.

Delante de esta verdad inexorable cabe reflexionar qué tipo de trabajo específico se debe hacer en la formación de los futuros profesores. Considerando que no serán simples hablantes como aquellos que buscan un instituto de idiomas nos parece necesario hacer un trabajo de toma de conciencia respecto a la variedad del idioma y también desarrollar la coherencia en el uso de las distintas variantes.

Aunque el español en general presenta una notable unidad en la fonología y en la gramática (Ibid.: 104) presenta asimismo heterogeneidad en la fonética y en el vocabulario, principalmente en el léxico técnico y especializado y en algunas áreas determinadas.

Rafael Lapesa (apud Moreno de Alba, 1992:105) destaca respecto al español americano una actitud más abierta que España con relación a los neologismos. Lapesa casi no observa rasgos propios en el español en América que no sean simplemente la entonación más suave, el seseo predorsal, el uso de ustedes por vosotros y la decadencia del futuro en -re.

Nosotros desde las lecturas iniciales nos identificamos con el abordaje de la cuestión hecho por Moreno de Alba, según ya quedó dicho. Primeramente, adoptamos la "artimaña sintáctica" que propone la nomenclatura **español en España/español en América** evitando así que uno llegue a posiciones extremadas puesto que no son en absoluto dos unidades independientes sino la variedad en una misma totalidad. Rafael Lapesa (apud Ibidem: 106) afirma que en todas las variantes el fondo común es mucho más poderoso que los particularismos.

Respecto a las modificaciones que viene sufriendo la lengua, Moreno de Alba (Ibid.: 107) dice que 99% del léxico se ha conservado invariable y la estructura gramatical lo mismo. Pero si se llevan a cabo cambios en la pronunciación (ll → y, por ejemplo) y de la morfología (modificaciones de género, de uso de preposiciones, etcétera).

Coseriu define el problema de la unidad del idioma como un asunto político cuya naturaleza y sus fundamentos pertenecen a la teoría lingüística. Aparte de la unidad, Coseriu aclara que hay que tener cuidado para no hacer valoraciones equivocadas. Hace falta establecer una necesaria distinción entre "lo correcto" y "lo ejemplar". Con frecuencia los profesores hacen comentarios de que la variante de tal país es mejor que otra o que en español no se dice eso.

Ahora pasamos a describir cómo se desarrolló la experiencia: la cocina. Vimos todo el vocabulario relacionado con este campo semántico: verbos, sustantivos y adjetivos. Esta actividad se conectaba con una lección del libro que usamos en los tres primeros períodos del curso: **Viaje al español**. En esa lección se desarrollaban estructuras enunciativas en sus distintas formas de realización: uso de imperativo, uso de indefinidos, uso del impersonal **uno**, uso de **hay que**, **tiene que**, la pasiva, aplicados a situaciones comunicativas como dar consejos, instrucciones, órdenes, dar recetas (nuestro caso), en resumen, situaciones en las que se organiza el discurso en función de la segunda persona.

En consecuencia de ello se repasó el uso adecuado de cada pronombre personal y de tratamiento de segunda persona (tú/vosotros, ud./uds., tú/uds., ud./uds.) además del uso correcto de las formas verbales correspondientes. Intentamos de esa forma cubrir un área deficitaria de los aprendices lusohablantes, que frecuentemente mezclan el uso de los pronombres y sus respectivas formas verbales.

Cabe subrayar que desde el comienzo de la experiencia teníamos como objetivo fomentar el uso coherente, por parte de los alumnos, de la variante que escogen para hablar y no presentar o imponer una como modelo ideal. Con ello, se buscó evitar las mezclas que se hacen a nivel fonético.

Finalmente, les enseñamos un vídeo donde los aprendices vieron dos programas de recetas en la tele. Uno con el famoso cocinero español Karlos Arguñano y otro de un programa de la tele argentina. Utilísima, presentado por Choly Berreteaga.

Tras el primer visionado, cotejamos los dos documentos y reconocimos las diferencias fonéticas, semánticas y gramaticales que habían sido anteriormente señaladas.

Luego, les propusimos que organizaran ellos mismos un programa como los que habían visto. Así, en parejas, eligieron una receta y escribieron un guión que fue ensayado antes de la filmación. Los alumnos tenían que caracterizarse y preparar el escenario.

Después de editada la cinta, se hizo un visionado para que los aprendices reconocieran en su presentación la realización de los objetivos propuestos y pudieran prestar mayor atención a los errores fosilizados.

Tras todos los comentarios y análisis esta experiencia sirvió como punto de partida para un proceso que tendrá continuación durante la formación del profesor de español: la sensibilización en relación a las variantes de la lengua.

Asimismo, con la actividad pudimos ofrecerles a los aprendices la oportunidad de entrar en contacto con materiales auténticos orales y escritos en un área deficitaria casi ignorada por los materiales didácticos que es el estudio de las variantes del español.

Bibliografía:

1. COSERIU, Eugenio. "El español de América y la unidad del idioma", *SiFi* I, 43-76.

2. MORENO DE ALBA, José G. El español en América. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
3. _____ . Municipios del lenguaje. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

EL BINOMIO ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA FONÉTICA ESPAÑOLA: ¿ADIESTRAMIENTO CORRECTIVO O TRANSPOSICIÓN CULTURAL?

Mónica Fernández

Siempre que me acerco al tema de la fonética me viene a la memoria, de entrada, la particular recopilación de sonidos, tonos, inflexiones que Segismundo Spina plantea en Na madrugada das formas poéticas⁽¹⁾. En este bellissimo ensayo, muestra, entre otras cosas, cómo el lenguaje humano y el propio *modus vivendi* del hombre se asocian desde sus orígenes más lejanos a lo rítmico, consistiendo, por ende, los fenómenos prosódicos en variantes etimológicamente condicionadas.

Sin embargo, se da la extraña paradoja de que, en el Área de Letras, no se plasma dicho cariz cultural de la oralidad, bajo la forma de reflexión y categorización sistemáticas de sus idiosincrasias, a la hora de instrumentalizar al profesor de E/LE.

Tal hecho parece deberse, conforme remarca Halliday⁽²⁾, al cuidado exclusivo - por ello reductor - de ciertas ramas hegemónicas de la Lingüística con la medición de la fisicidad de su objeto de estudio. Desde luego, no conlleva tal observación ninguna crítica de carácter despectivo a los grandes aportes de la acústica, de la investigación fisiológica y de los avances obtenidos primeramente con la electrónica y, después, a través del manejo de ordenadores en laboratorio⁽³⁾.

Ahora bien, cabe señalar que tal ubicación de la "Fonética universitaria" (por referirse de alguna manera a su *status* específico de asignatura académica) en los cauces metodológicos de las ciencias exactas termina, muchas veces, por reducir la preparación del profesional de lenguas extranjeras a un único dominio insuficiente de un "fonometalenguaje" que constituye un *instrumentum diaboli* de suministro de las peores torturas infernales a sus alumnos futuros.

Lo más grave es que, según observa el admirable lingüista y profesor Carlos Eduardo Falcão Uchôa, a partir de un sentido común ideologizado muchos consideran dicha herramienta - que debería solamente ofrecer apoyatura teórica a la *praxis* pedagógica - la estrella de la *episteme* particular que proponemos a cada puesta en escena del proceso enseñanza/aprendizaje⁽⁴⁾:

"Não basta, no entanto, pensando-se no ensino da língua saber noções de teoria lingüística (a língua é um sistema, as funções da linguagem...) mas é fundamental que este conhecimento passe por um processo pedagógico, integrando o domínio dessas noções com objetivos e conteúdos do ensino (...) É com

⁽¹⁾ SPINA, Segismundo Na madrugada das formas poéticas São Paulo: Ática, 1982, p. 6.

⁽²⁾ HALLIDAY, M A K The Linguistic Sciences and Language Teaching London: William Clowes, 1970, p. 78.

⁽³⁾ Ibidem, p. 82.

⁽⁴⁾ FALCÃO UCHÔA, Carlos Eduardo "O ensino do espanhol como língua estrangeira". In: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, 1, 1991, p. 13-14.

base, então, numa formação lingüística adequada que afastaríamos de vez um ensino dominado por preconceitos, um ensino que valoriza o domínio da metalinguagem (...), que continua a perder boa parte do tempo com questões, na verdade, insignificantes, impertinentes (...)"

En muy resumidas cuentas, lo que se constata detrás de esta postura es no sólo la primacía, en nuestras aulas, de una *didaché* aún conservadora, elitista y despótica, cuya búsqueda de una *pseudoauctoritas* conduce al rígido control de una nomenclatura deificada bajo los auspicios de la mnemotécnica, pero también, la enajenación de las clases de lengua extranjera de un espíritu (más allá del simple *savoir-faire*) tan necesario a las urgencias pragmáticas del mundo coetáneo: eficacia, inmediatez y economía de medios tal como ya enseñaba Martinet⁽⁵⁾.

Asimismo, no se debe dejar de traer a colación la siembra de una visión distorsionada de los hechos de la lengua que, trajando los vestidos de un cierto estructuralismo aséptico, da pie a una deshumanización cruel de su estudio. De suerte que lo social y lo individual van a arrinconarse en unos terrenos compartidos con otras disciplinas (la sociolingüística y la psicolingüística, *verbi gratia*) de cuyos resultados, al fin y al cabo, no disfrutamos en nuestra labor diaria⁽⁶⁾.

De ahí que este "hueco" haya permitido, entre otras razones, una innovadora apropiación de dicho objeto por otras ciencias, sobre todo la Antropología y la Historia que, rastreando su *locus* en determinados recortes espaciales y temporales, acaban por rescatar el rostro humano de los fenómenos lingüísticos. Logrando descubrimientos sorprendentes de cómo lo cultural se inscribe y escribe (en) la fenomenología del habla cotidiana en un influjo mutuo de sentidos que constituyen el mapa topográfico de todas nuestras relaciones sociales, conforme señala Peter Burke⁽⁸⁾:

"A língua reflete (ou melhor, ecoa) a sociedade. Em primeiro lugar, o sotaque, o vocabulário e o estilo geral de falar de um individuo revela, para qualquer um com ouvido treinado, muitas coisas a respeito da posição desse individuo na sociedade. Em segundo, as formas lingüísticas, suas variações e mudanças contam-nos alguma coisa sobre a natureza da totalidade das relações sociais em uma determinada cultura".

A nuestro juicio para que se produzca este encuentro humano de los alumnos consigo mismos, por medio de la Fonética, se hace condición *sine qua non* tender puentes interdisciplinarios que les libre de las fuertes esposas - ya mencionadas anteriormente - de la

⁽⁵⁾ MARTINET, Andre La linguística Barcelona: Anagrama, 1975. p.24.

⁽⁶⁾ HALLIDAY, M A K Op cit p 87

⁽⁷⁾ BURKE, Peter & PORTER, Roy (Org.) Linguagem, individuo e sociedade. São Paulo: UNESP, 1993. p.19.

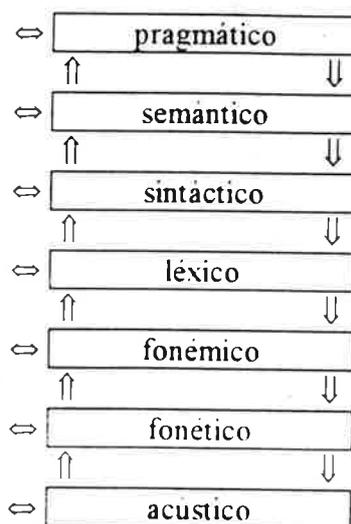
⁽⁸⁾ BURKE, Peter A arte da conversação. São Paulo: UNESP, 1995. p.36-37.

obsesión clasificatoria reductora, permitiéndoles “beber así a la vez de aguas vivas y de la lengua que se está haciendo”, según sabias palabras de Emile Genouvrier⁽⁹⁾.

Desafortunadamente, la práctica de la enseñanza de la fonética de lenguas segundas o extranjeras viene olvidando, a menudo, la faceta cultural de los procesos lingüísticos⁽¹⁰⁾. Tanto es así que las pesadillas estudiantiles, conforme varias encuestas, están pobladas, principalmente, por símbolos “endemoniados” del alfabeto internacional que les fustigan con transcripciones fonológicas interminables, con descripciones articulatorias detalladas, con disecciones obsesivas de los órganos del aparato fonador sin ninguna conexión con lo que se observa, lingüísticamente, en el universo de lo empírico.

Entre bromas y veras, también hay que añadir la tendencia del profesorado a un énfasis vacío en lo que consideran materia-clave a la formación de sus alumnos: la destreza activa de la oralidad. Desde luego en esta deferencia privilegiada hacia la producción de sonidos y enunciados completos subyacen dos cuestiones problemáticas: una visión reductora de la comprensión auditiva y, a la vez, un “paso por alto” de algunas etapas relevantes de la adquisición de la habilidad oral.

Aquí vendría bien recordar - con Ernesto Martín Peris⁽¹¹⁾ - el repertorio de mecanismos cognitivos, organizados según modelo de interacción, bajo los cuales se hace factible el procesamiento de los mensajes orales que se vehiculan en una lengua⁽¹²⁾



⁽⁹⁾ GENOUVRIER, Emile “¿Qué lengua hablar en la escuela? Propositiones acerca de la norma del francés” In ALVAREZ MENDEZ, Juan Manuel (Ed) Teoría lingüística y enseñanza de la lengua Textos fundamentales de orientación interdisciplinar Madrid: AKAL, 1978, p.376.

⁽¹⁰⁾ ANCEAUX, Heico. “Rol y significado de la comprensión auditiva de la enseñanza de las lenguas extranjeras” In CABLE, nº 8, nov 1991 p 11

⁽¹¹⁾ MARTIN PERIS, Ernesto “La didáctica de la comprensión auditiva”. In: CABLE, nº 8, nov. 1991 p 17

⁽¹²⁾ KOSTER, Cor “La comprensión oral en una lengua extranjera”. In: CABLE, nº 8, nov. 1991, p 6

En tal recorrido aparte de una descodificación de cariz acústico, fonético, fonémico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático, muchas veces los estudiantes se encuentran en situaciones interpretativas en las que tienen que alzar un sentido sin la manipulación ordenada de todos estos signos. Sin lugar a dudas, dicha tarea de "rellenar y traducir huecos" se revela una variante culturalmente condicionada, ejerciendo rol destacado la madurez individual del aprendiz y los saberes empíricos de su memoria afectiva tal como apunta Cor Koster⁽¹³⁾:

"(...) no se puede describir el procesamiento del habla (*speech processing*) mediante un simple modelo jerárquico, con niveles inferiores y superiores que se deben recorrer de abajo arriba (*bottom up processing*). Aspectos de *top down* (de arriba abajo) igualmente desempeñan su papel, es decir, el conocimiento del mundo puede influir en todos los niveles y los niveles superiores pueden influir en el procesamiento de niveles inferiores (*top down processing*, procesamiento de arriba abajo)".

A modo de ilustración, en primer lugar echaremos mano de algunos ejemplos alrededor del problema - así llamado por Robert Lado en Linguistics across cultures⁽¹⁴⁾ - de los "puntos ciegos de percepción" que provocan graves distorsiones en el eje receptivo de los mensajes orales.

Por una parte, considerando el caso particular de los lusohablantes, cabe señalar su dificultad en distinguir - desde una normativa centro-norte peninsular - la consonante interdental fricativa [θ] de la alveolar [s] lo que conduce, muchas veces, a neutralizaciones preñadas de ambigüedades o a un ceceo indiscriminado, pedante y vulgar.

Asimismo, se hace pertinente aludir al hecho de que la inexistencia de algunos determinados patrones melódico-tonales o realizaciones fonéticas del español en su lengua materna⁽¹⁵⁾ acaba por provocar una serie de mecanismos de transferencia y contaminación lingüísticas. Además de dejar sus huellas bajo la forma de deje, acento, tonada, estos, a veces, producen cambios en la distribución articulatoria que comprometen la inteligibilidad de lo que se enuncia.

En efecto, índices de lo anteriormente expuesto aparecen en el caso particular de la producción de las consonantes líquidas vibrantes /r/y/ɾ/ por brasileños.

Por un lado, están sus dificultades iniciales de encontrar el punto exacto de articulación, sobre todo, en aquellas secuencias en las que se hallan combinadas con la fricativa velar sorda /x/⁽¹⁶⁾.

⁽¹³⁾ Idem

⁽¹⁴⁾ LADO, Robert Linguistics across cultures Michigan University of Michigan, 1957, p.27.

⁽¹⁵⁾ REBOLLO, Leticia "Produção de sons consonantais espanhóis como língua estrangeira por estudantes cariocas" In Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, IV, 1994, p.

⁽¹⁶⁾ Ibidem, p 100

Por otro lado, a los lusohablantes les cuesta trabajo mantener la vibración a lo largo del enunciado y, por ende, lograr una pronunciación automatizada, espontánea y bien conseguida.

Por último, aún queda por destacar los hechos prosódicos que consisten en un área especialmente plena de lo cultural cuyo dominio imperfecto pone en riesgo toda la eficacia comunicativa y el delicado juego de las relaciones sociales.

Es más, en éste, cualquier fallo o matización equivocada resultan, siempre, más desastrosos que, quizá, los propios contenidos proposicionales inadecuados tal como ya planteaba Walter Porzig⁽¹⁷⁾:

“El tono de una exteriorización es a menudo mucho más importante y transcendental que su contenido. Se puede decir: “por favor, como usted quiera”, en tono que tenga efecto de una declaración de guerra. Este tono (...) es lo que establece relaciones psíquicas inmediatas entre los interlocutores, que en algunas circunstancias no tienen que ver nada con el contenido de lo hablado”.

Desde tal universo particular la entonación suele dar pie a especiales complejidades en virtud de su cúmulo de funciones mutuamente significativas y complementarias. Asimismo, cabe decir que al lado de los roles distintivos, demarcativos y fácticos, juega papel puntero todo un conjunto de elementos paralingüísticos (lo gestual, la ubicación topográfica de los interlocutores, etc.) que los aprendices deben descodificar con maestría.

En su artículo “Estudio comparativo entre la entonación portuguesa (de Brasil) y la española”, Antonio Quilis⁽¹⁸⁾ ofrece un interesante sondeo de las especificidades prosódicas de dichas lenguas, pero sin remitirse a los signos etnológicos que están de por medio en sus realizaciones particulares.

Así, dejando escapar una excelente oportunidad de entablar un análisis, *verbi gratia*, de la sensación - culturalmente experimentada - de gravedad⁽¹⁹⁾ que la normativa peninsular produce a oídos brasileños. A menudo dicha sensación se asocia a una rudeza o a una frialdad castellana chocantes dentro de los paradigmas de cortesía del circuito lusocultural. En cambio, nuestra tonada lenta se traduce, muchas veces, como señal de inercia, comodismo, exceso de sentimentalismo e, incluso, de musicalidad inherente.

En la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, la identificación y corrección de errores, imperfecciones y equívocos siempre ha ocupado gran parte del escenario

⁽¹⁷⁾ PORZIG, Walter El mundo maravilloso del lenguaje. Madrid: Gredos, 1950. p.205.

⁽¹⁸⁾ QUILIS, Antonio “Estudio comparativo entre la entonación portuguesa (de Brasil) y la española” In Revista de Filología Española, LXVIII, 1988.

⁽¹⁹⁾ GILI GAYA, Samuel Elementos de fonética general. Madrid: Gredos, 1988. p.57.

pedagógico⁽²⁰⁾. Debiéndose ello a una serie de factores perfectamente comprensibles: que, a continuación, pasamos a desarrollar.

Antes que nada, dentro de nuestro circuito occidental cristiano dicha categoría forma parte ontológicamente de los mecanismos de pensamiento y representación culturales con los que percibemos y actuamos en el universo de lo empírico.

También cabe destacar que, a raíz del proceso evolutivo inherente al ser humano, este elemento conforma nuestra propia *praxis* cotidiana, constituyéndose, por lo tanto, en el único instrumento de construcción epistemológica que - de momento - poseemos.

Finalmente, hay que remitirse al carácter civilizatorio/aglutinador propio de la tarea de corrección que, sin lugar a dudas, corre pareja a la legitimación de normas, patrones, modelos que crean un sentido común imprescindible a la vida social - tal como recuerda Angel Rosenblat⁽²¹⁾.

“¿No es acaso la lengua, por naturaleza, una institución social? La sociedad se mantiene, constitutivamente, por un amplio sistema de usos o hábitos de vigencia colectiva. (...) Dentro de ese sistema la lengua es la mayor fuerza de aglutinación, el conjunto más imperativo de usos sociales, o, con términos de Sausurre, de “asociaciones ratificados por el consenso colectivo”, de “convenciones adoptadas por el cuerpo social”.”⁽²²⁾

Por lo tanto, si se hace imposible escapar del incómodo binomio corrección incorrección en nuestra experiencia vital, cabe intentar, al menos, manejarlos, tranquilamente, sin los tintes moralistas y prejuiciosos de un instrumento de poder.

Para ello, se debe observar, conforme, postula Joseph María Ferrán Salvado⁽²³⁾, algunos criterios:

a) corregir errores no es combatir a los equivocados sino a las fuentes de equivocación:

ALONSO, Encima „Como ser profesora y querer seguir siéndolo? Principios y practica de la enseñanza del español como segunda lengua, libro de referencias para profesores y futuros profesores Madrid Ed. b/Edelsa, 1990 p 152

ROSENBLAT, Angel “El criterio de correccion linguistica. Unidad o pluralidadde normas en el español de España y America” In ALVAREZ MENDEZ, Juan Manuel. (Ed). Teoria linguistica y enseñanza de la lengua. Textos Fundamentales de orientación interdisciplinar. Madrid Akal, 1987 p 308

Ibidem p 307

FERRAN SALVADO, Joseph Maria. “La corrección del error: fundamentos, criterios, tecnicas” In BELLO ESTEVEZ, Pilar et alii Didactica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos basicos Madrid Santillana, 1990 p 283

- b) no esperar que la corrección posea efectos inmediatos y generalizantes a todo el conjunto de alumnos;
- c) percibir y hacer que los estudiantes encaren la tarea de corregir como acto positivo del aprendizaje es condición *sine qua non* para su éxito;
- d) explicar las razones de la corrección y propiciar la autocorrección ayudan a mitigar el "miedo ontológico" del hombre de "caer en error".

CONCLUSIÓN

Después de todos estos planteamientos teóricos, creemos poder profundizar la cuestión/título que propusimos en esta pequeña reflexión alrededor de la fonética: ¿Adiestramiento correctivo o transposición cultural?

Antes que nada, cuando uno se acuerda del cariz etnológico de los varios condicionantes de los procesos de recepción y producción orales, atisba, en definitivo, para la necesidad de un "tender puentes" entre culturas en su práctica fonética.

De ahí que cualquier ejercicio simplemente clasificatorio, y mimético que no aporte la sabia nueva de un acercamiento a otro *modus vivendi* (que debe construirse conscientemente, el profesor con sus alumnos) no posea *status* suficiente para su puesta en marcha en el gran escenario de la pedagogía del español.

De ahí que deban alejarse de la episteme de la pedagogía de las lenguas extranjeras los entrenamientos coercitivos, bajo la forma de comprensiones auditivas reiteradas con el reto de imponer una normativa; los lavados de cerebro por vía de un abanico de trabalenguas y una memorización de puntos y modos articulatorios y, por último, la iniciación sadomasoquista en una nueva secta ortográfica, el fonometalinguismo, que no hagan factible el placer de un encuentro con la otredad.

Por el contrario, todo aquello que huela a genuína inscripción de "lo hispanico" bajo trajes lingüísticos, en especial fonéticos y fonológicos no puede ausentarse de nuestros ojos y manos. A fin de cuentas, conforma lo que verdaderamente inquieta y seduce en el ámbito de las ciencias a las cuales el área de Letras se afilia: el ser humano en su diversidad.

Bibliografía:

ALARCOS LLORACH, Emilio. Fonología española. Madrid: Gredos, 1983.

ALONSO, Encina. ¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo? Principios y práctica de la enseñanza del español como segunda lengua; libro de referencia para profesores y futuros profesores. Madrid: EDELSA/EDIG, 1994.

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. (Ed.). Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar. Madrid: Akal, 1987.
- ANCEAUX, Heico. "Rol y significado de la comprensión auditiva en la enseñanza de las lenguas extranjeras". In: CABLE, nº 8, nov. 1988.
- ANDERSON & LYNCH, T. Listening. Oxford: DUP, 1988.
- BELLO ESTÉVEZ, Pilar et alii. Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos. Madrid: Santillana, 1990.
- BROWN, G. & Yule, G. Theaching the spoken language. Cambridge: CUP, 1983.
- BURKE, Peter. A arte da conversação. São Paulo: UNESP, 1995.
- BURKE, Peter & PORTER, Roy. (Org.). Linguagem, indivíduo e sociedade. São Paulo: UNESP, 1993.
- CALLOV, Dinah & LEITE, Yonne. Iniciação à Fonética e à Fonologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- EBNETER, Theodor. Lingüística aplicada. Introducción. Madrid: Gredos, 1982.
- FALCÃO UCHÔA, Carlos Eduardo. "O ensino do espanhol como língua estrangeira". In: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, I, 1991.
- GELABERT, María José et alii. Diccionario de gestos con sus giros más usuales. Madrid: EDELSA/EDIG, 1990.
- GILI GAYA, Samuel. Elementos de fonética general. Madrid: Gredos, 1988.
- HALLIDAY, M.A.K. The Linguistic Sciences and Language Teaching. London: William Clowes, 1970.
- KOSTER, Cor J. "La comprensión oral en una lengua extranjera: reconocimiento de sonidos y palabras". In: CABLE, nº 8, 1991.
- LADO, Robert. Linguistics across cultures. Michigan: University of Michigan, 1957.
- LEÓN, P.R. "Systématique des locutions expressives de l'intonation". In: Sph, 3, 1970.
- LYONS, John. Language, meaning and context. London: William Collins, 1981.
- MARTÍN PERIS, Ernesto. "La didáctica de la comprensión auditiva". In: CABLE, nº 8, nov. 1991.

- MARTINET, André. La lingüística. Barcelona: Anagrama, 1975.
- NAVARRO TOMÁS, Tomás. Manual de pronunciación española. Madrid: CSI, 1957.
- POST, M. Listening in Language Learning. London: Longman, 1990.
- PORZIG, Walter. El mundo maravilloso del lenguaje. Madrid: Gredos, 1950.
- QUILIS, Antonio. "Comparación de los sistemas fonológicos del español y del portugués". In: Revista Española de Lingüística, IX, 1979.
- _____. "Estudio comparativo entre la entonación portuguesa (de Brasil) y la española. In: Revista de Filología Española, LXVIII, 1988.
- _____. Tratado de fonología y fonética españolas. Madrid: Gredos, 1993.
- REBOLLO, Leticia & STUCKERBRUCK, Albert. "Produção de Sons consonantais espanhóis como língua estrangeira por estudantes cariocas". In: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos. IV, 1994.
- SPINA, Segismundo. Na madrugada das formas poéticas. São Paulo: Ática, 1982.
- WALLIS, E. "International stress patterns in contemporary Spanish". In: HISPANIA. XXXIV, 1951.

TALLER DE CONVERSACIÓN

Prosolina Alves Marra

“La lengua es un sistema de uso general que sirve tanto en la comunicación más trivial, como en la más relevante para la vida de la Comunidad”. (María Isabel Santa María de Unzá)

Aprender una lengua significa un más allá de hablarla bien. Es conocer la cultura de las personas que la hablan, es adoptar un nuevo sistema lingüístico con todos sus matices psico-socio-culturales.

Del aprendizaje de una lengua forman parte las cuatro destrezas: comprender, leer, hablar y escribir.

La competencia lingüística de los alumnos empieza desde el primer día de clase y el profesor deberá tener la habilidad suficiente para conducir sus clases de forma que lleve a sus alumnos a la auto-confianza. Es fundamental que se sientan tranquilos, sin tensión y tengan ganas de participar, de arriesgar frente a las propuestas del libro adoptado y a las novedades que les aporte el profesor.

La lengua hablada es un medio de integración para el hablante o para su marginación por el conocimiento erróneo de ella.

Hablar, charlar, decir, conversar, chismear... son algunas de las acciones o formas en las que utilizamos una lengua, con la finalidad de transmitir informaciones, ideas, opiniones, contraposición o aceptación en el acto del habla.

En los usos del lenguaje hay algunas variaciones de registros comunicativos. Cuando narramos, por ejemplo, hay una evolución cronológica de las acciones, desde una cierta lógica. Las acciones son presentadas por un narrador que selecciona los hechos y personajes más relevantes. Hay suspenses, pausas, entonaciones...

Si somos capaces de dar a los alumnos la autoconfianza suficiente, cada uno participará con destreza y familiaridad en las situaciones comunicativas, a su nivel, ora como emisor, ora como receptor.

Al comunicar, el hablante agregará a su exposición otros signos de comunicación: entonación, ritmo, gestos, pausas, acentuación, risas, suspiros, mímica, movimiento que aportan más vida al habla, haciendo que la información llegue al receptor de manera más eficaz.

Cuando conocemos bien un tema estamos más dispuestos a hablar que a oír, por consiguiente, en las clases de conversación, el profesor debe ser verdaderamente director, conductor de la actividad. Debe tener en cuenta la dosificación de las propuestas, frenando siempre que sea necesario, a los extrovertidos, pues aparte de sus intervenciones deben

también saber escuchar a los demás. El profesor debe estimular, lo más posible a los introvertidos, para que también transmitan sus pensamientos.

A modo de ejemplo sigue una lista de expresiones importantes en una conversación y que deben ser aprendidas, de formas dosificadas por los alumnos, y siempre dentro de un contexto:

1. CONTAR ALGO:

- a) En primer lugar... Antes que nada... Ante todo...
- b) Después... Luego... A continuación... Después de eso...
- c) Por fin... Finalmente... En último lugar... Para terminar...

2. INTRODUCIR UN TEMA:

¿Te has enterado de...? ¿Qué sabes de...? ¿Qué pasa con...?
Me gustaría... Quería... Querría... Quisiera...

3. INTERRUMPIR:

Perdona(e) por... Perdone que le interrumpa... Yo quiero DECIR/AÑADIR una cosa. Me gustaría añadir algo respecto de... Respecto de eso, tengo algo que decir...

4. EXPRESAR UNA OPINIÓN PERSONAL:

A mi me parece que... Yo creo que... Opino que... Soy de la opinión de que...
Vamos... Creo yo... A mi modo de ver... A mi parecer...

5. HACER SUGERENCIAS:

¿Por qué no...? ¿Y si...? ¿Qué tal si...? Le sugiero que...

6. PEDIR OPINIONES:

¿Tú qué opinas? ¿Usted que opina? A ti (Ud.) qué te (le) parece? ¿Tú crees? ¿Ud. cree?
¿A ti se te ocurre algo? ¿A ti no se te ocurre nada?

7. AÑADIR ALGO:

Y además... Y también... Y encima... Y no sólo eso, sino que... Y por si fuera poco...

8. HACER UNA ACLARACIÓN:

Lo que quiero (quería) decir es que... Creo que no me has entendido bien. Creo que ha habido un malentendido. Creo que me he expresado mal. Creo que no me he explicado bien.

9. TRATAR DE PERSUADIR:

¿No ves que...? ¿No te das cuenta de que...? Tiene(s) que... Debe(s)... Yo que tú... Si fuera Ud... Yo en su lugar... De verdad...

10. HACER CONJETURAS:

Creo (pienso) que... Me imagino que... Supongo que... A lo mejor... Es posible que...
Lo más probable es que...

11. GENERALIZAR:

Suelo (solemos)... Generalmente... Como norma... La mayor parte del tiempo... La mayoría de las veces... Alguna vez que otra...

12. PONER EJEMPLOS:

Para darte una pequeña idea... A modo de ejemplo... Para que te hagas una idea...

13. MOSTRAR ACUERDO:

Claro que sí. Por supuesto. Está bien. Desde luego. No faltaría más. Vale. Yo también lo veo así. Soy de la misma opinión. A mí también. A mí tampoco. Me parece bien.

14. MOSTRAR ALIVIO:

¡Menos mal! Suerte que... Afortunadamente. Por suerte.

15. EXPRESAR CONTRARIEDAD:

¡Qué rabia! ¡Qué lata! ¡Qué fastidio! ¡Qué mala suerte! ¡Vaya por Dios!

Concluyendo, la situación de comunicación se compone del conjunto de condiciones psicológicas, sociales e históricas que ayudarán en la emisión comunicativa del habla, en el momento de la práctica.

Le compete al profesor crear situaciones reales o simuladas que favorezcan el acto del lenguaje.

Las actividades de habla oral deben empezar con ejercicios simples hasta alcanzar el nivel de complejidad deseada por el profesor, teniéndose en cuenta el nivel lingüístico de los alumnos.

ALGUNOS MODELOS DE ACTIVIDADES PARA LA CONVERSACIÓN:

1 Asigna colores a determinadas palabras y explica el motivo de dichas asociaciones: libro, conejo, corbata, lechuga, remolacha, zanahoria, plátano, escalera, zángano, ojos, lámpara, árbol...

2 Lluvia de ideas:

En pequeños grupos haced una lista de todo lo que os venga a la mente sobre: niñez, muerte, dinero, amigos, vida, viaje, cielo.

Luego haced el montaje de un texto para una crónica o narración. Cada equipo se encargara de una palabra.

3 Trabajando con VIDEO: Canción de cuna (nana).

Incentivación, a través de charla con el grupo, sobre el asunto. ¿Sabes alguna canción de cuna? ¿Podrías contarla o cantarla en español? ¿Alguna vez has hecho dormir a un nene con una canción de cuna? ¿Qué emoción te ha proporcionado este acto?

Se ve el video con la canción. Observaciones sobre lo que se ha visto. Relato de lo comprendido.

¿Está hoy en día de moda hacer que los niños se duerman cantándole este tipo de canción? Desarrolla tu opinión.

4. Entrevistando:

En grupos de 5 personas y a partir de los datos, elegir a alguien del grupo para una entrevista. Luego establecer en el equipo la forma de presentarla, construyendo: biografía, crónica, relato, ficción. Las preguntas girarán sobre: a) pasatiempos, aficiones, ocio. b) cosas que más emocionan. c) cosas que más desagradan. d) tipos de libros, músicas, películas... e) recuerdo de la niñez. f) sueños para el futuro. g) cualidades destacadas. h) defectos más notables. i) satisfacciones y frustraciones de la profesión. j) creencias más profundas...

5. Trabajando con titulares de la prensa.

En equipos, elaboración de relatos de tipos variados, con informaciones erróneas de ficción, opinión, fantasía, reportaje, historias de misterio.

Al final, panel de presentación de las noticias como si los participantes fueran periodistas.

TITULARES:

- a) ALIMENTOS Y OBRAS COMUNITARIAS
- b) CUANDO FALLAN LOS MANUALES
- c) SIN FACTURA NO HAY PERDÓN
- d) LA ETICA EN UNA HORA CLAVE
- e) EN ESCENA MI PERSONAJE ME DOMINA
- f) TELEVISIÓN, COMPUTADORAS, JUEGUITOS ELECTRÓNICOS, REALIDAD VIRTUAL PARA CHICOS
- g) SUEÑOS Y PESADILLAS NUCLEARES
- h) LOS CROATAS HAN VUELTO A LOS LUGARES DE DONDE FUERON EXPULSADOS. AHORA SON LOS SERVIOS LOS QUE DEBEN DEJAR TODO E IRSE
- i) SINTONICE CULTURA TODAS LAS MAÑANAS POR CANAL 10. (Periódico: página 12 del 13/08/95 - Argentina)
- j) NO ME IMPORTA LO QUE OPINEN DE MÍ
- l) YO QUIERO QUE EL BALLETO NO SEA SÓLO PARA UNA ÉLITE
- m) 100 AÑOS DE CINE
- n) DIME COMO COMES Y...
- ñ) LA RADIO MÁS COMENTADA. LA RADIO MÁS PREMIADA

o) AGUA: EL ELEMENTO VITAL (Marie Claire, Argentina, Agosto/95)

6. Trabajando con video.

Presentación solamente de la imagen para que los participantes planteen el texto.

Presentación del texto elaborado por los equipos.

Audición del texto original.

Cotejo de las formas original y creadas: semejanzas y desacuerdos.

¿Cuál es la mejor? ¿Por qué?

7. Transmisión de un chiste u otro tipo de información.

Participantes en un gran corro.

El primer participante leerá el chiste y luego lo contará al oído de su compañero de la derecha. Así que llegue al último participante, éste contará lo que haya oído y el primer participante dirá como ha pasado la información a la persona de su derecha.

¿Hubo deformación del mensaje? ¿Cuál(es)? ¿Qué le sucedió al texto?

CHISTE:

Una señora aficionada a magos y adivinos acude a una pitonisa muy famosa. Acabada la sesión, ésta duda y por fin le anuncia que se acerca para ella una tremenda tragedia.

- Dígamela, por favor, no le importe lo que sea.
- Bueno, es que su marido será asesinado este año.
- ¡Ah! ¿Y me condenarán a muchos años?

8. Cuento colectivo al revés

Volver a contar una historieta infantil al revés.

Un personaje bueno se convertirá en malo; un joven en viejo...

Trabajo de la construcción del relato oral, con atención a la secuenciación lógica. Estimulo a la creación libre.

9. Cajón de sastre

Los alumnos divididos en grupos deciden quien empezará el juego en cada uno de ellos. El primer jugador dice:

“En mi cajón hay...” (una foto, un anillo, un botón, una mariquita, un pendiente, etc.)

El jugador siguiente debe repetir la frase añadiendo otra palabra. Cada jugador repetirá la frase con todas las palabras agregadas por los compañeros. El juego sigue hasta el último jugador, pero los participantes que se equivoquen serán eliminados.

10. El Concejo Municipal

Empleo de relaciones lógicas con especial énfasis en los enlaces de subordinación.

Los participantes forman equipos. El profesor les plantea un problema: "cada equipo imagina que es del Concejo Municipal y tiene que reunirse para tomar una decisión sobre un determinado problema". Los equipos pueden aceptar, rechazar o alterar proyectos examinados.

Terminado el tiempo de reunión, cada concejo presentará a los demás sus justificaciones, conclusiones y sugerencias teniendo en cuenta los miembros que lo componen, sus edades, ocupaciones profesionales y características de comportamiento.

Como alternativa cada equipo podrá formular su propia situación conflictiva.

Ejemplos de problemas:

- a) Una cadena extranjera de hoteles quiere instalar una estación de esquí o un puesto deportivo en un pueblecito lejano y tranquilo.
- b) En una playa, unos turistas practican el nudismo; las autoridades y los habitantes del lugar están horrorizados.

11. Asumir personajes:

Composición creativa. Fluidez verbal.

Cada alumno crea para sí un personaje, independiente de los demás.

El profesor determina un tiempo. Finalizado el tiempo de la invención, un alumno inicia el monólogo de su personaje. Los demás personajes deberán integrarse en la dramatización.

12. Dos personajes y un solo actor

Cada alumno en un rincón compone su primer personaje. En seguida compone un segundo personaje en conflicto con el primero.

Los dos personajes charlan entre sí. Para demostrar el cambio de personaje el alumno cambiará de lugar a cada rato en que escenifique a un determinado personaje. Uno de los personajes podrá ser reconocido a través del cambio de voz, de la manera de caminar, de la expresión facial, de un adorno, como por ejemplo un sombrero, un pañuelo, etc.

Al final de la presentación, los alumnos que lo deseen podrán hacer una evaluación de este tipo de trabajo y de su propia actuación.

13. No vale decir que no

Fomentar la comunicación verbal. Llevar a la desinhibición y al conocimiento del grupo.

Éste es un juego de preguntas y respuestas en el cual los participantes no pueden negarse a realizar la tarea que les corresponde.

Los participantes se sientan en círculo. El profesor habrá preparado previamente, para cada carta de la baraja una tarea correspondiente. Al inicio del juego se sorteará un "palo" (oros, bastos, copas o espadas). Cada jugador retira una carta y aguarda su turno. El primer jugador muestra a los demás su carta y entonces el profesor indicará la tarea que le ha correspondido. El juego sigue con la presentación de las cartas de los demás jugadores y la indicación de todas las tareas del grupo. El profesor marcará un minuto y el primer jugador pasará a cumplir su tarea. Al final se hará entre todos un comentario sobre la actividad y su desarrollo por parte de los participantes.

Bibliografía:

1. BARRIENTOS, Carmen; GARCÍA, Carmen Rita; MARTÍNEZ, Isabel. Orientaciones didácticas sobre la lengua. Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, 1987.
2. BATIK, Chistes. Perea Ediciones, Ciudad Real, 1986.
3. COSTA, Ana Lúcia Esteves dos Santos; MARRA, Prosolina Alves. Juegos para la Clase de Español como Lengua Extranjera. Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, 1995. Colección Complementos, Serie Didáctica.
4. VARELA, Manta; JAN, Peter; PAVON, María Victoria, ELE - Tácticas de Conversación - Español Lengua Extranjera. Ediciones SM, 1994.
5. Revista Marie Claire Argentina, Agosto, 1995.
6. Videos Grabados de la Televisión Española Internacional, 1995. Periódico, Página 12, Argentina, 13/08/95.

REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

Ester Abreu Vieira de Oliveira

El lenguaje es el más importante medio de comunicación humana, es el único medio confiable para transmitir la experiencia de una generación a otra, pues sin él no hay desarrollo de la sociedad. Se dice que la lengua es un código, un conjunto de conocimientos, hábitos y habilidades que aseguran la estructuración correcta del habla, sujeta a leyes y con fines comunicativos. Su estudio es una tarea social permanente, pues como fenómeno social, refleja el desarrollo social-económico de un pueblo.

La historia de una lengua nos muestra la relación entre la lengua y la realidad circundante. Y las transformaciones de la sociedad influyen en primer lugar el nivel léxico.

La enseñanza de la lengua española como Lengua Extranjera (L2), durante muchos años estuvo dirigida a los textos escritos. Leer con una buena entonación, comprender el texto y conocer a los clásicos eran las partes básicas en el aprendizaje de la lengua española o de otras lenguas extranjeras.

Ahora, con el incremento del turismo, la demanda de los cursos en el exterior y la apertura hacia el Cono Sur, después del hito del libre comercio entre las vecinas naciones que proporcionó el Mercosur, se despiertan los deseos de efectiva comunicación y que esa enseñanza sea dirigida a un lenguaje comunicativo. Por ello se revalorizan las clases de conversación, consideradas fáciles y cómodas, apuntadas como un medio de huir a las pesadas cargas del contenido de las clases gramaticales. Y la pregunta es: ¿Qué método seguir?

No somos de la opinión de que hay un método que por sí sólo se baste en la enseñanza de una lengua, principalmente cuando se trata de una L2. No creemos en un modelo lingüístico singular, que se pueda decir es éste, con éste me basto, sino en lo ecléctico de todos los métodos, porque tenemos como blanco la lengua como sistema de comunicación social. ¿Y cuál es la manera más corriente de comunicarse? ¿Dónde encontrar los elementos comunicativos más vivos? Desde luego es en la comunicación oral donde se encuentra lo más rico y lo más fresco de la lengua como tal.

Si por un lado es verdad que en las clases de gramática se trabaja con el registro estándar, de otro modo en las clases de conversación se trabajará con un estándar vivo latente, con predominio de contenidos de orden afectivo, de oraciones cortas, incompletas, porque la situación indica lo que no se dice. Es por ello que en esas clases el profesor no sólo debe poseer un nivel bueno de conocimiento de la lengua que enseña, sino también de sus hábitos, gestos (silbidos, aplausos, formas de comportamiento), en fin, debe tener un conocimiento amplio de la cultura de los hablantes.

En estas clases, el profesor, con todas las posibilidades de su inventiva, debe crear situaciones que se adecuen mejor a la enseñanza de la conversación en la L2. Con el uso del video, de cintas con grabaciones de música, entrevistas, diálogos, documentales o poesías,

con el trabajo en el laboratorio de idiomas, que como técnicas instrumentales, pueden convertirse en un complemento eficaz, con temas previamente estudiados, sacados de artículos de periódicos, novelas, cuentos, etc. En suma, varios son los recursos de los que puede valerse el profesor para conseguir alcanzar su objetivo de promover la capacidad de comprensión de la lengua para que, a través de ella, el alumno pueda con eficacia comunicarse oralmente y aún para que ella sea un medio auxiliar para la expresión de su pensamiento por escrito.

El texto oral o escrito será el punto de apoyo del profesor para que se entable un diálogo y también un vehículo de ampliación del vocabulario del alumno. Además de ello, este texto puede hacer que los más tímidos, o exigentes, tengan el valor de manifestar su opinión con más facilidad y corrección.

Las clases de conversación no deben ser aisladas de las de gramática, sino una complementación de éstas. Quizás el orden ideal sería: **gramática - conversación - gramática**. Ellas deben estar dentro de los objetivos fundamentales de la enseñanza de una L2: **oír, hablar, leer y escribir**. Su riqueza es considerable y las posibilidades y diversidades de actividades las hacen muy atractivas, de gran interés tanto para el profesor como para el alumno. Para éste porque puede aprender divirtiéndose y para aquél por los hallazgos que va haciendo ante las reacciones de los alumnos y de los resultados que va obteniendo. En estas clases, con una previa preparación, se puede adquirir, entre otras muchas cosas, un desarrollo del léxico, de estructuras propias del lenguaje coloquial, confrontándolas con las de un registro formal o regional. Las aclaraciones y comentarios son constantes. Además de la preocupación con por niveles gramaticales no hay que descuidar de la pronunciación y la práctica de la entonación de la frase que reproduzcan, en su conjunto, las funciones representativas, expresivas y apelativas del lenguaje.

En un primer nivel se debe desarrollar al máximo la posibilidad de comunicación oral en un aprendizaje progresivo con conexión de lo nuevo con lo ya aprendido, uniéndolos armónicamente. En adelante se van solicitando temas más complejos buscando siempre la participación de todos los alumnos. En las actividades de clase se debe tener en cuenta el grado que los alumnos tienen de la L2 para que se alcancen los objetivos en función del nivel del curso. Hay actividades que son comunes a los distintos niveles, el trabajo del profesor es adaptarlas a ellos.

Para que se logre un dominio funcional de la lengua, se utilizarán ejercicios que se presten a situaciones reales, puesto que entendemos que siempre debe haber una conexión permanente entre lengua y realidad. Cuanto más estrecha sea la relación entre contexto lingüístico y una determinada situación señalada de la vida corriente, mayor provecho obtendrán los alumnos. Al elaborarlos no se debe olvidar que tanto las reglas como las estructuras gramaticales que aparecen en un determinado contexto son recursos para poder comunicarse con los demás en una situación real, porque, aunque parezca sin preparación, no cabe en las clases de conversación dejar nada a la improvisación por más que se piense que esto es posible, e incluso aceptable. Es bueno en una clase de conversación hacer que los alumnos trabajen en pequeños grupos antes de la manifestación de los resultados. Esto se puede hacer bien en forma de mesa redonda o bien con un miembro del grupo como

portavoz, o bien entrecruzando mensajes, haciendo que los alumnos dialoguen sobre el tema propuesto.

Las clases de conversación deben preceder a los estudios contrastivos del idioma de la lengua materna para observar diferencias, identificaciones, a la vez que se va adentrando en el conocimiento de la lengua. De igual modo se debe proceder con la comunicación escrita. Durante la conversación oral por medio de las situaciones naturales se combinan palabras y se suscitan estructuras básicas pues para comprender una lengua y expresarse adecuadamente en ella son igualmente imprescindibles tanto la gramática como el vocabulario. De manera que aquí dejo mi planteamiento y aquí estoy para intercambiar experiencias.

¿ESPAÑOL ES PORTUGUÉS INCORRECTO?

Maria Consuelo de Azevedo

El lenguaje

A través de palabras formulamos frases. Con esas frases elaboramos pensamientos, preguntas, respuestas, redacciones, expresiones, oraciones o discursos.

Hablado o escrito, es el lenguaje un medio de comunicación. Pero, dicho así, parece que sólo hay una lengua para todos los pueblos. Sabemos, sin embargo, que muchos son los idiomas y que todos tienen algo en común.

Por ahora, deseamos solamente resaltar la importancia del lenguaje. Cualquiera que sea.

El Portugués

Nuestro idioma, con sus modificaciones de pronunciación, de acuerdo con cada Región, Estado o Ciudad, es como todos lo saben, de origen latino. Si la pronunciación diverge de Norte a Sur, también la semántica, según el tiempo y las costumbres.

En el Estado de S. Paulo se dice "*ropa liviana*" con el significado de "ropa leve", en español leve y liviano, las dos palabras tienen un mismo significado: "de poco peso". Son sinónimas. Es portugués antiguo. En muchas ciudades brasileñas, usan el verbo *emprestar* (prestar) como "pedir prestado", y no, como "dar de préstamo". Aquí en el Nordeste de Brasil, se emplea el adjetivo *vexado* (vejado), que es avergonzado o "afligido", con el sentido de "apresurado". Decimos que un objeto es *maneiro* (de fácil manejo), en lugar de *leve*. En alguna época se usó la palabra *tertulia* con el sentido de cualquier fiesta con baile, eso porque hubo la introducción, en algunas tertulias, de un espacio para danzas. Pero ya pasó, ya no tiene esa significación.

Antiguamente, aquí en Fortaleza, había un programa en una radio, los domingos, por la noche, que se llamaba "Bazar de Música", en que tocaban toda clase de ritmos. Las familias aprovechaban las músicas para fiestas, y bailaban al son de la radio. Pasaron a llamar a las fiestas simplemente *bazares*, y decían: "Voy a ofrecer un *bazar* por la noche..."

Se acabó el programa, se acabó la costumbre del bazar. Con el tiempo, se introdujeron las *discothèques*. Hasta parece una formación híbrida francobrasileña...

Hay también muchas palabras nuestras, según A. P. Victoria, en la acepción de *Brasileñismo*, usadas por nuestros escritores y no encontradas en diccionarios portugueses antiguos, pero ya registradas hoy en los nuevos diccionarios lusitanos: *afobado* - "apresurado", "aturdido"; *azucrinar* - "aburrir"; *besteira* - "tontería"; *encabulado* - "avergonzado" (también con el sentido de "preocupado"); *cotoco* (hoy ha cambiado para *coto*) - "parte que sobra de un brazo o de una cola amputada"; *leseira* - "pereza"; *chamego* - "amistad muy íntima"; *pinóia* - "objeto de mala calidad"; *xodó* - "enamoramiento muy

estrechado". La palabra *costeleta*, "como faja de pelos en cada lado del rostro del hombre" es también brasileñismo, no citada por Luis Victoria. Hay muchas otras palabras, pero resulta tedioso continuar mencionándolas.

También tenemos influencia tupí, africana, griega, árabe, italiana, germánica, francesa, inglesa y española, de ésta hablaremos a continuación.

Español y Castellano

Es muy frecuente, aquí en Brasil, oír la pregunta: ¿Qué es más fácil, español o castellano? La lengua española tiene esa denominación, ni sería necesario decirlo, porque vino de España. Pero también la de castellano porque nació en Castilla. En 1492 se escribió la Primera Gramática Castellana, de Elio Antonio Martínez de Cala (Antonio de Nebrija), dedicada que fue a la reina Isabel.

Así pues tanto puede hablarse de castellano como de español.

Transformación del latín en un dialecto que después se cambió en español

Del latín vulgar nació un dialecto que, con el pasar de los tiempos, se convirtió en "la lengua española, dulce, llena de armonía, semejante a un majestuoso río de límpidas aguas que reflejan todas las sublimidades de los cielos y todas las hermosuras de sus márgenes". (Teodoro Baro)

La lengua española contiene palabras fenicias, griegas, góticas, célticas, etruscas, árabes... pero es el latín la que le da el carácter.

El au de los latinos es hoy simplemente o: así la interjección au y la preposición aut se cambian en oh, y el taurus en toro, aurum, en oro. Existe la tendencia de suprimir la d, y audire, por ejemplo, fue odire, por la mudanza de au en o, y oir, surpimiendo la d y la e final: audire > odire > oir. Prescindiendo de la d de judex, cadere, radix, fidelis, se verá que, sin ningún esfuerzo, se llega a juez, caer, raiz, fiel. Cambiando la i en ie, tenemos: mel > miel, y terram > tierra. En vez de i se escribe e: imperator > emperador. Hubo, en este caso, otro cambio, la t en d. Ct cambia para ch: pectus > pecho; la g se cambia para j, y la f pasa a ser h: regnum > reino; ferire > herir.

¿Español es portugués incorrecto?

Muchas personas desprecian el estudio de la bella lengua española con esta ya célebre frase: - Español es portugués incorrecto. ¿Tendrán razón? Es cierto que muchas palabras españolas son típicas de nuestro pueblo inculto, pero muchos no saben el motivo por que eso sucede

Aquí están algunas de esas palabras, que en español son correctas:

adonde
pregunta

entonces
propio
arriba
demostrar.

Pero los hablantes de lengua española pueden también decir que portugués es español incorrecto. Obsérvense, abajo, las palabras portuguesas que para ellos no son correctas, o mejor dicho, son anticuadas.

mesmo
quase
agora
deste (de + este)
medula
pior
rigoroso
branco
escuro.

No es nuestra pretensión hacer un estudio de filología o de etimología, pero es necesario que se estudien, profundamente, las dos lenguas, para que podamos observar esas divergencias y ver cuan interesantes son. Nacidas de una misma raíz, conservan, todavía, tanto una como otra, algunas expresiones arcaicas en el lenguaje del pueblo llano.

Una curiosidad: nuestros campesinos dicen ansim (que antiguamente era assi (de ad-sic), adquiriendo una m en el final, causando nasalización. En la Argentina, en los alrededores del Brasil, dicen ansi, en vez de asi... Los argentinos, como podemos observar en la obra de José Hernández, Martin Fierro, usan el pasado del verbo traer como truje, en lugar de traje, recordando en efecto, nuestro pueblo inculto que dice truxe, en vez de trouxe. En la misma obra vemos palabras arcaicas como: indino (indigno), malino y otras más.

La locución puesto que en español se emplea como causal - "la guerra será larga puesto que los adversarios son fuertes". En portugués la locución posto que usada muchas veces como causal (la confunden con visto que), es concesiva: "Posto que não fosse brasileiro amava o Brasil". Pero eso claro está no quiere decir que sean incorrectos los usos de lengua española, ni los de la lengua portuguesa.

Veamos, un estudio sobre las palabra citadas:

Adonde - antiguo y popular (a + donde)

Preguntar - de percontari, forma equivalente a percuntari (conf. Antonio de Castro, en *Harmonia Mecânica de Estilo*, y así registrada en el *Dicionário Escolar Latino Português*).

Raul Moreira Lellis, en *Português no Colégio*, registra el origen del verbo como 'precuntare', con la observación: "forma nunca encontrada en texto, pero admisible por la evolución".

Según Marques da Cruz: "Preguntar y perguntar - la reforma ortográfica hecha en Portugal adoptó las dos formas".

El Vocabulario Ortográfico Brasileño trae: preguntar y perguntar. Entre los filólogos que defienden esta forma, está Ribeiro de Vasconcelos, que así escribió: "El verdadero étimo de *preguntar* está en el verbo del latín *precuntari* - *precontare*, que se encuentra en los manuscritos medievales y que está en *Glossarium mediae et infimae latinitatis* de Du Cange, 3ª. edición. Este verbo se confundió en sus usos con *percontare* y usurpóle la significación. Encontramos la forma portuguesa *preguntar* en los documentos del portugués arcaico y en el lenguaje literario hasta el siglo XVI y hasta hoy se conserva en el habla del pueblo en todo el país. En Camões se encuentran, además de las formas *preguntar* y *proguntar*, la forma *perguntar*. Tanto en gallego, como en español, encontramos, hasta hoy, en el propio lenguaje literario, la palabra preguntar. Fueron los pretensiosos etimologistas de los siglos XVI y XVII -quienes han intentado aproximar la palabra portuguesa a la palabra *percontare* y la torturaron, violentándola a tomar artificialmente la forma *perguntar*..."

Entonces - (arcaico y popular). De acuerdo con R. Menéndez Pidal, en su *Manual de Gramática Histórica Española*, la palabra era *intunce*, que en español dio *entonces*.

Arriba - (ad-ripan) - Díaz Plaja registra como derivado de preposición más adverbio, que dio el adverbio *arriba*.

Demostrar - forma popular del erudito *demostrari*, de acuerdo con Sousa da Silveira - Lições de Português)

Mismo - en español antiguo y en el lenguaje inculto, la forma es *mesmo*, así lo dice Idel Becker en su *Manual de Español*, y R. Menéndez Pidal muestra la evolución: med-ipsi (ssi) muo-mismissimo - mismo. En el siglo XV había la forma *medês* = *mesmo*, conforme Eduardo Carlos Pereira.

Cuasi - también registrado por Idel Becker como español antiguo y por Menéndez Pidal así: "cuasi, que vino de *quasi*, dio *casi*".

Ahora - (hac-hora) pero con la preposición *ad horam*, ant. *aora*, moderno *ahora*. Se ha transformado en *agora*, de acuerdo con Sousa da Silveira, Menéndez Pidal y Díaz Plaja, terminando en *ahora*.

Propio - fue apartada, por comodidad, la r, pues en español antiguo era *proprio*, según Silveira Bueno.

Deste - antes, en español, había la contracción de la preposición *de* con el demostrativo *este*. Hoy son separados: *de este* (I. Becker).

Médula - en portugués hubo la diástole, quedando *medula*, pero en español sigue como esdrújula. Los incultos dicen *médula*.

Peor - pejorem > peor > pior, de acuerdo con Menéndez Pidal y Eduardo Carlos Pereira. En español conservan la segunda forma.

Oscuro - viene de obscuro, que en portugués dio escuro.

Riguroso - vino de ríguoroso > riguroso > rigoroso. En español se conservó la segunda forma.

Blanco - según M. Pidal, antes la palabra era como hoy en portugués: branco. Después dio blanco.

Idel Becker, en su Manual de Español, en la página 138 de la 14ª. edición, se refiere al verbo decir - *dice*, que se escribía igual que en portugués, y que hoy tiene significación de *dicen*, con la forma *diz que*: "diz que habrá guerra, diz que ese labrador es rico", frases equivalentes a *dicen* que habrá guerra, *dicen* que ese labrador es rico". Aquí en el Brasil se oye mucho esa expresión entre campesinos e iletrados: "diz que vira lobisomem" (hombre que, según la creencia popular, se transforma en lobo y vagabundea de noche) o hablando de sueños: "diz que eu viajava..." También usan el verbo en el pasado: disse que eu viajava..."

Conforme Menéndez Pidal, en la página 201 del *Manual de Gramática Histórica Española*, la palabra *lâmpada* es la forma antigua de la actual lámpara, donde la *d* se cambió en *r*, y también hubo la influencia del sufijo *ara*. En la página 182 del mismo libro, hay el registro siguiente: *celebro* era la antigua forma de *cerebro*. Por eso en el Brasil se usa vulgarmente *cérebro*, *celebral*... Viene del latín *cerebrum*.

Dice Menéndez Pidal que en el lenguaje vulgar de muchas regiones españolas, hay el cambio en la posición agrupada donde la consonante líquida viene en segundo lugar: arto (alto), mardito (maldito), calne (carne), calbón (carbón) y da otros ejemplos de leonés antiguo, en que hay el cambio de la *l* y de la *r*: iglesia (iglesia), branco (blanco), cravo (clavo), plesente (presente), comprar (comprar). Como se ve, eso es muy frecuente entre nuestro pueblo inculto: selpiente,onselva, carça, arma o alma, planto (de planctum), mardito, marvado, pelegrino y tantas otras.

Una curiosidad a observar: en el mismo libro de Menéndez Pidal, en una nota en la página 40, afirma que en la Edad Media, en el siglo XVI, el nombre Dario tenía acentuación tónica en la primera sílaba: Dario. Aquí en Brasil, principalmente en Ceará, donde puedo afirmar, sin saberse la razón, se utilizaba la forma Dário, con acentuación en la primera sílaba. Hoy ya se cambió por Dario, con acentuación en la *i*.

Otro caso interesante a verificar en español, es la disimilación: r...r - r...l o l...r: carcere - cárcel; marmore - mármol; arbore - árbol; verdurera - verdulera.

La palabra medicina, que vemos en Martín Fierro, vino de medecinam, que dio mezinha en portugués (remedio casero). Sousa da Silveira dice: "se oye ministro y no, menistro". Y cita también el uso de dereito, en vez de direito, en portugués antiguo, mas José Hernández usa: menistro, istrumento, estrumento, comendante, esperencia y muchas otras, cuyos orígenes necesitan de más detallados estudios etimológicos o filológicos.

Palabras del Canónigo Fernando Iório Rodrigues, filólogo y profesor de la Universidade Federal de Alagoas, que en 5 años de investigación estudió la manera de hablar de los campesinos del Nordeste Brasileño:

“El habla arcaica -o hablar aldeano, solidamente incrustado en las costumbres de todo el interior del Brasil es algo que el MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) intenta corregir como manifestación cultural negativa, mientras alfabetiza sus alumnos en portugués correcto. Pero el lenguaje interiorano sería no una forma mancillada del idioma portugués, y mucho menos degeneración. Al contrario, expresiones como ‘pru mode’, flexiones verbales como ‘amano’, en vez de ‘onde’ o ‘aonde’) serían el resultado de la conservación, en perfecto estado, del más auténtico y puro portugués arcaico”.

Y el Canónigo Iório sigue mostrando que, por ejemplo, la expresión “pru mode” es una síntesis de “por amor de”, de muchas canciones medievales. Se usa en la acepción de porque. para que: “pru mode não cair”, es decir, “para que no caiga”. En la literatura arcaica vemos el gerundio, que en la conjugación de los incultos pierde la d en el sufijo, como cantano, etc. Hablando de los adverbios, cita a Almeida Garret: “Adonde te escondeste”, que así se expresó para defender al acierto vernáculo de sus campesinos. Haciendo ver que los errores de hoy fueron antes correctos, Iório termina afirmando que “los hombres se comprenden, sea en la lengua erudita o popular, sin prevenciones”. (Revista VEJA, Enero, nº. 23, página 62, 1975).

Vocablos interesantes encontrados en Lazarillo de Tormes, de autor desconocido, con la forma actual:

| | |
|--------------|-------------|
| obscuro | oscuro |
| açotar | azotar |
| esforçar | esforzar |
| moço | mozo |
| enxuto | enjuto |
| dexaua | dejaba |
| debaxo | debajo |
| mochacho | muchacho |
| yr | ir |
| magestad | majestad |
| buelto | vuelto |
| aborrescido | aborrecido |
| oy | hoy |
| estrangero | extranjero |
| alderredores | alrededores |
| yuase | ibase |
| prolixo | prolijo |
| dexalle | dejarle |

Estas palabras fueron retiradas de una edición argentina, edición bilingüe.

Dice Raul Lellis: "Estudiando las formas incorrectas que los gramáticos condenan en sus libros, y que son, naturalmente, las que el pueblo ignorante usa", podemos verificar realmente lo que es correcto o lo que fue.

Portugués y Gallego eran una sola lengua. Después se fueron transformando con la independencia de Portugal. De ahí la semejanza de las dos lenguas, de ahí, los mismos errores vulgares, ahí las divergencias que han surgido después.

Nuestro entonces del pueblo que nada conoce del portugués correcto, está en Gil Vicente:

"Blasfemei entonces tanto,
que meus gritos retiniam
pola serra" (Auta da Alma)

¿Podemos ahora contestar a la pregunta? ¿Español es portugués incorrecto o portugués es español incorrecto?

Bibliografía:

1. PEREIRA, Eduardo Carlos. Gramática histórica, São Paulo, Weislog Irmãos, 1916.
2. LELLIS, Raul Moreira. Português no Colégio, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 4ª. edição.
3. BARO, Teodoro. Historia de España, Barcelona, 4ª. edición, 1891.
4. SILVEIRA, Souza da. Lições de Português, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira S.A., 2ª. edição, 1934.
5. CHAGAS, R. Valnir. Didática Especial de Linguas Modernas, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 14ª. edição, 1965.
6. VICTORIA, Luiz A. P. Como se deve dizer e como não se deve dizer, Rio de Janeiro, Editora Científica, 2ª. edição, 1959.
7. AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. Estudios filológicos, Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, 1967.
8. BUENO, Francisco da Silveira. Rudimentos de filologia portuguesa, São Paulo, Edição Saraiva, 1959.
9. CASTRO, Antonio de. Harmonia e mecânica de estilo, Piauí, Teresina, Companhia Editora do Piauí, 1976.

10. PALHANO, Herbert. Vocalismo e consonantismo, São Paulo, Livraria Francisco Alves, 1959.
11. SILVA, Antonio de Moraes. Grande dicionário de língua portuguesa, 10ª. edição.
12. BECKER, Idel. Manual de espanhol, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 14ª. edição, 1952.
13. DÍAZ PLAJA, Guillermo. Historia del español, Buenos Aires, Editorial Ciordia Srl, 1968.
14. PIDAL, R. Menéndez. Manual de gramática histórica española, Madrid, Espasa-Calpe, 13ª. edición, 1968.
15. PEREIRA, Eduardo Carlos. Gramática expositiva do curso superior. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1926.
16. KOEHLER, Pe. S. J. Dicionário escolar latino português, Rio de Janeiro, Editora Globo, 1ª. edição, 8ª. impressão, 1959.
17. HOLANDA, Aurélio Buarque de. Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 11ª. edição, 1967.
18. HERNÁNDEZ, José. Martín Fierro, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Selectas Sela, Sociedad Editora Latino-Americana, 1949.

DE LAS LOCUCIONES Y LOS MODISMOS

Bonifacio Gutiérrez Santos

Locuciones

Como la propia palabra indica, **locución** viene del latín **locutio**, **onis** y ésta de **loqui**, hablar, y significa **“modo de hablar”**. Así es como se ha entendido tradicionalmente y también como **“conjunto de dos o más palabras que no forman frase perfecta o cabal”**, como los **modos adverbiales**. Su valor semántico radica en su combinación figurada fuera del ámbito material.

Este sentido figurativo se percibe bien claramente en estas dos expresiones: **Jarabe de valeriana** y **jarabe de palo**. La primera no es locución, pues designa una bebida o sustancia medicinal. La segunda sí, al significar en su denominación específica figurada y familiar **“castigo infringido a alguien para que aprenda”**.

La locución presenta un carácter inalterable que forma el **modo locutivo** o **perifrástico**. En **correvedile** o **correvedile**, por ejemplo, aplicado a la **“persona que se dedica a llevar y traer chismes y cuentos”**, yo no puedo cambiar el orden de esta manera: **dile, ve y corre**, porque habré roto el carácter inalterable que forma el **modo locutivo** o **perifrástico**. Puedo descomponer **correvedile**, eso sí, en piezas simples: **corre, ve y dile**, pero lo que no puedo hacer es cambiar el orden.

Conviene distinguir entre **modos locutivos** y **locuciones** propiamente dichas. Los **modos locutivos** son formas expresivas que equivalen a un adjetivo o a una frase. El **caballero de la máscara** sustituye al adjetivo **enmascarado**. Las **locuciones** propiamente dichas, si exceptuamos las **verbales** (**Toma ésa**. Suele añadirse: **y vuelva por otra**), las **exclamativas** (**¡Dale!** o **¡Dale que dale!** o **¡Dale que te pego!**) y las **conjuntivas** (**A pesar de**. **Así pues**. **Con tal que**, etc.) las demás no forman frase con unidad de sentido perfectivo.

Modismos

Ortega y Gasset propuso, en su Instituto de Humanidades, un **“ensayo sobre los modismos”**, **viva voce** y en forma polémica.

Explicación del término modismo

El término **modismo** comenzó a circular en España en el S. XVIII. Según Sebastián Covarrubias y Orozco, lexicógrafo español (1539-1613), autor del célebre diccionario **Tesoro de la lengua castellana o española** (1611), en el siglo XVII los escolásticos del lenguaje usaban la palabra **idiotismo** para significar **“ciertas frases y modos de hablar particulares a la lengua de cada nación”**. Como se ve existe una distancia muy pequeña entre estos dos conceptos. Para la **Real Academia Española** la distinción consiste en que el **idiotismo**, ese lenguaje o estilo familiar propio de cada lengua, no sigue las leyes ordinarias del lenguaje. Es muy difícil de analizar, porque en sí mismo carece de sentido, por ejemplo:

a tontas y a locas. No faltan gramáticos que incluyan los idiotismos entre los vicios de dicción, modo de hablar o escribir: un autor de dicción clásica (Martín Alonso). En la práctica modismo e idiotismo son términos intercambiables. El modismo habría surgido del giro o modo de hablar y de las locuciones adverbiales o modos adverbiales siguiendo toda una trayectoria lingüística, unas veces con resultados extraños, como: *A pie(s) juntillas* (Loc. adv.), “con toda seguridad”, “con convicción”: *Confío a pies juntillas en ti*, y otras sin que su nexa sufra violencia: *Añadir (o hechar) leña al fuego* (Loc. fam.), “hacer que aumente el enfado de alguien” o “que se avive una disputa”. El modismo es un concepto específico del género de locuciones. Entiende por modismo una locución popularizada, propia o privada de cada lengua, intraducible, inalterable, y con cierto sentido metafórico. Por ejemplo: *Le puso a parir* (Loc. fam.), “le criticó” o *le puso a caer de un burro*.

El modismo, por lo general, tiene una historia individual o colectiva. Muchos proceden de las tertulias, del periodismo, de las obras dramáticas y de la novela. Casares cita la remota significación que supone el modismo a brazo partido, equivalente a “sin armas”, pasó a significar más tarde “sin ventajas”, teniendo así el valor semántico de “en condiciones de igualdad”. Hoy, según el Diccionario, quiere decir a “viva fuerza”, “de poder a poder”. Y continúa Casares: “A nuestro entender, el modismo procede de una forma de hechar el pulso, que todavía se practica en algunas aldeas, y en la que el contendiente que no da su brazo a torcer, que no se rendía, o no desistía de su dictamen o propósito, podía resultar con el brazo partido”.

Algunos modismos nos llegan através de la Biblia, del Kempis (Véase “Imitación de Cristo”, lib. I, 19) y de otros libros ascéticos.

La etimología popular también interviene en la mañana semántica y en la intención primitiva de muchos modismos. Baste citar, por ejemplo: *Tomar el portante*, que el vulgo formó sobre: *Tomar la puerta* (irse, marcharse). **Portante** es el “paso de las caballerías” en el que mueven a un tiempo la mano y el pie del mismo lado. De aquí salió la frase: **Tomar uno un portante** (tomar un paso).

Antiguamente decir a alguien: *Eres un as (ser un as)* era insultarlo, llamarlo burro o asno. Hoy decir que fulano *es un as* en el fútbol o en cualquier otro deporte es hacerle un gran elogio, decirle que sobresale.

Su función lingüística. Su riesgo

El modismo ejerce una función de diferente naturaleza tanto en la lengua hablada como en la literaria, pero viene acompañado de sus pros y de sus contras. Si por un lado el modismo ha ido enriqueciéndose coloquialmente, por otro lado ha ido perdiendo fuerza como instrumento normal del lenguaje. Y es que si su vitalidad permanente radica en que el modismo suple con creces una palabra o giro que el hablante considera inexpresivos para el que escucha, su decadencia está en lo que el modismo tiene de moda, de novedad -madre de la muerte decía Leopardi- e imitación. Este es el riesgo que el modismo corre y el desgaste. Los modismos que son modas nacen y mueren con la vida moderna. Quién no se

acuerda de algunos? Si *dejarle a uno K.O.* ha surgido al calor del deporte cuál será su duración? Y qué es lo que sabemos de su apogeo y de su ocaso?

El modismo **luego**, entendido en un tiempo como “inmediatamente”, hoy está fuera de uso, salvo en Méjico, y hubo que reforzarlo para formar **luego al instante**, quedándonos como resultado tan sólo con el refuerzo **al instante, al punto**.

También muchas formas heredadas del latín se han perdido. En la Edad Media se decía **alora** (del lat. *ad illam horam*), “al punto entonces”. De aquí se formó **al ora que**, conjunción muy usada en el **Poema de Mio Cid**:

**Direvos de los cavalleros que levaron en mensaje;
al ora que lo sopo mio Cid el de bivar (O.c.v. 1454)**

Se perdieron también otros adverbios procedentes de sustantivos. El adverbio **cedo** (del lat. *cito*), “pronto, al pronto”), llegó hasta el siglo XVII.

Tal vez el cometido lingüístico más importante del modismo sea suplir ciertos recursos expresivos que nos faltan en español, y en concreto la falta de adverbios. Quizás por eso existen tantas locuciones adverbiales. Sustituyen a las formas desinenciales tomadas del adjetivo femenino en **-mente**: *Pisar recio*. Enriquecen los adverbios de tiempo: *A menudo. En un decir Jesús*. Sustituyen a los ablativos adverbiales latinos: *A ratos perdidos. Con pelos y señales*.

Los modismos españoles dan a conocer la entraña íntima del español “con sus contrastes de luz y sombra, de alegrías y tristezas”(Unamuno O.c. pág. 70). Nos revelan al caballero y al pícaro. Podemos considerarlos, según el filólogo español Samuel Gili Gaya (1892-1976) -a quien se deben entre otras muchas cosas ediciones de los textos picarescos clásicos, un interesante **Diccionario** y un **Curso Superior de Sintaxis Española**- como “locuciones lexicografiadas, con función sustantiva, adjetiva y adverbial”.

Filosofía de las locuciones y los modismos

Desconozco su evolución histórica. Creo que al igual que el modismo debe de tener una historia individual y colectiva. Lo que me parece más importante en este momento es aclarar que, bajo las locuciones así como bajo los modismos, lo que se esconde, a decir verdad, es el: **Ser, Sentir, Pensar, Expresarse y Conocer** que le es peculiar al pueblo español. Las locuciones son el negativo, que después de revelado, nos descubre su verdadera faz. Tratándose del pueblo español este rostro antiguo y desfigurado está bien lacerado. Cicatrices y marcas por todas partes que el tiempo no han borrado. Unas son notablemente visibles, otras casi que imperceptibles, pero que no escapan al observador atento. Son fruto de los diversos momentos de existencia vividos en su vivir crítico que es “la forma de existencia española” (José Ferrater Mora en **UNAMUNO Bosquejo en una Filosofía**). Momentos buenos y malos. Gloriosos unos, sin gloria otros. Para confirmar esto que yo estoy diciendo no será nada malo que nos remontemos a la España “de nuestra Edad de Oro..., la España antigua con toda la mezcla de luz y de sombra, de grandeza

y de defectos"- en el decir de Menéndez y Pelayo, citado por Unamuno en "En Torno al Casticismo", Segunda Edición - Colección Austral - Espasa-Calpe, Argentina S.A. Buenos Aires - México, 1945, pág. 67, nota (1). A Quevedo y Góngora con su claroscuro del barroco. Quevedo empleando el oscuro aguafuerte de su prosa, los tonos más pardos y sombríos del alma castellana. Góngora una poesía más musical y pictórica, a la vez, y los colores más claros y luminosos del paisaje andaluz, morisco o mediterráneo (Véase Mariano Picón-Salas, de la Conquista a la Independencia Tres Siglos de Historia Cultural Hispanoamericana - Fondo de Cultura Económica - Cuarta Edición - México - Buenos Aires 1965, pág. 124). Vayamos ahora a la España de los toros y a su tradición torera (mal que a algunos les pese) por ser desde donde mejor se la puede conocer en su enjundia.

"¿Qué tendrá este redondel mágico para exaltarnos así?"- se pregunta don Gaspar en "El Embrujo de Sevilla", de Carlos Reyles. Y el pintor responde: "Ese círculo nos transfigura, nos sublima, porque reviven en él acaso las energías y las virtudes de nuestro heroico pasado, todo aquello que nos hizo grandes y fuertes". Y un poco más adelante el mismo don Gaspar al referirse a Paco que "muy tranquilamente, sin apresurarse, llegaba a la cabeza del toro y se plantaba frente a él "como si fuese de madera", exclama:

"Este chico se me antoja el valor de la mismísima España de Carlos V y de los conquistadores ante el peligro y la muerte" (Roque Esteban Scarpa, Lecturas Americanas - Ziz-Zag, pág. 53, 59 y 60).

Y hablando de toros y de la tradición torera no podría dejar fuera al autor de "Sangre y Arena". Vicente Blasco Ibáñez. Veamos lo que piensa através de su personaje, el doctor Ruiz.

"Ruiz insistía en su idea. A mediados del siglo XVIII, cuando España se metía en su caparazón, renunciando a lejanas guerras y nuevas colonizaciones, y se extinguía por falta de ambiente la fría crueldad religiosa, era cuando florecía el toreo. El heroísmo popular necesitaba nuevos caminos para subir hasta la notariadad y la fortuna. La ferocidad de la muchedumbre, habituada a fiestas de muerte, necesitaba una válvula de escape par dar expansión a su alma, educada durante siglos en la contemplación de suplicios. El auto de fe era sustituido por la corrida de toros. El que un siglo antes hubiese sido soldado en Flandes o colonizador militar de soledades del Nuevo Mundo, convirtiase en torero. El pueblo, al ver cerradas sus fuentes de expansión, labraba con la nueva fiesta nacional una salida gloriosa para todos los ambiciosos que tenían valor y audacia.

- Un progreso -cotinuó el doctor- Me parece que está claro. Por eso yo, que soy revolucionario, no me avergüenzo de decir que me gustan los toros... El hombre necesita el picante de la maldad para alegrar la monotonía de su existencia. También es malo el alcohol y sabemos que nos hace daño, pero casi todos lo bebemos. Un poco de salvajismo de vez en cuando da nuevas energías para continuar la existencia. Todos gustamos de volver la vista atrás, de tarde en tarde, y vivir un poco la vida de nuestros remotos abuelos. La brutalidad hace renacer en nuestro interior fuerzas misteriosas

que no es conveniente dejar morir. ¿Que las corridas de toros son bárbaras? Conforme; pero no son la única fiesta bárbara del mundo. La vuelta a los placeres violentos y salvajes es una enfermedad humana que todos los pueblos sufren por igual. Por eso yo me indigno cuando veo a los extranjeros fijar sus ojos en España, como si sólo aquí existiesen fiestas de violencia” (Vicente Blasco Ibáñez, *Sangre y Arena* - Plaza y Janes S. A. Editores - Barcelona, 1977, págs. 203-204).

Estebanez Calderón escribirá: “No es este lugar a propósito para detenerse a defender el espectáculo nacional de las acusaciones e invectivas extranjeras. En este punto son ellas tan apasionadas, tan injustas y tan palpitantes de ojeriza y envidia cuanto son odiosas y miserables las acusaciones que de otro género nos hacen. Los toros es un ejercicio arriesgado, y en esto está su mérito; tal diversión exige grande agilidad y buena conveniencia y hermosa proporción en el trabajo de los miembros. En esto cabalmente se funda lo airoso y extremado de tales ejercicios; en ellos entra por parte principal y sin excusa el grande ánimo y esfuerzo del corazón; pero esto es justamente por lo que son únicos para tales juegos buena proporción de persona y la habilidad y el arte, se encuentra tan seguro entre las astas del toro como en los miradores de un balcón” (Estebanez Calderón, *Escenas Andaluzas* - Espasa-Calpe Argentina S. A. - Buenos Aires - Méjico, 1951, pág. 104).

No cabe duda de que gran número de locuciones fueron elaboradas a partir de acontecimientos históricos, aun de los hechos más sencillos, (pues basta al hombre ser en el tiempo para ya hacer historia incluso a contra gusto) al comprender el presente como un momento de la serie toda del pasado, comenzando a comprender lo vivo de lo eterno, de que brota la serie toda, yendo en busca de la razón de ser del “presente momento histórico”, no en el pasado, sino en el total intrahistórico (Unamuno O.c. pág. 39).

Cómo se efectuó esa tarea? Es algo que trasciende a mi propósito. Creo que recoger ese sin número de locuciones existentes, hasta venir a darles la forma que ahora tienen, haya sido una tarea ardua y lenta. Un trabajo de chinos. Todo eso no hace al caso. Lo que interesa es percatarse como esas locuciones fueron ganando tierra hasta llegar a las camadas más bajas, si partieron de las clases medias o altas, y a las camadas más altas, si partieron de las clases inferiores. Lo que verdaderamente importa es lo que ellas nos transmiten también en las entre líneas cuando reunidas en grupos podamos ver la radiografía de su pueblo. Esto es lo que voy a intentar hacer para mejor pintar el cuadro. La impresión que yo tuve (conforme iba estudiando las locuciones) es que ellas nos trazan un perfil psicologico (yo diría que perfecto) del pueblo español con sus contrastes. En cada locución pareceme ver un flash vivo de vieja historia. Según mi entender la locución recoge la tradición que es sustancia de la historia, la tradición eterna que es el fondo del hombre mismo (Unamuno O.c. págs. 29 y 30).

Ateniéndome a su contenido semántico he dividido las locuciones de la siguiente forma

I LOCUCIONES DE FÁCIL OBSERVACIÓN. Incluyo aquí las que parten de la experiencia propia o próxima. Hablan del día a día y son fáciles de identificar.

Observación: Al final del trabajo encontrará en LOCUCIONES (llevando siempre el número delante) una breve explicación de cada locución citada.

2. LOCUCIONES DE SENTIMIENTOS HUMANOS (FE Y CREENCIAS RELIGIOSAS). Bastante abundantes. Tratan de Dios, Cristo, la Virgen, el Alma, el Amor, el Gozo, el Cielo, la Gloria, la Misa y el Bautismo. Con reverencia y piedad; con irreverencia y falta de respeto, rayando en el ridículo. ¿Hay un pueblo más blasfemo que el español o el italiano?

Unamuno decía que "la blasfemia es el último acto de fe". Y Américo Castro, en el libro "IBERO AMERICA su Historia y su Cultura", escribe: "Recordemos que lo propio de España ha sido vivir en contradicción consigo misma". Y vuelvo a citar a Unamuno: "Nuestro espíritu castizo, tan bien descrito por Calderón -el más castizo de los escritores españoles-, es un espíritu dualista y polarizador que no llegó, a pesar de sus intenciones, a la entrañable armonía de lo ideal y lo real. Don Quijote y Sancho caminan juntos, se ayudan, riñen, se quieren, pero no se funden. Los extremos se tocan sin confundirse"(O.c. págs. 67-74). El poeta peruano José Santos Chocano (1867-1934) coronado en Lima (1921) como el poeta de América, vive esta dualidad de vida y acción. dualidad racial. expresada en uno de sus sonetos (BRASON):

**La sangre es española e incaico es el latido,
de no ser poeta, quizá yo hubiera sido
un blanco aventurero o un indio emperador** (Roque Esteban Scarpa, O.c. pág. 428)

Este espíritu aventurero y quijotesco está bellamente reflejado en Martín Fierro, de José Hernández (1834-1886). "Martín Fierro es el canto del luchador español que, después de haber plantado la cruz en Granada, se fue a América a servir de avanzada a la civilización y a abrir el camino del desierto. Por eso su canto está impregnado de españolismos: es española su lengua, españoles sus modismos, españolas sus máximas y su sabiduría, española su alma. Es un poema que apenas tiene sentido desglosado de nuestra literatura" (Roque Esteban Scarpa, O.c. pág. 476. Véase también Martín Fierro de José Hernández - Editorial Kapelusz - Buenos Aires, 1965, pág. 242). Azorín se pregunta: ¿Qué hay en esta patria del buen Caballero de la Triste Figura que así rompe en un punto, a lo mejor de la carrera, las voluntades más enhiestas? (...); hay una indiferencia, una resignación, un abandono... (Azorín, La ruta de Don Quijote, Editorial Losada S.A., Séptima Edición, Buenos Aires, 1970, pág. 55).

3. LOCUCIONES DE LA FIESTA NACIONAL. Bueno será conocer algo sobre los toros, este "circo español". Según la crónica antigua, que el padre Ariz incluye en su historia de Ávila, ya "en el siglo XI no había festividad alguna en que con las justas o torneos no entrasen los toros por parte principal del regocijo" (Estebanez Calderón O.c. pag. 94) Cabeza de Vaca el 24 de julio de 1537 al entrar en la ciudad de Méjico y referirse al Virrey y a Hernán Cortés registra, "nos dieron de vestir; el día de Santiago, 25 de julio, hubo fiestas y toros" (Véase el libro de Américo Castro IBEROAMERICA su Historia y su Cultura, con a Editorial Assistance of Raymond S. Willis, julio 1961, pág. 71)

En el año 1619 se concluyó la Plaza Mayor de Madrid que ofrecía anchuroso y acomodado palenque para tales bazarrias. Con mil quinientos treinta y seis pies de

circunferencia, en ella cerca de doscientas casas, rasgadas éstas con quinientos balcones, y pudiendo acomodarse en circo tan espacioso cerca de sesenta mil personas, no podía imaginarse espectáculo más grandioso que una de aquellas corridas a que asistía el rey con la corte más numerosa y lucida que ha podido verse desde el imperio asirio y romano hasta el día, prodigando las riquezas de dos mundos en sus galas y arreos, y presidiendo al pueblo más valiente y generoso de Europa (Véase Estebanez Calderón, en O.c. "Toros y Ejercicios de la Jineta"). ¿Qué es lo que piensa sobre todo esto el personaje del libro "Sangre y Arena", doctor Ruiz? "Eso de que el toreo es antiquísimo no pasa de ser una mentira. Se mataban fieras en España para diversión de la gente, pero no existía el toreo tal como hoy se conoce. El Cid alanceaba toros, conforme; los caballeros moros y cristianos se entretenían en los cosos; pero no existía el torero de profesión, ni a los animales se les daba una muerte noble y conforme a las reglas.

El doctor evocaba el pasado de la fiesta nacional durante siglos. Sólo en muy contadas circunstancias, cuando se casaban los reyes, se firmaba una paz o se inauguraba una capilla en una catedral, celebrábanse tales sucesos con corridas de toros. Ni había regularidad en la repetición de estas fiestas, ni se conocía el lidiador profesional. Los apuestos caballeros, vestidos de brillantes sedas, salían al coso, jinetes en sus corceles, para alancear la bestia o rejonearla ante los ojos de las damas. Si el toro llegaba a desmontarlos, tiraban de la espada, y con ayuda de los lacayos daban muerte a la bestia, hiriéndola donde podían, sin ajustarse a regla alguna. Cuando la corrida era popular, bajaba a la arena la muchedumbre, atacando en masa al toro, hasta que conseguía derribarlo, rematándole a puñaladas.

- No existían las corridas de toros -continuaba el doctor-. Aquello eran cacerías de reses bravas... Bien considerado, la gente tenía otras ocupaciones y contaba con otras fiestas propias de la época, no necesitando perfeccionar esta diversión.

El español belicoso tenía como medio seguro de abrirse paso las guerras incesantes en diversos territorios de Europa y el embarcarse para las Américas, siempre necesitadas de hombre valerosos. Además, la religión daba con frecuencia espectáculos emocionantes, en los cuales sentíase el escalofrío que proporciona el peligro ajeno y se ganaban indulgencias para el alma. Los autos de fe, seguidos de quemas de hombres, eran espectáculos fuertes que quitaban interés a unos juegos con simples animales montaraces. La inquisición resultaba la gran fiesta nacional (O.c. pags 202-203).

Pan y toros, y ¡mañana será otro día! Cuando hay saquemos tripas del mal año, luego... ¡no importa! Tal el alma castiza, belicosa e indolente, pasando del arranque a la impasibilidad, sin diluir una en otra para entrar en el heroísmo sostenido y oscuro, difuso y lento del verdadero trabajo (Unamuno O.c. pág. 82). ¿No es esto la fantasía loca, irrazonada e impetuosa que rompe de pronto la inacción para caer otra vez estérilmente en el marasmo? -escribe Azorín. (O.c. pág. 128).

4. LOCUCIONES DE PUEBLOS Y DE TIPOS HUMANOS. Expresan la visión que se tiene de ellos. Visión que no siempre corresponde a la realidad y en ocasiones un tanto maliciosa y exagerada; intolerante e injusta. Esas locuciones son sobre pueblos como: el indio, el chino, el gitano, el moro o sarraceno y el negro. Voy a detenerme en el pueblo

moro. Al final de cuentas fueron siete siglos de dominación en España (711-1492). Siete siglos de luchas y odios religiosos entre árabes y cristianos, siendo así que los cuatro últimos siglos fueron los más sangrientos. ¿**Don Quijote** no se creía ministro de Dios en la tierra y brazo por quien se ejecuta en ella su justicia? (Véase Miguel de Unamuno, **Vida de Don Quijote y Sancho**, Espasa-Calpe, S. A. Sexta Edición, Madrid, 1945, pág. 94). ¡**Hasta San Diego Matamoros** ayudaba! Y recuerden la aventura del caballero **Íñigo de Loyola**, que nos cuenta el P. Rivadeneira en el capítulo III del libro I de su **Vida**, cuando yendo Ignacio camino de Monserrate “topó acaso con un moro de los que en aquel tiempo quedaban en España en los reinos de Valencia y Aragón” y “comenzaron a andar juntos, y a trabar plática y de una en otra vinieron a tratar de la virginidad y pureza de la gloriosísima virgen Nuestra Señora”. Y tal se puso la cosa, que Íñigo, al separarse del moro, quedó “muy dudoso y perplejo en lo que había de hacer; porque no sabía si la fe que profesaba y la piedad cristiana le obligaba darse prisa tras el moro, y alcanzarle y darle de puñaladas por el atrevimiento y osadía que había tenido de hablar tan desvergonzadamente en desacato de la bienaventurada siempre Virgen sin mancilla”. Y al llegar a una encrucijada, se lo dejó a la cabalgadura, según el camino que tomase, o para buscar al moro y matarle a puñaladas o para no hacerle caso. Y Dios quiso iluminar a la cabalgadura, y “dejando el camino ancho y llano por do había ido el moro, se fue por el que era más a propósito para Ignacio” (Véase Pedro de Ribadeneyra, **Vida de Ignacio de Loyola**, Espasa-Calpe S.A., Tercera Edición, Madrid, 1967). ¿El pueblo español no es un tanto Quijote? Nuestro vivir, como el de don Alonso Quijano el Bueno, es un combate inacabable, sin premio, por ideales que no veremos realizados... Yo amo esa gran figura dolorosa que es nuestro símbolo y nuestro espejo (Azorín, O.c., pág. 14). ¿Ignacio de Loyola no es un San Hermán Cortés, que resulta absurdo desde nuestro ángulo de hoy, pero que lo parecía mucho menos en el s. XVI? (Véase Mariano Picón, Salas, O.c. ut supra, pág. 61). Fernán González y el Cid, héroes representativos de Castilla en los siglos X y XI, irreconciliables enemigos del Islam, fueron distinguidos con la más singular odiosidad, el uno por parte de los califas Abderrahman III y Alhken, y el otro por parte del emperador Yuçuf. Lo que sobre moros ya he visto escrito, salvo raras excepciones (Véase el capítulo “Carácter originario de Castilla” del libro **Castilla la Tradición, el Idioma** de Ramón Menéndez Pidal, Espasa-Calpe, S.A. Cuarta Edición, Madrid, 1966) es de menospreciso y malos tratos; peyorativo o despectivo; manifiesta una cierta antipatía, ojeriza y aun odio, cito (por citar alguno) tres libros que me parecen representativos: “**Romances de Tradición Oral**”, de José María Cossío; “**El Mejor Mozo de España**”, de Lope de Vega; “**Sueños**”, de Francisco Quevedo. El primer libro, en el poema “**Gayferos**”, trata al moro de “el moro perro”, repitiéndolo casi ya al final del poema. En el segundo libro recibe también un trato poco benigno. Hablan de él **Martín, el Secretari, el Rey, Isabel (la de Castilla), Fernando (el de Aragón)**. También para con el pueblo hebreo demuestran poco cariño. Es Castilla la que está oprimida “al pie del moro” y al que “hay que echarlo de España”. Y este pensamiento es común a Isabel y a Fernando. En uno de los lugares **Doña Juana** refiriéndose a Isabel dice:

**De tristeza se durmió;
que en hablándola de moros,
no la da mucho placer.**

(Lope de Vega, *El Mejor Mozo de España* - Afrodiso Aguado S.A., Madrid, 1951, pág. 21). Y en el tercer libro, Quevedo al referirse a los doctores, hipócritas, los reputa por más necios que los moros (pág. 43). Más adelante escribe: "Y no queráis más, que queriendo el otro echar una maldición muy grande, fea y afrentosa, dijo:

**Lanzada de moro izquierdo
Te atraviere el corazón (pág. 62)**

En este sueño, **LAS ZAHURDAS DE PLUTON**, ni Mahoma escapa. Vean como él lo narra:

"Fui pasando por éstos y llegué a una parte donde estaba uno solo arrinconado y muy sucio, con un zancajo menos y un chirio por la cara, lleno de cencerros y ardiendo y blasfemando". ¿Quién eres tú -le pregunté-, que entre tantos malos eres el peor?" "Yo -dijo él-, soy Mahoma", y decíasele al tallecito, la cuchillada y los dijes de arriero. "Tú eres -dije yo- el más mal hombre que ha babido en el mundo y el que más almas ha traído acá". "Todo lo estoy pasando -dijo-, mientras los malaventurados de africanos adoran el zancarrón o zancajo que aquí me falta". "Picarón -dije-, por qué borracheras que les dejé en mi **ALCORAN** les permitiera las del vino, todos fueran borrachos". Y el tocino, por qué se lo vedaste, perro esclavo descendiente de Agar? "Esto lo hice por no hacer agravio al vino, que lo fuera comer torreznos y beber agua, aunque yo vino y tocino gastaba. Y quise tan mal a los que creyeron en mí, que acá los quité la gloria y allá los perniles y las botas. Y últimamente, mandé que no defendiesen mi ley por razón, porque ninguna hay para obedecella ni sustentalla; remítela a las armas y metilos en ruido para toda la vida. Y en seguirme tanta gente no es en virtud de milagros, sino sólo en virtud de darles la ley la medida de sus apetitos, dándoles mujeres para mudar, y por extraordinario deshonestidades tan feas como las quisiesen, y con esto me seguían todos. Pero no se remató en mí todo el daño; tiende por ahí los ojos y verás qué honrada gente topas" (págs. 80 y 81) - Véase Francisco Quevedo, **LOS SUEÑOS**, Ediciones Ramos, Madrid, 1955.

Bien puede venir de ese cúmulo de juicios la locución vulgar, de sabor amargo: "oro del que cargó el moro" para indicar que algo es de poca calidad o valor, a pesar del trato benévolo dispensado por el Cid en el Poema a los moros que bendicen a su vencedor y lamentan perder su protección:

**Los moros y las moras bendiciendo están.
Vaste mio Cid? nuestras oraciones váyante delante;
nos pagados fincamos, señor, de la tua parte**

y es que el Cid era un gran señor, como muy bien lo recogió Ben Alcama en el famoso discurso histórico del Cid a los moros valencianos: "Dios me conservará en Valencia, si obrare en ella con justicia y encaminare a bien sus cosas; mas si obro con soberbia y torcidamente, bien sé que me desposeerá de mi conquista" (Véase Menéndez y Pidal O.c.).

Personalmente me inclino a creer que esa birria todo para con los moros en el fondo de deba a la fusión de las dos castas, tan bien definido por **José Santos Chocano** cuando en el soneto **BLASON**, referido a él canta:

**Mi fantasía viene de un abolengo moro:
los Andes son de plata, pero el León de oro
y las dos castas fundo con épico fragor** (Roque Esteban Scarpa, O.c. pág.

29)

Obs.: Quítese Andes, póngase Sierra Morena, y servirá para los españoles -pienso yo.

5. LOCUCIONES DE GEOGRAFÍA, HISTORIA Y COLONIZACIÓN. Ellas recuerdan lugares, ciudades y hechos históricos. Vienen cargadas de aquel moño al no pasar de acontecimientos que guardó el tiempo. Algunos han podido ser hasta pintorescos. Otros torpes disecaciones. Para mejor comprender las **locuciones** tendríamos que entrar en el espíritu de su época, cerrar las ventanas de ese cuarto y empaparnos a bocanadas sin que nada de fuera nos pueda perturbar a nos venga a despertar.

6. LOCUCIONES DE PERSONAS. Sacadas de **nombres comunes** de gente del pueblo (**Ambrosio, Picio, Abundio, Lepe**) que después ganaron **ámbito regional y nacional**. Otros son **nombres universalmente** conocidos: **Caín, La Celestina, Pedro, Magdalena** (de sabor profano o religioso).

7. LOCUCIONES VULGARES. Entiéndase aquí por **vulgar** no el **vulgo** o clase baja sino el **herir los oídos piadosos**, pues estas locuciones son usadas tanto por la clase alta como por la clase media y baja. Se relacionan con **sexo, trasero y puta** -considerados como vulgar.

En estas locuciones (como en otras tantas) la misma palabra, seguida de otra o de otras, gana un significado global diferente. **Andar como puta por rastrojo** es: **Encontrarse en una situación difícil**. Experimenten a andar por el rastrojo (si es que ya no lo han hecho alguna vez) y verán lo crítico de esta situación al penetrarles los cañones por sus tobillos causándoles una sensación dolorosa. Este es un dolor físico. Ahora intenten verse andando por un campo abierto y desierto después de la cosecha de las mieses siendo apuntados a la lengua por quienes les ven: **Esa es la tal** o **Ese es el tal**, seguido del dolor moral, un dolor profundo más intenso por mucho que se haya perdido la vergüenza. **La comida estaba de puta madre**. Es lo mismo que decir: **Estupenda, muy rica**. Para hacerse la idea de este **estupendo/a** es preciso juntar la noción de madre (algo muy bueno) a la acepción de puta (algo prohibido y por tanto dos veces bueno). **Y las pasó de puta perra**. Ni la perra ni la puta lo deben pasar bien y de su amo (por el mejor trato que reciba) expuesta a sus caprichos y a veces comiendo tan solo los huesos mondos y lirondos que la echen. Y la puta a que tipo de humillaciones no se somete? También las **palabras Dios, Cristo, Misa**, seguidas de otra u otras cambian de significado.

8. **LOCUCIONES ADAPTADAS.** Fueron trasladadas de otra lengua o lenguas con pequeñas variantes. Así: **Que si quieres arroz Catalina** (Loc. fam.). Expresa contrariedad ante la imposibilidad de conseguir algo. La locución latina es: **Usque tanden Catilina**.

9. **LOCUCIONES LATINAS.** El latín, lengua que dio origen al español, contiene un número elevadísimo de locuciones integradas en su mayor parte al acervo jurídico. **Sine die** (Loc. lat. adj.) "Sin plazo fijo", "Sin fecha". **Sine qua non** (Loc. lat. adj.) "Sin la cual no", etc.

10. **LOCUCIONES BÍBLICAS.** Sacadas de la Biblia Sagrada, tanto del Antiguo como del Nuevo Testamento. **Las vacas flacas** (Loc. fam). Época de escasez. **Las vacas gordas** (Loc. fam.). Época de prosperidad y abundancia (véase Gen 41, 1-36). **Rasgarse la vestiduras** (Loc. fam.). Escandalizarse o indignarse por algo, generalmente con hipocresía (Véase Mc 14, 63). **Estar escrito** (Loc. fam.). Estar designado por el destino: **Su triunfo estaba escrito** (Véase Jo 19, 22). Etc.

11. **LOCUCIONES CLÁSICAS.** Proviene de autores clásicos (latinos, españoles, alemanes, etc.). **La suerte está hechada** ("Alea iacta est" - Suetonio Caio, hist. lat. 69-126? "Vida de los Doce Césares, de César a Domiciano"). **Deshecer un entuerto** (Loc. fam.) Reparar un daño u ofensa (Cervantes en **El Quijote**). **(Con la) lanza en ristre** (Loc. fam.) Preparado para atacar (**El Quijote**).

12. **LOCUCIONES DE TRADICIÓN.** Como la tan famosa: **El cuento de la lechera**. Proyecto ambicioso que alguien hace sin una base sólida, recordando el famoso y antiquísimo cuento, el "Cuento de la lechera".

13. **LOCUCIONES EXTRANJERAS.** Italianas, francesas, alemanas, etc.

14. **LOCUCIONES MIXTAS.** Combinación de español con inglés. **Estar en orsay** (Loc. fam.). **Estar distraído, despistado.** **Casarse de penalty** (Loc. fam.). **Casarse de manera precipitada por haberse quedado embarazada la novia.**

15. **LOCUCIONES DE SIGNIFICADO Y SIGNIFICANTE (IGUALES).** Las llamo así porque la propia palabra da valor a la locución. Por ejemplo: **En agraz** (Loc. adj. y adv.) Se aplica a lo que está todavía en preparación, inmaduro. **Su obra está aún en agraz.** **Importar (o no importar) a alguien un bleo** alguna cosa. Cosa de poco o ningún valor.

16. **LOCUCIONES DE SIGNIFICADO Y SIGNIFICANTE (OPUESTOS).** Expresan lo contrario a lo que contiene la propia palabra. **A la legua (o a una legua o a cien leguas o a mil leguas)** (Loc. adv. fam.) Claramente, de forma evidente. Se usa con verbos como **ver** y **notar**. **Por su acento se nota a la legua que es forastero.**

17. **LOCUCIONES HISPANOAMERICANAS.** Comunes a los países de Argentina y Chile, unas; a Argentina y Uruguay, otras; a Argentina, Chile y Paraguay o a Argentina, Chile y Uruguay. Los países se van alternando.

C. LOCUCIONES

1. LOCUCIONES DE FÁCIL OBSERVACIÓN

Acostarse con las gallinas (Loc. fam.) Irse muy temprano a la cama.

Como gallina en corral ajeno (Loc. fam.) Muy avergonzado e incómodo por sentirse entre gente extraña.

Ir al grano (Loc. fam.) Dirigirse a lo fundamental de una cosa sin dar rodeos: **Déjate de preámbulos y vamos al grano.**

Caerse de un guindo Ser muy ingenuo o no estar al tanto de las cosas.

No estar el horno para bollos (Loc. fam.) Indica la inconveniencia de algún acto o comentario en una situación tensa o complicada.

Tomar a uno por el pito de un sereno (Loc. fam.) No darle ninguna importancia.

Lleгарle (o venirle) a uno su sanmartín (Loc. fam.) Se emplea para expresar que ya le tocará sufrir al que vive satisfecho y despreocupado.

Habló el buey y dijo mu! (Loc. fam.) Expresión con que se ridiculiza a la persona callada que de pronto dice una tontería.

Pasarlas moradas (Loc. fam.) Pasarlo muy mal, verse en apuros.

2. LOCUCIONES DE SENTIMIENTOS HUMANOS (FE Y CREENCIAS RELIGIOSAS)

de DIOS:

A la buena de Dios (Loc. fam.) De cualquier manera: **Lo hizo a la buena de Dios.**

Como Dios (Loc. adv. fam.) Estupendamente: **Vive como Dios.**

Como Dios le da a uno a entender (Loc. adv. fam.) Como buenamente se puede.

Como Dios manda (Loc. adv. fam.) Como deve ser.

Ande (o vaya) con Dios Fórmula de despedida, adiós.

Costar (o necesitar) algo Dios y ayuda (Loc. fam.) Costar mucho esfuerzo.

Dejado de la mano de Dios (Loc. adj.) Abandonado.

Dios mediante (Loc. fam.) Si todo va bien.

Ni Dios (Loc. fam.) Nadie: **No se enterará ni Dios.**

de CRISTO:

Amarse (o ser) la de Dios es Cristo (Loc. fam.) Organizarse un jaleo, escándalo, discusión, etc.

Como a un Cristo dos pistolas (Loc. adv. fam.) Con los verbos **ir, sentar** o equivalentes "Muy mal". **El sombrero le asienta como a Cristo dos pistolas**

Donde Cristo dio las tres voces (Loc. fam.) En un lugar muy lejano o apartado.

Hecho un Cristo (Loc. adj. fam.) Destrozado, hecho una pena.

Ni Cristo que lo fundó (Loc. fam.) Se usa para negar rotundamente: **Eso no lo conoce ni Cristo que lo fundó.**

Todo Cristo (Loc. fam.) Todo el mundo: **Aquí tiene que pagar todo Cristo.**

de la **VIRGEN**:

Ser alguien un viva la Virgen (Loc. fam.) Ser alguien muy despreocupado.

Obs.: Repárese en el respeto para con la **Virgen**. Ninguna chacota. Miguel de Unamuno en **Diario íntimo** escribe: **He llegado hasta el ateísmo intelectual, hasta imaginar un mundo sin dios, pero ahora veo que siempre conservé una oculta fe en la Virgen María (...)** María es de los misterios el más dulce. Y un poco más adelante: **Se oye blasfemar de Dios y de Cristo y mezclarlos a sucias expresiones, de la Virgen no se oye blasfemar** (O.c. Alianza Editorial, Tercera Edición, Madrid, 1974, págs. 29 1 30).

del **ALMA**:

Caérsele a uno el alma a los pies (Loc. fam.) Sufrir una decepción.

Como alma que lleva el diablo (Loc. adv. fam.) Con gran velocidad, precipitadamente.

Con todo el alma (Loc. adv. fam.) Con mucho gusto.

En el alma (Loc. adv.) Profunda e intensamente: Lo sintió en el alma. Te lo agradezco en el alma.

Entregar el alma (a Dios) Morir.

Estar con (o tener) el alma en un hilo (o en vilo) (Loc. fam.) Estar intranquilo por temor a algo.

Llegarle a uno al alma alguna cosa Sentiría intensamente.

No poder alguien con el alma (Loc. fam.) Estar muy cansado.

del **AMOR**:

Al amor de (Loc. adv.) Cerca de, especialmente de una fuente de calor: Se sentaron al amor de la lumbre.

De (o con) mil amores (Loc. adv. fam.) Con mucho gusto.

Por amor al arte (Loc. adv. fam.) Gratuitamente.

Por (el) amor de Dios (Loc. fam.) Se utiliza para pedir algo encarecidamente o como exclamación de protesta o disgusto.

de **GOZO**:

No caber alguien en sí de gozo (o de otro sentimiento). Estar lleno de sí mismo.

del **CIELO**:

A cielo abierto (Loc. adv.) Al aire libre, a la intemperie.

Bajado (llovido o venido) del cielo (Loc. adj. fam.) Que aparece en el momento oportuno: también prodigioso, excelente, o conseguido sin esfuerzo.

Clamar una cosa al cielo Ser manifestamente injusta, cruel o disparatada.

Escupir uno al cielo (Loc. fam.) Decir o hacer cosas que luego se vuelven contra uno.

Estar en el (séptimo) cielo (Loc. fam.) Encontrarse muy a gusto.

Remover cielo y tierra (Loc. fam.) Hacer todo tipo de gestiones o esfuerzos para conseguir una cosa.

Ver uno el cielo abierto (o los cielos abiertos) Presentársele ocasión a solución favorable para salir de un apuro: **Vio el cielo abierto con su nuevo empleo.**

de la **GLORIA**:

Estar alguien en la gloria (Loc. fam.) Encontrarse muy a gusto en su lugar, situación, etc.

Que en gloria esté Fórmula de respeto utilizada para referirse a los difuntos.

Saber algo a gloria (Loc. fam.) Saber muy bien; también, resultar muy agradable.

de la **MISA**:

Como en misa Con profundo silencio y respeto: **Me escuchó como en misa.**

Como si dicen misa (o **que digan**) **misa** (Loc. fam.) Expresa que a uno le importa poco lo que digan u opinen los demás.

Ir a misa una cosa indica que algo se hará o se cumplirá tal como se expresa.

No saber uno de la misa a la media (o **la mitad**) (Loc. fam.) No estar enterado de cierta cosa que debería saber, o no entender lo que está diciendo.

del **BAUTISMO**:

Bautizar (o **cristianizar**) **el vino** (Loc. fam.) Aguar el vino, echarle agua.

3. LOCUCIONES DE LA FIESTA NACIONAL:

Ver (o **mirar**) **los toros desde la barrera** (Loc. fam.) Observar un acontecimiento, suceso, etc., sin arriesgarse ni intervenir en él.

Saltarse algo a la torera (Loc. fam.) No hacer ningún caso de ello: **Saltarse las reglas a la torera.**

Ciertos son los toros (Loc. fam.) Expresión con que se afirma la certeza de una cosa, generalmente desagradable, que se temía o se había anunciado.

Coger el toro por los cuernos Hacer frente a una dificultad con decisión.

Pillar el toro a alguien (Loc. fam.) No tener como librarse de algo; también, verse agobiada una persona, p. ej. por quedarle muy poco tiempo para realizar o terminar algo.

4. DE PUEBLOS Y TIPOS HUMANOS:

del **INDIO**:

Hacer el indio (Loc. fam.) Hacer tonterías.

del **CHINO**:

Engañar a alguien como a un chino (Loc. fam.) Engañarle por completo.

Sudar como un chino (Loc. fam.) Trabajar mucho.

Ser trabajo de chinos (Loc. fam.) Ser un trabajo complicado y minucioso.

del GITANO:

Que no se lo salta un gitano (Loc. adj. fam.) Muy grande, fuera de lo común: Se comió un bocadillo que no se lo salta un gitano.

Ser más listo que un gitano (Loc. fam.) Ser muy listo.

Pasar más hambre que un gitano (o que el perro de un gitano) (Loc. fam.) Pasar mucha necesidad.

del MORO (o SARRACENO):

Haber moros en la costa (Loc. fam.) Haber alguien en cuya presencia resulta peligroso o improcedente hacer algo. Se usa más generalmente en forma negativa: No hay moros en la costa, puedes hablar.

El oro y el moro (Loc. fam.) Indica que el valor de las cosas que alguien habla o en las que alguien piensa es exagerado o irreal: Le prometió el oro y el moro.

Oro del que cagó el moro (Loc. vulg.) Indica que algo es de poca calidad o valor.

del NEGRO:

Pasarlas negras (Loc. fam.) Pasarlo muy mal: Las pasé negras en el examen.

Tener la negra (Loc. fam.) Tener muy mala suerte.

Verse alguien negro (o vérselas negras) (Loc. fam.) Encontrar mucha dificultad para hacer alguna cosa.

del FRANCÉS:

Despedirse a la francesa (Loc. fam.) Irse sin despedirse.

OBSERVACIÓN:

Hacerse el sueco(a) (Loc. fam.) al contrario de lo que se pudiera pensar no se refiere al pueblo sueco. Significa desentenderse de alguien o algo, disimular que no se le oye, se le ve, etc., y viene del lat. *soccus*, tronco.

de PATRIARCA:

Como un patriarca. Con una vida cómoda y descansada.

5. LOCUCIONES DE GEOGRAFÍA, HISTORIA Y COLONIZACIÓN

Irse por los Cerros de Úbeda (Loc. fam.) Divagar, separarse mucho del asunto de que se trata.

Obs.: Úbeda es una ciudad de España (Jaén); ganadería; cereales, aceite. Iglesias y palacios de los siglos XV y XVI.

De la Ceca a la Meca. De aquí para allá, de un sitio a otro.

Obs.: **Ceca.** Casa de moneda. **Meca.** Ciudad santa de Arabia Saudita, cap. del Hedjaz. Patria de Mahoma. Mezquita famosa con la Kaaba y la piedra negra. Es una ciudad santa para los musulmanes, que tienen la obligación de ir a visitarla por lo menos una vez por año.

Dejar (o quedarse) a la luna de Valencia (Loc. fam.) Dejar a alguien o quedarse chasqueado.

Obs.: **Valencia,** arrancada por el Cid a los almorávides, fue abandonada pocos años después de muerto nuestro héroe, pues **Alfonso VI,** después de ir en persona a posesionarse de Valencia, no se sintió con fuerza para retenerla. Sólo un siglo después, **Jaime I** el conquistador reconquistaría **Valencia la grand, Valencia la mayor, Valencia la clara.** El epíteto del Poema: **Mio Cid el de Valencia** fue correspondido con el dictado antiguo **Valencia del Cid,** ciudad, como dice Vicente Querol.

dues voltes desposada, ab lo Cid de Castella y ab Jaume d'Aragó (Puede verse también "Poema de Mio Cid"- Edición Completa, Décima tercera edición, Editorial Ebro, S.L., 1977, pág. 11)

Poner una pica en Flandes (Loc. fam.) Conseguir o realizar algo de mucha dificultad, mérito o importancia.

Obs.: El condado de **Flandes** lo heredó Carlos I de España de su abuelo Maximiliano I, y su posesión ocasionó largas guerras que ensangrentaron los reinados siguientes.

Valer alguien o algo un potosí (Loc. fam.) Valer mucho.

Obs.: **Potosí** c. de Bolivia, cap. del dep. del mismo n., situada a 4.060 m. de alt., al pie del cerro de Potosí, célebre por sus riquezas minerales (plata, estaño). Centro minero y comercial (Hab. potosinos) Universidad. Obispado. Fundada en 1545 por Diego de Villaroel, fue durante la época colonial la c. más importante del continente y llevó el n. de **Villa Imperial** El dep. es el más rico en minerales en el país: estaño, plata, oro, plomo. Ganadería - Mina de oro de **El Salvador** - Municipio de Colombia (**Nariño**) (Hab. potosies) - Municipio de Nicaragua (**Rivas**).

Quemar las naves Tomar finalmente una decisión de la que no se puede volver atrás

Obs.: **Hermán Cortés,** conquistador español, n. en Medellín (Extremadura) - 1485 a 1547 -, fundó la ciudad de **Veracruz,** se independizó de Velázquez, mandó hundir sus naves para imposibilitar el regreso a Cuba a los que no reconocían su autoridad, y emprendió la marcha hacia la ciudad de **Méjico.**

Armarse la de San Quintín (Loc. fam.) Zafarrancho.

Obs.: **San Quintín**, en fr. **Saint-Quentin**, c. de Francia (Aisne), a orillas del Somme; ind. textil (algodón) y mecánica. Colegiata (s. XIII y XIV). Fue tomada por los españoles, mandados por **Manuel Filiberto de Saboya**, en 1557. En recuerdo de este hecho, Felipe II ordenó la construcción del monasterio de **El Escorial**.

6. LOCUCIONES DE PERSONAS

de **NOMBRES COMUNES**:

Ser la carabina de Ambrosio (Loc. fam.) No servir para nada, ser inútil.

Ser más feo que Picio (Loc. fig. y fam.) Dícese de la persona excesivamente fea.

Ser más tonto que Abundio (Loc. fam.) Ser muy tonto.

Saber más que Lepe o saber más que Lepe, Lepijo y su hijo Saber mucho, ser muy astuto.

Obs.: Dícese por alusión a **don Pedro Lepe**, obispo de Calahorra y la Calzada y autor de un libro titulado **Catecismo Católico**.

de **NOMBRES UNIVERSALMENTE CONOCIDOS**:

Pasar las (o pasarlas) de Caín (Loc. fam.) Pasarlo muy mal.

Polvos de la madre Celestina (Loc. fam.) Polvos mágicos.

Obs.: **La Celestina**, nombre que recibe comúnmente la **Tragicomedia de Calixto y Melibea**, obra cumbre de las letras españolas, publicada en Burgos en 1499. De autor incierto, ha sido atribuida a **Fernando de Rojas**, salvo el comienzo, que se ha supuesto de **Juan de Mena** o de **Rodrigo de Cota**. Se trata de una historia de amor entre un hermoso mancebo y una dulce jovencita, que se ven ayudados en su idilio por la intervención de la vieja **Celestina**, alcahueta con ribetes de bruja. La obra de **Rojas** obtuvo un éxito inmenso en la **Edad de Oro** y **Cervantes** la celebró, diciendo de ella: "**Libro en mi opinión divino si encubriese más lo humano**".

Como Pedro por su casa (Loc. adv. fam.) Con naturalidad y confianza, sin cumplidos.

Llorar como una magdalena (Madalena) Llorar mucho.

7. LOCUCIONES VULGARES

Darse el filete (Loc. vulg.) Besarse y toquetearse una pareja.

Darse (o pegarse) el lote (Loc. fam.) Besarse y tocarse insistentemente.

Meterse alguien algo (en o por) donde le quepa (Loc. vulg.) Expresa el enfado con que se rechaza una cosa: **Ahora no lo quiero; te lo metes por donde te quepa**.

Mojar la oreja a alguien (Loc. vulg.) Provocarlo, buscar pelea con él; también, vencerlo o superarlo en algo: **Tú serás más fuerte; pero corriendo te mojo la oreja**.

Como puta por rastrojo (Loc. adj. y adv. vulg.) En una situación difícil y apurada.

De puta madre (Loc. adj. y adv. vulg.) Fatal. En la lengua actual: estupendamente.

8. LOCUCIONES ADAPTADAS

Que si quieres arroz Catalina (Loc. fam.) Expresa contrariedad ante la imposibilidad de conseguir algo: **Le llamé tres veces para pedírselo y que si quieres arroz Catalina.**

Obs.: Del clásico "usque tandem, Catarina".

El mismo que viste y calza (Loc. fam.) Expresión con que se reafirma la identidad de alguien: **Sí, soy yo, el mismo que viste y calza.**

Obs.: Véase Lc 24, 36-43 y Lo 20, 24-29

Al pan, pan y al vino, vino. Frase con que se hace referencia a la claridad al decir las cosas.

9. LOCUCIONES LATINAS

Ab absurdo Por lo absurdo. En geometría, se demuestra con frecuencia por el método **ab absurdo**.

Ad litteram A la letra: Debe citarse un autor **ad litteram**.

A nativitate De nacimiento. Ser tonto **a nativitate**.

Obs.: Por ser tan numerosas cité sólo algunas.

10. LOCUCIONES BÍBLICAS

Las vacas flacas (Loc. fam.) Época de escasez (Gén 41, 1-36).

Las vacas gordas (Loc. fam.) Época de prosperidad y abundancia (Gén 41, 1-36).

Rasgarse alguien las vestiduras (Loc. fam.) Escandalizarse o indignarse por algo, generalmente con hipocresía (Véase Mc 14,63).

Estar escrito (Loc. fam.) Estar así designado por el destino: Su triunfo estaba escrito (Véase Jo 19,22).

Pobre de espíritu Apocado, tímido; el que desprecia los bienes materiales, los honores, etc. (Véase Mt 5,3).

Nadie es profeta en su patria. Expresión con que se alude al hecho de que es más fácil triunfar fuera que dentro del propio país o lugar de origen.

13. LOCUCIONES EXTRANJERAS

ITALIANAS:

A giorno Como de día. Expresión italiana: **Alumbrado a giorno.**

Arrivederci Hasta la vista. Expresión italiana de despedida.

Chi lo sa? ¿Quién lo sabe? Locución italiana expresada a veces en castellano.

Etc.

FRANCESAS:

À la dernière A la última (moda) Expresión francesa: **Una señora vestida à la dernière.**

Au revoir Hasta la vista. Expresión francesa de despedida.

Après nous, le déluge Después de nosotros el diluvio. Frase que se atribuye a Luis XV, rey de Francia.

ALEMANAS:

Auf Wiedersehen Hasta la vista. Expresión alemana de despedida.

Mehr Licht ¡Más luz! Expresión alemana. Últimas palabras de Goethe pidiendo que se abriese una ventana para tener más luz, que se cita en sentido diferente para decir "Más claridad intelectual, más ciencia, más verdad!".

etc.

17. LOCUCIONES HISPANOAMERICANAS

Ser alguien un balazo (Arg., Chile) Ser muy rápido, diestro y eficaz.

Hacerse buches (Arg., Urug.) enjuagarse la boca con algún líquido sin tragarlo.

Abrir cancha (Am.) Dejar campo libre.

Abrir (o dar) cancha a uno (Arg., Chile, Par.) Darle ventaja.

Estirar la jeta (Arg., Chile, Urug.) (Loc. fam.) Morirse. También en Arg., poner mala cara.

A puchos (Loc. adv.) Amér. del S. En pequeñas cantidades; poco a poco.

No valer un pucho (Amér. del S.) No valer nada.

Sobre el pucho (Loc. adv.) (Arg., Bol., Urug.) Inmediatamente, en seguida.

Cargar uno con los tanates (Amér. C.) Mudarse, marcharse.

Tener trucha (Arg., Par., Urug.) (Loc. fam.) Ser jeta.

Agarrar (un) viaje (Arg., Urug.) (Loc. fam.) Aceptar una proposición o invitación; también decidirse a realizar algo.

Obs.: Véase "Capdevila y las malandanzas del idioma", págs. 165-168 del libro **Vigencia de Rubén Darío y Otras Páginas**, de Guillermo de Torre - Ediciones Guadarrama - Madrid, 1969.

Bibliografía:

- 1 **Diccionario de la Real Academia Española** (1974), Madrid.
- 2 **Diccionario Esencial Santillana de la Lengua Española**, 1994, Barcelona.
- 3 **Pequeño Diccionario Larousse en color**, 1972, París.

4. ALONSO, M. **Ciencia del Lenguaje y Arte del Estilo**, Aguilar, Madrid, 1955.
5. FERRATER, M.J. **Unamuno Bosquejo de una filosofía**, Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, 1944.
6. UNAMUNO, M. **En torno al casticismo**, Espasa-Calpe Argentina S.A., Buenos Aires-Méjico, 1945.
7. PICON-SALAS, M. **De la conquista a la independencia**, Fondo de Cultura Económico, Méjico-Buenos Aires, 1965.
8. SCARPA, R. E. **Lecturas Americanas**, Zig-Zag, Santiago de Chile, 1944.
9. BLASCO, I.V. **Sangre y Arena**, Plaza Janes S. A., Barcelona, 1977.
10. CALDERON, E. **Escenas Andaluzas**, Espasa-Calpe Argentina S.A., Buenos Aires-Méjico, 1951.
11. CASTRO, A. **Iberoamérica su historia y su cultura**, Editorial Assistance of Raymond S. Willes, 1961.
12. HERNANDEZ, J. **Martín Fierro**, Editorial Losada S. A., Argentina. Buenos Aires, 1965.
13. AZORIN. **La ruta de Don Quijote**, Editorial Losada S.A., Argentina, Buenos Aires, 1970.
14. UNAMUNO, M. **Vida de Don Quijote y Sancho**, Espasa-Calpe S. A., Madrid, 1945.
15. RIBADENEYRA, P. **Vida de Ignacio de Loyola**, Espasa-Calpe S. A., Madrid, 1967.
16. MENENDEZ, P. R. **Castilla la Tradición, el Idioma**, Espasa-Calpe S. A. Madrid, 1966.
17. COSSIO, J. M. **Romances de Tradición Oral**, Espasa-Calpe Argentina S. A., Buenos Aires-Méjico, 1947.
18. VEGA, L. **El mejor mozo de España**, Afrodísio Aguado S.A., Madrid, 1951.
19. QUEVEDO, F. **Los Sueños**, Ediciones Ramos, Madrid, 1955.
20. **Biblia Sagrada**, BAC, Madrid, 1985.
21. KEMPIS. **Imitação de Cristo**, Editora "Ave Maria", São Paulo, 1991.
22. **Poema de Mio Cid**, Editorial Ebro, S.L. , Zaragoza-Madrid-Barcelona-Buenos Aires.

23. UNAMUNO, M. **Diario Intimo**, Alianza Editorial, Madrid, 1974.
24. CAPDEVILA, G. de T. **Vigencia de Rubén Darío y otras páginas**, Guadarrama, Madrid, 1965.
25. DELIBES, M. **El príncipe destronado**, Ediciones Destino, Barcelona, 1977.
26. VAZQUEZ, M.M. **Asesinato en el Comité Central**, Planeta, Brcelona, 1981
27. PUIG, M. **El Beso de la Mujer Araña**, Biblioteca de Bolsillo, Barcelona, 1986.
28. VALVERDE, J. M. **Breve historia de la literatura española**, Guadarrama, Madrid, 1969.
29. HICKEY, L. **Cinco horas con Miguel Delibes**, Editorial Prensa Española, Madrid, 1968.

COLORÍN, COLORADO ESE CUENTO SÓLO SE HA EMPEZADO: TRABAJO ORAL CON REFRAES

Roseli Barros Cunha

Trabajando con un ejercicio para entrenamiento de lectura, los alumnos rápidamente asociaron el refrán que aparecía en el texto a uno bastante conocido en portugués, y que tenía una forma distinta. surge la pregunta: ¿Por qué la diferencia?

A partir de esta duda fue posible estudiar diversos puntos importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La cuestión de la imposibilidad de una traducción literal de una lengua a otra pudo explicarse de manera intensiva.

El hecho de que el refrán contenga algo propio de la cultura a que pertenece, y además, según Andrés Jolles (1), presente de manera concentrada una enseñanza, permitió la elaboración de una actividad que intentaba no solamente ejercitar una conversación, elaborar un texto oral donde se pudiera usar esta forma fija que es el refrán, de una manera dinámica, viva, poniéndola realmente en funcionamiento.

“Vale más pájaro en mano que ciento volando”, este fue el refrán desencadenador de tantas preguntas y reflexiones. ¿Por qué motivo a los hispanohablantes les parecería mejor decir cien pájaros y no dos como en lengua portuguesa?

Tuve que empezar mi clase siguiente explicando un poco lo que era un refrán. Que éste era como un resumen, lo que restaba de una historia muy antigua, enseñada de padre a hijo, transmitida oralmente y por eso ocurrían cambios, añadidos, olvidos que acabaron siendo sintetizados en una sencilla frase.

Enfatice el hecho de que los refranes son formas cristalizadas, fijas y que no deberían ser traducidos literalmente sino sustituidos por una forma equivalente a la otra cultura, a la otra lengua. Al fin y al cabo si alguien nos dice: “É melhor um pássaro na mão do que cem voando” eso nos parecerá una exageración, un equivoco. Y a los hispanohablantes, supongo que, si les decimos que es mejor tener sólo dos pájaros, nos preguntarán dónde pusimos los noventa y ocho que faltan.

El asunto interesaba a los alumnos cada vez más: a pesar de eso observé que ellos tenían dificultad en comprender refranes hasta en portugués (que algunos alumnos desconocían muchos de ellos) e intentamos comprenderlos juntos.

Más que explicarles los refranes, intenté hacer que los estudiantes reprodujesen su propia formación, inventando una pequeña historia donde estos aparecerían al final, como un elemento sintético, una frase de cierre del relato construido a partir de datos de su propia vivencia cotidiana.

Eligi algunos refranes extraídos del libro *Jugando y aprendiendo español*, busqué otros y empecé a conversar con los alumnos para que me contasen como los entendían, imaginando una situación que fuera posible resumir por medio de ellos y aún si conocían

algún refrán equivalente en portugués. Tarea no muy fácil, pues los alumnos evidenciaron una cierta inseguridad y hasta una cierta falta de familiaridad con el asunto.

Tal vez por eso, en la etapa posterior, a pesar de la posibilidad de escoger libremente los refranes para trabajar, los estudiantes hayan utilizado los más cercanos a la forma en portugués.

Seguimos poniendo en práctica lo que más interesaba en las clases, hacer que ellos hablasen de cosas que les interesasen, organizando de manera coherente una historia creada por los estudiantes y para que ellos la contasen oralmente.

Cada pareja eligió un refrán, empezando por entenderlo, después de conversar entre ellos, si alguna duda persistía, intentaba aclararla. Pasábamos a preparar la narración donde podrían consultar los materiales que les pareciera necesario, diccionarios, apuntes, además de informarse por los compañeros.

Todo arreglado, llegó la hora de contar las historias a los oyentes (nosotros, alumnos y profesora), intentando reproducir el propio origen de la forma fija utilizada, sólo que ahora estos relatos no se perderían, serían grabados para comentarios posteriores tanto de la pareja contadora como de los oyentes.

Ese detalle no tan sencillo al principio asustó a los alumnos, se mostraban tímidos ante la oportunidad de oír su propia voz, y más aún en una lengua extranjera. Sugirieron que se cambiase la actividad, permitiendo que fuera escrito el relato y posteriormente leído. Intente convencerlos jugando con la idea de que si fuesen a España, Argentina o dondequiera que se hablase español no irían a escribir una petición o la solicitud de información y leerlos posteriormente. Una actitud como esa sería antinatural y aburrida para quien la presenciase, y que el hecho principal es la existencia de una comunicación efectiva y no una corrección absoluta (y tal vez hasta por eso artificial) de estructuras gramaticales, etc.

Por supuesto que les dije que esa corrección sería necesaria y vendría con el tiempo, pero por ahora nos interesaba aprender a correr el riesgo, a trabajar algunas dificultades con los elementos ya conocidos.

Acordamos que sería posible, a los que lo creyesen necesario, hacer un guión de la narración, para organizar las ideas, pero a la hora de contarla deberían hacer un relato, no una lectura. No habría necesidad de que una persona de la pareja tomase la palabra desde el principio al fin, un estudiante podría empezar y el otro ayudarlo en algún olvido, cambio o una explicación un poco más detallada, sólo los oyentes no podrían interrumpir a los contadores.

Como resultado tuvimos narraciones cortas y objetivas, algunas típicas de quien se apresura por acabar su "tarea", otras más largas y un poco confusas, que reflejan la manera en que los alumnos se expresan en la lengua materna. Percibieron que el nerviosismo ante la situación podría ser comparado al de estar en un país desconocido hablando una lengua no tan conocida.

Llegamos a la etapa de oír los relatos, los propios alumnos se preguntaban cómo podrían equivocarse en algún punto o en la pronunciación, aclaraban además que a la hora de escribir no cometerían aquellos errores, pero al hablar, con el nerviosismo los equívocos aumentaban, otros estaban sorprendidos ya que les había ido mejor de lo que imaginaban.

Al final de todo no necesité pedirles que las parejas dejesen lo que no estaba bien en el relato, hicieron espontáneamente las correcciones, aguzando el sentido crítico y, algunas veces, siendo más rigurosos que la profesora.

Los compañeros sugerían cambios, señalaban palabras que no eran correctas, comentaban la pronunciación, pero lo que me pareció más increíble, es que hacían eso para ayudar a los compañeros y no como menos precio.

Les dije que lo más importante era constatar si hubo una comunicación, si la historia relatada tenía una coherencia en sí misma y con el refrán eligido, y pasamos a discutir lo que cambiaría si el relato hubiera sido escrito y leído.

Los alumnos comentaron que habían sido más sintéticos de lo que habían planeado, otros que divagaron más de lo esperado, o sea, a la hora de contar sus historias habían olvidado algunas cosas e inventado otras. Se explica así el uso excesivo de las "muletillas" tanto en portugués, como por ejemplo, el "né", muy conocido en Brasil; como las muletillas en español como "entonces", sin hablar del universal "ahh...".

Observaron, en sus historias la presencia de equívocaciones que no hacían con tanta frecuencia al escribir, muchas veces se olvidaban de las palabras, hablando, o casi, en portugués. Tenemos entre otros el ejemplo de la pareja que dice "pendu... colgado".

Por supuesto que muchos errores cometidos en las narraciones orales también ocurrían en la escritura, a pesar de hacer siempre un repaso de esos puntos, algunos ocurrían por analogía a la lengua oral cotidiana materna, entre otros aún no aprendidos en un tercer nivel básico.

Como un último momento de esa actividad pedí que cada pareja elaborase por escrito un texto, cambiando o adaptando lo que fuera necesario de la historia contada para que vale como está en la práctica lo que ya habían comentado.

Logré mi principal objetivo que era hacerles hablar espontáneamente. La intención, por lo menos en este momento, no fue la de corregir de manera intensa los relatos orales (ni escritos) para no inhibir una actividad que normalmente los alumnos ya tienen un poco de recelo de practicar. En clases posteriores repasamos algunos puntos gramaticales y los asociamos a las historias desarrolladas para eliminar dudas y equívocos sin dejar ningún tipo de trauma en los estudiantes.

Al final pude percibir que los alumnos comprendieron la importancia y lo interesantes que pueden ser actividades de creación, como relatos espontáneos orales, casi a la manera de un juego, asociados a la oportunidad de aprender, tomar un contacto mayor no solamente

con una lengua y por extensión con una cultura extranjera, sino también con su propia lengua y cultura.

Este trabajo fue desarrollado con adolescentes de nivel básico de un centro de lenguas, ahora estoy pensando en realizar ese tipo de actividad, con algunos ajustes, con adultos. Para mis alumnos y para mí ese cuento sólo ha empezado.

Notas:

1. JOLLES, Andrés. As formas simples, São Paulo, Cultrix, 1980.
2. FERNÁNDEZ DÍAZ, Rafael. Jugando y aprendiendo español, Montevideo/São Paulo, Novos Livros Editora, 1994.

“ES QUE...”, MARCADOR DEL DISCURSO

Rosa Martín Gascuña

I. Introducción

Los hablantes de una lengua conocen sus convenciones lingüísticas y comunicativas, poseen “competencia discursiva”, pues cuando se comunican verbalmente crean discursos¹.

Existe diferencia² entre el discurso escrito y el oral, creemos que es debida a razones contextuales fundamentalmente. En el discurso escrito el contexto es más explícito, mientras que en el oral es más implícito, hay mayores inferencias motivadas por la interacción de los interlocutores. Al hablar, podemos construir un discurso cohesionado, sin necesidad de ser coherente.

(1)

M1 - Y se conoce que metió la mano en el bolsillo <silencio> y estaban las gafas de la nena. Toma ataca el queso si quieres otro poquito.

M2 - <fático=negación>

M1 - Otro poquito.

< silencio>

M1 - Así que qué te parece

M2 - Joe, pues yo tuve que llamar... porque era justo cuando salía que había queda<(d)>o para ir a comer con ellos a la una en Princesa. Todo esto eran las doce y ...

M1 - Siempre cuando vas a salir

M2 - Y cuarto, o una cosa así y les llamé. Digo oye, que no sé si voy a poder ir, porque no encuentro las llaves, y claro, como coño me voy a ir de casa habiendo dejado las llaves del garaje, de la casa, de todo, de todo puestas por fuera el domingo, y ayer lunes, pues como he esta<(d)>o todo el día en casa y...y

M1 - ¿Finalmente <simultaneo> no fuiste a comer?

M2 - Y esta me dice <simultaneo>, me dice la Carmen, dice: “Pues hija, no sé qué decirte” - ésta es porque estaba deseando que fuera para charlar conmigo y tal- “no sé qué decirte, porque yo desde luego, sabiendo que iban a venir a robar, prefería estar fuera...”<risas>

(Conversación familiar entre dos mujeres: (M1) 41 años, ceramista y (M2) de 23 filóloga, localizado en Madrid (1994). Corpus de datos de la U.A.M.)

No hay mucha coherencia entre los enunciados de una y otra interlocutora como podemos ver, ni siquiera en el discurso correspondiente a un mismo turno de palabra. Obsérvese la primera intervención M1, pasa de un tema a otro sin guardar ninguna relación. Sin embargo la conversación continúa y parece que se consiguen comunicar. M2 reconoce el acto de habla directo de exhortación y el significado del enunciado de M1.

En el coloquio cada enunciado crea su propio contexto, de lo cual se deduce que para que la comunicación verbal sea posible, a la codificación y descodificación hay que añadirle las inferencias del contexto, las cuales hacen que el enunciado sea relevante para el hablante y el oyente.

¹ Para facilitar la exposición vamos a considerar la conversación como una modalidad del discurso oral.

² Entendemos por discurso la parte material de un texto, siendo éste una composición de palabras que forman enunciados, coherentes, por relaciones de sentido, y cohesionados, gracias a relaciones lingüísticamente fijadas.

La relevancia de enunciado crea su propio contexto, de lo cual se deduce que para que la comunicación verbal sea posible, a la codificación y descodificación hay que añadirle las inferencias del contexto, las cuales hacen que el enunciado sea relevante para el hablante y el oyente.

La relevancia de enunciado se consigue por las mejoras que su información pueda aportar a la representación del mundo del receptor con bajo coste de procesamiento. Speber y Wilson (1986) dicen que el comportamiento comunicativo se guía por el "principio de relevancia" y además que para que la comunicación se realice es necesario reconocer el acto de habla correspondiente, no sólo el significado.

Volvamos a nuestra conversación, en su quinta intervención M1 reconoce el acto de habla informativo de la M2, se ha alterado su entorno cognitivo con el simple acto de informar.

El contexto adquiere un papel fundamental en la interpretación de un enunciado, como ya hemos venido indicando desde el inicio de este trabajo. Algunos autores definen el contexto como el conocimiento compartido del mundo, aún siendo conscientes de que el conocimiento mutuo no es una realidad, sino "un ideal que las personas se afanan por conseguir porque... quieren evitar los malentendidos siempre que sea posible" (Clark y Marshall 1981:21)³. Speber y Wilson definen el contexto como una construcción psicológica, un subconjunto de los supuestos⁴ que el oyente tiene sobre el mundo. Para ellos la hipótesis del conocimiento compartido del mundo es una utopía porque no se puede demostrar que el conocimiento sea compartido, el contexto se considera una variable en la comprensión verbal, lo realmente importe es la selección del contexto que se lleva a cabo por la búsqueda de la relevancia.

Un enunciado se hace relevante cuando la información que pretendía transmitir tiene efectos contextuales, aporta información nueva a la representación del mundo del individuo, con bajo coste de procesamiento. Por tanto, para interpretar un enunciado es necesario tener en cuenta las inferencias e intuiciones lingüísticas que lo contextualizan.

En todo discurso se produce interacción entre estructuras lingüísticas e información extralingüística. Diana Blackmore⁵ apunta que en las lenguas hay palabras que sin tener una significación conceptual específica, están dotadas de significado para el procesamiento de los enunciados, guían de algún modo las inferencias que se producen en la interacción, en español, el caso de "bien", "bueno", "vaya", "pues", "claro", "es que", "pero" "ya"...

(2)

1A Como lo conocía y eso, digo () A lo mejor hay alguno por ahí fuera, ¿verdad?

2B Yo creo que sí, yo es que he venido a la biblioteca, pero así a... a lo del departamento no he venido

(El habla culta de Madrid, M Esgueva y M Cantarero 1981, pág. 421)

³ Citado en La relevancia, Speber y Wilson

⁴ Supuesto es un conjunto estructurado de conceptos.

⁵ Diana Blackmore, Understanding Utterances

(3)

1A: En las películas son demasiado irreales.

2B: Sí.

1A: Bueno, B, gracias por tu tiempo, ¿eh?

2B: Nada.

1A: Y hasta la próxima.

(El habla culta de Madrid, M. Esgueva y M. Cantarero: 1981, pág. 148)

En las tres transcripciones de conversaciones hemos subrayado algunas expresiones que nosotros consideraríamos como marcadores del discurso: "unidades lingüísticas cuya significación convencionalmente fijada proporciona instrucciones para el procesamiento de los diversos enunciados en relación con el contexto: (Portolés, 1995)⁶.

Según lo expuesto hasta ahora, para comprender cualquier discurso es necesario tener en cuenta las inferencias que se desprenden del contexto. H. Grice⁷ distingue dos tipos de inferencias; las implicaturas conversacionales, que se rigen por un principio social, para Speber y Wilson por un principio psicológico, y las implicaturas convencionales las cuales son fijadas lingüísticamente.

Los estudios de los etnometodólogos están demostrando que la unión de los enunciados no obedece únicamente a razones sintácticas o semánticas también hay que tener presente las convenciones sociales que guían las conversaciones, lo que llamaremos principio de cortesía.

El lenguaje verbal es el medio más poderoso de relación interpersonal y de interacción que poseemos los seres humanos, cada sociedad presenta unas normas de cortesía diferentes. La cortesía reside en el contrato conversacional que establecen los miembros de cada comunidad lingüística para salvaguardar su imagen, "face" (Levisom). Es importante saber utilizar convenientemente los medios que posee la lengua para mantener una relación cordial y los ritos que condicionan la conversación. los turnos de palabras son parte del ritual. a cada turno se le asigna una actividad diferente; por ejemplo a un saludo, le corresponde un saludo, a una pregunta una respuesta, o un silencio cuyo significado se infiere por el contexto.

(4)

M1 - Otro poquito

< silencio >

M1 - Así que que te parece

A continuación presentaremos un breve estudio la construcción lingüística "es que", que para nosotros funciona como marcadora del discurso.

II. "Es que" marcador del discurso

⁶ Portoles, "Del discurso oral a la gramática: la sistematización de los marcadores del discurso".
⁷ H P Grice, "Lógica y conversacion"

En algunos manuales modernos de español nivel inicial, aparece citado este marcador como fórmula para disculparse por algo: “¿Me dejas el coche? - Lo siento, es que está en el taller”, Para empezar A, unidad 6, pág 107, para rechazar algún ofrecimiento: “No, de verdad, gracias. (Es que ya no puedo más)” en Intercambio I, ámbito 18, pág. 106, como excusa: “-¿por qué ha llegado tarde? - Es que... he perdido el autobús” en Ven 1, unidad 10.

Los marcadores del discurso indican la dirección en la que hay que buscar la relevancia de un enunciado, guían la interpretación de distintas maneras debido a que presentan restricciones morfosintácticas, semántico-pragmáticas y además adquieren funciones y sentidos diferentes según el énfasis, la entonación y por supuesto, el turno de palabra.

1. DESCRIPCIÓN GRAMATICAL

“Es que” morfológicamente está formado por la tercera persona del singular del presente de indicativo del verbo SER más la conjunción “que”. No puede aparecer en otro tiempo, ni modo, ni persona, ni se puede alterar el orden de sus constituyentes (*qué es*) sin alterar el significado, funciona pues, como un bloque.

(5)

- a) Es que es muy inteligente
- b) Será que es muy inteligente
- c) Fue que era muy inteligente

Al sustituir el tiempo del verbo ser en estos enunciados, observamos como cambia el significado en (b), no inferimos lo mismo, y en (c) incluso es agramatical.

La secuencia oracional “es que” es definida por Leborans, (1992)⁸ como una oración copulativa especificativa, en la cual la cláusula introducida por “que”, es el predicado pragmático-discursivo y como predicado sintáctico aporta información nueva de identificación por especificación y constituye el “focus” de la secuencia. Al predicado pragmático-discursivo le correspondería una variable, un sujeto, presupuesto o sobreentendido que puede ser una paráfrasis interpretativa de “lo que... es que”, sería la causa, la razón...

1.1 EL PREDICADO DE “ES QUE...”

Detrás de la conjunción “que” puede aparecer una oración que es el predicado pragmático discursivo, el cual aporta información nueva sobre el sujeto que está explícito o bien se infiere por el contexto.

1.1.1. Es que - verbo en indicativo

(6)

Carlos es que trabaja demasiado
Es que estoy estudiando

⁸ Fernandez Leborans, M^a Jesus 1992 “La oración del tipo “es que...”, VERBA, 223-239.

Es que mañana estarás igual, sin un duro.
Es que fue muy desagradable
Cuando subía al coche es que lo destartalaba.
Bueno, falta me hacía porque es que no vi nada.
Es que no he tenido tiempo.
Es que estaría muy frío.
Es que ven ahora mismo.
Viajó por Asia es que hubiera sido un error desaprovechar esa oportunidad.

El verbo de estas oraciones puede aparecer en cualquier tiempo verbal y modo menos en presente de subjuntivo, salvo alguna excepción que estudiaremos más adelante, o imperfecto de subjuntivo, a no ser que aparezca negado.

(7)

Es que vengas pronto

1.1.2. Es que + verbo en subjuntivo

En el curso de una conversación, los interlocutores constantemente están recibiendo y procesando informaciones nuevas, que van reajustando, cuando atendemos al sentido de lo dicho, reinterpretemos automáticamente toda una serie de palabras y expresiones propias de la interacción. "Es que..." se puede usar en la conversación para introducir explicaciones o pretextos sobre algo referido en el contexto anterior, conocido por los interlocutores, puede ir seguido de un verbo de comunicación sobreentendido o expreso.

(8)

- A ¿No va a venir Paco?
B Es que dijo que estaba muy cansado...
Es que estaba muy cansado

Entonces podríamos deducir que "es que" se utiliza como marcador de un discurso referido, esta propiedad la cumplen los verbos llamados tradicionalmente de lengua.

(9)

¡Es que vengas ahora mismo!

El uso del subjuntivo puede ser motivado por el valor de "que" como marcador del discurso referido, funciona para resaltar lo dicho anteriormente, inferimos una variable sujeto (cláusula q), "lo que quiere es que..." correspondería a un imperativo pronunciado ya por el emisor.

(10)

Lo que quiere es que vengas ahora mismo

1.1.2.1. No es que + subjuntivo

(11)

No es que no quiera ir es que tengo mucho trabajo.
No, es que no quiero ir.

Kleiman (1974) observó que había una gran diferencia entre las secuencias negativas en las que el complemento de un verbo de comunicación aparecía en subjuntivo y aquellas en las que aparecía en indicativo.

(12)

- a) No me dijo que estaba casado.
- b) No me dijo que estuviera casado.

“Las oraciones negativas con una subordinada en indicativo constituyen la negación lógica de las respectivas oraciones afirmativas, mientras que si el verbo está en subjuntivo, se trata de ejemplos de negaciones locales o internas del verbo decir”⁹.

La negación en (b) es interna y se aplica, por tanto, a toda la oración, mientras que en (a) se niega una determinada acción de un sujeto pero no la oración subordinada.

Las cláusulas en las que aparece negado uno de los verbos de opinión o expectación presuponen una afirmación. La presencia de la negación, en la subordinada, está ligada, fundamentalmente, a este hecho. El adverbio funciona como negación externa.

(13)

No es que no beba alcohol; bebo.

(14)

- A ¿Quieres venir a mi fiesta?
- B No es que no quiera, quiero, pero tengo que trabajar ese día.

1.1.3. “Es que + una sola palabra”

Detrás de “es que...” cuando aparece una sola palabra en el contexto comunicativo, podemos inferir que el emisor está dudando sobre el enunciado al que hace referencia de forma explícita o implícita, y nos pide opinión de una manera indirecta, o que no es así, entonces es una pregunta retórica a la que no hace falta contestar porque el propio emisor tiene ya la respuesta. (Depende del contexto).

Estas secuencias presentan una entonación con un claro matiz de interrogación o incluso de exclamación, sobre todo cuando equivalen a preguntas retóricas.

(15)

- Es que + adjetivos
- ¿Es que roja?
- ¿Es que verde!
- Es que tan alto (...)

(16)

- Es que + sustantivos
- ¿Es que el domingo?
- Es que carne (...)

⁹ BOSQUE, I. 1980 “Factores pragmáticos” p. 59-64 Sobre la negación, Madrid, Cátedra.

(17)
Es que + verbos (en forma personal o impersonal)
¡Es que cobras!
Es que comer (...)
¿Es que andando?

(18)
Es que + pronombre.
Es que él/tú (...).
Es que esto/aquello.

(19)
Es que + cuantificador.
Es que nada.

Se infiere que no hay ningún razonamiento, o explicación posible para el sujeto implícito.

(20)
Es que + interjección.
¡Es que vaya!
¡Es que uh!
Es que ¿eh?
¡Ni es que ni es ca!

(21)
Es que + adverbio
Es que así (...)
Es que de ese modo (...).

Algo diferente ocurre con algunos adverbios y conjunciones, dependiendo del orden que ocupen. es decir si van delante de "es que" en la posición del sujeto sintáctico, entonces equivalen, modifican la enunciación⁹. se modifica el acto locutivo en sí, o por el contrario si van detrás es al predicado. pero creemos que los adverbios terminados en "-mente" afectan a la enunciación. ocupen la posición que ocupen.

(22)
Es que de verdad
De verdad es que

(23)
Sinceramente es que...
Es que sinceramente...

(24)
Es que + adverbio de negacion y afirmacion
Es que si
Es que no

A ¿Cuál es tu respuesta?

⁹ Enunciación, acto de decir

B: Mi respuesta es que sí.
Es que no.

En (24) se afirma o se niega el enunciado inferido.

(25)

No es que...
Sí es que...

En ambos casos el enunciado se presupone conocido para los interlocutores, tanto en el caso de la afirmación como en el de la negación, aunque se utilizan en contextos comunicativos diferentes. "no es que..." para presentar una excusa de manera cortés, mientras que en el caso de la afirmación se utiliza para recordar al destinatario algo, que según el emisor debería conocer y reforzar así su conocimiento.

(26)

A: ¿No quieres un café?
B: No es que no quiera es que estoy nerviosa.

A: Llegas muy pronto.
B: Sí es que es viernes.

A: ¿Has terminado el trabajo?
B: Es que he tenido problemas, es que...

A: Ni es que ni nada. Terminalo ya.

(27)

Adverbio
+ es que
Conjunción

Así es que
Pues es que
Por que es que
Porque es que
Ya, es que
Pero es que
Como es que
Cuando es que
Y además es que
Encima es que

II FUNCIÓN DE "ES QUE..." EN EL DISCURSO

Los hablantes son conscientes de que la secuencia "es que..." funciona como un marcador del discurso que sirve para introducir enunciados con fuerza argumentativa, como se puede observar en el ejemplo siguiente:

(28)

"Sumergidos en las más abismales zonas del saber humano, orientan su discurso a aliviar las tristes horas de los

preguntones con razonamientos varios que sólo fomentan el optimismo entre la mediana edad: “Es que trajimos la democracia...”. “Es que no me explico cómo entre aquella sordidez pudimos salir tan liberales y tan solidarios y tan combativos y, en definitiva, tan de rechupete”. “Es que, es que, es que...”. Cuando acaban hablando de guateques, nadie lo dude, ha habido whisky por medio... Lo peor de todo es que no es más que palabrería y ganas de hablar”.

Francisco Casavella 30 años. Escritor.
“LA GENERACIÓN X”, El País Semanal 1-V-1994.

El hablante reconoce la secuencia “es que” como una unidad lingüística que encamina el discurso hacia el razonamiento, así se demuestra cuando “orientan su discurso a aliviar las tristes horas... con razonamientos varios...: Es que...” El marcador “es que” introduce enunciados con fuerza argumentativa: “Es que trajimos la democracia...”. “Es que, es que, es que...”.

La argumentación se define como los encadenamientos de los enunciados en el discurso, para la lógica en un tipo de razonamiento y para la pragmática; la argumentación es un acto de habla cuya finalidad es persuadir al receptor de una conclusión.

“[...] un emisor hace una argumentación cuando presenta un enunciado (o conjunto de enunciados). El [argumento] para hacer admitir otro enunciado (o conjunto de enunciados) E2 [conclusión] [Anscombe y Ducrot, 1983, 8]”¹⁰

En el discurso no todos los enunciados tienen la misma fuerza argumentativa. Los principios lingüísticos que rigen los encadenamientos dependen fundamentalmente de la estructura lingüística de los enunciados y del contenido. Los marcadores del discurso son los elementos explícitos que marcan la orientación argumentativa del discurso.

Los marcadores se pueden dividir, según algunos estudiosos de la argumentación¹¹, en operadores y conectores: los primeros actuarían desde el interior de un enunciado, modificando el contenido argumental y los segundos, los conectores desde el exterior. En esta exposición no vamos a considerar esta distinción por razones de tiempo y espacio, así pues vamos a considerar dicha construcción como un marcador del discurso y pasar a describir algunos de sus usos más frecuentes.

1.1.1. ALGUNOS USOS DE “ES QUE...”

Un hablante por el mero hecho de dirigirse a otra persona, está entablando con ella un determinado tipo de relación social, la comunicación se consigue gracias a la interacción entre los interlocutores, los mecanismos que regulan ese intercambio comunicativo se basan en el principio de relevancia y el de cortesía. Ya sabemos que hay una gran distancia entre lo que se dice y lo que se comunica, las implicaturas o inferencias conversacionales que se

¹⁰ Cita. Escandell Vidal, M.V.: Introducción a la pragmática, Antropos, Barcelona, 1993.

¹¹ Anscombe y Ducrot, La argumentación en la lengua.

desprenden del contexto son imprescindibles para que se consiga llevar a cabo “felizmente la comunicación”.

1. LA DISCULPA O LA EXCUSA

Las normas de cortesía, varían de una cultura a otra y determinan la interacción verbal aunque no afectan al verbo. La cortesía no es un acto independiente, sino que se incluye dentro de algún acto, es pues un subacto de habla. Excusarse o pedir disculpas es un acto de comportamiento cortés que sirve para reforzar la imagen positiva del interlocutor, amenazando al mismo tiempo la del hablante, la disculpa se emite para restablecer el balance desequilibrado en las relaciones entre hablante y oyente.

(29)

- A: Come un poco más
- B: Es que...
- A: ¿No te gusta?
- B: Es que estoy a régimen.

El marcador discursivo “es que” en el segundo turno de palabra, orienta al oyente para inferir un rechazo de una invitación, o un ofrecimiento. El hablante simplemente puede decir “es que...” sin más y el destinatario comprende que sin decirlo explícitamente sino de manera indirecta se rechazará su ofrecimiento, aunque de manera amable, puesto que se infiere que después habrá un razonamiento, por el cual el emisor no puede acceder a sus deseos. La acción de rechazar algo, es de por sí descortés pero se minimiza al utilizar esta unidad lingüística, ya que el oyente infiere que el hablante tiene algún problema y dará una explicación de porqué rechaza su ofrecimiento, lo cual resulta más cortés y amable que la simple negativa.

(30)

- A: ¿Te vienes al campo el sábado?
- B: Es que tengo trabajo
- A: Pero tienes que descansar un poco. Llevas toda la semana sin parar. ¡Venga, mujer vente!
- B: No es que no quiera, es que tengo que entregarlo el lunes sin falta.

“No es que + subjuntivo” implica una afirmación del enunciado que aparentemente se niega¹², con esta construcción se suaviza más el hecho de rehusar la propuesta. El hablante B intenta conservar su imagen positiva, trata de realzar los lazos de camaradería con su interlocutor, al hacerle compartir sus deseos, como se infiere de “no es que”, y también hacerle participe, en cierta medida de sus problemas.

(31)

- A: ¿Estas de mal humor?
- B: No, lo que pasa es que no sale esto como yo quiero
- No, es que

¹² Ver el apartado 1.1.2

En este caso tras el adverbio no hay una pausa y lo cual indica que no acompaña al marcador “es que”, por tanto debido a las características morfosintácticas de esta construcción oracional, se infiere un enunciado cuya información explicará la causa de “lo que pasa”, es decir el predicado explícito de “es que” será relevante, aportará información nueva.

(32)

A: Es que había mucho tráfico.

B: No te preocupes llegas a tiempo aún no hemos empezado.

“Es que...” utilizado espontáneamente, en un primer turno de palabra se interpreta como una excusa de algo que infiere por el contexto. El sólo acto de excusarse, es ya en sí un acto cortés, debido a las características lingüísticas de esta construcción, el destinatario infiere que se dará una explicación, aunque no se haya solicitado.

(33)

A: ¿No me llamaste el domingo?

B: Es que se me olvidó la agenda y ya sabes la memoria que tengo para los teléfonos.

(34)

A: ¿Me has traído el libro?

B: Perdona, es que no he dormido en casa y no he podido cogerlo.

“Es que” es un marcador que guía al oyente a inferir un enunciado relevante porque no implica sólo una disculpa como la fórmula “lo siento”, sino una argumentación que explica o justifica el comportamiento reprochado al interlocutor.

2. PRESECUENCIA

“Es que...” se utiliza, a veces, como presecuencia para iniciar una conversación, comienza como una explicación de la enunciación y se espera que el interlocutor se haga participe del enunciado para entablar una conversación.

(35)

A: Es que...

B: (silencio)

A: Tengo bastantes dudas, estoy en crisis

(36)

A: Es que...

B: ¿Que?

A: Estoy en crisis

En (35) y (36) comenzamos con un acto ilocutivo directo. Todo acto de habla es un rito, en el cual hay unos turnos de palabra y una cortesía que se deben respetar. En (35) el destinatario, con su silencio demuestra interés por el enunciado y anima calladamente al emisor a continuar. En (36) el destinatario en su turno de palabra muestra estar interesado con una pregunta directa. La intervención de (B) en los dos casos tiene la función, alentar a que el hablante continúe con su discurso, aunque pragmáticamente no

sabemos si las inferencias del turno de palabra de (B) serían las mismas puesto que precisaríamos de más detalles contextuales.

(37)

A: Si es que hay huelga de trenes...

B: Hay un tráfico hoy increíble.

“Sí es que...”, el adverbio sí unido a este marcador, guía la inferencia del enunciado como no relevante, es decir nos hace presuponer que la información que viene a continuación es o debería ser conocida y el hablante quiere continuar con el rito conversacional y utiliza esta fórmula para reforzar la comunicación.

3. PREGUNTAR POR LA CAUSA

(38)

A: ¿Cómo es que vives con tus padres?

B: Es que es más cómodo.

A: ¿Cómo es que hablas tan bien árabe?

B: Es que mi padre es sirio.

A: ¿Cuándo es que has vuelto?

B: El domingo por la tarde.

“Es que” puede unirse a algunos adverbios para preguntar por la causa de un hecho que interesa al interlocutor pero que es una invasión en la intimidad del oyente, con el marcador “es que” la pregunta es formulada de manera indirecta así se consigue suavizar la intromisión.

(39)

¿Es que puedes olvidarte del pasado tan fácilmente?

¿Es que no estamos aquí para aprender?

“Es que...” puede ser considerado como un marcador retórico, en los actos de habla indirectos como es el caso de las preguntas retóricas, las cuales están tan orientadas que no se espera contestación, se hace pasar por conocimiento compartido o verdad indiscutible algo que sólo está en el pensamiento del emisor.

IV. CONCLUSIÓN

Hemos intentado ofrecer un panorama muy general de las unidades lingüísticas que guían y contextualizan los enunciados, los marcadores del discurso, centrándonos en “es que”, que creo que es importante que se tengan en cuenta en la enseñanza de ELE, sobre todo a la hora de plantear actividades en clase, por ejemplo las dramatizaciones, (roll-play) utilizadas en las clases de ELE para que los aprendices conversen tan espontáneamente como fuera posible, a imitación de la realidad, donde la interacción de la conversación nos lleva a un discurso no planificado, en el cual cada enunciado debe ser relevante para el oyente y estar cohesionado porque si no terminaría la conversación.

Bibliografía:

1. ASCOMBRE Y DUCROT: 19, *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos.
2. BLACKEMORE, Diana: 1988, "La organización del discurso", Newmeyer, ed., *Panorama actual de la lingüística moderna IV*, Madrid, Visor, 1992.
3. BLACKEMORE, Diana: 1992, *Understanding Utterances, An introduction to Pragmatic*, Oxford, Blackwell.
4. BOSQUE, I.: 1980, *Sobre la negación*, Madrid, Cátedra.
5. : 1982, "La interrogación indirecta", Madrid, Dicenda.
6. DIJK, T. van: 1993, *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.
7. DUBOIS, J. y otros: 1983, *Diccionario de Lingüística*, Madrid, Alianza Editorial.
8. DUCROT: 1972, *Decir y no decir*, Barcelona, Anagrama.
9. : 1986, *El decir y lo dicho*, Barcelona, Paidós.
10. ESCANDELL VIDAL, M.V.: 1993, *Introducción a la pragmática*, Madrid, Anthopos.
- 11.: 1984, "La interrogación retórica", Madrid, Dicenda.
12. ESGUEVA Y CANTARERO: 1981, *El habla culta de la ciudad de Madrid. Materiales para su estudio*, C.S.I.
13. FERNÁNDEZ LEBORANS: 1992, "La oración del tipo: "es que..."", Verba 19.
- 14.: 1991-92, "Aspectos semánticos y sintácticos de las oraciones identificativas <inversas>", Madrid, Dicenda.
15. GICE, H. P.: 1975, "Lógica y conversación", Luis Ml. Valdés, ed., *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos, 1991.
16. HAVERKATE, Henk: 1994, *La cortesía verbal*, Madrid, Gredos.
17. HORN, L.: 1990, "La teoría pragmática", *Panorama de la lingüística moderna I. Teoría Lingüística*, Madrid, Visor.
18. LEVISON, S.: 1983: *Pragmatic*, Cambridge, University Press.
19. MATTE BON, Francisco: 1992, *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Difusión.
20. PORTOLÉS, J.: 1980, "El conector argumenativo pues", Madrid, Dicenda, 8.
- 21.: 1995, "Del discurso oral a la gramática: la sistematización de los marcadores discursivos", (en prensa).

22. SCHIFFIN, Deborah: 1989, "Análisis de la conversación", Newmeyer, ed., *Panorama actual de la lingüística moderna IV*, Madrid, Visor, 1992.
23. SPEBER y WILSON: 1986, *La relevancia*, Madrid, Visor, 1994.
- 24.: 1994, *Corpus de Datos*.

“ES QUE...” COMO MARCADOR DEL DISCURSO

(1)

M1 - Y se conoce que metió la mano en el bolsillo <silencio> y estaban las gafas de la nena. Toma ataca el queso si quieres otro poquito.

M2 - <fático=negación>

M1 - Otro poquito.

<silencio>

M1 - Así que qué te parece

M2 - Joe, pues yo tuve que llamar... porque era justo cuando sabía que había queda<(d)>o para ir a comer con ellos a la una en Princesa. Todo esto eran las doce y...

M1 - Siempre cuando vas a salir.

M2 - Y cuarto, o una cosa así y les llamé. Digo oye, que no sé si voy a poder ir, porque no encuentro las llaves; y claro, cómo coño me voy a ir de casa habiendo dejado las llaves del garaje, de la casa, de todo, de todo puestas por fuera el domingo, y ayer lunes, pues como he esta<(d)>o todo el día en casa y... y

M1 - ¿Finalmente <simultáneo> no fuiste a comer?

M2 - Y ésta me dice <simultáneo>, me dice la Carmen, dice: “Pues hija, no sé qué decirte”- ésta es porque estaba deseando que fuera para charlar conmigo y tal -”no sé qué decirte, porque yo desde luego, sabiendo que iban a venir a robar, prefería estar fuera...”<risas>

(Conversación familiar entre dos mujeres: (M1) 41 años, ceramista y (M2) de 23 filóloga, localizada en Madrid. (1994) Corpus de datos de la U.A.M.)

(2)

1A: Como lo conocía y eso, digo: (...) A lo mejor hay alguno por ahí fuera, ¿verdad?

2B: Yo creo que sí. Yo es que he venido a la biblioteca, pero así a..., a lo del departamento no he venido.

(El habla culta de Madrid, M. Esgueva y M. Cantarero: 1981, pág. 421)

(3)

1A: En las películas son demasiado irreales.

2B: Si

1A: Bueno, B, gracias por tu tiempo, ¿eh?

2B: Nada

1A: Y hasta la próxima.

(El habla culta de Madrid, M. Esgueva y M. Cantarero: 1981, pág. 148)

(4)

M1 - Otro poquito.

<silencio>

M1 - Así que qué te parece

“¿Me dejas el coche? - Lo siento, es que está en el taller,

Para empezar A, unidad 6, pág. 107,

“No, de verdad, gracias. (Es que ya no puedo más) en Intercambio I, ámbito 18, pág. 106,

“- ¿por qué ha llegado tarde? - Es que...he perdido el autobus” en Ven I, unidad 10.

(5)

a) Es que es muy inteligente.

b) Será que es muy inteligente.

c) Fue que era muy inteligente.

(6)

Carlos es que trabaja demasiado

Es que estoy estudiando

Es que mañana estarás igual. sin un duro.

Es que fue muy desagradable

Cuando subía al coche es que lo destartalaba.

Bueno, falta me hacía porque es que no vi nada.

Es que no he tenido tiempo.

Es que estaría muy frío

¿Es que ven ahora mismo..

Viajó por Asia es que hubiera sido un error

desaprovechar esa oportunidad.

(7)

Es que vengas pronto

(8)

A ¿No va a venir Paco?

B Es que dijo que estaba muy cansada...

Es que estaba muy cansado

(9)

¡Es que vengas ahora mismo!

(10)

Lo que quiere es que vengas ahora mismo.

(11)

No es que no quiera ir es que tengo mucho trabajo.

No. es que no quiero ir.

(12)

- a) No me dijo que estaba casado.
- b) No me dijo que estuviera casado.

(13)

No es que no beba alcohol; bebo.

(14)

A: ¿Quieres veni a mi fiesta?

B: No es que no quiera, quiero, pero tengo que trabajar ese día.

(15)

Es que + adjetivos.

¿Es que roja?

¡Es que verde!

Es que tan alto (...).

(16)

Es que + sustantivos.

¿Es que el domingo?

Es que carne (...).

(17)

Es que + verbos (en forma personal o impersonal).

¡Es que cobras!

Es que comer (...).

¿Es que andando?

(18)

Es que + pronombre.

Es que él/tú (...).

Es que esto/aquello.

(19)

Es que + cuantificador.

Es que nada.

(20)

Es que + interjección.

¡Es que vaya!

¡Es que uh!

Es que ¿eh?

¡Ni es que ni es ka!

(21)

Es que + adverbio.

Es que así (...)

Es que de ese modo (...).

(22)

Es que de verdad...

De verdad es que...

(23)

Sinceramente es que...

Es que sinceramente...

(24)

Es que + adverbio de negación y afirmación.

Es que sí.

Es que no.

A: ¿Cuál es tu respuesta?

B: Mi respuesta es que sí.

Es que no.

(25)

No es que...

Sí es que...

(26)

A: ¿No queires un café?

B: No es que no quiera es que estoy nerviosa

A: Llegas muy pronto.

B: Sí es que es viernes.

A: ¿Has terminado el trabajo?

B: Es que he tenido problemas. es que...

A: Ni es que ni nada. Terminalo ya.

(27)

Adverbio

- es que

Conjunción

Así es que...

Pues es que...

Por qué es que...

Porque es que...

Ya. es que...

Pero es que...

Cómo es que...

Cuándo es que...

Y además es que...
Encima es que...

(28)

“Sumergidos en las más abismales zonas del saber humano, orientan su discurso a aliviar las tristes horas de los preguntones con razonamientos varios que sólo fomentan el optimismo entre la mediana edad: “Es que trajimos la democracia...”. “Es que no me explico cómo entre aquella sordidez pudimos salir tan liberales y tan solidarios y tan combativos y, en definitiva, tan de rechupete”. “Es que, es que, es que...”. Cuando acaban hablando de guateques, nadie lo dude, ha habido whisky por medio... Lo peor de todo es que esto no es más que palabrería y gans de hablar”.

(Francisco Casavella 30 años. Escritor. “LA GENERACIÓN X”, El País Semanal, 1-V-1994)

(29)

A: Come un poco más.

B: Es que...

A: ¿No te gusta?

B: Es que estoy a régimen.

(30)

A: ¿Te vienes al campo el sábado?

B: Es que tengo trabajo

A: Pero tienes que descansar un poco, llevas toda la semana sin parar. ¡Vnega, mujer vente!

B: No es que no quiera, es que tengo que entregarlo el lunes sin falta.

(31)

A: ¿Estás de mal humor?

B: No, lo que pasa es que no sale esto como yo quiero.

No, es que...

(32)

A: Es que había mucho tráfico.

B: No te preocupes llegas a tiempo aún no hemos empezado.

(33)

A: ¿No me llamaste el domingo?

B: Es que se me olvidó la agenda y ya sabes la memoria que tengo para los teléfonos.

(34)

A: ¿Me has traído el libro?

B: Perdona, es que no he dormido en casa y no he podido cogerlo.

(35)

A: Es que...

B: ... (silencio)

A: Tengo bastantes dudas, estoy en crisis.

(36)

A: Es que...

B: ¿Qué?

A: Estoy en crisis.

(37)

A: Sí es que hay huelga de trenes...

B: Hay un tráfico hoy increíble.

(38)

A: ¿Cómo es que vives con tus padres?

B: Es que es más cómodo

A: ¿Cómo es que hablas tan bien árabe?

B: Es que mi padre es sirio.

A: ¿Cuándo es que has vuelto?

B: El domingo por la tarde.

(39)

¿Es que puedes olvidarte del pasado tan fácilmente?

¿Es que no estamos aquí para aprender?

TÉCNICAS UTILIZADAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES ORALES

Anne Navarro Miranda, Kelma Martins de Matos,
Rosângela B. Teixeira Rezende, Rodrigo Durval de Lacerda

“La primera impresión es la que queda”

Dicho popular

No hace falta decir que antes de cualquier trabajo cuya intención sea desarrollar en el alumno la destreza comunicativa, es decir, la expresión oral, el profesor tiene que hacer todo lo posible para establecer un clima de armonía y seguridad en el ambiente, en el que todos los constituyentes se sientan a gusto para expresarse. Este es el primer paso; no es una técnica, sino una necesidad.

Trabajando con el método Ven, que tiene un enfoque comunicativo (de los autores: Francisca Castro Viudez, Fernando Marín Arrese, Reyes Morales Gálvez y Soledad Rosa Muñoz), elegimos como el inicio de una gran jornada la presentación del abecedario, en la que los alumnos tendrán el primer contacto con el sonido de los fonemas combinados entre sí. Esta primera actividad debe ser sistemática por la importancia que trae en su contenido, por lo tanto añadida de otros ejercicios de pronunciación. Podríamos dividirla en partes:

1) Escuchando la grabación. Los alumnos repetirán, a la vez, uno a uno los fonemas de la lengua Española.

2) Ahora, le toca al profesor hacer la primera voz para que los alumnos la repitan. En este momento el conductor de la actividad ya estará conectando el sonido de los fonemas a ejemplos de palabras. Veamos:

Profesor: La g de gigante.

Alumno: La g de gigante.

Profesor: La c.h de muchacho.

Alumno: La c.h de muchacho.

Realizados estos dos procedimientos, el profesor traerá más ejemplos de palabras para que los alumnos, ya conocedores de los sonidos, las deletreen y pronuncien algunas.

Al final de esta actividad, el profesor podrá, como forma de distracción, proponer un juego de adivinanzas de palabras dirigido a trabajar superficialmente, por supuesto, dos aspectos a la vez: la propia pronunciación de los fonemas presentados y en segundo plano el vocabulario.

Este juego de adivinanzas funcionará de la siguiente manera:

El profesor pondrá en el encerado trazos correspondientes a las letras de la palabra, por ejemplo: “pecho”, pudiendo dar incluso una pista.

Profesor: es una parte del cuerpo.

Los alumnos empezarán, cada uno a su vez, a intentar adivinar diciendo letra por letra. En caso de que alguien manifieste tener la solución, el profesor dará a este alumno la oportunidad de decirla.

Hemos hecho este juego y ha resultado divertidísimo y didácticamente productivo no solamente en el nivel inicial, sino también en el intermedio y avanzado. Sin embargo, por supuesto, es una actividad más apropiada para el primero, sirviendo en los otros dos más como forma de relajación y diversión.

Ahora, ya consideramos los alumnos previamente preparados para que participen de los primeros diálogos presentados en el libro de texto.

Nuestra mayor preocupación en este nivel inicial es hacer que los alumnos escuchen las más variadas formas de manifestación del lenguaje (poesías, canciones, diálogos de un modo general, el propio profesor y los compañeros con sus aciertos y sus errores) con el simple objetivo de proporcionarles una eficiente interiorización de las estructuras.

Algo que solemos decir a nuestros alumnos es que ellos eviten traducciones al portugués, por la considerable semejanza existente entre las dos lenguas. Nosotros mismos hacemos de todo para dar el significado de una palabra sin traducirla, códigos muy interesantes, que comentamos sucintamente aquí. Son el código gestual (la mímica) y el de los dibujos. En el primero, cuanto mayor sea la capacidad de representación del profesor más interesante resultará la demostración. Además, si los alumnos se equivocan al principio y no saben cuál es la palabra, así que la descubran se divertirán muchísimo. La técnica de los dibujos es la aplicación directa de la teoría saussuriana del signo lingüístico: "el signo lingüístico es la relación entre un concepto y una imagen acústica". Entonces, cuando el alumno nos pregunte qué es un perro, ¿para que vamos a hacer la traducción si podemos simplemente dibujar o aún, hacer el sonido que hace el animal? Además, cualquier interpretación equivocada del alumno en relación al dibujo hecho por el profesor resultará muy divertida.

En el nivel intermedio, el profesor podrá atribuir una determinada autonomía a los alumnos en el siguiente sentido: Si un alumno comete errores, el compañero podrá, de manera sencilla, corregirlo, sin embargo, tal situación debe ser bien trabajada en el ambiente de la clase, procurando que todos los alumnos, desde el que presente un menor al que presente un mayor desarrollo, sepan que la relación entre ellos y el profesor y entre ellos mismos será de cambio de conocimiento, en que todos podrán aprender y enseñar. Los alumnos estarán en este momento, discutiendo estructuras ya asimiladas.

En terminos de actividades de presentación oral buscamos, desde el principio, hacer cambios de parejas, con la intención de establecer una comunicación más amplia entre alumnos y una determinada coesion en el grupo. Procediendo así, el alumno convivirá con la diversidad de pronunciaciones y esto es, sin duda, muy bueno para su crecimiento en terminos linguisticos.

En los niveles avanzados, serían IV y V, una actividad que es muy corriente consiste en pedir a los alumnos que expongan oralmente sus opiniones respecto a un determinado

asunto. Tal propuesta resulta tanto más eficiente cuando acercamos el tema a ser comentado a la(s) realidad(es) de nuestros alumnos, ya que , el lenguaje es el instrumento que nos permite comprender la realidad.

A título de ejemplificación, hay una propuesta en el libro Ven 2 sugiriendo que los alumnos den sus opiniones respecto a la obligatoriedad del Servicio Militar (p.161) utilizando las expresiones “a favor”, “en contra”. Sin embargo, el profesor debe partir del presupuesto de que no a todos les gustará debatir sobre el Servicio Militar. El profesor, como un orientador o bien un conductor de las actividades didácticas, debe, entonces, establecer la necesaria relación eligiendo un asunto que case con la experiencia de vida de los grupos. (Tema \Leftrightarrow realidad del alumno). Establecida tal relación, el alumno verá su campo semántico ampliado, es decir, poseerá más argumentos para estructurar su discurso. Así, la actividad resulta mucho más productiva.

A veces hablar de temas polémicos resulta difícil para los alumnos, aunque ellos tengan ya un nivel de conocimiento avanzado en términos de vocabulario y de estructura lingüística. En otras palabras, quiero decir que habrá ocasiones en que los alumnos, ante un tema propuesto por el profesor, permanecerán inicialmente callados, sin saber por donde empezar. Nosotros, ante tal situación, somos de la opinión de que debemos ofrecer el hilo conductor de la charla. Este hilo vendría a través de una introducción en la que expondríamos nuestra opinión.

Ejemplificando:

Opinión del profesor: creo que el Servicio Militar debe ser obligatorio para todos los jóvenes que completen dieciocho años y que tengan condiciones de ejercerlo.

Delante de la posición-modelo, los alumnos, antes tímidos y avergonzados, ahora más desinhibidos, tendrán más presupuestos para empezar a exponer sus opiniones.

Una estrategia muy interesante que puede ser aplicada por el profesor en términos de abertura de debates es la representación, es decir, la teatralización del tema propuesto como modelo, la orientación de la opinión con la intención de hacer que afloren reacciones lo más diversas posible.

Ejemplificando:

Una opinión extremadamente radical o absurda probablemente produce reacciones explosivas, ya que es imposible mantenerse callado delante de determinadas cosas que escuchamos. Esta no es una característica particular del alumno, sino, del ser humano. El profesor debe saber explotar tales características en provecho de su actividad didáctica.

Propuesta-modelo dirigida:

“Las mujeres, aunque hayan logrado disminuir algunas diferencias en relación a los hombres, deben convencerse de que estarán siempre subyugadas a éstos”.

Algo que a menudo ocurre en los debates o en cualquier actividad de presentación oral es que el alumno pide al profesor que lo corrija todo el tiempo y que no permita que pase despercebido siquiera un error. Sin embargo, el profesor no debe hacer la corrección en la primera oportunidad, sino permitir al alumno que él mismo se corrija. El profesor sólo debe decir la palabra correcta al alumno en caso de que él o el grupo no se hayan dado cuenta del error, ya que, en estos casos, hay dos tipos de errores: el error imperceptible (cuando el alumno no sabe efectivamente como se dice la palabra), y el error perceptible (cuando ha sido un despiste por parte del alumno).

Por supuesto, el profesor debe elegir bien los momentos en que entrará su voz - correctora. Mejor que sea en las pausas buscando no entrecortar la charla del hablante.

Ejemplificando:

Alumno: creo que el Servicio Militar debe ser obligatorio para todas las personas ya que es una forma de servir a la patria. Sin embargo, hay que revisar algunas cosas, como por ejemplo disminuir el sufrimiento en determinadas actividades físicas. No hace falta que el soldado pase por situaciones tan sufridas para que se convierta en un gran hombre o un gran ciudadano.

Ahora sí, terminada la exposición del alumno, es el momento adecuado para los comentarios, las correcciones necesarias. Se hará una relación de los errores y se corregirán de la forma más sencilla posible, trayéndolas al conocimiento del exponente de la manera más sencilla posible.

Creemos que estos procedimientos de corrección son sencillos y resultan de veras productivos. Los utilizamos en todos los niveles de la enseñanza.

Como trabajamos algunas actividades orales:

a) *Canciones*: por supuesto, el profesor tendrá que dominar bien el contenido de la canción que va a llevar a sus alumnos y también cantarla, ya que cantar es una cosa que encanta a estudiantes de todos los niveles. Antes de ponerlas, es interesante pedir que hagan una lectura como forma de conocerla antes. Lo más importante es que el profesor regale a sus alumnos con canciones donde las palabras no sean de tan difícil comprensión y que tales canciones, así como los temas para debate, tengan que ver con la realidad del alumno, es decir, el profesor debe conocer el gusto musical del grupo y de ahí hacer la selección. Estos son detalles que proporcionan a los estudiantes un mayor placer en escuchar y consecuentemente en cantar la música elegida. Después de cantar, si la canción contiene una determinada riqueza poética del lenguaje, el profesor podrá pedir a los alumnos que expongan sus interpretaciones; la diversidad en los puntos de vista será un factor estimulante para la expresión oral.

b) *Historietas*: en los niveles iniciales e intermedio el alumno probablemente reproducirá la historieta que oye casi con las mismas palabras. Pero, aún así, en las presentaciones el alumno es quien se encargará de encontrar la mejor forma de despertar el interés del profesor y de sus compañeros. Algunos más dedicados a la actividad hacen uso de carteles

que ilustran algunos pasajes del asunto. Si el alumno cuenta la historieta con sus palabras o no, eso no tiene mayor importancia, lo importante es que él domine bien las estructuras presentes en ella y que, cuando de la preparación para la presentación, caso haya alguna duda de vocabulario, él sea un interesado pesquisador y pueda, entonces, de cualquier forma solucionarlas: consultando diccionarios o preguntando a algún compañero o al propio profesor.

c) *La lectura*: al llevar un texto a sus alumnos el profesor debe, por supuesto, dominar el vocabulario contenido en él y elegir bien el momento de hacer las correcciones. Otro aspecto de gran relevancia es la entonación. Sería interesante que el profesor hiciera antes una lectura que sirviera como modelo para los discentes. Que sea una lectura atractiva, rica en entonación, pues **“pocas cosas hay más desalentadoras que intentar concentrarse en la monótona lectura de un profesor: su voz insulta, los tropiezos y fallos en la entonación; avanzando en un laborioso camino, con los ojos pegados a la página, ni un gesto ni un movimiento, excepto para pasar una hoja o pasarse siguiendo un ritmo improcedente”**. (Michael Marland) (1). El profesor, de manera alguna, puede transmitir tales sensaciones a sus alumnos, la actividad de lectura debe suponer una relación de placer, incluso hasta de diversión, dependiendo del texto. La mayoría de nuestros alumnos, cuando reproduce estructuras de un diálogo, suele imitar papeles característicos: son muchachos hablando con voz de muchachas y viceversa, jóvenes imitando señores mayores, etc. La teatralización es la mejor manera de atribuir un carácter placentero a la actividad de lectura.

ch) *Actividad oral apartada*: consiste en llevar el alumno a excursiones reales o imaginarias donde él utilizará su vocabulario de acuerdo con el lugar en que se encuentre o imagine encontrarse.

Hemos hecho diversos paseos por la Facultad y también por centros comerciales, proporcionando a nuestros grupos un contacto interesante y divertido con la lengua y sus aplicaciones en el día a día.

No es necesario aclarar que las técnicas presentadas en este trabajo están salpicadas de enfoques psicológicos, teniendo como presupuesto básico que sólo pueden ser puestas en práctica y obtener resultados positivos si hay una relación de armonía en el grupo, y no hace falta decir que las dos partes, tanto el docente cuanto el discente son responsables del buen funcionamiento del sistema y el mantenimiento del mismo.

Bibliografía

MARLAND, Michael - *El arte de Enseñar (técnicas y organización del aula)*.
(Trad. Gonzalo Gonzalvo Mainar, Ed. Moreta: Madrid, 1985), p.113,114.

CALABUIG, María Jesús - *1^{er}, 2^o - Curso de Español para Extranjeros* (EDELSA/EDI6: Madrid, 1992)

(1) El arte de enseñar (técnicas y organización del aula) - Michael Marland

DESTRABE LA LENGUA Y HABLE ESPAÑOL - PERFECCIONANDO LA PRONUNCIACIÓN A TRAVÉS DE TRABALENGUAS

Simone Nascimento Campos

Es cierto que una de las grandes dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera a estudiantes brasileños está en el campo fonético. Si en una clase pedimos para que lean la frase "Ramón come jamón y queso", seguramente vamos a oír distintas maneras de pronunciación. Esto porque las palabras "Ramón" y "jamón" presentan fonemas que no forman parte del sistema fonético del portugués. Por eso, la producción de determinados sonidos (como /r/, /x/, /l/ en posición final de sílaba, /a/ seguida de fonema nasal, /d/ y /t/ seguidos de /e/ /i/) resulta muy difícil para el aprendiz brasileño, que muchas veces no se siente muy cómodo en clase por las constantes correcciones o se ve en situaciones desagradables por no ser entendido.

Eso no ocurre solamente en los niveles más elementales. Si no trabajamos para superar estas dificultades fonéticas, éstas se mantienen en las etapas más avanzadas del proceso, impidiendo al alumno expresarse oralmente con la perfección deseada.

Reflexionando sobre ello, empezamos a desarrollar una serie de actividades en la que el trabalenguas es el elemento clave para "destrabar la lengua" del alumno que se pasa la vida diciendo: "nunca conseguí hacer esto". Como cada profesor de lengua extranjera es en cierto modo un "médico foniatra", entendemos que el trabalenguas es sobre todo un ejercicio que corrige los llamados "trastornos del habla", entrenando el oído y perfeccionando la pronunciación, y que por presentar un carácter lúdico obtiene buenos resultados.

La mayoría de las actividades se realiza en equipos. A través de la competición y del "compromiso de grupo" el alumno que habla se esfuerza para pronunciar bien y los demás tienen la oportunidad de oír, ayudar en el perfeccionamiento y corrección, que se hacen más espontáneamente. El trabalenguas es un desafío divertido, por eso el error deja de ser un "traba" y sirve incluso de estímulo a la autocorrección y desinhibición.

Son muchas las actividades desarrolladas en esta propuesta. Por lo tanto, les presentaremos a continuación algunas de ellas como sugerencia:

1 Repetir el trabalenguas trabajando un fonema específico:

Ejemplo 1: /a/ precedido de fonema nasal

Ana tiene una hermana.

La hermana de Ana es Mariana.

¿Mañana es el cumpleaños de Ana o es el de Mariana?

Ejemplo 2: /x/

Benjamín, baja la jaula y déjala en el jardín.

Ejemplo 3: /r/
El perro de San Roque no tiene rabo,
porque Ramoncito se lo ha cortado.

II. Ampliar con palabras nuevas el trabalenguas presentado:

Ejemplo: /r/
El ratón royó la ropa del rey.
El ratón royó la ropa del rey **Ricardo de Roma**.
El ratón royó la ropa del rey Ricardo y de la reina **Regina de Roma**.

III. Crear trabalenguas a partir de un juego de palabras:

Ejemplo 1: combinación /r/ y /x/
Jarro rojo:
Juan rompió el jarro rojo.
Renata rompió el jarro rojo de José.

Ejemplo 2: /l/ final de sílaba
Sal - Sol
Si sal combina con mal
Miel combina con piel
Y sol con español.
¿Por qué no combinamos
Isabel con Manuel
o Rafael con Marisol?
¡Qué fenomenal!

IV. Formar un "hilo fonético" (en rueda, uno lanza una palabra y los que siguen la repite añadiendo una más):

Ejemplo
alumno A: fatal
alumno B: fatal - sensual
alumno C: fatal - sensual - manual

Además de su valor fonético, la aplicación de estas actividades proporciona la fijación y ampliación del vocabulario, integra a los alumnos y desarrolla la creatividad.

Pero, hay que tener en cuenta que estos ejercicios son estrategias de apoyo, basadas en lo que es realmente relevante para los fines de comunicación. Deben ser moderadas y adecuadas a los distintos niveles, a las necesidades y dificultades específicas del grupo.

La elección de los trabalenguas y el estímulo para la creación de otros también es importante. No sirve de nada trabajar un trabalenguas con fonemas que se producen de

manera idéntica en portugués y español. No se puede olvidar que el objetivo es eliminar las barreras fonéticas, "destrabar" la lengua para hablar bien.

"Bueno, aquí termino mi dicho. Y ahora que mi dicho está dicho, espero que lo que he dicho esté bien dicho, por haberlo dicho yo".

Bibliografía:

1. ARVIGO, A. Elementos teórico-prácticos de Foniatría, Buenos Aires, López & Etchegoyen, 1946.
2. CORREDERA, T. Defectos en la dicción infantil, Buenos Aires, Kapelusz, 1949.
3. FERNANDEZ DIAZ, R. Jugando y aprendiendo español, Montevideo, Oltaver S.A., 1994.
4. PEDRAZA, F., RODRÍGUEZ, M. Vamos a hablar, Vol. 2, São Paulo, Ática, 1993.
5. VALMASEDA REGUEIRO, M. A. Orientaciones para la enseñanza de la pronunciación en la clase de español como lengua extranjera, Montevideo, Oltaver S. A., 1993.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL CURSO "PRÉ-VESTIBULAR"

Aydano de Almeida Pimentel Neto

1. Introducción

Mi postura al realizar este trabajo se basa en lo que se ha convenido en llamar movimiento del profesor como investigador¹. A este respecto Moita Lopes añade:

"Nesta visão, o(a) professor(a) de leitura passaria a encarar seu trabalho como fonte de pesquisa no qual ele(a) próprio(a) estaria envolvido de modo que passasse a submeter sua prática a uma crítica constante. Assim, a pesquisa teórica que informa a prática estaria sendo investigada na sala de aula, trazendo benefícios claros para a prática pedagógica e para a formação permanente do(a) professor(a)²".

Para producir este trabajo, he partido del más empírico y subjetivo, es decir, de mi experiencia como profesor en este tipo de curso. Luego, "se ha dado un salto" hasta lo teórico, para al final retornar a la práctica con una propuesta de material didáctico unos apuntes (una "apostila") específico para este curso.

Otro punto importante de esta monografía se encuentra en el capítulo dedicado a las técnicas de lectura. Estas funcionan, aquí, como el eslabón entre lo práctico y lo teórico. De hecho, las técnicas de lectura son herramientas indispensables al profesor de lenguas en el "pré-vestibular". Además, los propios profesores a menudo no las conocen, pues en Brasil se cree que se aprende a leer leyendo. Así, los que imparten clases de lectura no se encuentran bien preparados para hacerlo, principalmente en el caso del "pré-vestibular", donde el tiempo es demasiado corto para que se aprenda la lectura sin la ayuda de las técnicas.

Este trabajo está, pues, dirigido a la práctica. El aporte teórico (la abstracción de determinada realidad) le ha dado una orientación, sin embargo he querido hacer de mis observaciones y críticas a la realidad con la que trabajo una fuente de conocimiento empírico que tendrá, aquí, un peso igual a las generalizaciones teóricas. De esta forma, concebido como una mezcla de lo teórico con lo empírico, donde lo anecdótico y lo contingente se imponen al lado de lo teórico, esta monografía tiene la intención de propiciar un cambio claro e inmediato en la práctica de la enseñanza de la lectura en el "pré-vestibular".

En el próximo capítulo, veremos algunas características de este tipo de curso.

¹ Cf. Stenhouse, 1975; Widdowson, 1990 e Cavalcanti e Moita Lopes, 1991.

² Moita Lopes, in Revista Letra, 1993, p.p. 143-144.

2. Características generales del curso "pré-vestibular"

El nombre "pré-vestibular" abarca tres tipos de curso: el tercer año del "segundo grau"³ (curso de un año, con alumnos de aproximadamente la misma edad que van a hacer los exámenes de "vestibular" por primera vez). El "pré-vestibular regular" (curso de un año, con alumnos de edades distintas que ya terminaron el "segundo grau") y el "intensivo" (curso de un semestre, con alumnos de edades variadas que ya concluyeron el "segundo grau").

Teniendo en cuenta principalmente la duración de estos cursos, ya se puede prever que serán necesarias, por lo menos, dos "apostilas" diferentes: una para el curso de un año y otra para el de un semestre.

En el "pré-vestibular" la enseñanza de lengua extranjera adquiere características particulares. Empezando por el número de horas disponibles: es el más reducido de todas las demás asignaturas del curso. Se cuenta con aproximadamente treinta y dos clases por año, una por semana de cuarenta y cinco o cincuenta minutos. Vemos, entonces, que se trata de un tiempo muy limitado para capacitar a los alumnos tanto para comprender los textos escritos en español, cómo para responder las diversas cuestiones del examen de vestibular.

Otro punto importante que hay que mencionar es que el 97% de los alumnos nunca tuvieron contacto con la lengua española, pero también que, al terminar el curso, algunos pocos alumnos más asiduos se encuentran en buenas condiciones para presentarse al examen e incluso llegan a obtener un 70% de aciertos.

La enseñanza de L.E. en el "pré-vestibular" se diferencia de los demás cursos sobre todo por dedicarse casi exclusivamente a la lectura, dejando a un lado la comprensión y la producción oral.

En resumen, el profesor de "pré-vestibular" tiene un promedio de treinta y dos clases en el curso regular o dieciséis clases en el intensivo para preparar a los alumnos para comprender el español escrito, así como, los tipos de preguntas específicas de este examen.

Como si no fueran suficientes estas dificultades, al profesor se le pedirá que prepare el material con el que trabajará, sin tener en cuenta que la elaboración de un método es una tarea muy compleja que requiere un conocimiento específico de estudios lingüísticos que, en muchos casos, no han sido vistos por el profesor en su universidad.

2.1. El habla como motivación

En el "pré-vestibular" el método que se utilice debe estar dirigido a la lectura. Esto no quiere decir que al alumno no le interese acercarse a las otras habilidades lingüísticas. Pero, de hecho, no hay tiempo para enseñarlas. Creo, sin embargo, que la lengua hablada no debe ser completamente suprimida del aula. Me parece más sensato que ésta sea solamente disminuida y pase a ejercer la función de motivación.

³ No me pareció necesario hacer una traducción explicativa de términos como "pré-vestibular", "segundo grau" o "intensivo", ya que este trabajo está dirigido a la enseñanza en Brasil.

Soy consciente de que hay quienes defienden la total exclusión de la lengua hablada de este curso basándose en que la principal motivación de este alumno es entrar en la universidad. Sin embargo, creo que las relaciones humanas (en este caso, el aula) obedecen a una lógica más compleja. He podido constatar empíricamente que los estudiantes que presentaron el mejor resultado en el curso, es decir, aquellos que tuvieron los mayores índices de acierto en los exámenes simulados son los mismos que, en clase, demuestran más interés en aprender la pronunciación del español para practicarla con sus compañeros y con el mismo profesor.

Esta experiencia me lleva a creer que la lengua hablada, en este caso, funciona como un mensaje subliminal a la clase, o dicho de otro modo, funciona como una promesa de adquisición de la lengua viva, rompiendo parcialmente la artificialidad de aprender exclusivamente la lengua escrita.

Es lógico que en el curso "pré-vestibular" la lengua oral nunca podrá ser prioritaria, pero su utilización como recurso de motivación no puede ser olvidada.

Para concluir esta parte, cabe decir que las dificultades encontradas por el profesor de L.E.¹ en el "pré-vestibular" serían menores si los alumnos llegasen a ese nivel con algún conocimiento previo de L.E. ¿Por qué esto no ocurre? Trataremos de este tema en la siguiente parte.

2.2. La enseñanza de L.E. en la escuela brasileña

¿Por qué los estudiantes se encuentran en el "pré-vestibular" sin llegar a conocer suficientemente una L.E., después de haberla cursado siete años?

A lo largo de algunos años de "magisterio" he podido constatar una contradicción. El valor que la sociedad atribuye al conocimiento de la L.E. es muy grande en comparación a la despreocupación que esta misma sociedad demuestra en el momento de exigir una mejor enseñanza. En el medio social brasileño se nota con facilidad que una persona que sabe una o más lenguas extranjeras es considerada por el grupo como alguien "inteligente", "distinto". Sin embargo, este mismo grupo social arrastra con él una creencia (que ya es una tradición) de que no se aprende L.E. en la escuela. A la vez que da valor, niega la oportunidad de adquirirla.

Un ejemplo claro de eso lo observamos cuando la familia y la escuela "aceptan" que un alumno suspenda en matemáticas o biología, pero no soportan la idea que éste sea suspendido en L.E. Con esto no quiero defender el simple hecho de suspender. Con este ejemplo sólo quiero resaltar que la sociedad, a pesar de valorar el conocimiento de una L.E., no cree (y no exige) que éste sea transmitido eficazmente por la escuela. Incluso una buena parte de los profesores de L.E. se muestran resignados ante la situación.

¹ L.E. Lengua extranjera

Un buen ejemplo de fracaso de la escuela en la enseñanza de L.E. se evidencia en el hecho de que los alumnos que frecuentan las clases de inglés durante casi siete años optan por el español en el "pré-vestibular", porque creen que es más fácil debido a la semejanza con el portugués.

Asimismo, vale la pena comentar que la asistencia de los propios alumnos a las clases de L.E. en el "pré-vestibular" va disminuyendo a lo largo del año. Con esto se puede percibir que los estudiantes reafirman la contradicción existente en nuestra sociedad, incluso teniendo que presentarse a un examen tan decisivo como es el "vestibular".

Hoy día, asistimos a la ascensión del español en la escuela brasileña. Tras la creación del Mercosur y la vuelta de la lengua española como opción de L.E. en el "vestibular", la lengua de los países vecinos entra con mucho vigor en nuestra sociedad. Pero si no se resuelve la contradicción a la que me he referido anteriormente, estos futuros estudiantes de español tampoco alcanzarán un aprendizaje satisfactorio.

3. La comprensión lectora

El "pré-vestibular" es un curso de lectura de corta duración que tiene por objetivo preparar a los alumnos para comprender textos y contestar preguntas variadas de los distintos exámenes de vestibular. Figuran en tales exámenes cuestiones cuyo nivel de dificultad va de lo más simple (comprensión superficial del texto) hasta lo más difícil (comprensión exacta de sutilezas, de puntos gramaticales y de vocabulario poco usual o incómodo para los brasileños como los falsos cognatos), pero, en su mayor parte, las preguntas se enmarcan en un nivel medio de dificultad.

Así, sumadas las características del curso, de los alumnos, del tiempo disponible, considero que el profesor del "pré-vestibular" debe concentrar su atención en el desarrollo de las habilidades lectoras de los alumnos a través de técnicas de lectura como, por ejemplo, la inferencia, la comprensión de las relaciones dentro de la frase, la visualización del texto como un todo estructurado, etc.

Evidentemente, también es necesaria la confección de ejercicios que, preferiblemente, deben ser semejantes a las cuestiones típicas del examen de vestibular.

A continuación veremos algunas partes del estudio de Françoise Grellet⁵, donde ésta señala algunas técnicas de lectura y procedimientos para el aula que pueden ser bastante útiles para el trabajo de profesores y alumnos en el "pré-vestibular".

3.1. Inferencia

Inferir significa servirse de los vestigios sintácticos, lógicos y culturales para descubrir el significado de elementos desconocidos. Si se trata de palabras, lógicamente la formación de palabras y la derivación pueden también tener un papel importante.

⁵ GRELLET, Françoise Developing reading skills, pp 14-16

Al entrar en contacto con un nuevo texto, es mejor no explicar a los estudiantes las palabras difíciles de antemano. Ellos podrían acostumbrarse a recibir textos "pre-procesados" y jamás harían el esfuerzo de enfrentarse solos a las dificultades. Al contrario, los estudiantes deben ser estimulados a hacer suposiciones respecto al significado de las palabras antes de buscarlas en un diccionario. Si es necesario ir al diccionario para saber el sentido exacto de una palabra (actividad también muy importante y necesaria), deben hacerlo solamente después de haber intentado deducir la significación por cuenta propia. Por lo tanto, desde el principio es fundamental desarrollar la habilidad de inferencia.

3.2. Comprensión de las relaciones dentro de la frase

La falta de habilidad para inferir el sentido de un elemento desconocido causa a menudo un bloqueo o aprensión en los estudiantes cuando tienen un nuevo texto en las manos. Algo semejante ocurre cuando los alumnos no logran comprender de inmediato la estructura de la frase. En el caso de las estructuras complejas, de alguna oración subordinada o de los pronombres relativos, eso puede llevarlos a un completo fracaso. Por esa razón es importante, desde el comienzo, entrenar a los estudiantes a encontrar el "núcleo" de la frase (sujeto + verbo).

3.3. Conexión entre frases e ideas

Otra area donde todavía es esencial preparar a los estudiantes es en el reconocimiento de los muchos recursos usados para crear la cohesión textual y aun, más particularmente, las conjunciones, preposiciones y pronombres.

La referencia abarca todos los recursos que posibilitan las relaciones lexicales dentro del texto (referencia a un elemento anterior o posteriormente mencionado; el uso de sinónimos, comparaciones, etc.).

Es importante conseguir que los estudiantes perciban que un texto no es hecho de frases u oraciones independientes, sino que se trata de una bolsa de ideas que se introducen y luego se rescatan en el texto con la ayuda de referencias posteriores.

Si el lector no consigue comprender alguna palabra en un fragmento, algunos hechos o ideas se le podrán escapar. Pero si no comprende los conectores internos o externos de las frases, podrá no reconocer el valor comunicativo del fragmento, pues estas palabras son las señales que indican la función de lo que viene a continuación seguida (anuncian una conclusión, un ejemplo, una suposición). Por esa razón, débese enseñar a los estudiantes, desde el principio, a identificar estos marcadores. Eso también les puede ser útil para una primera lectura superficial, dado que al reconocer esos conectores, podrán percibir de qué forma se desarrolla el argumento en el fragmento.

3.4. Previewing

Esta es una técnica de lectura muy específica que consiste en utilizar el sumario, las notas en el borde de la portada, el prefacio y las primeras líneas de los párrafos, a fin de descubrir dónde probablemente se encuentra la información necesaria. Esto es

particularmente útil para los alumnos del "pré-vestibular" por dos razones: primero por ser una técnica de estudio y en segundo, porque la lectura de las primeras líneas de los párrafos posibilita que los alumnos contesten rápidamente las preguntas más fáciles del examen, de esta forma, les quedará un poco más de tiempo para solucionar las más difíciles.

3.5. Función del texto

Es evidente que tener conciencia de la función de un texto es importantísimo para la comprensión del mismo. Por eso, una de las primeras cosas que al estudiante se le debe proponer es descubrir si el objetivo del texto es convencer al lector, darle una información, pedirle algo, etc. En muchos casos, la misma forma del texto, el modo como está impreso, el título, la extensión, las fotos, o el lugar donde fue publicado, son suficientes para darnos las pistas de su función. Así, los estudiantes deben ser incentivados a utilizar estos elementos no-lingüísticos.

3.6. Organización del texto

Una vez dada la función del texto (por ejemplo, convencer al lector) y la información que él aporta (por ejemplo, las características de un nuevo coche), hay varias maneras distintas para presentar esta información y organizarla. Uno podría comparar, por ejemplo, un nuevo coche con otro de calidad inferior. Para tal, usaría el contraste a fin de alcanzar este objetivo. O, si no, se podría intentar convencer al lector a través de algún raciocinio lógico de la superioridad del coche.

Eso demuestra que la organización de un texto no siempre es determinada por su contenido o por el tipo de información que aporta. El modelo en el que el tema se organiza es frecuentemente una opción del escritor y esta opción, a su vez, puede modificar el mensaje.

3.7. Procedimientos para el aula

También es importante para los alumnos saber cómo acercarse a un nuevo texto. Los siguientes procedimientos son muy útiles para la mayor parte de los textos.

a) Considerar el texto como un todo, su título, las fotografías o dibujos, los párrafos, el tipo de letra usado; hacer hipótesis sobre de qué trata el texto, quién lo escribió, cuál es su objetivo, dónde fue impreso, etc.

b) Leerlo rápidamente y verificar si las hipótesis se confirman o no. Luego, uno se hace algunas preguntas a sí mismo sobre el contenido del texto.

c) Leer el texto nuevamente, de esta vez más despacio y con cuidado, intentando comprenderlo lo mejor posible y contestando a las preguntas formuladas.

3.8. Enfoque teórico

Según Jolly⁶, el éxito en la lectura en L2 depende mucho más de la habilidad para leer del estudiante en L1, que del nivel de conocimiento en L2. Él afirma también, que la lectura en L2 requiere la transferencia de las habilidades ya adquiridas y no, la adquisición de nuevas.

Esta teoría es compartida por Coady⁷, que defiende la perspectiva de lectura en L2 como un problema de lectura y no de lenguaje. En la base de esta perspectiva de Coady se encuentra la hipótesis de los universales de lectura de Goodman⁸. Esa hipótesis defiende que el proceso de lectura será lo mismo en todas las lenguas.

Por otra parte, la teoría de Yorío⁹ defiende que los problemas de lectura en L2 están relacionados al conocimiento lingüístico y a la inferencia de L1. Sin embargo, concuerda con Goodman en lo que toca el proceso de lectura, al añadir que el lector "guiado por su conocimiento de L1, se sirve de pistas gráficas relacionándolas con las pistas sintácticas, semánticas y fonológicas".

4. Enseñanza de las técnicas de lectura

Empezamos este capítulo con una interesante y muy útil observación de Moita Lopes¹⁰:

Uma das críticas centrais que tem sido levantada em relação ao insucesso da aprendizagem de ler na escola brasileira é o fato de ir-se normalmente da fase de alfabetização diretamente para a fase de testagem da compreensão escrita sem passar por um momento de ensino das estratégias de leitura: à criança é dada a tarefa de aprender a ler sozinha.

Como se puede apreciar, los estudiantes brasileños pasan por la escuela sin aprender las técnicas de lectura. Incluso el desarrollo de las habilidades lectoras a lo largo del curso es visto como algo que se adquiere con el tiempo: "Tem-se defendido [...] que aprende-se a ler lendo"¹¹.

Teniendo en cuenta que los estudiantes brasileños pasan por el "1º. e 2º. graus" sin aprender las técnicas de lectura y que sus habilidades lectoras se desarrollan "espontáneamente", podemos preguntar, ¿cómo podrán transferir sus habilidades y técnicas lectoras de L1 a L2 (v. 3.8.), si las técnicas no las conocen y las habilidades apenas las intuyen?

⁶ JOLLY, 1878, apud Alderson, 1984, p.2

⁷ COADY, 1979, apud, ibidem

⁸ GOODMAN, apud Kato, 1990

⁹ YORIO, apud Alderson, 1984, p.3

¹⁰ LOPES, Luiz Carlos Moita, op cit., p. 138

¹¹ LOPES, Luiz Carlos Moita, op cit., p. 138

Uno de los objetivos del material didáctico que propongo para el "pré-vestibular" es compensar (aunque mínimamente, debido al poco tiempo) los fallos en la enseñanza de la lectura de la escuela brasileña. Para ello, durante todo el curso, se enseñarán técnicas de lectura como, por ejemplo, previewing (v. 3.4.), utilización de las huellas extralingüísticas (v. 3.5.), la formulación de hipótesis (v. 3.7.), etc. Y paralelamente, se propondrán actividades para desarrollar las habilidades de inferencia (v. 3.1.), deducción (v. 3.1.) y sensibilización con el español.

Hemos elegido textos originales por dos razones: primero porque es este tipo de texto (periodístico) que aparece en el vestibular y en segundo, porque es importante que los alumnos se acostumbren a leer textos producidos para los hispano-hablantes y no, creados especialmente para extranjeros.

Como he explicado anteriormente, es necesario preparar dos "apostilas" diferentes para el "pré-vestibular": una para los cursos de un año y otra para el "intensivo" (de seis meses). Así, los textos y actividades se encuentran divididos en tres bloques. Los tres, en conjunto, serán utilizados en los cursos de un año y los de número uno y tres, para el "intensivo".

5. Propuesta de material didáctico para el "pré-vestibular"

Cada bloque tendrá aproximadamente diez textos con actividades específicas que, de un lado, están dirigidas a desarrollar las habilidades lectoras y de otro, familiarizar a los alumnos con las preguntas típicas del vestibular.

A continuación, se encuentran los modelos de textos y actividades para cada bloque.

5.1. Primer bloque

Este texto fue elegido debido a su forma, a las fotografías, a los varios tipos de letra utilizados y también, por tratarse de una publicidad de un adelgazante semejante a la publicidad de este tipo de producto en Brasil, lo que aumenta la posibilidad de inferencia de L1 a L2.

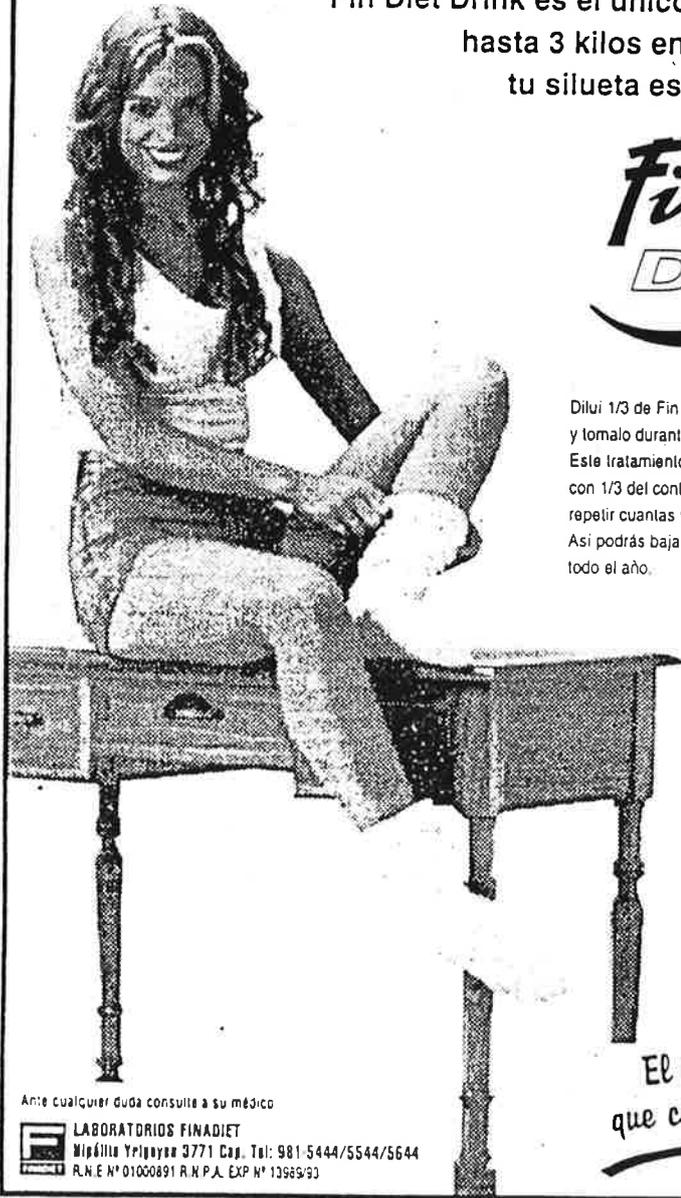
Un texto con estas características posibilita la confección de ejercicios que demanden la utilización de técnicas de lectura como por ejemplo, fijarse en los elementos extralingüísticos (fotos; forma del texto; tipología textual) y a la vez, permite desarrollar las habilidades de inferencia y deducción a través de otras actividades.

Las cuestiones n°. 1 y 2 se destinan a la enseñanza de las técnicas de lectura a través de los procedimientos expuestos en el capítulo 3.7. La cuestión n°. 3 tiene por objetivo entrenar a los alumnos a inferir significado y a transferir habilidades de L1 a L2.

¡NO TE PASES!

L. MICO T. ASOC. S.A.

No te pases la primavera probando dietas inútiles.
Fin Diet Drink es el único que te permite bajar
hasta 3 kilos en 3 días, manteniendo
tu silueta espléndida todo el año.



Fin Diet
DRINK
SUPLEMENTO DIETARIO

Dilui 1/3 de Fin Diet Drink en 1 litro de agua,
y tomalo durante el día, repitiéndolo 3 días seguidos.
Este tratamiento de 3 días seguidos (de 1 litro de agua
con 1/3 del contenido del frasco cada día) se puede
repetir cuantas veces lo desees con un intervalo de 2 días.
Así podrás bajar hasta 3 kilos en 3 días y estar en línea
todo el año.

Para bajar hasta 3 kilos
en sólo 3 días.



AGITAR ANTES DE TOMAR

*El descubrimiento
que cambió la historia.*

Ante cualquier duda consulte a su médico



LABORATORIOS FINADIET
Migüela Yrigoyen 3771 Cap. Tel: 981-5444/5544/5644
R.N.E. N° 01000891 R.N.P.A. EXP. N° 13985/93

VENTA EN FARMACIAS

Conteste en portugués. Actividades:

1. A partir de las fotos, del título y de la forma del texto, haga hipótesis sobre:

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Quién lo escribió?
- ¿Cuál es su objetivo?
- ¿Dónde se imprimió?

2. Lea ahora todo el texto y verifique si las hipótesis se confirman o no.

3. Conteste a las cuestiones:

- Explique a qué se refiere el término *lo* en: "... tómallo durante el día..." (2º. párrafo)
- Qué quiere decir *bajar* en: "Así podrás bajar hasta tres kilos en tres días..."
- Si no desea hacer más de una vez el tratamiento, ¿qué cuidado debe tener?
- En "Ante cualquier duda consulte a su médico", ¿qué significa la palabra *duda*?

5.2. Segundo bloque

Este bloque debe estar compuesto por textos más extensos y complejos que los anteriores. Aunque los estudiantes sólo hayan tenido cerca de diez clases de español en el momento en que se les va a presentar esta "apostila", ellos deberán enfrentarse a las dificultades a fin de desarrollar lo más rápido posible la capacidad de transferencia de conocimientos y habilidades de L1 a L2. Las técnicas de lectura aquí enfocadas también subirán en complejidad. A los alumnos se les pedirá que practiquen las técnicas expuestas en los capítulos 3.2. y 3.3.

Las cuestiones n°. 1, 2 y 3 tratan de entrenar a los alumnos en las técnicas anteriormente mencionadas. Las cuestiones siguientes se dirigen tanto a entrenar a los estudiantes a inferir y deducir significación y, también, a transferir sus conocimientos de L1 a L2, como a acostumbrarlos a las cuestiones típicas del vestibular.

Los jóvenes se movilizan

TEXTO II

Sinceros y crudos testimonios de la realidad y un firme compromiso

Participación: los adolescentes creen que la responsabilidad de mejorar la sociedad es de todos y están dispuestos no sólo a denunciar sino a trabajar por un futuro mejor.

Un fuerte compromiso por mejorar la comunicación entre padres e hijos, por recuperar valores perdidos y por elevar la calidad de la educación en la escuela y en el hogar demostraron adolescentes de distintos puntos del país que se reunieron durante dos días en el Colegio Nacional de Buenos Aires, acompañados por sus maestros.

Sinceridad y valentía

"No se debe echar la culpa al Estado de todos los problemas que nos afectan a los jóvenes. La responsabilidad es compartida y creo que una forma de encontrar soluciones es asistir a estos encuentros y contar lo que veo en mi ciudad", dijo a LA NACIÓN Soledad Alvarez, de 16 años. Otro testimonio revela el compromiso asumido: "A mí me preocupa que en Villa María se conoce la gente que vende y consume droga y no se hace nada al respecto. Es más, hay muchos chicos que entre los 14 y 24 años consumen marihuana y

cocaina. Ahora esto está de moda" (Gabriela Testa, 16 años).

Los docentes reflexionaron junto con los chicos. Marta Bâncora, del Colegio Nacional General Pacheco, Uspina: "Los adultos no tenemos conciencia de Nación. Existe un sentimiento de no te metas, de falta de compromiso, que no tienen los adolescentes".

"Mientras haya gente que vea que el país está mal y se preocupe por rescatarlo, no todo está perdido", expresó, entre lágrimas, una maestra de la Escuela 148 de Zapala.

"Me sorprendió que al explicarles a los chicos que hablamos un trabajo sobre la copia y la coima, la gran mayoría no consultara a sus padres, porque tienen un conocimiento personal de la corrupción a través de las entradas a los recitales de rock y partidos de fútbol que se les ofrecen a precios mucho más elevados de lo que corresponde", explicó una docente de la Escuela 23 José María Bustillo.

Estas fueron algunas de las afirmaciones de los alumnos y docentes que participaron en las Jornadas Nacionales de Educación para la Participación, organizadas por la Fundación Poder Ciudadano, y que se desarrollaron en el Colegio Nacional de Buenos Aires.

En efecto, más de 170 estudiantes y docentes de Zapala (Neuquén), Villa María, Bell Ville y Villa Carlos

Par (Córdoba), Trenque Lauquen, Alberti, General Pacheco y Pergamino (provincia de Buenos Aires) se reunieron en cinco talleres: la relación adulto-joven, discriminación, derechos humanos, solución práctica de problemas, y adicciones.

Preocupación compartida

Sorprendió el compromiso y el entusiasmo con que trabajaron los adolescentes.

Por ejemplo, en el taller de adicciones el grupo Prevención Juvenil, de Bell Ville, mostró los resultados de las encuestas sobre adicciones que realizaron entre 600 jóvenes.

Soledad Alvarez (16) explicó que "se nota un claro aumento del consumo de bebidas alcohólicas. Lo que preocupa, además, es que un 56% de los padres lo saben y no hacen nada".

"Sí, te entiendo porque en Villa María también todo es público y conocido", interrumpió otra. Según Gabriela Testa (16), en esta localidad los adolescentes comienzan a consumir marihuana a los 15 años. Las chicas de Bell Ville contaron haber recurrido a la policía en dos oportunidades para que restringa y controle el consumo de alcohol en las pícnicas que se realizan en el Día del Estudiante. "Allá, ese día, todo el mundo se descontrola. Están todos tomados", confesó una joven de 15 años.

Conteste en portugués. Actividades:

1. ¿Cuál es la función del texto?
2. ¿Cuál es la información que él aporta?
3. ¿Cómo está presentada y organizada esta información?
4. ¿Cuál es el sujeto del verbo *estar* en: "... están dispuestos no sólo..."? (línea 5).
5. ¿En qué periódico fue impreso el texto?
6. Al decir "Los adultos no tenemos conciencia de Nación" (línea 39), Marta báncora:
 - a) se refiere solamente a los otros adultos
 - b) indica que no participa de la situación tal como está enfocada
 - c) se incluye en la misma situación
 - d) quiere dejar claro que no piensa como los otros adultos
 - e) indica que tiene la misma forma de pensar que los adolescentes
7. Señale la expresión equivalente a "no te metas" (línea 41).
 - a) Haz lo que debas
 - b) Quédate fuera de eso
 - c) Dime la verdad
 - d) Cállate
 - e) No le ocurre otra cosa
8. La palabra **mientras** (línea 44) equivale en portugués a:
 - a) porque
 - b) ainda que
 - c) sempre que
 - d) en consequência de
 - e) enquanto
9. ¿A qué se refiere el pronombre *les* en: "Me sorprendió que al explicarles..."? (línea 49).
10. Saque del texto un sinónimo para *maestros* (línea 17).
11. Gran parte del texto viene entre comillas porque:
 - a) Las expresiones no son utilizadas en su sentido normal
 - b) El discurso directo dentro de otro texto debe ser indicado de esta forma
 - c) Tanto el discurso directo cuanto el indirecto así debe ser indicado
 - d) Al autor no le importa el sentido exacto de las frases
 - e) El autor desea referirse al sentido exacto de su propio discurso

12. La palabra *adicciones* (línea 78, 85) equivale en portugués a:

- a) traumas
- b) vicios
- c) problemas
- d) acréscimos
- e) sufrimientos

5.3. Tercer bloque

Este último bloque será dedicado exclusivamente a los exámenes de vestibular de los años anteriores. Los exámenes elegidos serán los de las universidades más solicitadas por los estudiantes. En Río de Janeiro, los que más interesan a los alumnos son, principalmente, los de la UFRJ, UERJ y UFF.

En el momento en que se dé esta "apostila" sólo les quedarán a los alumnos cerca de diez clases más de español. En efecto, no hay maera de seguir preparando ejercicios. A los alumnos ya no les interesa otra actividad, sino los exámenes de vestibular.

En esta ocasión le toca al profesor incentivar a los alumnos a utilizar las técnicas de lectura ya enseñadas y explicarles algunas cuestiones del vestibular que no dependen de la comprensión del texto y sí, de los distintos tipos de cuestiones que suelen aparecer en el "vestibular".

6. Conclusión

Creo que el mayor cambio en la enseñanza de L.E. debe darse primero en el cuerpo de la sociedad, dado que el binomio desear/realizar en nuestra sociedad se contradice en lo que toca a la enseñanza de L.E., como ya he argumentado en el capítulo 2.1.

No he querido hacer, aquí, un trabajo "ideal", articulando teorías y pensamientos. Mi intención fue la de mantener la postura del profesor como investigador: de observar y criticar el día a día en las aulas, para luego abstraerme de lo empírico y retornar a él con una solución práctica para los problemas encontrados.

Las teorías lingüísticas de Jolly, Coady, Goodman y Yorio citadas rápidamente en el capítulo 3.8, tuvieron, aquí, una posición secundaria y sirvieron antes como un punto de referencia que como un punto de partida.

Los estudios de Moita Lopes, M. Cavalcanti y Françoise Grellet citados en el cuerpo de esta monografía, fueron los más útiles para la confección de este trabajo, pues los dos primeros señalan los fallos y sugieren algunos cambios en la práctica pedagógica. Por su parte F. Grellet ha contribuido proporcionando las herramientas (las técnicas de lectura) necesarias para que los cambios pudieran efectuarse.

7. Bibliografia

- ALDERSON, J.C. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? in: ALDERSON & URQHARDT (eds), 1984.
- CAVALCANTI, Marilda C. A crise da leitura e a formação de professores: uma questão de ponto de vista com base no *continuum* do letramento in Revista Letra: *A crise da leitura*, n.º 4, Rio de Janeiro, Faculdade de Letras - UFRJ, outubro 1993, pp. 169-177
- CAVALCANTI, M & MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. Trabalhos de Lingüística Aplicada, UNICAMP, Campinas, 17:133-144, 1991
- GRELLET, Françoise. Developing reading skills. Cambridge: Cambridge University Press, 1982
- KATO, Mary. No mundo da escrita. São Paulo, Ática, 1990
- MOITA LOPES, L. P. Representação social e encaminhamento pedagógico da leitura na escola pública brasileira in Revista Letra: *A crise da leitura*, n.º 4, Rio de Janeiro, Faculdade de Letras - UFRJ, outubro, 1993, pp. 137-147
- SEBOLD, Maria Mercedes Riveiro Quintana. A literacidade no material didático de espanhol L2. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 1994. Dissertação de Mestrado em Letras Neolatinas
- SILVA, Carly. O papel do professor de línguas estrangeiras no Brasil in Boletim do Departamento de Lingüística e Filologia. Instituto de Letras - UFF. Niterói, agosto de 1988, n.º 1, pp. 1-12.
- SMITH, Frank. Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971.
- STENHOUSE, L. An introduction to curriculum research and development. Londres, Heineman, 1975.
- WIDDOWSON, H.G. Aspects of language teaching. Oxford, OUP, 1990

TALLER DE TRADUCCIÓN

María del Pilar Sacristán Martín, María Nuria Mauleón Montes,
Esmeralda Franco Cardoso y Roberta Palhares

Señoras y señores, muy buenos días.

El Prof. Miguel Ángel Valmaseda me pidió que volviera a presentar el taller del año pasado, pues había personas que deseaban participar. Para mí es una alegría y un privilegio pues significa que les gustó y para un profesor, como ustedes saben, no hay mejor recompensa a su trabajo que saber que le ha sido útil a alguien lo que ha venido aprendiendo o recogiendo a lo largo de su vida. Y vuelvo a agradecer al Prof. Miguel Ángel, a todo su equipo y a la Asesoría que hayan tenido esta deferencia.

A los que hayan estado aquí el año pasado o hayan leído el trabajo les pido un poco de paciencia, pues volveré al mismo texto pero les advierto que los ejercicios que haremos son distintos, por lo tanto, tendrán de cualquier manera desafíos y novedades.

Esmeralda Franco y Nuria Mauleón trabajan conmigo en la oficina (además de Roberta que se incorporó a mediados del año) y aquí están otra vez para que juntas podamos darles más asistencia.

Vamos a dividir nuestro tiempo de la siguiente manera:

En el primer cuarto de hora voy a plantear cuestiones cruciales sobre la traducción y dilemas que requieren una decisión por parte del traductor.

Seguiremos con media hora de práctica, y después en los últimos 30 minutos, Uds. presentarán sus traducciones y justificarán por qué ésa en concreto les pareció la mejor solución.

Por fin, el último cuarto de hora se reservará para conclusiones, preguntas... es decir, lo que sea oportuno.

Quiero dejar patente que, aunque nuestro trabajo plantea algunos aspectos generales del acto traductorio, es imposible tratar en detalle este universo que es la actividad de traducir, por lo tanto, vamos a referirnos concretamente a la traducción escrita, y, en particular, al castellano y al portugués.

El título que propusimos es **“Solucionar dilemas: una constante en el trabajo de traducción”**.

Algunos estudiosos a principio de siglo sostenían que la traducción era imposible, porque, en definitiva, nada se podía comunicar. Otros, al contrario, afirmaban que todo se podía comunicar. La verdad parece estar en el término medio. No hacen falta razonamientos lingüísticos, la propia historia del hombre nos demuestra que la traducción es posible. Desde la torre de Babel hasta la aldea global en la que vivimos, no hay argumentos razonables en

contra de esta realidad. La evolución del hombre y la globalización del mundo son resultado de la comunicación y por ende de la traducción.

Ahora, la traducción ideal ésa sí es una quimera, porque no hay lector ideal, hablante ideal ni texto ideal. En fin, el mundo no es ideal como nos gustaría que fuera, circunstancia en la que no habría desafíos y todo sería previsible. Los sistemas lingüísticos, es decir los idiomas, contienen en sí mismos un entendimiento del mundo exterior particular, peculiar distinto de cualquier otro sistema lingüístico, por muy parecido que sea.

Por ejemplo, el perro para los hindúes es considerado un paria; los esquimales lo usan como animal de tiro; para los pársis (descendientes de los antiguos persas) es un animal sagrado; y para los occidentales se trata de un animal doméstico, de caza o de guarda. Por lo tanto, al traducir la palabra *perro*, aunque exista este animal y su correspondiente término en las más variadas lenguas, no será siempre posible conservar el rasgo semántico del original en el equivalente de la lengua de llegada.

Voy a darles otro ejemplo, éste morfosintáctico. Un español dice “me duele la cabeza”. Aquí cabeza es el sujeto de la acción que él, como sujeto siente algo (dolor) en algún lugar (la cabeza). A su vez, un ruso informará de que dentro de la cabeza se encuentra un dolor.

Esto demuestra que se tienen imágenes distintas de una misma realidad y que casi nunca pueden yustaponerse con exactitud de una lengua o otra. Claro está que entre el castellano y el portugués la posibilidad de yustaposición es estadísticamente mucho mayor que, por ejemplo, entre el alemán y el tupi-guaraní.

La lengua no es un inventario de palabras, si no, sabríamos tantas lenguas cuantos diccionarios tuviéramos en nuestra estantería. Y constatamos que el traductor es el punto de contacto entre diferentes lenguas, el puente por donde circulan la cultura, las instituciones, las formas de actuar, las costumbres y la ideología correspondientes al pueblo que las habla. El traductor y el profesor de idiomas es un “bilingüe profesional” que intenta hacer que dos estructuras en contacto se mantengan lo más intactas posible. Traducir exige un buen dominio de los idiomas, pero requiere también aptitudes y conocimientos extralingüísticos bastante diversificados. Quizás sea la ambivalencia subyacente al hecho de traducir, lo que provoque tantos prejuicios sobre el traductor y la traducción. Como no se trata de una operación meramente lingüística o cultural, sino que conlleva la subjetividad de un individuo e implica una maraña de aspectos en los que se enfrentan problemas de interferencias, imposibilidad de calcar, incompatibilidades de muchas clases, en fin, innumerables detalles, se cuestiona la legitimidad de la traducción. Se tiene efectivamente una tendencia a rehuir todo lo que es difícil de entender por su amplitud y generalidad.

Seguramente habrán oído muchas veces una frase como ésta: “No hay palabras para expresar lo que siento”.

Lo que efectivamente esta persona está diciendo es:

1) no tengo capacidad para traducir en palabras mis sentimientos; y

2) los sentimientos son una expresión humana distinta del lenguaje y por lo tanto no puedo hacer un calco, plasmar con precisión el contenido del sentimiento en el lenguaje.

Uds. estarán de acuerdo con que esta persona podría haber optado por expresar lo que sentía utilizando una serie de palabras permitidas por su lengua, incluso con la libertad de crear dentro de su sistema lingüístico y traducir, a pesar de la falta de exactitud.

Su mayor éxito o fracaso en cuanto a la expresión de tales sentimientos dependería:

1) del grado de dominio y habilidad de manejar el idioma; y

2) de la capacidad que ese idioma tuviera de representar emociones de esa clase.

Pues bien, lo mismo ocurre con la traducción.

Podemos decir sin avergonzarnos, que un texto es más o menos traducible, a pesar de que nunca llegará a ser un ejemplar idéntico al original.

Lo más fácil es cuando para un contenido "x" corresponde un contenido equivalente (mesa-mesa). en este caso, estupendo, no hay problemas. Pero eso no ocurre siempre y muchas veces no encontramos o no conocemos una equivalencia satisfactoria. Será necesario entonces buscar una correspondencia, o sea un elemento lingüístico adecuado, o lo más adecuado posible o valerse de otros procedimientos.

Por ejemplo, si en nuestro texto de partida nos aparece una palabra como pombagira habrá que decidir qué conviene más. Si es un texto informativo sobre religiones afrobrasileñas quizás quepa un *préstamo*, es decir importar la palabra y hacer una nota explicativa. Si se trata de un texto publicitario tal vez *adaptar*, es decir, intentar colocar una palabra, una expresión que evoque el sentido que tiene esta figura en el original. En otro texto, podrá encajar bien una *paráfrasis*, o una analogía, una metáfora, en fin, habrá que quemarse un poco las pestañas para llegar a una solución que parezca la más razonable para cada texto. Hay veces que no hay nada que hacer, no se traduce y punto.

Cada texto es un raro espécimen que debe ser muy bien estudiado antes de traducirse, pues requiere un tratamiento acorde con sus características.

En la traducción encontramos los siguientes elementos.

AUTOR - MENSAJE - TRADUCCIÓN - LECTOR

Prefiero referirme a autor y lector en vez de emisor y receptor porque me parecen términos más fáciles de usar y además personifican, humanizan la relación.

Para traducir un texto, además del mensaje que contiene, tenemos que recoger informaciones sobre el autor y el lector para efectuar un trabajo de comunicación verdaderamente eficaz.

¿Quién es el autor y cuál es el sociolecto y el estilo del texto que vamos a traducir?

El autor puede ser un profesor de física, un poeta, una agencia de publicidad, un juez, una compañía de seguros, etc. Claro está que el autor no necesariamente será entendido aquí como una persona, puede ser una empresa, una institución cualquiera, podrá llegar a ser un país, si traducimos un texto gubernamental.

El mensaje va a expresar la visión de mundo, la clase social, forma y estilo, plasmados por ese autor. Y el traductor debe intentar transmitir estos elementos a su labor. En una conferencia es importante mantener el estilo del autor, si es muy culto será conveniente elegir un léxico apropiado y si son enunciados largos, podría utilizarse como estrategia la subordinación.

Sociolecto aquí lo entendemos como una forma de lengua cuyo léxico específico está vinculado a un grupo social. Por ejemplo el lenguaje de la policía, de los economistas, etc. El sociolecto, en el caso más específico de la jerga y de argots, es un escollo para el traductor. Nunca se me olvida una situación curiosa que viví. Me pidieron que hiciera la traducción al portugués de una revista pornográfica. Rechacé el trabajo, no por motivos morales, sino lingüísticos. No sabría traducir esa clase de texto por absoluto desconocimiento de la terminología requerida por tal sociolecto.

El estilo puede ser formal, informal, poético, telegráfico, coloquial o íntimo y también demandará un procedimiento adecuado. Además si el texto es poético habrá que tomar en consideración el ritmo, la sonoridad y otras variables.

¿Y cuál es su objetivo?

Un texto busca informar, emocionar, convencer, en fin, tiene uno o más objetivos en sí mismo.

Hay que detectar el objetivo pues la traducción también debe cumplir con esa finalidad. Es fundamental que un texto publicitario, por técnico que sea, contenga la idea comercial que lo creó.

¿A quién se destina nuestra traducción?

Conviene deducir cuál será el lector de nuestro trabajo. Como ya se dijo antes, de esta información dependerá el tratamiento que debemos dar al texto: mantener un anglicismo, poner una nota explicativa, hacer una adaptación, en fin, lo que sea.

¿Nuestro texto se destina a lectores de un sólo país, de una única norma?

Mi experiencia me dice que en pocas ocasiones nuestra traducción se destina a lectores de una norma lingüística específica. Por lo general, en un primer momento va a determinado país pero se pretende hacer llegar el texto a otros países.

He aquí un dilema muy particular del castellano. Los traductores suelen tener una única norma aunque conozcan pasivamente otras. ¿Quién entre Uds. puede afirmar que utiliza tan bien la norma española, como la argentina y la mexicana?

Yo, por ejemplo, no tendría capacidad para traducir textos al portugués de Portugal. Lo mismo puedo decir con relación a la norma ecuatoriana. Por lo tanto, no podré aceptar un trabajo que requiera estrictamente una norma que no domino. Y aquí incluyo determinados sociolectos y jergas.

Para nuestra tranquilidad, hoy en día, la mayoría de las traducciones requiere una norma culta, no marcada; especialmente las traducciones que hacemos con más frecuencia en la oficina, que son de ámbito comercial, informativo y jurídico.

¿Cuál es la cultura material, tecnológica e ideológica del texto y del lector?

Imagínense que recibimos un texto con información sobre un equipo nuclear con dispositivos de informática inexistentes en la cultura tecnológica de Brasil. No es raro. Habrá que encontrar una solución para cada circunstancia.

¿Y qué decir de matices jurídicos e ideológicos que no tienen equivalentes y peor aún que no sabemos muchas veces si tienen equivalente o no? Es imposible saber a ciencia cierta todo sobre todos los países de una misma lengua. También en este caso el traductor tendrá que decidir cuál es el mejor procedimiento frente a su ignorancia respecto a un problema "X".

Bueno, resumiendo: la operación de traducir tiene que tomar en cuenta necesariamente los tópicos descritos, para que sea posible decir que la comunicación se efectúa. Y tiene que reflejarlos en su más alto grado posible.

Y para esa operación se valdrá de los procedimientos más adecuados que cambiarán según el efecto que sea necesario producir. Y en esta transposición casi nunca podrá abarcarlo todo, habrá signos imposibles de traducir o que perderán impacto. Es natural.

No es posible transmitir a la lengua de llegada los aspectos relevantes de la lengua de partida cuando constituyen peculiaridades lingüísticas o culturales de esa lengua.

Vamos a ver algunos ejemplos de esa intraducibilidad.

Peculiaridades lingüísticas

La traducción de "¿Se lo das?" en portugués de Brasil sería: "Você dá para ele?" Aquí se omite el pronombre complemento lo porque no se usa esta estructura pronominal en el portugués de Brasil, ya que se considera sobrentendida.

La idea del pretérito perfecto español con su concepto temporal de pasado que llega hasta el presente pero que no lo sobrepasa no existe en portugués. Sin embargo, un enunciado como "Los campos han producido mucho trigo", requiere en portugués un

adverbio para mantener el valor temporal. Una posibilidad de traducción será: “Os campos produziram muito trigo últimamente”.

Los juegos de palabras no siempre son traducibles. Piensen por ejemplo en éste: “¿Ud. no nada nada? No, no traje traje”.

Sin embargo, los problemas más difíciles, desde mi punto de vista, son los aspectos culturales:

Las expresiones idiomáticas, que están a medio camino entre lo lingüístico y lo extralingüístico. Las palabras que reflejan un momento social o político son otro obstáculo. ¿Qué tal intentar traducir la palabra “mordomia” al castellano?

El léxico relativo a las costumbres, al derecho y burocracia locales suponen dificultades muchas veces insuperables. El ICMS no es un impuesto totalmente equivalente al IVA.

Y por fin, para no cansarles mucho, la ropa y los refranes dan grandes dolores de cabeza al traductor.

En estos casos, sea cual fuera el tratamiento elegido, la lengua de llegada se resiente de lo que se perdió en el camino. Es lamentable, pero fatal e ineludible.

Sin embargo, hay que comprender que estas pérdidas son insignificantes si consideramos las ganancias que resultan de la intercomunicación.

Bueno. Ya está bien de comentarles los problemas. ¿Qué tal si Uds. los sienten un poquito en la piel?

Por favor, divídanse en grupos. Vamos a entregarles unas hojas numeradas de 1 a 6. Cada hoja contiene un problema de traducción y algunas informaciones para que Uds. puedan decidir cuál será la mejor traducción para cada caso.

DILEMA 1

*Autor: Universidad Complutense de Madrid
Texto: Principales Normas del Régimen Académico
Norma del texto original: española
Destino del texto por traducir: Brasil
Lector: estudiante brasileño*

Texto:

“... Tienen que presentar el Título de Bachiller y Certificado oficial de haber aprobado el C.O.U....”

Informaciones disponibles:

a) C.O.U. = Curso de Orientación Universitaria

b) Según el diccionario de Pedagogía Rioduero, 1976: "... El C.O.U. tiene la misión de servir de puente entre el Bachillerato y los estudios superiores o la Formación Profesional de Segundo Grado, prolongando e intensificando los estudios realizados con anterioridad. Se imparte con carácter general a partir del curso 1978-79 y comprender un núcleo de materias comunes (lengua extranjera y filosofía) y dos opciones A y B, que comprenden materias obligatorias y optativas, así como una materia voluntaria (segundo idioma moderno), seminarios y diversas actividades comunes, con el fin de cooperar a la formación y orientación académico-profesional de los alumnos.

DILEMA 2

Autor: periódico paraguayo "Aquí". Edición n°. 957, Asunción

Texto: artículo sensacionalista

Norma del texto original: paraguaya

Destino del texto por traducir: Brasil

Lector: lectores(as) de prensa marrón

Texto:

“Seductor tocón terminó baleado.”

Informaciones disponibles:

a) “Tocón”, según el diccionario de uso SGEL, además de significados denotativos tiene la acepción figurativa y coloquial de “persona inclinada a tocar o manosear, especialmente a los del sexo opuesto”.

DILEMA 3

Autor: anónimo

Texto: refrán

Norma del texto original: española

Destino del texto por traducir: Brasil

Texto:

“A falta de pan buenas son tortas.”

Informaciones disponibles:

a) Recomienda conformarse con lo que se tiene a falta de otra cosa mejor.

DILEMA 4

Autor: advogado

Texto: contrato

Norma do texto original: brasileira

Destino do texto a ser traduzido: países da América Latina (não temos informações mais precisas).

Leitor: autoridades administrativas e comerciais latino-americanas, advogados, etc.

Texto:

“Orande S.A., empresa com sede em São Paulo - SP, inscrita no CGC/MF nº. 000.000.000-00, e Inscrição Estadual nº. 000,...”

Informações disponíveis:

- a) CGC/MF - Cadastro Geral de Contribuintes, Pessoa Jurídica/Ministério da Fazenda.
- b) RUC - Registro Único de Contribuyentes (Uruguai)
RUT - Rol Único Tributario (Chile)

DILEMA 5

Autor: empresa fabricante de ônibus

Texto: publicitário

Norma do texto original: brasileira

Destino do texto a ser traduzido: todos os países de língua espanhola

Leitor: potenciais compradores de veículos e pessoal do meio

Texto:

“No para-choque do tempo estava escrito: viajo carregado de progresso; volto com a certeza do sucesso.”

DILEMA 6

Autor: empresa fabricante de adubos

Texto: folheto

Norma do texto original: brasileira

Destino do texto a ser traduzido: todos os países de língua espanhola, em especial os do Mercosul

Leitor: clientes e fornecedores da empresa

Texto:

“Quantidade de adubo por alqueire: 50 kg.”

Informações disponíveis:

a) Segundo o dicionário Aurélio, se trata de um brasileirismo, alqueire é uma “unidade de medida de superfície agrária equivalente em MG, RJ e GO a 10.000 braças quadradas (4,84 hectares), e em SP a 5.000 braças quadradas (2,42 hectares)”.

Conclusión

Por lo vivido en este trabajo nos damos cuenta de que no hay una única traducción así como no hay una única solución. Hay buenas soluciones que llevan a buenos resultados y cumplen con su objetivo de transmitir, comunicar, informar, emocionar, en fin, compartir la experiencia humana.

Y me gustaría recordar que en mayor o menor grado, todos estamos traduciendo en todo momento. Desde el menos instruido, al tener que entender qué significa shopping center, hasta el más renombrado de los científicos. Pero profesores y traductores, es decir, los bilingües profesionales, estos tienen gran responsabilidad y una misión muy importante vinculada al progreso y evolución de esta aldea global en la que nos toca vivir.

TRABAJANDO EL ESPAÑOL CON NIÑOS DE 11-12 AÑOS

Paula Borges de Moraes Chaves

Desde hace unos años, algunas escuelas públicas de Minas Gerais han empezado a tener un interés bastante grande por la lengua española. Según es de mi conocimiento, por vuelta del año de 1992, en la escuela pública de la municipalidad Milton Campos de Belo Horizonte, la profesora Luiza Barbosa propuso trabajar en un proyecto de enseñanza de la lengua española a chicos de diez años, en horario fuera de clase.

En esta misma época, el presidente de Brasil, Itamar Franco, en viaje comercial a Argentina y vislumbrando un porvenir para el Mercosul, promete que presentará un bando instituyendo el español en las escuelas, y por su parte el presidente Menem haría lo mismo con relación al portugués en Argentina.

A partir de esta noticia y a la busca de un buen titular, una periodista del periódico JORNAL DE CASA, de Minas Gerais y perteneciente al DIARIO DE COMERCIO, de circulación gratis, toma conocimiento de la experiencia de enseñanza de español a chicos. Hace un reportaje con el director de la referida escuela de la municipalidad, con los niños y sus padres, con la finalidad de que presenten sus opiniones acerca de la posibilidad de la obligatoriedad de la medida gubernamental.

La encuesta fue un éxito. Los pequeños estudiantes querían que la enseñanza del español siguiese en el grado siguiente, 5º. de primaria. Los padres decían que el entusiasmo del hijo era tan grande, que hasta ellos habían aprendido algunas expresiones en español. Que el aprendizaje de otras asignaturas había tenido más impulso y entusiasmo.

En 1994, los colegios del Sistema Archidiecésano, pertenecientes a la Pontificia Universidad Católica, PUC, han incluido el español en el 5º. y 6º. grados de la primaria.

Este año (1995), otros colegios decidieron poner el español, empezándolo con chicos de once años. Entre ellos, podemos citar: COLEGIO PIO XII, COLEGIO MAGNUM AGOSTINIANO, COLEGIO PROMOVE.

El camino recorrido por estas escuelas particulares ha sido de gran esfuerzo, pues la enseñanza ha presentado ciertas dificultades como la falta de material didáctico adecuado y el método ideal para la enseñanza, teniendo en cuenta que los alumnos en esta fase de la vida escolar no dominan la gramática del portugués y por lo tanto no están aptos y tampoco preparados para aprender la gramática del español. Además me gustaría resaltar la falta de orientación de las escuelas que, todavía, no han definido sus objetivos en cuanto al papel que cumple la lengua española en el diseño curricular.

En el colegio PIO XII, perteneciente al Sistema Salesiano, impartí clases yo, y hasta este momento, he logrado una práctica bastante positiva. La directiva de la escuela, que al comienzo presentaba objetivos sin muchas clarificaciones, ha proporcionado un diálogo constante entre las orientadoras, coordinadoras pedagógicas y profesora, con la finalidad de

superar las dificultades citadas anteriormente y promover la calidad de la enseñanza de la lengua española.

Mi búsqueda divertida e incansable, mi investigación constante, me llevaron a descubrir materiales diversos, lo que me han posibilitado adaptar el curso de acuerdo con las necesidades específicas de mis alumnos.

Buscando llamar la atención de los niños para las estructuras propias de la lengua española, he abordado temas con los cuales los alumnos ya están familiarizados, o sea, la naturaleza, los deportes, el clima, la familia, los amigos, el tránsito en las grandes ciudades, etc.

A partir de este abordaje, y utilizando el método ENCUENTROS (videocurso de español para niños), me ha sido posible realizar con los alumnos la práctica de las cuatro habilidades, ejercicios y juegos que exigen de ellos respuestas físicas y dramatización de situaciones corrientes e imaginarias.

He utilizado también las poesías y cuentos de GLORIA FUERTES, lo que, además de despertar un interés especial de los alumnos por la lectura, memorización y dramatización, cumple la función de enfatizar las filosofías del colegio y reflexiones sobre nuestras actitudes en la sociedad.

La adquisición del vocabulario ha sido, también, un proceso lúdico e instrumental. Hemos construido un diccionario ilustrado de español a partir de estructuras más simples, extraídas de los textos leídos y de situaciones cotidianas vividas por los alumnos.

Y una experiencia que ha resultado muy interesante ha sido el trabajo realizado con las asignaturas de Ciencias, Geografía, Historia y Educación Artística con el objetivo primero de proporcionar, a partir de la integración con el español, una visión del mundo más próxima de la realidad brasileña.

Español y Ciencias han trabajado un "pasaporte de la salud" hecho por el Ministerio de la Salud de la República Federativa de Brasil sobre la incidencia y medios de prevención del cólera en Brasil y Argentina.

Español, Geografía e Historia se han juntado, a través del libro JUGANDO Y APRENDIENDO ESPAÑOL, para resaltar los aspectos culturales, políticos y económicos de España e Hispanoamérica.

Español y Educación Artística han hecho un trabajo de nivel histórico-cultural, donde fueron presentados videos, músicas, revistas especializadas en trajes, fiestas y comidas típicas, y obras de los principales artistas. Estas actividades han sido un paso importante para el conocimiento de algunos de los principales aspectos de la cultura de los países de habla hispánica, promoviendo, por parte de los alumnos una identificación cultural con estos países.

Concluyendo, creo que mi trabajo de sensibilización de los niños para el aprendizaje de la lengua española me hace percibir que el conocimiento de sus estructuras crece más allá de las paredes de la escuela y que los alumnos, por medio de sus participaciones, vienen demostrando que las clases, a cada día, se convierten en un rato más de placer.

Bibliografía

1. ENCUENTROS - Videocurso de español para niños. Barcelona, Editorial Sgel, Didaco.
2. FUERTES, Gloria *Varios libros*, Editorial Escuela Española, S.A. Colección Infantil y Juvenil, Madrid
3. FERNÁNDEZ DÍAZ, Rafael, *Jugando y aprendiendo español*. Oltaver S.A., 1994
4. CASTRO VINDEZ AGREGADA, Francisca, *Ven I. Español Lengua Extranjera*. Edelsa, 1995, Madrid, España

LAS PRUEBAS ORALES DE LOS DIPLOMAS BÁSICO Y SUPERIOR DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Juan Bueno Losada

Los miembros de los tribunales de las pruebas para la obtención de los Diplomas de Español, además de controlar la realización de las pruebas escritas, confeccionadas en España, son los encargados de realizar y evaluar las entrevistas orales, pero no lo son de la calificación de las pruebas escritas ni de la "comprensión auditiva", que se efectúa en España. En consecuencia, la calificación de APTO o NO APTO, en cualquiera de los tres grupos de que consta el examen, no depende de los tribunales.

Únicamente en el grupo 3, cuya nota final es el resultado de la suma de los puntos conseguidos en "comprensión auditiva" y en la "entrevista oral", la intervención de los tribunales es muy importante, ya que una puntuación muy baja en la entrevista impide que el candidato alcance la mínima puntuación exigida, pero no es definitiva, porque, aun obteniendo una calificación aceptable en la misma, puede suspender, si falla en la prueba de "comprensión auditiva".

Esta ponencia no tiene como objetivo hablar de las distintas pruebas de los Diplomas, sino exponer la estructura y aspectos que se evalúan en la entrevista oral, añadiendo unas ideas, fruto de la experiencia adquirida como miembro de tribunales en varias convocatorias, sobre la preparación y actuación de los candidatos.

ESTRUCTURA DE LA ENTREVISTA ORAL

La diferencia entre las pruebas orales de los Diplomas Básico y Superior consiste, en cuanto a su ejecución, en que los candidatos del Diploma Básico cuentan con 15 minutos, antes de la entrevista, para la preparación del tema que tienen que desarrollar, mientras que los del Diploma Superior tendrán que hablar sobre un tema sin esa previa preparación.

Los 15 minutos que, aproximadamente, dura la prueba se distribuyen de la siguiente forma:

1. SALUDO: Se comprueba la identidad del candidato y se dedican unos minutos a charlar con él sobre su profesión, estudios, etc., con la finalidad de que se sienta cómodo durante la prueba.

2. EXPOSICIÓN CON SOPORTE GRÁFICO: En el Diploma Básico se entrega una lámina con dos historietas que constan de cuatro viñetas cada una de ellas; el candidato escoge una de las historietas y tiene que describir y contar lo que ve y ocurre en cada una de las tres primeras viñetas; y en la cuarta viñeta, ha de identificarse con uno de los personajes que aparecen en ella, entablándose un diálogo con el entrevistador que asumirá el papel de otro de los personajes.

En el Diploma Superior se entregan dos fotografías y el candidato debe señalar las diferencias y semejanzas que observa y deducir conclusiones de la comparación entre ambas.

3. EXPOSICIÓN DE UN TEMA: En el Diploma Básico el candidato expondrá durante 2/3 minutos sus ideas sobre el tema que haya escogido de entre los tres que se le entregaron 15 minutos antes de la entrevista, pudiendo consultar durante la exposición el esquema personal que haya confeccionado.

A continuación se entabla un diálogo entre el candidato y el entrevistador sobre el tema expuesto por el candidato, con lo que termina la entrevista.

En el Diploma Superior el candidato ha de elegir un tema de entre los tres que se le proponen en el momento y ha de hablar durante unos 4 minutos sobre el tema elegido, terminando la prueba con un diálogo entre el candidato y el entrevistador.

EVALUACIÓN DE LA ENTREVISTA

Los aspectos que se evalúan son idénticos en ambos Diplomas; lo que cambia, lógicamente, es el nivel de exigencia en uno y otro.

Los distintos aspectos se califican con 4 puntos, en el mejor de los casos, y con 1 punto, en el peor.

1. PRONUNCIACIÓN Y ACENTO: Lo que condiciona una calificación más o menos positiva no es que el candidato pronuncie o entone de acuerdo con lo que es normal y totalmente correcto en hablantes hispanoamericanos, sino que presente deficiencias, especialmente en el caso de los brasileños, en la utilización del sistema vocálico, de la *l* y en la confusión entre RR y J entre otros.

En cuanto a la entonación se tienen en cuenta no sólo el empleo correcto de la entonación enunciativa, exclamativa o interrogativa, sino también, principalmente en el Diploma Superior, de las variantes conativas, apelativas e irónicas.

2. LÉXICO: La variedad, precisión y adecuación del vocabulario constituyen la base para su evaluación.

3. GRAMÁTICA: El dominio gramatical se manifiesta esencialmente a través del dominio de las estructuras más o menos complejas -ser, estar, gustar-, del régimen preposicional, de la concordancia entre sujeto y predicado y en género y número, en el uso de los artículos y de los verbos irregulares, etc.

4. ADECUACIÓN AL REGISTRO Y A LA SITUACIÓN: Se tiene en cuenta, sobre todo, si el candidato se adecua o no al uso correcto de las formas de tratamiento, al tono -culto, coloquial, etc.-, al registro -formal e informal y al canal oral, acompañado de gestos, actitudes y movimientos adecuados.

5. FLUIDEZ: Se califica la velocidad y ritmo del discurso desde un punto de vista contextual y/o situacional; o sea, si el candidato necesita o no detenerse a cada momento para encontrar la palabra o expresión más adecuada.

6. CAPACIDAD INTERACTIVA: La posibilidad de desarrollar o no una conversación espontánea se manifiesta a través del diálogo.

El candidato será evaluado teniendo en cuenta su capacidad para comprender las preguntas o ideas expuestas por el entrevistador, para construir o criticar razonamientos, para defenderse o atacar desde un punto de vista lingüístico, para dar o pedir información y, además, por su mayor o menor uso de repeticiones y paráfrasis.

ALGUNAS IDEAS SOBRE LA PREPARACIÓN DE LA ENTREVISTA

Lo que pretendemos quienes nos dedicamos a la enseñanza de español a extranjeros es que nuestros alumnos sean capaces de adquirir el dominio de la lengua hablada y escrita que les permita comunicarse con corrección y, para comprobar si se ha alcanzado la preparación deseada, realizamos periódicamente unas pruebas adaptadas al nivel que estamos impartiendo.

Desde que en 1989 se creó el Diploma Básico y en 1990, el Diploma Superior, contamos con la posibilidad de que nuestros alumnos sean evaluados por una institución ajena en este caso, la Universidad de Salamanca, como entidad colaboradora del Instituto Cervantes.

Se nos ofrece, por tanto, un sistema, prácticamente independiente, que puede servirnos de baremo, si no definitivo, al menos bastante útil, de la eficacia de nuestra labor.

Es cierto que el que un alumno apruebe el Diploma Básico, especialmente, puede no significar, en algunos casos, que tenga un conocimiento adecuado del español, pero, salvo raras excepciones, el hecho de que un número significativo de nuestros alumnos no logren superar estas pruebas debe hacernos reflexionar sobre si ello se debe a fallos en nuestro sistema de enseñanza o, lo que es más probable, al desconocimiento, por par bastante frecuente, de que un candidato, que ha manifestado un buen nivel lingüístico durante la fase inicial, se hunda lamentablemente desde el momento en el que tiene ante sí la historieta o las fotografías. Y no debe extrañarnos que esto ocurra, si pensamos en la situación de un alumno que se presente a las pruebas de "Vestibular" o de cualquier oposición sin conocer el sistema de las mismas.

Puede objetarse que la misión de un profesor es la de "enseñar" español y no la de "preparar" para unas pruebas y, es cierto que no se puede "preparar" para unas pruebas sin "enseñar" español; pero ¿es que ambas cosas se excluyen?

Pensemos en quienes estudian español, inglés, francés o cualquier otra cosa: ¿Por qué lo hacen?: ¿por placer o por necesidad?

No sé si es arriesgado afirmar que el esfuerzo que realizamos para prepararnos intelectualmente se basa más que en el placer que pueda proporcionarnos el desarrollo de nuestra capacidad intelectual, en una realidad que nos impele a sacrificarnos para conseguir una mejor situación social y económica.

En todo el mundo se concede cada día una mayor importancia al conocimiento del español por tratarse, no sólo de una lengua oficial en muchos organismos internacionales, sino también de la lengua materna de millones de seres humanos que consumen y que, además, pueden votar, como ocurre en Estados Unidos, donde el presidente Clinton acaba de proponer el español como lengua cooficial en las cámaras norteamericanas.

Brasil no es una excepción: La creación del Mercosur ha impulsado el estudio del español hasta límites insospechados hace unos pocos años; las academias de lenguas ofrecen ya, como una de sus principales opciones, las clases de español y algunas, ¡por fin!, hasta utilizan en su propaganda nuestra exclusiva ñ que sufrió un ataque, tan baldío como injustificado, por parte de las grandes multinacionales del mundo de la informática.

No me cabe, por tanto, ninguna duda de que quienes se presentan a las pruebas de los Diplomas Básico y Superior lo hacen, en su inmensa mayoría, porque lo necesitan para conseguir un puesto de trabajo o para su promoción dentro de la empresa en que trabajan. Por eso, uno no puede menos que sonreír cuando en la fase inicial de la entrevista, ante la casi tópica pregunta de “¿por qué estudia usted español?”, muchos candidatos contestan inmediatamente: “porque me gusta mucho el español y porque España es un país maravilloso”. Y uno se sonríe, porque piensa que el candidato ha sido debidamente “adoctrinado” para caer bien ante los que van a examinarlo, generalmente españoles, intentando, quizás, tocar, con la más sana de las intenciones, esa fibra tan íntima, que todos tenemos, de “patriotismo”, y se sonríe, además, -ahora en su interior, por supuesto- cuando ese mismo candidato repite, a lo largo de la entrevista, frases del tipo “gusto mucho de viajar”, por ejemplo.

Creo, en consecuencia, que no es ningún desdoro para un profesor de español, el que organice, para la preparación de las distintas pruebas, unas clases específicamente gramaticales, a la comprensión auditiva y a la preparación de la entrevista, que, además de ser el objeto de evaluación en los exámenes para la obtención de los Diplomas Básico y Superior, coinciden con el objetivo esencial de la enseñanza de cualquier lengua.

Ciñéndonos a la entrevista, he aquí algunas ideas que pueden resultar útiles para la preparación de sus distintas fases:

1. FASE DEL SALUDO: Aunque ésta no es objeto de evaluación, es muy importante que el candidato cree una buena impresión en los miembros del tribunal.

Deben evitarse, por tanto, las contestaciones, aprendidas de memoria, a las que hacemos referencia anteriormente.

A veces, al entrevistador le gustaría dedicar todo el tiempo de entrevista a seguir hablando de esta manera informal con el candidato; las normas, sin embargo, exigen, a su pesar, el cumplimiento de las distintas fases.

2.1. FASE DE LA EXPOSICIÓN CON SOPORTE GRÁFICO: Como ya dijimos, en el Diploma Básico se le presenta al candidato una lámina con dos historietas, de las que

debe elegir una, para describir lo que ve y narrar lo que sucede en las tres primeras viñetas e identificarse con uno de los personajes que aparecen en la cuarta viñeta; en el Diploma Superior debe describir lo que ve en dos fotografías, señalar sus diferencias y semejanzas y compararlas.

Dado que con la exposición con soporte gráfico comienza realmente la prueba oral, es importantísimo que el candidato se encuentre seguro de sí mismo para iniciarla con éxito. Para ello, es necesario que esté informado de lo siguiente:

a) Las cuatro viñetas de cada una de las historietas están íntimamente relacionadas; en cada historieta se nos cuenta algo que tiene su principio en la primera viñeta y su final en la última.

b) Es muy posible que el candidato -y no sólo el candidato- no entienda, ni a primera vista, ni después de un estudio más detenido, lo que se nos quiere contar en la historieta.

Si describe lo que ve y narra, a su manera, lo que cree que se nos cuenta en ella, el candidato ha cubierto satisfactoriamente el objetivo previsto, ya que los miembros del tribunal no le van a juzgar por la interpretación, más o menos correcta, que haga de la historieta, sino por el vocabulario, la fluidez, la corrección gramatical, etc. que emplee en su explicación. Y lo mismo ocurre con las fotografías que se presentan a los candidatos del Diploma Superior, en las que, a veces, puede darse una dificultad añadida, debido a la calidad de las reproducciones.

Para la preparación de esta primera fase de la prueba oral, por tanto, deben realizarse abundantes ejercicios con historietas y fotografías, para que los candidatos no se limiten a decir, por ejemplo, "Aquí vemos a un hombre y a una mujer que están en una playa pasando el día". Es necesario que se ejerciten en describir a los personajes -hombres o mujeres; jóvenes o ancianos...-; cómo visten; qué objetos hay; qué panorama se ve; qué hacen, etc.

En cuanto a la cuarta viñeta, son fundamentales tanto el uso de la primera persona como la utilización del tú o del usted, de acuerdo con el contenido de la viñeta; por ejemplo: si se trata de dos jóvenes, normalmente, cualquiera que sea el personaje con el que se identifique, deberá utilizar, como fórmula de tratamiento, el tú; y, si se trata de un jefe y de un empleado, el usted.

3. FASE DE LA EXPOSICIÓN DEL TEMA: Si un candidato no ha hecho frecuentes ejercicios de exposición oral en las clases sobre temas tan comunes como "la ecología", "los medios de comunicación", "el deporte", "la violencia en el deporte", "la libertad de expresión", "la vida en el campo y en la ciudad", etc., difícilmente podrá superar con éxito esta fase de la entrevista. Su falta de práctica le lleva, en muchas ocasiones, a limitarse a contestar, casi con monosílabos, a los puntos de referencia señalados en cada tema, que no constituyen en absoluto una guía obligatoria para la exposición de los mismos.

En el diálogo que sigue a la exposición del tema, es muy importante que el candidato sepa que el entrevistador mantendrá, desde el punto de vista ideológico, -sobre todo en el Diploma Superior- una actitud opuesta a la suya con el único fin de comprobar su capacidad

de comprensión y de respuesta, su agilidad o fluidez lingüística, etc., y no porque realmente piense así sobre el tema. Y es muy importante que el candidato lo sepa, porque, en ocasiones, puede pensar que el entrevistador es, cuando menos, un irresponsable o un indeseable y, sobre todo, porque puede quedar bloqueado ante la defensa, por parte del entrevistador, de unas ideas que no pueden caber en su cabeza.

Finalmente, sentiría no haberme referido, por descuido o por desconocimiento, a algunos aspectos que puedan preocuparnos como profesores o preocupar a los candidatos, si he conseguido, a pesar de todo, aclarar algunas dudas o facilitar la preparación de estas pruebas, me doy por satisfecho.

Confío en que esta ponencia nos anime a considerar que una preparación específica para que nuestros alumnos se enfrenten con mayores garantías de éxito a los exámenes para la obtención de los Diplomas Básico y/o Superior y que las ideas sobre su preparación nos sirvan para que nuestros alumnos logren ese certificado que tanto necesitan muchos de ellos para encontrar un puesto de trabajo o para promocionarse social y económicamente.

LOS FALSOS COGNADOS Y SU ENSEÑANZA

Myriam Jeannette Serey Leiva

Introducción

El estudio de los falsos cognados cobra relevancia en la enseñanza-aprendizaje del español a hablantes de portugués, debido a la proximidad de ambas lenguas. De hecho, son las más semejantes en el contexto de las lenguas románicas, como lo ha testimoniado Richman (1965:115) en su trabajo comparativo, pues el 96% de las palabras son iguales o semejantes (papel/papel, mesa/mesa, libro/livro, cuaderno/caderno, vino/vinho, etc.).

Esa enorme semejanza, entonces, viene a facilitar la enseñanza-aprendizaje de español a hablantes de portugués y, viceversa, lo que es corroborado por Ingram (Apud Allen & Corder, 1975:171), al afirmar que lenguas próximas son más fáciles de aprender que lenguas distantes. Así, el hablante de portugués tiene que recorrer un camino bastante más corto para llegar a la lengua alba (el español), que un hablante de inglés, alemán, ruso, griego o japonés, porque la mayor parte de los elementos del español le son conocidos, y no sólo en el nivel léxico-semántico, sino también, en el morfo-sintáctico y en el fonético-fonológico.

Todo eso explica la dificultad en aprender los falsos cognados, que se insertan en el 4% de diferencias lexicales, sumado a la característica que le es propia a los falsos cognados: su apariencia de igualdad, sea en su forma y/o pronunciación, que lleva a malos entendidos, a veces, a situaciones embarazosas y, otras, a situaciones graciosas.

Origen de los Falsos Cognados

Nosotros hemos hecho un estudio etimológico de esas palabras y constatamos, por un lado, que en algún momento de la historia del español y del portugués fueron iguales o semejantes en su significado y que se fueron distanciando con el correr del tiempo, llegando, muchas veces, a ser lo opuesto, como en el caso de **exquisito/esquisito**, y otras tantas veces, a conservar alguna(s) acepción(es) en común, mientras la(s) otra(s) es(son) diferente(s), como es el caso de **sugestión/sugestão**. Por otro lado, constatamos que existen palabras que son iguales o semejantes en su forma y/o pronunciación, pero que no han tenido ninguna relación histórica, como es el caso de **rato/rato**, pues la palabra española viene del latín y la del portugués viene del griego.

A partir de esas constataciones decidimos designar los primeros, como **falsos cognados propiamente tales** y, los segundos, como **falsos cognados accidentales**. Y de este modo pudimos definir lo que entendemos por falsos cognados. **Falsos cognados**, en sentido estricto, son formas lingüísticas que pertenecen a dos lenguas cognadas, o sea, que tienen históricamente una fuente común, pero que se distanciaron como producto de una evolución diferenciada, influenciada por los factores culturales de las comunidades lingüísticas en cuestión.

Trabajando los falsos cognados en clase

Nuestra experiencia nos ha venido indicando que los falsos cognados no se deben dejar pasar sin una explicación, pues hemos detectado que los alumnos adoptan por lo menos tres actitudes cuando se encuentran con un discurso, hablado o escrito, en que existen algunas de esas palabras “tan poco amigas”, dentro de las siguientes situaciones:

1) Que el alumno no se dé cuenta de que no ha entendido, ayudado por el propio contexto en que aparece, puesto que en el discurso las palabras claves le son conocidas en su lengua nativa. Caso en que, sólo después de la situación de habla o de la lectura del texto, se dará cuenta de su equivocación, y probablemente ni llegue a saber su error. Ejemplo: *Pasó por un parque y arrancó unos lindos **pimpollos** rojos; De repente, apareció un hombre **pelado**, con el saco lleno de polvo, que le pidió que compartiera la cena con él; El olor de una rica **salsa** llegaba hasta la puerta; El hombre agarró una **escoba** y le **pegó** a la presunta abuela...*

2) Que el alumno se dé cuenta de que no ha entendido, ya que en el discurso las palabras claves le son familiares en el portugués, pero no tienen mucho sentido en el contexto en que están, lo que puede ser enfatizado aún más, por las palabras que le son desconocidas. Sin embargo, él no indaga con su interlocutor ni por algún otro camino, porque a través de la inferencia logra encontrar una cierta coherencia. Ejemplo: *El corazón le empezó a **latir** muy fuerte; Cuando llegó al bosque, vió una **carpa** entre los árboles...; Se quedó en silencio, un **rato**, hasta que el **oso** desapareció..., se decidió a prender fuego para cocinar un **pastel de berro** que sacó del bolso; El hombre le dió un vaso de vino; Con espanto vieron que bajo su **saco** asomaba una **cola** peluda.*

3) Que el alumno se dé cuenta de que no ha entendido, pues en el discurso hay palabras claves que le son familiares, pero que en ese contexto no tienen sentido y, también, palabras claves que le son desconocidas. Por eso, ni a través de la inferencia logra encontrar una coherencia. En esta situación el alumno asume delante de su interlocutor que no ha entendido e indaga. Si se trata de un texto escrito, averigua en diccionarios o con hablantes nativos. Ejemplo: *Cuando llegó al bosque, vió una **carpa** entre los árboles y alrededor unos **cachorros** de león comiendo carne; Cuando se acercó vió un **oso** de espalda; El señor le dijo que la **salsa** del **estofado** estaba **exquisita** aunque un poco **salada**; Cuando ella se **enderezó** se sintió un poco mareada; Ella se **peinó** su **largo pelo** y agarrados del brazo se fueron rumbo a la casita del bosque.*

Esas tres situaciones nos demuestran que realmente los falsos cognados dificultan la comprensión, ya que los alumnos los interpretan con los significados que conocen en el portugués. Es necesario, entonces, dedicarles más tiempo en el aula, explicándolos, contextualizándolos, contrastándolos.

Eso quiere decir que no basta dar un equivalente en portugués o un sinónimo en español, sino que hay que hablar sobre su origen etimológico, dar ejemplos en diversos contextos de uso y comparar el vocablo en las dos lenguas.

Así, estaremos mostrando la visión de mundo del español, estaremos ayudando a que el alumno comprenda la "lógica" de la lengua y a que tome conciencia de que el español es otra lengua y no una continuación o un calco del portugués. No hay que olvidar que adquirir una lengua es adquirir, también, una cultura (Brown, 1980:129).

Por otro lado, al tener el alumno una mayor comprensión de la lengua alba, mayor será su motivación por aprenderla y se producirá una disminución de su filtro afectivo, con lo que se favorecerá su receptividad y su desarrollo lingüístico. Esto último es especialmente relevante, en relación a los falsos cognados, ya que la actitud de cualquier aprendiz de lengua frente a estos es de rechazo, por no ser lo que parecen. Se recusa a usar esas palabras con otros significados que no sean los que ya conoce en su propia cultura. Y esto es, incluso, una actitud inconsciente. Cuando los alumnos llegan a verbalizar su rechazo, declaran que es absurdo, ridículo, gracioso el nuevo significado que se les presenta y, hasta afirman que nunca podrán usar ese vocablo con ese significado extraño. Pero, todo cambia cuando se les da una explicación más amplia y con un criterio más adecuado, que descubre ante sus sentidos la idiosincrasia de la comunidad de hablantes de la lengua que están aprendiendo.

Por todo lo apuntado, creemos conveniente preparar algunas clases que incluyan especialmente el tema de los falsos cognados más frecuentes, partiendo de textos donde aparezcan, ya que el contexto, como vimos, es importante para la comprensión. Es claro, que deben ser trabajados como ya indicamos arriba y ejercitados, sobre todo, de forma oral, porque es en el habla cotidiana donde aparecerán en mayor número.

También, toda vez que surja un falso cognado durante una clase cualquiera, no se debe dejar escapar la oportunidad de dar alguna información sobre éste, de forma breve, para no desviarse del tema que se está tratando en ese momento, pero con el compromiso de volver a él más adelante.

Basados en nuestras observaciones, aquí presentamos los 20 falsos cognados más frecuentes en el habla cotidiana, que pueden ayudar a preparar una clase sobre el tema:

- | | |
|--------------------------|---------------------------|
| 1. apaixonado/apasionado | 11. ninho/niño |
| 2. apelido/apellido | 12. largo/largo |
| 3. babosa/babosa | 13. oficina/oficina |
| 4. bolsa/bolsa | 14. rato/rato |
| 5. bolso/bolso | 15. sobrenome/sobrenombre |
| 6. cachorro/cachorro | 16. sujo/suyo |
| 7. contestar/contestar | 17. surdo/zurdo |
| 8. escritório/escritorio | 18. sugestão/sugestión |
| 9. esquisito/exquisito | 19. vaso/vaso |
| 10. gente/gente | 20. vassoura/basura |

Explicar, contextualizar y contrastar los falsos cognados implica más trabajo para el profesor, pero vale la pena por los resultados, ya que mejora el resultado lingüístico y comunicativo del alumno en lengua española, lo que se convierte en un incentivo para el profesor.

Esperamos, entonces, que hayamos contribuido con una verdadera herramienta para hacer más efectiva la labor del profesor de español.

Bibliografía:

1. BROWN, Douglas. Principles of language learning and teaching. New Jersey, Prentice Hall, 1980
2. INGRAM, Elizabeth. "Psychology and language learning". In ALLEN & CORDER. The Edinburg course in applied linguistics. Papers. London, Oxford University Press, 1975, pp. 218-290
3. RICHMAN, S. Herbert. "A comparative study of Spanish and Portuguese". Department of Romance Languages, University of Pennsylvania, Ph. D. Tesis, 1965.

TALLERES DE ESPAÑOL COLOQUIAL: UN VEHÍCULO DE DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN LA UFRJ.

Mónica Fernández

1. INTRODUCCIÓN

Hasta hace algunas décadas, la enseñanza no sólo del español sino de las lenguas extranjeras en general venía enmarcada por la prioridad de un único modelo lingüístico: el registro culto⁽¹⁾. Su elección como paradigma por antonomasia conllevaba, consecuentemente, una supervaloración del estudio normativo de la gramática que, a menudo, desertificaba el aula, el aprendizaje y las relaciones profesor/alumno. Al tiempo que dejaba desatendida una de las funciones básicas de la lengua: la comunicación oral y cotidiana entre los individuos.

Sin embargo, paralelamente a esta tradición siempre hubo intentos, a lo largo de la historia de E/LE, de desarrollar lo que Aquilino Sánchez Pérez⁽²⁾ llama una "metodología conversacional". Desde los listados temáticos de vocabulario - a modo de los *nominalia* medievales - hasta los libros de diálogos o *colloquia* de comienzos del siglo XVI, necesidades políticas, administrativas, comerciales dieron lugar a una serie de manuales de carácter práctico pero sin un seguro trasfondo teórico-filosófico.

De hecho, muchos de ellos constituyen excelentes fuentes para la investigación del universo lingüístico y cultural de aquellas fechas como *verbi gratia* los Coloquios familiares de Gabriel Meurier que recopilan entre otras cosas "*platicas no menos prouechosas a los mesoneros, huespedes, venteros y bodegoneros, como tambien a los caminantes*"⁽³⁾

Actualmente, a raíz del fenómeno de la informática, de las telecomunicaciones y de la multimedia⁽⁴⁾ se observa un acortamiento *in crescendo* de las distancias culturales entre las diversas regiones del planeta lo que viene generando una serie de nuevas expectativas lingüísticas. Así bajo el signo de una urgencia de inmediatez y de eficacia comunicativas hay una profundización en las investigaciones alrededor de la adquisición de segundas lenguas. Sobre todo, los aportes de la pragmática, de la lingüística aplicada y de la teoría de la enunciación nos conducen al planteamiento de nuevas posiciones a la hora de elegir qué español enseñar.

En concreto, el paso desde una concepción chomskiana de competencia lingüística⁽⁵⁾ hacia una visión interactiva del proceso de comunicación con los actos de habla de Searle y Austin⁽⁶⁾ termina por exigir la consideración de tres factores esenciales en nuestra tarea pedagógica:

⁽¹⁾ VILA, Rosa "Las variantes lingüísticas en la enseñanza del español como lengua extranjera". In: CABLE, nº 2, nov 1988 p.53.

⁽²⁾ SANCHEZ PEREZ, Aquilino. Historia de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Madrid: SGEL, 1991 p 10

⁽³⁾ *Ibidem*, p 72

⁽⁴⁾ BOU, Enric "Babel en la Internet. ¿El principio (o la continuación) del fin". In: CUADERNOS CERVANTES, nº 2, mayo 1995, p.58

⁽⁵⁾ LYONS, Joseph. Lenguaje, significado y contexto. Barcelona: Paidós, 1994. p.172.

⁽⁶⁾ *Idem*

- a) los potenciales interlocutores del aprendiz de E/LE;
- b) las situaciones contextuales en que puede hallarse el futuro hablante de español;
- c) los lugares geolingüísticos en que, a lo mejor, entablará una relación comunicativa.

Por lo tanto el problema de fondo es deslindar cuáles subsistemas lingüísticos⁽⁷⁾ cuadran mejor con las necesidades y objetivos de nuestros alumnos. De ahí que, sin lugar a dudas, lleguemos a una modalidad de habla primordial en virtud de su amplia extensión de uso: el español coloquial. Desde luego su manejo en clase se justifica no sólo por el hecho de constituirse, en efecto, en la variante por excelencia de la juventud, sino también por funcionar como un cierto lenguaje *koiné* en relación al repertorio de sociolectos urbanos⁽⁸⁾.

2. PRESUPUESTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES DE LO COLOQUIAL

Antes que nada, cabe puntualizar que una propuesta de trabajo en esta área aún afronta muchas dificultades puestas a acercarnos a terrenos - según recuerda José Alberto Miranda⁽⁹⁾ - en los que se encastillan una serie de prejuicios e imprecisiones.

Por una parte, se suele confundir lo coloquial, realización lingüística concreta de matiz contextual, con variedades diastráticas relativas a las capas socioculturales más bajas. De este modo, identificándolo, equivocadamente, con los niveles de lengua popular y vulgar de tipo supraindividual y acircunstancial cuyo manejo subyace, involuntariamente, al sujeto hablante como un ser ubicado en determinado *locus* social.

Por otra, hay que añadir que la rápida movilidad de los llamados fenómenos coloquiales acaba por complicar sus intentos de investigación y sistematización, principalmente en razón de su entrañable vínculo con variados fenómenos prosódicos de la oralidad. Otro tanto puede decirse de una problemática de cariz epistemo-metodológica muy relevante a la hora de descodificar, codificar y reglamentar lo coloquial: la íntima cercanía sujeto/objeto de inquietud - ya tan bien/también intuitas por tantos investigadores⁽¹⁰⁾:

“En efecto, el coloquio se nos presenta como algo habitual y absolutamente natural de nuestra vida en sociedad. Las circunstancias en que se da no son propicias para su observación, y la base de “naturalidad” y espontaneidad de que nace dificulta, sin duda, la reflexión. El estudioso está obligado a cazar al vuelo las calidades del lenguaje coloquial y, para hacerlo, debe situarse en una posición excepcional, de mero

⁽⁷⁾ COSERIU, Eugenio. “Los conceptos de “dialecto”, “nivel” y “estilo de lengua” y el sentido propio de la dialectología” In LEA, 3, 1, 1981, p.12.

⁽⁸⁾ SANCHEZ LOBATO, Jesús. “Modelos de uso de la lengua”. In: CARABELA, nº 34, marzo 1995, p.11.

⁽⁹⁾ MIRANDA, José Alberto. Usos coloquiales del español. Madrid: Centro Internacional de Estudio del Español, 1992, p.23

⁽¹⁰⁾ VIGARA TAUSTE, Ana María. Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico. Madrid: Gredos, 1992, p.30-31

espectador, de “extrañamiento”, que le permita alcanzar la conciencia de ese hecho físico y social de que es copartícipe: su medio de comunicación habitual, el lenguaje”.

Asimismo, se debe nombrar el gran rechazo que sufre dicho uso lingüístico en un sistema de enseñanza tradicionalmente correctivo, elitista y conservador.

No obstante, la variante coloquial se viene imponiendo hoy día, a pasos agigantados, y de una forma pródiga incluso para la propia lengua *estándar*. Por poner algún caso se puede remitir a los procesos de lexicalización, relexicalización y sobrelexicalización que aportan nuevos campos semánticos de gran productividad al español, según ratifica Félix Rodríguez González⁽¹¹⁾ en varios artículos:

“(...) el deseo de mostrarse vivaz e ingenioso en una especie de juego verbal, hace que el campo onomasiológico se amplíe considerablemente, con un fluir de voces que se renuevan constantemente. Nada mejor para demostrar esta renovación que la palabra *carroza* “persona anticuada”, que sucesivamente ha sido reemplazada por los que “están en la onda” por un variado número de términos: *triciclo, porcelana, retablo, mármol, diligencia, amortizado, pureta, metálico, (...)*”.

Igualmente, hay que mencionar mecanismos coloquiales que, obedeciendo al principio martinetiano de economía de los medios de expresión, asignan mayor fluidez a la actividad comunicativa: el monosilabismo, la incorporación de siglas, las construcciones sincopadas - entre otros⁽¹²⁾.

Por todo ello, su presencia en las clases de E/LE se hace condición *sine qua non* a la ampliación del abanico lingüístico de nuestros alumnos, suministrándoles una efectiva competencia comunicativa. Sobre todo, se evita el equivoco de un manejo exclusivo del registro culto que, además de sonar a pedantería y/o a cursilería, impide la producción de mensajes verdaderamente eficaces en determinados contextos situacionales.

Al fin y al cabo, ¿en qué consiste este dichoso/desdichado español coloquial? ¿Qué rasgos estructurales lo caracterizan?

Echando mano de las reflexiones de Ana María Vígara Tauste, que se encuentran profundizadas en su obra Morfosintaxis del español coloquial⁽¹³⁾ lo podemos entender como:

“(...) una forma concreta de realización: la más importante, la más frecuentemente utilizada en la comunicación humana, y, como manifestación oral, la lengua coloquial participaría de todas las características de la lengua hablada y tendría

⁽¹¹⁾ RODRIGUEZ GONZALEZ, Félix. “Lenguaje y Contracultura Juvenil: Anatomía de una generación”. In: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE JUVENIL. Madrid: Fundamentos, 1989. p.142.

⁽¹²⁾ VIGARA TAUSTE, Ana María. Aspectos del español hablado. Madrid: SGEL, 1990. p.23.

⁽¹³⁾ VIGARA TAUSTE, Ana María. Op. cit. p.12.

definidas las suyas propias y diferenciadoras en virtud de su carácter conversacional (...).”

En realidad, el coloquio al constituir un intercambio verbal puntual⁽¹⁴⁾ o sea, un proceso comunicativo que tiene lugar desde una perspectiva temporal rigurosamente presente, se ubica en un marco más bien pragmático que semántico-gramatical, por lo tanto, presuponiendo una interacción dialógica activa, continuada y espontánea entre sus interlocutores. De ahí la gran utilidad como vehículo de optimización de la expresión oral entre aprendices de español, principalmente, en el desarrollo de la fluidez lingüística.

Ahora bien, sus expectativas de inmediata comunicación dan lugar a un repertorio de fenómenos que se rigen por tres grandes ejes estratégicos: la expresividad, la comodidad y la adecuación. A partir de dichos ejes, hablantes y oyentes moldean su actividad lingüística con el reto de alzar determinados objetivos.

Luego, la eficacia comunicativa se revela resultante no sólo de los contenidos proposicionales por ellos presentados sino, también, de una aprehensión mútua de inferencias pragmáticas⁽¹⁵⁾. En ello, cabe recordar según Dolores Soler-Espiauba⁽¹⁶⁾ el rol relevante desempeñado por lo paralingüístico (los gestos, la entonación, el ritmo, etc...) como elementos de apoyo a la producción oral.

3. EXPERIMENTOS DIDÁCTICO-METODOLÓGICOS CON EL COLOQUIO EN CLASE

Así que al recibir una invitación del Sector de Español de la UFRJ para organizar un curso extracurricular de conversación, cuyo público-meta se compondría, mayoritariamente, de graduandos en Portugués/Español, de pronto nos entró el gusanillo: ¿por qué no un taller de español coloquial? Desde mucho tiempo atrás este tema nos obsesionaba⁽¹⁷⁾ no sólo por su casi total ausencia de los entornos académicos, sino también por haber sufrido en nuestra propia carne la necesidad de su perfecto manejo cuando viajamos a tierras hispánicas.

En primer lugar, lo que se vislumbró fue empezar por valorar, ante alumnos ansiosos por el dominio de lo oral, el eje pragmático de la expresividad, buscando mostrarlo como un elemento de implicación fáctica de cuya codificación y decodificación - con maestría - dependía el logro de nuestros objetivos comunicativos.

Para ello, suministramos un repertorio de expresiones de relleno⁽¹⁸⁾ a los estudiantes con lo cual pretendíamos instrumentalizarlos para las terribles horas de “vacío comunicativo” y, de igual modo, para el juego seductor de la persuasión. Particularmente, hicimos un recorrido por variadas fórmulas autorreafirmativas (*te lo digo, digo yo, como me*

⁽¹⁴⁾ Ibidem p 38

⁽¹⁵⁾ ORTEGA OLIVARES, Jenaro “Aproximación a la pragmática”. In: CABLE, n° 2, nov. 1988, p.40.

⁽¹⁶⁾ SOLER-ESPIAUBA, Dolores “La comunicación no verbal”. In: CABLE, n° 3, abril 1989, p.33.

⁽¹⁷⁾ Sería injusto no mencionar lo que fue mi primer acicate para tales cuestiones: las clases a que asistí, cuando becaria del Instituto de Cooperación Iberoamericana, con el Prof. Dr. Jesús Sánchez Lobato en 1988.

⁽¹⁸⁾ Cabe decir que, aunque carezca de una completa precisión, elegimos dicha nomenclatura utilizada por Ana Maria Vignara Tauste

llamo Pedro, no te quiero contar), atribuciones al interlocutor (*¿sabes?, ¿estamos?, ¿te enteras?, fijate*), estimulantes conversacionales (*qué sé yo, vaya, mira, vamos*) y soportes conversacionales (*pues, pero, o sea, total*) que resultaron un acicate eficaz a la puesta en marcha, con coraje, de “más voz”, “más asunto”, “más salero” por ellos.

Ejerciendo un poco de “abogado del diablo”, a través de temáticas espinosas (por ejemplo, *el amor en tiempos de SIDA; el cotilleo: un arma cruel; ¿éxito o sosiego?; ¿corre pareja la felicidad al dinero?*) provocamos intercambios espontáneos de ideas en que los alumnos dieron rienda suelta a su imaginación y, también, a su *feedback* lingüístico.

Aún dentro de este apartado, les introdujimos en el universo de las interjecciones y giros interjeccionales a partir de los cuales los debates fueron ganando más color y soltura. Sobre todo, dejaron su nota de graciosidad el empleo - inicialmente de forma tímida - de las llamadas “interjecciones impropias o secundarias” (*¡Hostias!, ¡Coño!, ¡Leche!, ¡Mecachis!, etc...*)⁽¹⁹⁾ que, incluso hoy día, forman parte de la historia no oficial de los pasillos de la Universidad.

A continuación, nos pusimos a trabajar bajo otro eje pragmático, la comodidad, con lo que además de rastrear una serie de tradicionales muletillas, comodines y expletivos⁽²⁰⁾, también les presentamos fenómenos de condensación y síncope sintácticas, suspensiones discursivas, abreviaciones morfológicas,⁽²¹⁾ etc...

Sin embargo, lo que parece haber sido más fácilmente integrado por el conjunto de estudiantes (bajo el signo de la economía) fueron apodos, motes, diminutivos afectivos, acortamientos y apócope que, de pronto, emergieron como idiolecto identificador del grupo. Asimismo, constituyeron un código secreto altamente rentable y divertido para todos nuestros “magos de lo coloquial”.

A fin de que fijaran todos estos mecanismos coloquiales ya nombrados, acudimos a una serie de juegos didácticos como PSICOSIS, SITUACIÓN LÍMITE, QUIEN ES EL ASESINO, que conllevaban, en el funcionamiento de su dinámica, la utilización e interpretación de enunciados - de por sí - sintéticos. ¡Menuda sorpresa para aquellos alumnos que creían que su español no daba para más que tres palabras de cartón piedra! Para nuestro placer, a pesar de lo polémico de algunos temas y problemas planteados por dichos materiales ellos paseaban por tales rincones lingüísticos con total seguridad, toreando las dificultades y a los antagonistas que se presentaban.

Finalmente, para poner la guinda nos quedaba acercarnos a un eje pragmático, por excelencia, la adecuación, de cuyo buen uso dependía toda la eficacia comunicativa del coloquio. Así, les aportamos un listado de fórmulas inespecificativas, de interrogaciones retóricas y gradaciones semánticas⁽²²⁾ a las cuales los estudiantes recurrían en sus necesidades de rectificación, cambio y/o matización de sus proposiciones discursivas. De

⁽¹⁹⁾ VIGARA TAUSTE, Ana María. *Op. cit.*

⁽²⁰⁾ BEINHAUER, Werner. *El español coloquial*. Madrid: Gredos, 1991. p.410.

⁽²¹⁾ HERRERO MORENO, Gemma. “La dislocación sintáctica en el coloquio”. In: ESTUDIOS EA, nº 50, 1988. p.74.

⁽²²⁾ VIGARA TAUSTE, Ana María. *Op. cit.*

hecho, remarcamos las conexiones íntimas existente entre niveles de habla y roles sociales que no deben ser nunca olvidadas en nuestro día a día.

Con el reto de fijar tales elementos emprendimos algunos “concursos” en clase bastante divertidos: *el mejor mentiroso y sus enemigos; el marido traicionado y las excusas de su esposa; el político cambiachaquetas ante sus electores; los intentos de corregir una metedura de pata*, etc... Todos dieron lugar a dramatizaciones muy bien conseguidas y llenas de una nueva sabia: aquella que huele a lengua viva.

4. CONCLUSIÓN

Diversas son las aportaciones que esta incursión pionera en el español coloquial pudo proporcionar no sólo a los alumnos, sino, principalmente, a nosotros, profesionales de E/LE.

Primeramente, cabe mencionar la gran alegría y desafío de manejar fenómenos lingüísticos en ebullición - como diría Emilio Lorenzo⁽²³⁾.

También, hay que señalar la excelente oportunidad de no sólo llevar al conocimiento de los estudiantes mecanismos conversacionales de gran utilidad en el quehacer diario, sino, antes que nada, de hacer que los vean en la escena del gran *teatro mundi* que es el habla, el lenguaje, el hombre.

Por último, no se puede dejar de mencionar que este contacto con dicha variante diafásica permitió ampliar nuestra percepción de algunos procesos didáctico-culturales particulares, en especial aquellos relativos al circuito juvenil. Sobre todo, queremos destacar el carácter dialéctico-social del lenguaje cuya utilización jamás es ideológicamente neutral, exigiendo, por ende, una atención continuada en lo que atañe al eje pragmático de la adecuación.

No está de más, a modo de provocación, recoger algunas reflexiones del gran historiador cultural británico Peter Burke en su reciente obra *The art of conversation*⁽²⁴⁾

“(...) falar é uma forma de fazer, a língua é uma força ativa na sociedade, um meio pelo qual indivíduos e grupos controlam outros grupos ou resistem a esse controle, um meio para mudar a sociedade ou para impedir a mudança (...)”.

⁽²³⁾ LORENZO EMILIO. *El español de hoy, lengua en ebullición*. Madrid: Gredos, 1980.

⁽²⁴⁾ BURKE, Peter. *A arte da conversação*. São Paulo: UNESP, 1995. p.40-41.

Bibliografía:

1. ALBA DE DIEGO, Vidal & SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. "Tratamiento y juventud en la lengua hablada. Aspectos sociolingüísticos". In: BRAE, 60, 1980.
2. AVELLÓ FLÓREZ, José & MUÑOZ-CARRIÓN, Antonio. "Cultura Juvenil: la comunicación desamparada". In: RODRÍGUEZ, Félix. (Org.). *Comunicación y lenguaje juvenil*. Madrid: Fundamentos, 1989.
3. BEINHAUER, Werner. *El español coloquial*. Madrid: Gredos, 1991.
4. BLASCO FERRER, Eduardo. "La tipología del español coloquial". In: *Romanistisches Jahrbuch*, 34, 1988.
5. BOU, Enric. "Babel en la Internet. ¿El principio (o la continuación) del fin?" In: CUADERNOS CERVANTES, nº 2, mayo 1995.
6. BURKE, Peter. *A arte de conversação*. São Paulo: UNESP, 1995.
7. CASADO VELARDE, Manuel. "Léxico e ideología en la lengua juvenil". In: RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Félix. (Org.). *Op. cit.*
8. COSERIU, Eugenio. "Los conceptos de "dialecto". "nivel" y el sentido propio de la dialectología". In: LEA, 3, 1, 1981.
9. FARIAS FERNÁNDEZ, Mònica. "*La problemática de los anglicismos en el español peninsular contemporáneo*". Madrid: 1989 (mimeo: tesina dirigida por el Prof. Dr. Jesús Sánchez Lobato).
10. FERNÁNDEZ CINTO, Jesús. *Actos de habla de la lengua española. Repertorio*. Madrid: Edelsa/Edi 6, 1991.
11. GELABERT, María José et alii. *Niveles Umbral, Intermedio y Avanzado. Repertorio de Funciones Comunicativas del Español*. Madrid: SGEL. 1988.
12. HERRERO MORENO, Gemma. "La dislocación sintáctica en el coloquio". In: *Estudios E.A.*, nº 50, 1988.
13. _____, "El coloquio juvenil en los comics marginales". In: RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Félix. (Org.). *Op. cit.*
14. KOSTER, COR. "La comprensión oral en una lengua extranjera: reconocimiento de sonidos y palabras". In: CABLE, nº 8, nov. 1991.
15. LORENZO, Emilio. *El español de hoy; lengua en ebullición*. Madrid: Gredos, 1980.
16. LYONS, John. *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós, 1991.

17. MIRANDA, José Alberto. *Usos coloquiales del español*. Madrid: Centro Internacional de Estudio del Español, 1992.
18. MORENO, Francisco. "Elementos no marginales en la lengua coloquial". In: RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Félix. (Org.). *Op. cit.*
19. ORTEGA OLIVARES, Jenaro. "Aproximación a la pragmática". In: CABLE, nº 2, nov. 1988.
20. PORZIG, Walter. *El mundo maravilloso del lenguaje. Problemas, métodos y resultados de la lingüística moderna*. Madrid: Gredos, 1969.
21. RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Félix. "Lenguaje y contracultura juvenil: anatomía de una generación". In: RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Félix. (Org.). *Op. cit.*
22. SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. "Modelos de uso de la lengua". In: CARABELA, nº 34, marzo 1995.
23. SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. *Historia de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: SGEL, 1992.
24. SOLER ESPIAUBA, Dolores. "La comunicación no verbal". In: CABLE, nº 3, abril 1989.
25. STEEL, Brian. *A textbook of colloquial spanish*. Madrid: SGEL, 1985.
26. VIGARA TAUSTE, Ana María. "Gramática de la lengua coloquial (Algunas observaciones)". In: EA, 41, 1984.
27. _____, *Aspectos del español hablado*. Madrid: SGEL, 1990.
28. _____, *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*. Madrid: Gredos, 1992.
29. VILA, Rosa. "Las variantes lingüísticas en la enseñanza del español como lengua extranjera". In: CABLE, nº 2, nov. 1988.

VOCES HISPANOAMERICANAS

(Por una propuesta motivacional y de aproximación al estudio de la lengua)

Italo Oscar Riccardi León

I. LA LENGUA, INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN

La lengua es un medio de comunicación imprescindible en la vida del hombre y en la de una comunidad social, cultural y lingüísticamente constituida. Partiendo de una simple observación del aparato fonatorio del hombre, se puede verificar que la lengua es uno de los órganos más importantes para la Expresión Oral ya que por su propia movilidad en la cavidad de la boca -como dice B. Malmberg- permite la producción de los sonidos del lenguaje, lo que lleva a la palabra "lengua" a ser utilizada a menudo como referente para simbolizar la comunicación lingüística en general, y, así, por ejemplo, hablar de la "lengua española", "lengua portuguesa", etc.¹

Los estudios de Lingüística afirman que la Lengua es una entidad o institución social que, históricamente, acumuló una serie de valores que preexisten antes de que el individuo se tornase un usuario legítimo de la Lengua. Se concibe como un sistema o estructura altamente compleja de elementos con relación determinada entre sí, diferenciándose del Habla que es el acto individual de utilización de la Lengua o un modo de combinar los elementos de la Lengua en el acto de comunicación como proceso que actualiza y da existencia concreta a la Lengua, haciendo de la comunicación un fenómeno y no pura potencialidad². Esta dicotomía entre Lengua/Habla es relevante en el campo científico y teórico de la Lingüística, sin embargo, no es propósito de este trabajo examinarla con minuciosidad. Ha sido citada por la importancia destacada que ocupa en este tópico y porque existe una relación dialéctica inseparable: no existe Lengua sin Habla o Habla sin Lengua. En otras palabras, como afirma Teixeira Coelho, el individuo no puede "hablar" sin que la sociedad haya establecido las reglas por las cuales esa comunicación es posible, no obstante, tampoco podría establecer ese comportamiento si los individuos no se pusieran a hablar³.

Desde otro ángulo de enfoque -y es éste el que se pretende trabajar aquí- la Lengua representa un valiosísimo instrumento de comunicación de la especie humana, del Homo Loquens -El Hombre que Habla- y/o Homo Symbolicus -El Hombre que crea Signos, Símbolos- a través del cual se expresa una forma de vida que posee un mundo interior con actividad psíquica, anímica; que posee pensamientos, emociones, sentimientos y volición; que como ser vivo y organismo viviente que es, actúa, reacciona e interfiere en el medio ambiente socio-cultural del cual hace parte. Con sabiduría y sensibilidad, decía el escritor español don Miguel de Unamuno que "la Lengua es la sangre del espíritu", manera metafórica para referirse a esa estructura vital y potencialidad excepcional, humana, sin la cual no sería posible registrar las experiencias o vivencias significativas adquiridas de un

¹ Malmberg, B. La Fonética Buenos Aires, EUDEBA, 1964, Cap. II, p. 34.

² Teixeira Coelho Neto, J. Semiótica, Informação e Comunicação, São Paulo, Perspectiva, 1980, Parte A, p. 18-19

³ idem

individuo, de un grupo humano, de una colectividad, en fin, de la humanidad como un todo, y transmitir las a las generaciones siguientes.

“La Lengua es una creación de los hombres que la hablan o la escriben”, nos dice B. Malberg, en otra oportunidad, y agrega “la onda sonora en el aire o las letras en el papel adquieren poder sobre los hombres gracias a su característica de portadora de contenidos”⁴. Estos contenidos y la forma de darlos a conocer son fundamentales para el desarrollo y el crecimiento de la vida humana y tórnense mucho más significativos al ser transmitidos a través de procesos educativos. Así, el lenguaje o sea, el Habla Humana, según el destacado lingüista dinamarqués L. Hjelmslev, no es un simple compañero del hombre y sí un hilo profundamente tejido en la coyuntura del pensamiento; para el individuo, él es el tesoro de la memoria y la consciencia vigilante transmitida de padre para hijo. Y también, el último recurso indispensable del hombre, su refugio en las horas solitarias en las cuales el espíritu lucha con la existencia y cuando el conflicto se resuelve en el monólogo del poeta y en la meditación del pensador. Antes del primer despertar de nuestra consciencia, las palabras ya resonaban alrededor de nosotros, prontas para envolver los primeros gérmenes frágiles de nuestro pensamiento y acompañarnos inseparablemente a través de la vida, desde las más humildes ocupaciones de la vida cotidiana a los momentos más sublimes y más íntimos de los cuales la vida retira de todos los días fuerza y calor, gracias a los recuerdos encarnados por el lenguaje⁵.

II. VOCES HISPANOAMERICANAS INCONFUNDIBLES

Siendo la Lengua, entonces, un fantástico instrumento de comunicación, un sistema de signos propios de una comunidad lingüística -en nuestro caso, la Hispanoamericana-, ella está sujeta, también, a un conjunto de valores, percepciones, contrastes y contenidos expresivos de los usuarios que representa; no obstante, la Lengua es creación, es Voz sensible que se articula para comunicarse con el mundo y para dar a conocer el mundo a través de su elemento configurativo clave: la palabra. “Todo está en la palabra”, decía Pablo Neruda, y añadía refiriéndose a las palabras. “...Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientísimas... Viven en el fèretro escondido y en la flor apenas comenzada... Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Estos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron las palabras”⁶.

⁴ Malmberg, B. *La lengua y el Hombre*. Madrid, Istmo, 1966.

⁵ Este texto fue citado en el libro de *Comunicação e Expressão de Língua Portuguesa para el 2º. Grau*. São Paulo, Saraiva, 1986.

⁶ Neruda, P. *Confieso que he vivido (memorias)*. Barcelona, Seix Barral, 1980, p. 77-78.

Voces Hispanoamericanas corresponde a una breve selección de poemas y canciones de autores consagrados y populares de la Lengua Española. Son voces que dicen y significan en su interioridad, en su sonoridad, en su peculiar manera de hablar y expresarse. Voces con estilo, contenido, mensaje y personalidad. Voces Hispanoamericanas inconfundibles de Pablo Neruda (Chile), Antonio Machado (España), Joan Manuel Serrat (España), Violeta Parra (Chile), Mercedes Sosa (Argentina) y Silvio Rodríguez (Cuba). Existen muchas otras más, sin embargo, la intención de este trabajo no es agotar el tema que es muy vasto. Solamente pretendemos, considerando las observaciones anteriores, estimular el gusto por aproximarse al estudio de la Lengua Española de los alumnos luso-brasileños, despertando el interés por conocer y aprenderla, decodificándola a través de un proceso deliberado, sensible de audición y análisis de textos de los autores seleccionados.

Iniciaremos esta selección por el premio Nobel de Literatura, Pablo Neruda (1904-1973) con una de sus magníficas odas:

Oda a la Manzana

A ti, manzana,
quiero
celebrarte
llenándome
con tu nombre
la boca.
comiéndote.

Siempre
erer nueva como nada
o nadie,
siempre
recién caída
del Paraíso:
plena
y pura
mejilla arrebolada
de la aurora
volvemos
por un instante
a ser
también recién creadas criaturas:
aún tenemos algo de manzana.

Yo quiero
una abundancia
total, la multiplicación
de tu familia,
quiero
una ciudad,

Qué difíciles
son
comparadas
contigo
los frutos de la tierra
las celulares uvas,
los mangos
tenebrosos
las huesudas
ciruelas, los higos
submarinos:
tú eres pomada pura,
pan fragante,
queso
de la vegetación.

Cuando mordemos
tu redonda inocencia
una república,
un río Mississippi
y en sus orillas
quiero ver
a toda
la población
del mundo
unida, reunida,
en el acto más simple de la tierra:
mordiéndote una manzana.

Una sencilla Manzana -y no podría ser de otra manera en la poesía nerudiana- que es una fruta comestible de la tierra, olorosa, sabrosa y apetitosa, adquiere un nuevo sentido multiplicador en las distintas comparaciones y contextos por los cuales el autor de modo creativo, lúdico y poético, le atribuye a través del propio lenguaje. Un sinnúmero de actividades podrían realizarse con los alumnos, desde la lectura de la oda, el descubrimiento de la simbología bíblica hasta la posibilidad concreta de saborear, comer manzana, etc.

Continuando nuestro derrotero, nos deparamos con el gran poeta español, Antonio Machado (1875-1939), que perteneció a la conocida Generación del 98. Es, sin lugar a dudas, una de las voces más puras de la poesía española contemporánea. En uno de sus bellísimos poemas -que posteriormente será ampliamente difundido y popularizado por la voz del cantor catalán Joan Manuel Serrat- nos expresa todo un sentido existencial del hombre al decir:

Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre la mar.
Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.

¿Y qué decir de la voz inconfundible de Mercedes Sosa? Conocida, aclamada y reconocida internacionalmente como "la Voz del Folclore Argentino", Mercedes Sosa canta composiciones musicales de una multiplicidad de autores de América Latina. De entre ellos, se destaca Atahualpa Yupanqui que en esta milonga, "Los Hermanos", exprésanos un vasto, profundo y cadencioso sentir propio de la gente latinoamericana:

Yo tengo tantos hermanos
que no los puedo contar
en el valle la montaña
en la pampa y en el mar
cada cual con sus trabajos
con sus sueños cada cual
con la esperanza adelante
con los recuerdos detrás
yo tengo tantos hermanos
que no los puedo contar.

Gente de mano caliente

por eso de la amistad
con un lloro pa' llorarlo
con un rezo pa' rezar
con un horizonte abierto
que siempre está más allá
y esa fuerza pa' buscarlo
con tesón y voluntad
cuando parece más cerca
es cuando se aleja más
yo tengo tantos hermanos
que no los puedo contar.

Y así seguimos andando
curtidos de soledad
nos perdemos por el mundo
nos volvemos a encontrar
y así nos reconocemos
por el lejano mirar
por las coplas que mordemos
semillas de inmensidad.

Y así seguimos andando
curtidos de soledad
y en nosotros nuestros muertos
pa' que nadie quede atrás
yo tengo tantos hermanos
que no los puedo contar
y una hermana muy hermosa
que se llama libertad.

En cada voz, un universo lingüístico-cultural de sentido, de lenguaje, de fuerza de expresión, de creación, de emoción, sentimiento y contenido. En la voz de Silvio Rodríguez, el gran compositor popular cubano, encontramos todo esto, también. Silvio Rodríguez es uno de los representantes genuinos de las llamada Nueva Canción Latinoamericana, movimiento musical que se caracteriza por sus fuertes marcas políticas, progresistas y revolucionarias. Sin embargo, Silvio es un canta-autor excepcional, de una larga trayectoria musical de raíz y un trovador de primera línea, un poeta popular que musicaliza con mucha calidad sus creaciones. Siendo una tarea difícil y en función de los objetivos de este trabajo, hemos seleccionado "La gota de rocío", canción de carácter amoroso:

La gota de rocío
del cielo se cayó
y en ella el amor mío
la carita se lavo.

Pero era tan temprano
que no salía el sol

y se helaron las manos
y mejillas de mi amor.

Creí que las estrellas
la iban a buscar
y que en su cara bella
se ponían a jugar.

Me dijo: tengo frío
acércame calor
y fui con tanto brío
que encendí su corazón.

Y mientras la besaba
me dijo en un temblor
esto es lo que faltaba
para que saliera el sol.

¡Oh! gota de rocío
no dejes de caer
para que el amor mío
siempre me quiera tener.

Y para cerrar esta breve selección, la voz singular de Violeta Parra (1917-1967), gran folclorista chilena que entendió la cultura como una forma de vivir, celebrando el gozo y la riqueza de la vida, y, al mismo tiempo, rescatando el valor de lo cotidiano, cantando a la desdicha y a la injusticia. Violeta Parra legó un mensaje creativo que trasciende el espacio y el tiempo que vivió... Y por eso mismo, se hizo universal. De ella, seleccionamos una composición que, sin duda, es una de las más famosas: "Gracias a la vida" que fue creada antes de que ella se suicidase. Paradójicamente, esta composición cobra tintes dramáticos y no parece ser solamente un canto de esperanza, como podría vislumbrarse, ya que como sus palabras parecen indicar, se trata de un lamento de despedida a esa vida a la que le agradece tantas cosas:

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me dio dos luceros que, cuando los abro,
perfecto distingo lo negro del blanco,
y en el alto cielo su fondo estrellado
y en las multitudes el hombre que yo amo.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado el oído que, en todo su ancho,
graba noches días, grillos y canarios;
martillos, turbinas, ladridos, chubascos,
y la voz tan tierna de mi bien amado.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.

Me ha dado el sonido y el abecedario,
con él las palabras que pienso y declaro:
madre, amigo, hermano y luz alumbrando
la ruta del alma del que estoy amando.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado la marcha de mis pies cansados;

con ellos anduve ciudades y charcos,
playas y desiertos, montañas y llanos,
y la casa tuya, tu calle y tu patio.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me dio el corazón que agita su marco
cuando miro el fruto del cerebro humano;
cuando miro el bueno tan lejos del malo,
cuando miro el fondo de tus ojos claros.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto.
Así yo distingo dicha de quebranto,
los dos materiales que forman mi canto,
y el canto de ustedes que es el mismo canto
y el canto de todos, que es mi propio canto.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.

Observación:

Los textos poéticos y musicales fueron seleccionados de diversos discos, cintas, libros y revistas musicales del acervo del autor de la ponencia.

¿QUÉ ESPAÑOL ENSEÑAMOS? ¿QUÉ ESPAÑOL HABLAMOS?¹

Isabel Gretel María Eres Fernández²

Cuando se piensa en la enseñanza de Español a lusohablantes dos consideraciones son muy comunes:

a) el estudio del español le resulta más fácil a un hablante de portugués que el estudio de otro idioma cualquiera, en función de la (supuesta o relativa) proximidad existente entre ambas lenguas; o

b) como los dos idiomas se parecen bastante, las dificultades para lograr un efectivo aprendizaje son mayores puesto que resulta difícil separarlos adecuadamente.

En cierta medida ambas teorías o afirmaciones tienen fundamento. Claro está que *hasta cierto punto* -y hay que subrayar este aspecto- la comprensión espontánea que un hablante de portugués posee del español facilita el aprendizaje. En otras palabras, datos científicos comprueban que lusohablantes universitarios que nunca han estudiado sistemáticamente el español entienden aproximadamente un 46% del idioma hablado y un 58% del idioma escrito³. Tal facilidad para entender la lengua extranjera no se constata con relación a otros idiomas -contrastivamente con el portugués- y permite que el profesor hable todo el tiempo en español durante las clases, a la vez que funciona como un incentivo para el alumno, pues él siente que progresa, ya que es capaz de *entender* el nuevo idioma.

En ese sentido, conviene señalar algunos puntos que, de alguna manera al menos, explican esa relativa facilidad de comprensión:

1. El sistema vocálico del español es más reducido que el sistema vocálico del portugués. Este hecho, por un lado, le permite al estudiante reconocer los sonidos vocálicos del idioma extranjero pero, por otro, lo limita en cuanto a la articulación de esos sonidos, es decir, el alumno debe acostumbrarse a no emitir vocales tan abiertas, por ejemplo.

2. Muchas palabras son idénticas en los dos idiomas (en cuanto a la forma y al significado), lo cual facilita la comprensión pues existe una total transparencia lingüística. Es el caso, por ejemplo, de palabras como música/música; papel/papel, médico/médico, azul/azul, vestido/vestido, etc.

3. Otras palabras, aunque no sean exactamente idénticas, son muy próximas en su forma y poseen una equivalencia de significado, lo cual permite la comprensión sin grandes

¹ Algunas de las afirmaciones que aquí figuran integraron la ponencia "Dificultades de Lusohablantes en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera", leída durante el encuentro *Español, una nueva realidad*, realizado por Senac/Enterprise los días 30.06 y 01.07.95.

² Profesora de Didáctica de Español, Faculdade de Educação/USP. Doctoranda en Educação/Faculdade de Educação/USP.

³ Datos extraídos de la investigación realizada por Eugenia Flavian, María del Pilar Sacristán Martín e Isabel Gretel María Eres Fernández, con participación, en la primera etapa del trabajo, de María Teodora Rodríguez Monzú Freire, para Unión Latina - 1986 a 1991.

dificultades, como escuela/escola, cuaderno/caderno, canción/canção, enfermero/enfermeiro, amarillo/amarelo.

4. En el caso de estructuras gramaticales, las dos lenguas se asemejan mucho al tener, prácticamente, las mismas bases: sujeto-verbo-complemento. Claro está que en ambas lenguas tenemos otras estructuras posibles y corrientes, pero, precisamente por tratarse de estructuras iguales o semejantes no ofrecen grandes dificultades.

¿Por qué, pues, preocuparnos? Si las dos lenguas tienen tantos puntos en común, ¿dónde están los problemas? Creo que todos sabemos la respuesta: los problemas están exactamente en esa proximidad, en esos aspectos en común.

Si tenemos claros todos los puntos señalados anteriormente y tenemos conciencia de que nosotros -profesores- también tenemos interferencias, podemos empezar a analizar las dificultades e intentar -al menos- disminuirlas.

En ese sentido podemos echar mano de las contribuciones del análisis contrastivo, ya que éste se ocupa principalmente de la descripción lingüística y tiene como objetivo fundamental reducir las transferencias negativas de la lengua materna (Parkinson de Saz, 1980, 244).

Según Fischer⁴, cuando se alerta al estudiante sobre las diferencias que existen entre su lengua materna y la lengua extranjera, se le facilitan medios de evitar la transferencia de elementos de la primera a la segunda. Así, pues, conviene utilizar los principios del análisis contrastivo con el propósito de reducir las interferencias lingüísticas -de la lengua oral y/o de la lengua escrita.

Claro está que no se puede aprender una lengua extranjera sin tener en cuenta la lengua materna⁵. Pero, más que considerar este aspecto como un inconveniente, hay que verlo como una ventaja, ya que "parte del sistema lingüístico de la segunda lengua será parecida a la lengua materna y hay que aprovechar esto"⁶ puesto que "el sistema lingüístico de la lengua estudiada no tiene que ser aprendido en su totalidad. Gran parte ya le es conocido al alumno"⁷.

Observamos que investigaciones de las dos últimas décadas señalan en la dirección del análisis contrastivo y ése puede ser uno de los caminos que tenemos para evitar las interferencias, al menos aquéllas más frecuentes.

Otro camino son las contribuciones de los estudios referentes al análisis de errores y al interlenguaje. Los trabajos sobre el asunto se han desarrollado mucho en los últimos años y representan un importante avance en las investigaciones sobre interferencias lingüísticas.

⁴ Robert A. Fischer, "The Inductive-Deductive Controversy Revisited", apud Sara M. Parkinson de Saz en *La lingüística y la enseñanza de las lenguas*, Madrid, Empeño, 1980, p. 244.

⁵ Gerhard Nickel "Project on Applied Contrastive Linguistics. A Report", apud Sara M. Parkinson de Saz, *ibidem*, p. 246.

⁶ Sara M. Parkinson de Saz, *ibidem*, p. 246.

⁷ Gerhard Nickel, apud Sara M. Parkinson de Saz, *op.cit.*, p. 246.

Según Parkinson de Saz (1980, 247 y ss.), durante el aprendizaje de una segunda lengua, el alumno pasa por una etapa durante la cual realiza demasiadas generalizaciones. Poco a poco esas generalizaciones disminuyen y el estudiante va logrando una competencia más cercana a la de un hablante nativo. Al lenguaje utilizado por el alumno durante el aprendizaje se ha denominado *interlenguaje* (terminología de Selinker, 1972).

Sin embargo, uno de los cuidados que hay que tener es el que se refiere a la *fosilización* (término también de Selinker), que es un error que se le ha grabado al alumno en su competencia transitoria. Así, pues, se debe distinguir entre los errores de corta duración -debidos a generalizaciones, por ejemplo- y los errores de fosilización (Parkinson de Saz, 1980, 248), que son aquellos errores que no desaparecen, por más que se estudie la lengua extranjera.

En este último caso, el profesor debe intentar reducir las oportunidades de fosilización y para eso son necesarios más estudios e investigaciones sobre *el proceso de aprendizaje*. Las contribuciones de la Psicolingüística también son imprescindibles y, por lo tanto, no se pueden ignorar.

De todas formas, el profesor ha de tener presente que los errores forman parte del proceso de aprendizaje y las corrientes teóricas más actuales consideran que son normales. Sin embargo, si se observa que el alumno no supera determinado error será necesario averiguar cuáles son las razones para ello de forma que podamos evitar la fosilización. Es decir, además de conocer el *tipo* de error que el alumno ha cometido es necesario averiguar la *causa* de tal error pues ésta permitirá -seguramente- encontrar soluciones.

Pero, tal como ya lo señalamos, el primer paso es conocer nuestras interferencias. ¿Cómo vamos a exigirles a los alumnos una pronunciación perfecta o el empleo de una sintaxis pura si nosotros -profesores- no las tenemos?

El reconocimiento de nuestras limitaciones, dificultades y dudas es de fundamental importancia. Y no podemos ignorarlo. A partir del momento que sabemos cuáles son nuestros mayores problemas o dificultades podemos empezar a disminuirlos pues reflexionar sobre ellos, estudiar aspectos lingüísticos que no dominamos es una forma de seguir aprendiendo, de mejorar nuestra forma de expresión.

Bibliografía:

1. ALONSO, E. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa, 1994.
2. D'INTRONO, Francesco et alii. *Cómo dominar la lingüística*, Madrid, Playor, 1988.
3. FRANZONI, P. H. *Nos bastidores da comunicação autêntica*, Campinas, Unicamp, 1992.
4. PARKINSON DE SAZ, S. M. *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*, Madrid, Empeño, 1980.

5. WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*, Campinas, Pontes, 1991.

TÉCNICAS TEATRALES COMO ACTIVIDAD PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL

Rodrigo Vasconcelos Machado

I. Introducción

En mi práctica con la enseñanza del español, he observado que en los niveles iniciales el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes está comprometido por la timidez. Sé que durante el curso, los alumnos van poco a poco rompiendo las barreras entre ellos; pero, es un proceso que gasta una gran cantidad de tiempo y en el cual no todos los alumnos logran obtener un resultado satisfactorio.

Voy a proponer en el transcurso de este estudio el uso de algunas técnicas teatrales como una posible metodología para el perfeccionamiento de la enseñanza del español, y, también, para contribuir con una visión diferente sobre las aplicaciones de las técnicas teatrales; ya no como arte al servicio del arte sino como arte al servicio de la educación.

II. Desarrollo

La expresión oral presupone el conocimiento de las estructuras básicas de la lengua sumadas a la capacidad de expresión oral. Pero, no es solamente el dominio de las estructuras de una lengua lo que permite que el hablante logre comunicarse. Es necesario el dominio de otras destrezas intrínsecas a la actividad oral, que son la capacidad de hablar en público, la concentración, la corrección de la pronunciación y el perfeccionamiento de la lectura, entre otras. Dentro de este panorama, la práctica de ejercicios que ayuden el desarrollo de las destrezas citadas anteriormente es fundamental para alcanzar el éxito.

Creo que el uso de cualquier ejercicio teatral debe tener en cuenta el método que se utiliza. Mi diario de clase está basado en el método del libro *Ven* y se complementa muy bien con las prácticas teatrales, debido al hecho de ser un libro donde el énfasis está puesto en el desarrollo de las destrezas de la actividad oral.

Antes de dar algunas sugerencias para la práctica de ejercicios teatrales con método comunicativo, es necesario tejer consideraciones sobre el "quehacer teatral". La actividad teatral por sí misma se relaciona con una gama variada de los sentidos. Pero en la vida de la mayoría de las personas los sentidos van perdiendo facultades. La vida en nuestra sociedad no permite que las personas se transformen en seres creativos y solamente las mantiene como personas sedentarias sin capacidad lúdica. Cuando los estudiantes entran en contacto con una lengua extranjera ya están agotados, debido a hechos que son ajenos al aula. Así, las clases van a depender del estado de ánimo de los alumnos y esto influye de manera decisiva en el aprendizaje. Podemos, entonces, plantear las preguntas que la totalidad de los profesores se hacen a sí mismos: ¿Cómo puedo mantener el interés de mis alumnos? ¿Es posible transformar las clases en menos aburridas?, etc.

Creo que el "antes" debe ser tomado en cuenta conjuntamente con el "durante" la clase. Y dentro de este "antes" se inserta la práctica teatral. La crítica teatral Joana Lopes

plantea que: “no exercício dramático, a metamorfose como fenômeno básico requer um crescimento da capacidade de abstração, conceituação e descentralização individual, ou seja, um crescimento em direção à comunicação”.¹ El principal punto que se puede inferir de este discurso, es el hecho que la práctica teatral es un medio para alcanzar la comunicación, pues ejercita las destrezas de la expresión oral.

Considero que cada clase es una, en la medida en que lo que ocurre en el espacio del aula es diferente y depende del nivel de los alumnos. En función de esto, cada clase debe presentar los ejercicios teatrales volcados para los objetivos que se desarrollarán en el día. Así, si una actividad requiere que los participantes desarrollen las capacidades de oralidad, de concentración, etc., hay que adecuar los ejercicios para esta actividad.

Inicialmente, debe empezar por ejercicios de relajamiento físico, puesto que los alumnos llegan en general cansados. Un buen ejercicio de relajamiento es el respiratorio:

1. Deitado de costas - completamente descontraído

a) O ator põe as mãos sobre o abdômen, expelle todo o ar dos pulmões e lentamente inspira, enchendo o abdômen até não poder mais; expira em seguida; repete lentamente esses movimentos diversas vezes (...) ²

Después de este, puede pasarse a un ejercicio que integre al grupo:

b) Um ator fica no centro de um círculo de companheiros. Fecha os olhos e deixa-se cair para qualquer lado, mantendo o corpo duro. Os companheiros seguram-no e devolvem-no à posição central. Ele continua a se deixar cair, para a frente e para trás, para a direita e para a esquerda e os companheiros continuam a devolvê-lo à posição central. Os pés do ator não devem sair do centro do círculo, nem o seu corpo deve-se dobrar (...) ³.

Se pueden añadir otros ejercicios, considerando los objetivos de relajamiento e integración. Los ejercicios deben contemplar el tamaño de la sala y el número de alumnos.

En el aprendizaje de una lengua la concentración es fundamental para el desarrollo del estudiante, propongo para esto, entonces, un ejercicio utilizado por el dramaturgo Augusto Boal:

10) Hipnotismo -Un ator põe a mão a poucos centímetros da cara de outro e este fica como que hipnotizado, devendo manter a cara sempre à mesma distância da mão do hipnotizado. Este inicia uma série de movimentos com a mão do

¹ LOPES, Joana. *Pega teatro* (Ed. Papirus: Campinas, 1989), p. 62.

² BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (Ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1995), p. 60.

³ *Ibidem*, p. 59

hipnotizador e para baixo, fazendo com que o companheiro faça com o corpo todas as contorções possíveis a fim de manter a mesma distância. A mão hipnotizadora pode mudar, para fazer, por exemplo, com que o ator hipnotizado seja forçado a passar por entre as pernas do hipnotizador (...) ⁴

Dos ejercicios interesantes para un trabajo en conjunto con una actividad de vocabulario son los de descripción de objetos para estimular la sensibilidad:

Descobrir o objeto - Com os olhos tapados e as mãos para trás, utilizando todas as restantes partes do corpo, o ator toca e procura descobrir qual o objeto que se lhe apresenta: cadeira, lapiseira, copo, flor, etc. Este exercício estimula intensamente a sensibilidade de todas as partes do corpo que se relacionem com o objeto (...) ⁵

Y adivinar cual es la actividad que el compañero está realizando:

Atividades complementares - Um ator inicia um movimento qualquer e os outros procuram descobrir qual é essa atividade (...) ⁶

Los ejercicios propuestos anteriormente tienen como principio básico la flexibilidad y son adaptables. Es interesante estimular a los alumnos a que traigan también sus propios ejercicios, pues de ese modo se despierta el interés, los sentimientos de grupo y solidaridad entre los practicantes.

Si el profesor observa que su grupo ha tenido buenos resultados es posible pasar a ejercicios más complejos, pero esto va a depender del nivel de conocimientos sobre teatro que el profesor tenga. Sin embargo, creo que el uso del libro *200 ejercicios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*, de Augusto Boal, sería suficiente para una persona que no tuviese conocimientos profundos sobre teatro, porque expone de manera bien clara ejercicios que son adaptables para el trabajo con una lengua extranjera.

He dicho al comienzo de este estudio que los ejercicios teatrales se pueden trabajar más fácilmente con un método comunicativo de enseñanza. Los ejemplos citados anteriormente sirven para corroborar lo que planteo, en la medida en que la internalización de una lengua extranjera se da más rápidamente a través de las actividades lúdicas del teatro. O sea, a partir del acto de jugar podemos desarrollar las destrezas de la expresión oral.

Específicamente, en el libro que ahora estoy trabajando, *Ven*, que es un manual muy rico para actividades orales, la adaptación de las propuestas del libro con las prácticas teatrales enriquece el propio material y, en mi opinión, las clases se harían mucho más interesantes. Por ejemplo, las actividades que requieren la memorización de nombres de

⁴ Ibidem, p. 74.

⁵ Ibidem, p. 84.

⁶ Ibidem, p. 85.

compañeros. Una posible manera de trabajar esto sería que cada alumno dijera su nombre en español e hiciera un gesto para expresar un determinado rasgo suyo. Así sus compañeros siempre tendrían el nombre de su camarada internalizado. Puede hacerse la misma práctica anterior con estructuras gramaticales de la lengua, como la dramatización de pequeñas escenas donde aparecerían nuevos contenidos lingüísticos y el grupo tendría que descubrirlos por lo que los compañeros han hecho.

III. Conclusiones

He dado en este estudio un pequeño panorama de algunos ejercicios teatrales que pueden ser trabajados con un método comunicativo. Puede inferirse que el desarrollo de la expresión oral de los practicantes de una lengua extranjera se facilita con el uso de ejercicios que contemplen prácticas que suelen estar abandonadas en nuestra sociedad, como el espíritu de grupo y la desinhibición. El principio que coordina todo lo que planteo en esta investigación es la flexibilidad respecto a todo lo que está inserto en el ambiente de la clase: El profesor, el espacio físico, los materiales disponibles y sobre todo el agente primordial del proceso del aprendizaje, el alumno. La visión que planteo se basa en que el estudiante tenga una actitud más activa que pasiva. Finalizando, concluyo que la experiencia del teatro es muy rica y puede ser aprovechada para mejorar la destreza básica del ser humano: la comunicación.

Bibliografía:

BOAL, Augusto. *200 ejercicios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. (Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1995).

GUINSBURG e outros. *Semiologia do teatro* (Ed. Perspectiva, São Paulo, 1978).

LOPES, Joana. *Pega teatro* (Ed. Papirus, Campinas, 1989).

LOS MODISMOS ESPAÑOLES Y SU CORRESPONDENCIA EN EL PORTUGUÉS

Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento

El tema de los modismos españoles y de su correspondencia en el portugués me fascina y me preocupa desde hace mucho. Profesora de Español hace más de treinta y cinco años, observo la tendencia general, cuando corresponde, a usar la forma portuguesa vestida a la española, o bien, el modismo español vestido a la portuguesa; raramente se conoce la equivalencia y se la usa con corrección... Y eso no sólo entre los alumnos, sino en charlas y en las mismas traducciones al portugués de autores de lengua española...

Sabemos todos que el modismo es una expresión peculiar de una lengua, de ahí la dificultad de traducirlo a otra, (sobre todo literalmente); según Marcos Marín, en esa expresión, "puede no respetarse la norma gramatical. Los modismos son generalmente inalterables en su organización", pero Marcos Marín se refiere a algunos que han sufrido cambios considerables, y ejemplifica: "*de poner aceite en el fuego hemos pasado a echar leña al fuego*".¹

Por considerar que uno de los aspectos esenciales del modismo está en el nivel de su empleo: el lenguaje coloquial, o el literario siempre que éste busque hacer una recreación de la oralidad, consideré oportuno traer algunas reflexiones y el resultado de una breve investigación sobre el tema de los modismos en español y en portugués a este forum privilegiado de discusión.

Hace algún tiempo trabajo, en el Instituto de Letras de la Universidad Federal Fluminense, con una "ementa" sobre el español coloquial. Me parece uno de los cursos más interesantes y es aquel en que los alumnos, ya con una reflexión crítica mejor fundamentada y un conocimiento más científico del idioma, se detienen en aspectos de la lengua española que, por su agilidad, escapan a la norma y, por consecuencia, a los manuales y a las gramáticas... Es el momento en que la lengua viva, del día-a-día, el habla familiar, el habla callejera, la creación popular surgen para impedir que el estudiante/casi profesor se acomode en lo que aprendió en las gramáticas, creyéndose un sabelotodo. Es, también, el momento en que todos se mobilizan para descubrir cómo se dice eso o aquello, o por qué se dice esto o aquello, cómo es en la Península, cómo se dice en la Argentina, en Cuba o en Bolivia. Total: se descubre, por fin, un universo lingüístico muy amplio, lleno de posibilidades, instigante, innovador, que funciona como un desafío constante. Los que cursan esa "ementa" se dan cuenta de que, con frecuencia, aunque hablen en español, aunque sigan todo lo que determina la norma, muchas veces aquella expresión perfecta no suena...

Por todo eso me pareció de extrema felicidad el tema elegido para este Seminario: la oralidad, discutida a partir de diversos puntos de vista, de lo que resultará un material muy importante para todos los que trabajamos con el español en Brasil (y en otros países de lengua portuguesa, por supuesto) y, también para los innumerables profesores que se dedican a la enseñanza del portugués (de Brasil o no) a hablantes de lengua española...

¹ MARCOS MARÍN, Francisco, 1986, p. 436.

Seguiré con un tema de que ya se ha ocupado, en el II Seminario de Dificultades, el año de 1994, la Profesora Eliane Matos, mi ex-alumna: el de la correspondencia de modismos y frases hechas entre el español y el portugués. Junto, cuando viajo, aquellas expresiones, aquellos modos que me llaman la atención, especialmente por la diversidad, por lo que sería una dificultad más para el lusohablante. Hago lo mismo en mis lecturas, especialmente cuando se trata de escritores contemporáneos que buscan reflejar la oralidad. Conozco el trabajo de la Profesora Ángeles Sanz, publicado por la Asesoría Lingüística de la Embajada de España, revelador de idéntica preocupación. Existe, pues, un trabajo ya comenzado sobre el tema. Están en vías de publicación las Actas de las III Jornadas de Letras, del Instituto de Letras de la UFF, 1994, donde se harán públicas las investigaciones, sobre frases hechas, expresiones idiomáticas, de las Profesoras Isabela Maria Abreu, Deisimar Barcelos Fernandes y Sylvana Barbosa. Creo que, con mi reflexión estaré contribuyendo y, también, enriqueciendo hasta ahora pequeña lista de modismos españoles y su correspondencia en portugués, dando, así, un paso más para la confección del Diccionario de Modismos y Expresiones Idiomáticas Español-Portugués, que urge publicar.

En mayo de 1994, en una estancia de 40 días entre Madrid y la región de Valladolid, oí, en el día-a-día, muchos modismos:

- *armarse algo, candar el pico, estar apañado, irse por las ramas, ser de la acera de enfrente, tener la voz cantante* son algunos de ellos.

Casi todos esos modismos, y muchos más, están registrados por el novelista castellano, Miguel Delibes, escritor que tiene una preocupación constante por el registro de la lengua viva, una riqueza del idioma que corre el riesgo de desaparecer. Opté, por esa razón, por seleccionar ejemplos contextualizados en la novela *Las guerras de nuestros antepasados*. Justifico mi elección por el carácter de oralidad presente en los siete capítulos que reproducen la grabación hecha por el Dr. Burgueño del diálogo mantenido, durante siete noches consecutivas, con el preso Pacífico Pérez. Casi todos los modismos aquí seleccionados salieron de la boca de Pacífico. Paso a enumerarlos:

- *andar a la greña* (estar sempre se estranhando, estar sempre em disputa); en portugués: *viver se arranhando, viver se estranhando*;

O sea, una tarde que el Agatangelo y el Teotista andaban a la graña, que si tú estás conmigo, que si estas contra mi, se presento mi tío Paco²

- *andar al quite, estar al quite* (estar preparado, atento); en portugués, *estar, ficar de olho*;

Lo único, las comidas y la retreta. Lo único. Y para eso D. Santiago andaba al quite. O sea, era muy difícil³

- *andar con ojo* (andar con atención, con cuidado, alerta); en portugués, *abrir os olhos*;

² _____, id., p. 85
³ _____, id., p. 225

Pero ellos ni caso, o sea agarraban las piedras más gruesas, ¿comprende?, y las echaban a rodar, que había que andar con ojo, oiga, que allá se iban ladera abajo, dando tumbos,...

- *candar el pico*, (calar a boca); en portugués: *fechar a matraca, calar o bico*;

no digas esas cosas, putito, que te caen lo mismo que a Cristo un par de pistolas, ¿comprende? Y una vez no más, doctor, que a raíz de aquello candé el pico a ver, por la cuenta que me tenía.

- *cantar otro gallo a alguien* (ser tundo diferente); en portugués, *outro galo cantaria*

Que me recuerdo que el Bisa siempre decía: Si ella fuese él, otro gallo nos cantara, y el Abue le retrucaba: Paciencia, padre, todo se andará.

- *comer la sopa boba* (viver sem trabalhar ou às custas de alguém); en portugués, *viver de papo para o ar, viver na flauta, viver de expediente*;

Que yo, pero padre si esto es por pasar el rato, que él entonces se amoscó y me soltó, o sea, me dijo ¡qué bonito!, el padre todo el día de Dios aperreado y tú a manteles puestos a comer la sopa boba? ¿Qué le parece?

- *dar el pego* (engañar, fazer acreditar que uma coisa é melhor que a outra); en portugués, *vender gato por lebre*;

Eso me pienso yo, doctor, que ellos me miraban como si acabara de regresar de la guerra esa, ¿entiende? Pero el caso es que también a mí me gustó darles el pego, las cosas como son.

- *darse por conforme* (considerar resuelto o problema); en portugués, *dar-se por satisfeito*.

Para el buque no había después. Ése no podía pensar dos cosas al mismo tiempo. Él con despachar al Francisco Rincón se daba por conforme.

- *echar a barato* (não dar muita importância); en portugués, *deixar barato*;

Que allá vería el Abue, si a tu edad no te petan las canteas, ¿quieres decirme qué harás el día que seas soldado? Y yo echándolo a barato, oiga, es por los lentes, Abue, me los pueden escachar.

¹ _____, id., p. 91.
² _____, id., p. 152.
³ _____, id., p. 61.
⁴ _____, id., p. 120.
⁵ _____, id., p. 80.
⁶ _____, id., p. 231.
⁷ _____, id., p. 89.

- *echar los bofes, echar el bofe* (estar muerto de cansaço, não agüentar de cansaço); en portugués, *botar os bofes pela boca*.

O sea, el Bisa me dijo: venga, tú, holgazán, empuja. Y yo agarré la silla y adelante. Pero en la varga la Cantera ya iba echando los bofes, oiga, que el Bisa pesaba como un muerto....¹¹

- *estar para algo* (tener la función de estar pronto para servir alguém); en portugués, *estar às ordens de alguém, à disposição de alguém*;

- *Entonces le espero a la misma hora, ¿de acuerdo?*
- *Lo que usted mande, Doctor. Para eso estamos.*¹²

- *gastar fuelle con alguien* (falar); en portugués, *gastar saliva*;

O sea, el Bernardo, fue él que me dijo al salir de jueces la primera vez. No gastes fuelle con abogados, tanto da. El fiscal te pedirá diez, el abogado, uno y, a fin de cuentas, el juez te pondrá cinco.¹³

- *hablar en plata* (falar claro, sem rodeios); en portugués: *falar em português claro, em bom português*;

Hablando en plata, Doctor, la cosa vino rodada. Mire usted, el año que murió mi difunta madre, llegó el tiempo de catar colmenas y allí no aparecían las carillas, ni...¹⁴

- *hacersele a alguien los sesos agua* (descompor-se com o calor, ficar tão quente a cabeça a ponto de derreter os miolos); en portugués: *ferver os miolos*;

Bien, pues a la Candi, la faltó tiempo, que a subir. Y allí nos vería monte arriba, un julio, a unas cinco de la tarde, que se le hacían a unos los sesos agua, doctor.¹⁵

- *irse por las ramas* (andar...) (sair do assunto, desviar-se do tema); en portugués: *fazer rodeios, fugir do assunto*;

Me temo que nos estamos yendo por las ramas, Pacífico. Entiéndeme, no es que no me interese lo que me cuentas, pero, en lo posible, me gustaría llevar un orden.¹⁶

- *pegar una hostia a alguien* (bater, espancar); en portugués, *sentar a mão em alguém, meter o braço em alguém, dar-lhe um tabefe*;

Oiga, y que a pechos no se lo tomaria, que serían los nervios, de otro modo no se explica, que ¡dámela o te pego una hostia!, así, por dos veces, que yo, toma, guárdatela, a ver, ya ve...¹⁷

¹¹ _____, id., p. 98
¹² _____, id., p. 52.
¹³ _____, id., p. 178
¹⁴ _____, id., p. 114
¹⁵ _____, id., p. 155
¹⁶ _____, id., p. 86
¹⁷ _____, id., p. 155

- *ponerle a alguien las peras a cuarto* (interpelar, pedir cuentas de algo o reprenderle severamente); en portugués: *botar os pingos nos is*;

Ande, por él hubiera durado una vida. Menos mal que la Corina se encampanó y le puso un día las peras al cuarto¹⁸

- *seguir en sus trece* (insistir, persistir); en portugués: *bater na mesma tecla*;

Cuando tú les decías de niño que sus guerras te asustaban, y, de adolescente, que no veías motivo para tu guerra, ellos, tus abuelos, ¿se resignaban o seguían en sus trece de hacerte un buen soldado?¹⁹

- *sudar la gota gorda* (suar muito); en portugués, *suar em bicas*;

¡Quite usted de ahí! Si nos hizo subir a todo el vecindario orilla la Hornillera la Peña, sudando la gota gorda, total para nada.²⁰

- *tener algo entre ceja y ceja* (obstinar-se en conseguir alguma coisa, ter um capricho); en portugués, *ficar encucado com alguma coisa*;

Y, en éstas., le solté lo otro, o sea, una ocurrencia que de tiempo tenía yo entre ceja y ceja, doctor, así que le dije...²¹

- *tener por seguro algo* (ter certeza de algo); en portugués, *ficar certo de algo*;

Ni por pienso, oiga. Y tenga por seguro que si a mí me mandaron a la ciudad, a estudiar, a él se lo debo.²²

- *no decir ni pio* (ficar calado, não dizer nada); en portugués, *não dar um pio*;

Bien mirado, la abuela Benetilde, desde las dobas del trance, no decía ni pio, doctor. Si es caso, de Pascuas a Ramos, ése es bueno o ése es malo, y pare usted de contar.²³

- *subirse a la parra* (encolerizar-se, enfurecer-se); en portugués, *subir pelas paredes, subir nas tamancas*;

Dr - Esto es lo que me gustaría aclarar. Por eso quiero que me digas la verdad
P.P. - Eso hago, oiga, pero usted se sube a la parra.²⁴

- *no hacer al caso* (não ter importância); en portugués, *não vir ao caso*;

¹⁸ _____, id., p. 107

¹⁹ DELIBES, Miguel, *G.N.A.*, 1985, p. 59

²⁰ _____, id., p. 117

²¹ _____, idem, p. 81

²² _____, id., p. 77

²³ _____, id., p. 95

²⁴ _____, id., p. 171

- Hombre, como dañino sí era dañino el Teotista. ¿A qué vamos a negarlo? Pero eso no hace al caso, oiga. O sea, talmente me hubiera pasado con otro.²⁵

- *ser de la acera de enfrente* (ser de outra natureza, invertido sexualmente); en portugués, *ser bicha, ser maricas*;

El Bernardo ese, me resultó de los de la acera de enfrente, un marimarica ¿entiende?²⁶

La elección de los ejemplos a partir de una novela se justifica por la necesidad de abonarlos y registrar la forma en que aparecen. Que esa novela sea de Miguel Delibes se debe a la intensa recreación de la oralidad que existe en ella, resultado del trabajo de un escritor que tiene el pulso de la lengua. Por eso mismo, y son palabras del lingüista Manuel Alvar, "es dueño de una multitud de registros que hacen a sus criaturas seres vivos e identificados con la realidad en que habitan".²⁷ Novelista cuidadoso y fidedigno, como lo atestiguan nombres de la importancia de Alvar y Lázaro Carreter, Delibes ofrece al investigador y/o al estudioso de la lengua española un riquísimo elenco de elementos del habla coloquial, materia prima de un tejido novelístico palpitante, ágil, siempre adecuado a los personajes, según la edad, el medio social, el nivel de instrucción o el lugar donde vive.

Espero que, al centrar mi intervención en elementos vivos, que hace falta dominar y saber utilizar, haya contribuido a los estudios sobre aspectos de la oralidad y, específicamente, sobre las dificultades del español para lusohablantes. Me gustaría conocer otros trabajos sobre ese tema, como la investigación sobre los modismos de la oralidad madrileña y sus correspondencia en el portugués de la Provincia de Rio de Janeiro, que lleva a cabo, en Madrid, en este momento, mi ex-alumna, la Profesora Lina Lúcia de Oliveira, para su tesis doctoral en la Universidad Complutense. Hay una necesidad, cada vez más urgente, de juntar elementos para una publicación que facilite el trabajo de traductores y de otros usuarios de la lengua española.

Concluyo repitiendo con el profesor Albert Bensoussan, catedrático de lengua y Literatura Española de la Universidad de Haute Bretagne, Rennes 2, traductor al francés de *Las guerras de nuestros antepasados*

...la literatura para Miguel Delibes es una manera de salvar algo de la lengua castellana que tan rápidamente va evolucionando y adulterándose. La literatura, de por sí, siempre es un modo de salvar algo, un trozo de pasado, unos rincones de la memoria, un abanico de imágenes recurrentes, y sobre todo, un lenguaje, un léxico, ciertos modos, giros y locuciones que constituyen la misma carne del lenguaje que fue hablado y que lo sigue siendo... en los libros o en las tablas teatrales.²⁸

Bibliografía

1. ALVAR, Manuel. *El mundo novelesco de Miguel Delibes*. Madrid, Gredos

²⁵ _____, id., *ibid.*

²⁶ _____, id., p. 179

²⁷ ALVAR, Manuel, 1987, p. 27

²⁸ BENSOUSSAN, Albert, 1993, p. 112

2. BENSOUSSAN, Albert. "Un lenguaje pacífico". In *Miguel Delibes. El autor y su obra*. Madrid, Actas, 1993.
3. DELIBES, Miguel. *Las guerras de nuestros antepasados*. Barcelona, Destino, 1985.
4. MARCOS MARÍN, Francisco. *Curso de gramática española*. Madrid, Cincel, 1986.

HABLAR ESPAÑOL PUEDE SER UN JUEGO

Maria Edwiges Rodrigues Bittencourt de Carvalho

Nuestro intento con este trabajo es plantear las dificultades más comunes que presentan nuestros alumnos en su desafío de hablar español pero, sobre todo, es traer algunas reflexiones sobre cómo y dónde podría el profesor buscar salidas para tales obstáculos.

Un profesor como nosotros lo primero que debe tener presente es que por medio de la enseñanza de la lengua extranjera efectuamos el verdadero y completo acto de educar, así que debemos preocuparnos más por el propio alumno, en cuanto sujeto y agente en este proceso de formación a través del estudio del español.

Todo profesor construye su enseñanza bajo el influjo de un determinado abordaje. El clima intelectual que envuelve la enseñanza de lenguas extranjeras tiene hoy toda una dimensión comunicativa, aunque no sea nueva la idea de enseñar con la finalidad de la comunicación. Sin embargo, la valoración del proceso educativo de contenidos funcionales será incompleta si no tratamos de desarrollar una competencia comunicativa, además de la mera competencia lingüística.

En el aprendizaje formal de las lenguas, tanto la materna como las extranjeras, el énfasis dado ha invariablemente recaído sobre la norma gramatical y no en su uso como herramienta de comunicación interpersonal. A lo largo del siglo XX, a pesar de los muchos cambios aparentes, la sucesión de métodos de enseñanza de lenguas demuestra la resistente centralidad de la estructura gramatical, que merece atención por parte del profesor pero que es insuficiente si la tomamos por sí sola.

Cuando la perspectiva, en la clase de español, recae sobre la creencia de que es la lengua un sistema de normas que se debe "transmitir" al alumno mediante explicaciones y ejercicios escritos, se está demostrando que el profesor/institución/sistema no se da cuenta de que sólo por medio de la práctica viva de la lengua el estudiante llegará a dominar el sistema lingüístico, y no al revés.

La solución está en privilegiar la producción de significados en lugar de formas del sistema gramatical. Cabe al profesor promover procedimientos que incentiven al alumno a pensar e interactuar en la lengua blanco, abriéndole los espacios para que aprenda y sistematice conscientemente aspectos elegidos del idioma extranjero. Esta afirmación implica enfatizar procedimientos que tengan sentido y significado para la vida del alumno, especialmente de sus factores afectivos, como motivaciones y actitudes, e incluso en la aceptación de conflictos como puntos de partida en la tarea de aprender los usos del discurso humano, sea en la lengua que sea. De ese modo se estará estudiando la lengua desde una perspectiva dinámica, ya que ésta funciona como un "sistema de contextualización en el que todo lo que ha aparecido anteriormente constituye una clave de interpretación y una base para todo acto de enunciación subsiguiente".¹

¹ MATTE BON, F. 1992, p. VII

Para lograr la producción de significados es necesario contestar antes a algunas indagaciones de carácter práctico, del tipo: ¿quiénes son mis alumnos?, ¿cuáles son los intereses y necesidades que les mueven?, ¿qué tipo de limitaciones presentan? Las respuestas a tales preguntas indicarán el camino a seguir en el diseño de cada curso. Cualquiera que sea la orientación tomada, se espera del profesor que domine menos en las actividades de clase y pase a los alumnos la palabra mucho más a menudo que lo habitual de hoy, porque el alumno tiene cosas que preguntar, que decir, que opinar y que discutir, aunque de manera vacilante o equivocada.

Bakhtin nos enseña que no hay actividad mental sin expresión lingüística y que, por tanto, debemos “eliminar el principio de una distinción cualitativa entre el contenido interior y la expresión exterior”. Enfatizo el carácter social del lenguaje y, en consecuencia, su carácter dialógico, explicando que la palabra se dirige a un interlocutor, cuyo perfil configurará como más coloquial o más formal el lenguaje. La interacción entre los alumnos resulta, pues, esencial, y es exactamente en este punto donde diremos que empieza el juego.

Considerando las muchas acepciones que pueda abarcar ese vocablo, creemos que su utilización en el aula se impone como posibilidad de múltiples realizaciones. El trasfondo ideal para la enseñanza de la nueva lengua, que es, indudablemente, el dato cultural, proporcionará al profesor las condiciones en las que se dará la deseada interacción. el enfoque cultural puede auxiliarnos en todas las dimensiones de la operación global de enseñanza y es, a nuestro juicio, su asociación al abordaje comunicativo una de las más productivas, didácticas, e inteligentes actitudes de la práctica pedagógica.

Desde el punto de vista de la motivación, una clase de español tiene características positivas que la colocan en posición destacada frente a otras asignaturas. Al adentrarse en el espacio físico del aula, ya se siente una atmósfera distinta, engendrada por diversos factores que apelan a los sentidos, como, por ejemplo, una canción de fondo, carteles de sitios, informes sobre cursos, programación social, publicidad y tantas cosas más. Naturalmente que ese procedimiento presupone una sustitución periódica (lo que no cuesta trabajo pues dicho material es de fácil adquisición), que el profesor atento actualiza, organiza y archiva a lo largo del tiempo. Además de agrandar de inmediato y contextualizar culturalmente al aprendiz, estos documentos reales ponen en relieve el hecho pedagógico de que no sólo aprendemos lo que explícitamente se nos enseña, considerada la versatilidad de la cognición humana. Estos serían medios simples pero eficaces de atraer la curiosidad y la atención de los estudiantes y, más que esto, propiciarían la interacción entre ellos en la medida que serían temas para su conversación. En este contexto encontramos al profesor hablando tan sólo en español al recibir y saludar a los alumnos.

Valorar el placer es un precepto que tiene efectos concretamente positivos. Cuando el profesor, para encaminar la práctica oral en clase, se sirve de recursos como canciones, tiras, historietas, periódicos, recetas de cocina, publicidad, películas, etc, está atendiendo a un sin fin de objetivos de naturaleza varia: lingüísticos, pedagógicos, psicológicos, culturales, entre otros. Y todo este vasto material se podrá explotar dinámicamente en forma de actividades lúdicas, valorando el placer y la desconstrucción. Los trabajos en parejas y en

grupos son indispensables, favoreciendo la cooperación entre los elementos y el cambio de informaciones y conocimientos entre ellos.

También las dramatizaciones de contenidos auténticos ocupan papel importantísimo en las clases; por medio de la expresión oral y la interacción, los alumnos van adquiriendo y/o perfeccionando el lenguaje de manera global y no fragmentada. Aquí las dificultades de los lusoparlantes en relación a la pronunciación, al ritmo, al acento, a la entonación, a la musicalidad misma de la lengua, encuentran oportunidad de evidenciarse y ser corregidas naturalmente. Un procedimiento que funciona muy bien se da cuando el profesor comunicativo participa algunas veces de la dramatización, "jugando" también.

Creemos firmamente que la clase de español como un todo puede posibilitar al alumno no solamente la sistematización de un nuevo código lingüístico, sino también la oportunidad de transportarse a otros lugares, situaciones y personas. Creemos aún que recurriendo a lo cultural en nuestra labor comunicativa el alumno ganará mucho más que estrictamente aprender la lengua.

Optando por una práctica pedagógica que ve al alumno desde un prisma holístico, apreciando y vivenciando los valores culturales y estéticos, estaremos insertándonos en un universo mucho más placentero y libertador al hablar español.

Bibliografía:

1. ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de linguas*. Campinas, Pontes, 1993.
2. BAKHTIAN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*, HUCITEC, 1979.
3. MATTE BON, Francisco. *Gramática comunicativa del español*, tomo I, Madrid, Difusión, 1992.

EL ARTE DE DESLEER: LA CONCIENCIACIÓN SOBRE EL PROCESO DE LECTURA

Ana Cristina dos Santos

No ignoramos que la lectura y la producción de texto exigen sensibilidad. Sin embargo, creemos que la sensibilidad no es un don inato, sino una calidad que se desarrolla. Por otro lado, no basta sólo recomendar que el alumno lea el texto muchas veces, es necesario enseñarle para donde dirigir la atención.

Platão e Fiorim (1990)

El primer contacto que tenemos con el mundo escrito ocurre a través de la lectura. Vamos a la escuela para aprender a "leer y a escribir", pero no aprendemos a escribir sin antes aprender a leer. Gran parte de la adquisición del conocimiento se hace a través de la lectura. Así el arte de leer no es algo nuevo, el alumno está siempre leyendo: un periódico, un texto elegido por el profesor, el libro didáctico. Para Kleiman (1993) la lectura se destaca como el eje principal de cualquier proceso educacional. Al fracaso en la formación de lectores podemos atribuir el fracaso general del alumno en las demás áreas del proceso de aprendizaje. Este proceso es lo mismo cuando pensamos en la formación de lectores en Lengua Extranjera, pues las estrategias de lectura son las mismas para el aprendizaje de lectura en cualquier idioma. Así, si el alumno posee dificultad para leer en su lengua materna, él también tendrá dificultades para leer en lengua extranjera.

Sin embargo, este fallo no es culpa solamente del alumno. Él no sabe leer porque no le "enseñaron" a leer y, en la mayoría de las veces, él profesor no le enseña porque a él tampoco le enseñaron. Aunque el profesor sepa que *leer* es importante para el proceso educativo, él no sabe qué hacer para desarrollar la habilidad de lectura en sus alumnos. Cuando presenta un texto a la clase se mantiene atado a los viejos métodos de decodificación encontrados en los libros didácticos: el texto es siempre un producto acabado que sirve sólo para que el alumno saque informaciones para responder a los cuestionarios o, ambos, texto y lectura, son un instrumento de la norma, del código escrito, de la gramática y nada más. Entonces, se pierde el objetivo principal de la lectura que es desarrollar la visión crítica del alumno, hacerle capaz de comprender y criticar la realidad en que vive. Así, es importante que el profesor tenga conocimiento teórico sobre la naturaleza de la lectura: qué es, qué tipo de compromiso intelectual es necesario y, en cuáles coyunturas de nivel social y cognitivo se sustenta. Según Scott (1986) la concienciación sobre el proceso de lectura nos es responsabilidad sólo de alumnos, sino también de los profesores. Para él alumnos y profesores deben compartir las mismas creencias en relación a la importancia del acto de leer, deben poseer la misma acepción del concepto "*comprensión*" (que es el objetivo final de toda lectura), deben pensar metacognitivamente sobre el proceso, porque así, estarán capacitados para leer (tanto en su lengua materna como cualquier Lengua Extranjera estudiada) y a identificar las causas de los problemas que surgen durante lectura de cualquier texto.

Estamos hablando mucho sobre lectura, pero, ¿qué es leer?. Para Kleiman (1989) lectura es un acto de comprensión de lo que se ve o se siente. Leer significa el acto de comprender, de ser capaz de entablar relaciones inicialmente, con el contexto en que está, después, con un contexto mayor: el lector descubre la función del objeto leído en el contexto en que está y, dependiendo de la importancia que tengan, aumenta el número de relaciones entabladas y, de esa manera, mayor riqueza le ofrecerá el objeto de lectura y la realidad que le dio origen. Para Paulo Freire (1992) la lectura efectivamente no puede ser aislada de la lectura de mundo. La lectura debe ser entendida como una lectura de la "palabramundo", aquella que intenta aprender la significación profunda del objeto a "leer". Según el autor cualquier contacto con el mundo exterior - aquél que va más allá de nuestras pequeñas fronteras - se da a través del acto de leer, de relacionar su mundo con un mundo mayor y, algunas veces, distinto del suyo.

Así, la lectura nos enseña que hay un inmenso mundo para ser "leído" y descubierto. Este "descubrimiento de nuevos mundos" también se torna cuestión primordial en la enseñanza de Lengua Extranjera. El estudio de una o más lenguas extranjeras constituye un instrumento de apertura de nuevos caminos y horizontes para los alumnos. A través del contacto con otras lenguas, otros pueblos y civilizaciones, el alumno alargará su horizonte cultural. La confrontación entre culturas le ayudará a comprender y a respetar las particularidades de cada una y, a la vez, garantizará el sentimiento de su propia cultura. Bajo este punto de vista, la lectura debería desempeñar un papel fundamental en la enseñanza de Lengua Extranjera, ya que ambas buscan, al fin y al cabo, un mismo objetivo: ampliar el conocimiento del mundo del alumno.

Sin embargo, no es esto lo que ocurre. De las cuatro habilidades comunicativas desarrolladas en la enseñanza de Lenguas Extranjeras¹, la lectora es la más menospreciada por los profesores de idiomas. Se cree que el alumno cuando va a aprender una lengua extranjera, ya llega sabiendo leer. No se cuestiona el valor de esta lectura: ¿él sabe leer críticamente o sólo decodifica un texto? No hay ningún cuestionamiento por parte del profesor sobre el conocimiento de esta habilidad. La creencia general es que el alumno llega a las clases de Lengua Extranjera sabiendo leer. El papel que cabe al profesor es el de enseñar al alumno el significado de los términos desconocidos de la lengua en cuestión para que él, al leer un texto, lo entienda. Este menosprecio de la habilidad lectora sumado a la creencia de que uno sólo sabe un idioma cuando llega a pronunciarlo tal como un nativo, hace que se supervalore la habilidad oral en cualquier enseñanza de Lengua Extranjera. Así, los objetivos de la enseñanza - es decir ¿para qué el alumno necesitará esta LE? - no determinan las habilidades que el profesor tiene que trabajar en clase, pues se cree que el alumno de LE tiene siempre como objetivo hablar esta LE. Y, entonces, empiezan los problemas en la enseñanza de LE... y la insatisfacción de profesores y alumnos con el proceso de aprendizaje de la lengua en cuestión.

¹-Las habilidades comunicativas son: a) las destrezas receptivas o pasivas: comprensión escrita (leer) y comprensión auditiva (escuchar); b) las destrezas productivas: la expresión oral (hablar) y la expresión escrita (escribir). Encina Alonso (1994) también llama a las dos primeras *destrezas interpretativas* y las dos últimas *destrezas expresivas*.

Es este el problema, que en nuestra opinión, existe en la enseñanza de lengua española en las escuelas públicas del segundo grado del estado de Río de Janeiro². El profesor entra en clase sin preguntarse por qué está allí, cuál es el objetivo final del aprendizaje del español para los alumnos del segundo grado (o de cualquier lengua extranjera). Encontramos varios profesores en congresos y seminarios de lengua española que están completamente insatisfechos con su trabajo en estas escuelas - aquí no abordaremos la cuestión del sueldo u otros problemas por los cuales pasa la red pública de enseñanza del estado de Río de Janeiro y que contribuyen a la insatisfacción del profesor. Afirman que sus alumnos, después de un año o más de aprendizaje, no logran leer, hablar o escribir correctamente en español y cuando les preguntamos cuáles son las habilidades desarrolladas en sus clases y cuál el objetivo del aprendizaje, nos contestan que intentan desarrollar todas y que el objetivo era hablar, escribir y leer en español y conocer un poco de la cultura hispánica. Bien, considerando que las clases tienen una duración de noventa minutos semanales; que en las clases hay treinta alumnos o más (actualmente existen los "clubes de lengua" con menos alumnos) y que no hay interés por parte de la mayoría de los alumnos en el aprendizaje, pues la lengua extranjera no puede suspender mientras las demás asignaturas, tales como: portugués matemáticas, etc. sí (resolução n^o 6, de 26/11 de 1986) nos pareció realmente una tarea muy difícil desarrollar efectivamente las cuatro habilidades comunicativas. ¿Cómo desenvolver la habilidad oral con 90 minutos semanales y con una clase de 30 alumnos? Pero, el profesor aún así lo intenta, pues a él le han enseñado que los alumnos deben hablar, escribir, leer y entender correctamente el idioma - incluso intenta, algunas veces, utilizar la metodología comunicativa en clase tan de moda actualmente para la enseñanza de LE (Actualmente, algunas facultades están cambiando esta visión equivocada de la enseñanza de idiomas, para ellas la enseñanza debe partir de los objetivos que hay que alcanzar³) Este problema sobre qué enseñar se complica un poco más porque no hay en el estado de Río de Janeiro, un currículo específico para la enseñanza de lengua española elaborado por la Secretaría Estadual de Educación. Lo que hay es una *propuesta curricular de lengua extranjera - 2^o grado* que se refiere al desarrollo de la habilidad lectora. Para esta propuesta todos los textos se pueden trabajar con un objetivo lingüístico, es decir, utilizarlos para presentar o practicar el lenguaje: bien sea la pronunciación, ortografía, vocabulario, estructuras gramaticales o funciones. Pero también los textos pueden ser trabajados sin ninguno de estos objetivos lingüísticos, sino con un objetivo de comprensión y de forma indirecta de adquisición de lenguaje. La gran diferencia entre adquisición y aprendizaje es que, mientras la primera tiene lugar de una forma natural, como lo hacen los niños con su lengua materna (sin estudiar), el segundo se realiza de una forma consciente a través del

- Los datos presentados en esta investigación se refieren exclusivamente a la enseñanza de la lengua española en las escuelas públicas de segundo grado en el estado de Río de Janeiro, específicamente a las del municipio de Río de Janeiro. Así, las conclusiones aquí presentadas son exclusivas para el grupo investigado, no siendo posible afirmar que los resultados serían los mismos para un grupo mayor o con otras particularidades

- Específicamente, en la Universidad Estadual de Río de Janeiro ya existe la preocupación de enseñar a los alumnos en las clases de práctica de enseñanza de español alguna teoría sobre cómo enseñar a leer, ya que la propuesta curricular del estado contempla el desarrollo de esta habilidad específica. Sin embargo, no hay una asignatura específica en el curso de graduación sobre el tema, pero ya hay un curso de especialización para profesores de español con este objetivo: *curso de especialización para docentes de español - instrumental para lectura*

estudio. Sin embargo, para llevar a cabo la interpretación de un texto, el alumno debe poseer una serie de destrezas interpretativas. Éstas se adquieren con la primera lengua, por lo que al aprender una segunda, ya no parten de cero, sino que se trata de desarrollarlas, adaptarlas y aplicarlas a una nueva lengua. Este es el objetivo de la propuesta de Estado, pero que pocos profesores en el Estado conocen y utilizan. Así cada profesor enseña lo que a él le parece importante que el alumno sepa. No hay una uniformidad en la enseñanza de la lengua española en el Estado.

Así, decidimos investigar la realidad del profesor de español del estado que trabaja en el municipio de Río de Janeiro en el segundo grado: qué enseñan, cómo enseñan, si están satisfechos con sus clases, cuál es el material utilizado y, principalmente, si ellos utilizan la propuesta curricular recomendada por la Secretaría Estadual de Educación -basada en los más recientes estudios de enseñanza de lengua extranjera - que busca desarrollar la comprensión lectora⁴. Esta propuesta considera que: a) no hay posibilidad de desarrollar efectivamente todas las destrezas lingüísticas; b) es la habilidad lectora la principal habilidad requerida en la futura vida profesional de los alumnos y, c) a través de la lectura el alumno tiene mayor posibilidad de retener las informaciones aprendidas en lengua extranjera en un ambiente de lengua portuguesa (aunque Brasil esté rodeado por países de habla española, el inglés es la lengua extranjera que en su oralidad es más oída y hablada en nuestro país)⁵.

En resumen, llegamos a las siguientes conclusiones⁶:

- de las escuelas investigadas (diez en su total) sólo una utiliza efectivamente, la propuesta de desarrollar la habilidad lectora en los alumnos, sin embargo, los profesores no utilizan la propuesta del Estado, a través de ella elaboraron su propia propuesta de trabajo. Hay que resaltar que en esta escuela, los profesores de inglés ya trabajaban, desde la implantación del proyecto nacional de enseñanza de inglés instrumental que empezó en la Pontificia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP con la creación del CEPRIL (Centro de Pesquisas, Recursos e Informações em Leitura) en la década pasada. Los profesores de inglés de esta escuela enseñaron a los demás el proyecto y los resultados positivos que estaban obteniendo con sus alumnos. Pasaron toda la teoría necesaria para el pistoletazo de salida y hoy, el grupo ya trabaja solo. Todo el material utilizado es confeccionado por los propios

⁴ La propuesta se compone de 32 hojas mecanografiadas y mimeografiadas con una introducción, objetivos, indicaciones metodológicas, sugerencias de contenidos y bibliografía. La parte correspondiente al español fue elaborada por la profesora Nidia Coelho Edler y distribuida a los profesores del estado en un encuentro de educación en el año de 1993, en lo cual la profesora Nidia presentó un taller sobre lectura y discutió los contenidos de la propuesta con los profesores. Según su testimonio alrededor de 90% de los profesores de español del estado participaron del encuentro. Sin embargo, actualmente en el grupo investigado menos de 20% la utiliza.

⁵ Sin embargo, la propuesta no elimina completamente el desarrollo de las demás habilidades, lo recomienda siempre que las condiciones de enseñanza sean favorables.

⁶ En ningún momento en nuestro trabajo citaremos los nombres de los profesores y de las escuelas investigadas, pues aunque no estemos de acuerdo con la metodología utilizada por el profesor, creemos que debemos respetar el trabajo de un compañero que, en la mayoría de las veces, da el mejor de sí en sus clases.

profesores con textos actuales sacados de periódicos y revistas (lo que determina que el material sea siempre revisto y actualizado). La preocupación inicial al elegir los textos es que formen parte del conocimiento de mundo del alumno, pues el lector sólo comprende lo que puede relacionar con su realidad y que le despierta algún tipo de interés. Esta visión concibe la lectura como un proceso interactivo que depende del juego de interrelaciones entre *el conocimiento previo*, *los sistemas de valores* y *el conocimiento acumulado* sobre la lengua (el desconocimiento del código lingüístico a veces dificulta la comprensión del texto). La gramática enseñada ya no es la normativa, sino la *textual* que estudia los términos de la lengua siempre de acuerdo con su uso en el contexto. Se trabaja el descubrimiento de los términos cognatos o “falsos amigos”- palabras que poseen la misma grafía de las del portugués. Este descubrimiento del significado de las palabras se produce a través de las inferencias y de las pistas que el texto ofrece. No hay la preocupación de dar listas de vocabulario y tampoco de sistematizar la gramática, ésta deberá reducirse a lo que es más importante para la comprensión del texto leído. En este tipo de clase no hay la preocupación de enseñar a los alumnos la pronunciación de las palabras, pues lo que se intenta desarrollar es la comprensión lectora y no la oral. Como el español es una lengua transparente con relación al portugués, los profesores generalmente hablan en español con los alumnos, pero la lengua materna de los alumnos no está prohibida, los profesores hablan en portugués siempre que sienten necesidad. Los profesores con los que hicimos la investigación insistieron en explicarme que este trabajo sólo funciona con el pacto mutuo entre profesor y alumno, es decir, al alumno hay que explicarle desde el primer día de clase que la habilidad que van a estudiar es la lectora, cómo irán a estudiar la lengua en cuestión: el material utilizado, el tipo de evaluación y qué se espera del alumno. Al principio los propios alumnos se sorprenden con la metodología utilizada - pues están acostumbrados a una enseñanza de LE que privilegia las cuatro habilidades y no sólo una -, pero después la aceptan. Los profesores fueron unánimes en afirmar que están satisfechos con su trabajo y que pueden decir lo mismo de sus alumnos⁷.

- Las demás escuelas se encuentran en el grupo de las que los profesores intentan desarrollar todas las habilidades lingüísticas. La mayoría de los profesores no conocen la propuesta curricular de la Secretaría (75%), los que la conocen (10%): no la utilizan por dos motivos principales: a) no creen en la propuesta, es decir, para ellos un aprendizaje que desarrolle sólo la habilidad lectora no es eficaz, ya que leer en español es “algo” fácil para un alumno de lengua materna portuguesa y así la clase se “vacía de contenido”; b) el profesor no sabe cómo desarrollar la habilidad lectora en el alumno. Si le preguntamos si desarrolla esta habilidad, responde con toda seguridad que sí y nos muestra ejercicios propuestos en que el texto es un “pretexto” para enseñar la parte gramatical. En la mayoría de las veces también va a buscar el texto en los periódicos y revistas actuales, pero es siempre un texto que le permita trabajar alguna parte específica de la gramática. Las preguntas no tienen ningún objetivo para desarrollar la capacidad crítica del alumno, sólo repiten el propio texto, en un va y viene al texto que no aprovecha el conocimiento del mundo de los

⁷ Infelizmente no pudimos confirmar estas afirmaciones ya que la investigación se centralizó en el universo de los profesores.

alumnos y. tampoco añade nada a su realidad. Hacen además una lectura a nivel de *decodificación*. El profesor está siempre preso a la gramática y a la fonología de la lengua. Lee el texto en voz alta para los alumnos y algunas veces les obliga también a leer, en grupo o por separado. Les presenta las reglas gramaticales de la lengua siempre sistematizándolas. El dictado de palabras sueltas, frases o pequeños textos es una práctica constante en estas clases. Normalmente el profesor no utiliza un libro de texto específico, él hace un pequeño rompecabezas con ejercicios de varios libros, mezclando, así, toda metodología que esté a su alcance. Algunos utilizaron letras de canciones e incluso, llevaron las canciones para que los alumnos las escuchasen. Sin embargo, el objetivo principal al utilizar la canción era aprovechar la letra para enseñar un tópico gramatical o si no, trabajar la pronunciación. Normalmente, no están satisfechos con el trabajo desarrollado, piensan que "algo" debe (¡y tiene!) que cambiar en el proceso de aprendizaje, pero no saben qué. Según sus propias opiniones no logran desarrollar las cuatro habilidades, afirman que el tiempo de clase es poco y que son pocos los alumnos que se muestran interesados en aprender.

Los resultados obtenidos en la investigación sirvieron para fortalecer nuestra posición sobre la enseñanza de la habilidad lectora en las clases de segundo grado. La formación de lectores críticos es el producto final que se espera alcanzar con la enseñanza de las estrategias de lectura en el Estado. Concienciar al alumno sobre su proceso de lectura es transformarle de lector-decodificador en lector-crítico. El objetivo final de esta enseñanza no es habilitar al alumno a hablar o escribir en lengua española, sino ayudarlo a ampliar sus fuentes de informaciones teniendo en cuenta su futuro profesional y facilitarle la construcción de conocimientos básicos que le permitan seguir sus estudios en el área elegida. Así, se deben tener en cuenta estos objetivos al elaborar las clases de segundo grado en el estado de Rio de Janeiro y el material a utilizar, si no el resultado serán alumnos que no aprenden el idioma (y que pueden incluso rechazarlo a causa de esto) y profesores insatisfechos con sus trabajos. La parte oral debe trabajarse, pero en otros contextos. En Rio de Janeiro hay una escuela del Estado que habilita a guías de turismo (E.E. Antonio Prado Junior) y que enseña español, claro está que en esta escuela, para los objetivos de estos alumnos esta propuesta jamás podrá ser implantada, pues los alumnos necesitan hablar el idioma. Así, cabe al profesor la decisión de utilizar ésta u otra propuesta. Todo, cómo ya decíamos antes, depende del objetivo final del aprendizaje.

A continuación sugerimos algunos pasos que se pueden llevar a cabo si el profesor quiere concienciar a sus alumnos sobre el proceso de lectura:

- ⇒ ELECCION DEL TEXTO: es importante averiguar los temas que interesan a los alumnos. Los textos pueden ser elegidos entre profesor y alumnos. Se puede confeccionar un pequeño cuestionario que sirva para descubrir los temas que interesan a los alumnos. Los textos deben ser siempre auténticos, sacados de fuentes diversas y no deben ser adaptados por el profesor.
- ⇒ TRABAJAR EL TEXTO ANTES DE LA LECTURA: el texto tiene que interesar al alumno de tal manera que él lo quiera leer y, si es necesario, familiarizar al alumno con el tema o el estilo del texto. Esto se puede hacer a través de:
 - dibujos;

- discusiones espontáneas sobre el tema;
- con una serie de preguntas sobre el texto para ser contestadas antes del trabajo (utilizando el conocimiento previo del alumno)
- con una serie de preguntas que al alumno le gustaría que fueran contestadas en el texto;
- con el título, si éste es lo suficientemente llamativo para despertar la curiosidad de los alumnos

⇒ FORMAS DE INTERPRETAR UN TEXTO: es muy importante tener en cuenta cómo el alumno debe interpretar un texto: a) para extraer una información detallada; b) para extraer una información selectiva; o c) para extraer una información global.

⇒ TIPOS DE TAREAS SEGÚN LA INFORMACIÓN DESEADA:

1) Para extraer una información detallada:

- ordenar los dibujos de acuerdo con los textos;
- marcar las diferencias entre un texto y un dibujo;
- completar con las palabras adecuadas los espacios en blanco de un texto;

2) Para extraer una información selectiva:

- contestar preguntas sobre el texto (atención: ; no es para decodificar el texto!);
- escribir frases que resuman los contenidos expuestos en un texto;
- emparejar dibujos y textos;
- comparar el texto con las predicciones sobre el tema que los alumnos hacen antes de la lectura del mismo.

3) Para extraer una información global:

- poner el título a un texto;
- reconstruir textos que han sido recortados o mezclados;
- resumir un texto en un número exacto de palabras.

Bibliografía:

- 1- ALONSO, Encina. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid, Edelsa/Edi 6, 1994. 191 p.
- 2- CARREL, P.L.; DEVINE, J. e ESKEY, D.E. *Interactive approaches to second language reading*. 2ª ed. New York, Cambridge University Press, 1989. 289 p.
- 3- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 27ª ed. São Paulo, Cortez, 1992. 80 p.
- 4- KLEIMAN, Angela. *Aspectos cognitivos de la lectura*. 2ª ed. Campinas, Pontes, 1989. 82 p.

- 5- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ENSINO DE 2^o GRAU - FORMAÇÃO GERAL. COORDENADORIA DO ENSINO BÁSICO. **Proposta de Língua estrangeira do 2^o grau.** mimeo. Rio de Janeiro, s/d. 32 p.
- 6- SMITH, Frank. **Conscientização.** IN: **PUC - Working Papers nº 18.** Sao Paulo, PUC-CEPRIL, 1988. .26 p.

RETRATOS DE VENEZUELA: SUS EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES

Sonia Aparecida Sanches da Silva

Este texto tiene por objetivo socializar las informaciones lingüísticas y culturales recolectadas en septiembre de 1994, en viaje por Venezuela.

Las 50 expresiones recolectadas en el lugar se han agregado al texto para que el lector pueda captar con naturalidad, no a manera de diccionario, el lenguaje popular típico de las regiones venezolanas que visitamos: Miranda, Yaracuy, Lara y el Distrito Federal, Caracas.

Esperamos que la cultura, leyendas locales, costumbres, expresiones populares y demás informaciones ofrecidas aquí contribuyan al goce de Venezuela por el estudiante o maestro de lenguas, viajero o curioso en el asunto.

VENEZUELA

¡Venezuela! País donde todo es **chévere**¹ y se puede **bonchar**² al sonido del **cuatro** y de las **maracas**³ ... País donde, con pocos **bolos**⁴, se compran las ricas **arepas** y **cachapas**⁵...

Un paisaje hermoso y una gente hospitalaria fue lo que encontré en ese **tronco**⁶ de país.

Música, amor, **chamba**⁷, comida, cultura y religión fueron temas de largas charlas.

Gozando un puyero⁸, entre una polar, una pepsi o una nacional⁹, conocí muchas expresiones y modismos lingüísticos venezolanos.

¹ **Chévere** - Sinónimo de bueno, agradable, virtuoso, amable, gracioso, adecuado (como el "legal", en portugués) En Venezuela se puede ir al "Chévere bar" y ver, en la televisión al "Cheverísimo humor". Se puede decir que es la palabra nacional venezolana.

² **Bonchar** - Bailar, danzar.

³ **Cuatro y maracas** - Instrumentos musicales típicos venezolanos. El cuatro es como un pequeño violón con 4 cuerdas. Maraca también significa el movimiento de la pelvis en el acto sexual.

⁴ **Bolos** - Disminutivo de Bolívars - la moneda nacional venezolana.

⁵ **Arepas y cachapas** - La arepa es como un pan, hecho de maíz y lleno de queso blanco u otro relleno. La cachapa es como una tortilla hecha de maíz tierno y llena de queso blanco u otro relleno.

⁶ **Tronco** - Resaltante positivo o negativo. Ej.: "Tronco d' hombre" - hombre que sobresale en algún aspecto sobre los demás. El tronco en la naturaleza es grande y fuerte.

⁷ **Chamba** - Trabajo, labor (como "trampo" en portugués).

⁸ **Gozar un puyero** - Disfrutar, divertirse, sentir placer.

⁹ **Polar, nacional y regional** - Son las cervezas venezolanas. **Pepsi** - Domina el mercado de las "colas" en el país.

Caracas, la capital de Venezuela, impacta a los visitantes por sus fuertes contradicciones sociales: las colinas con sus favelas y marginales conviviendo en medio a edificios del primer mundo. Niños de la calle, violencia y desempleo alrededor de autos grandes, lujo y modernidad.

En el interior de Venezuela hay grandes ciudades (como San Felipe y Barquisimeto, en los Estados de Yaracuy y Lara) alrededor de la selva amazónica venezolana. En las carreteras se puede comer, en las **areperas** y **cachaperas**¹⁰, las ricas arepas y cachapas.

En el Estado Miranda, las lindas ciudades de San Antonio de Los Altos tienen mucha vegetación, tranquilidad y un clima chévere, de montaña, con frío todo el año.

En San Antonio de Los Altos se puede ir a **patica**¹¹ desde la Universidad de Los Trabajadores de América Latina hacia el **Don Blas**¹², punto de encuentro, donde se puede bonchar con merengue y salsa, **bucear**¹³ y **empatarse**¹⁴.

En la ciudad de Barquisimeto (4ª. mayor de Venezuela, con 130 barrios), Estado Lara, quedé encantada con dos experiencias de autogestión y autoorganización de los pobladores.

En el barrio San José, los frentes vecinales lograron transformar una cárcel de niños en un ambulatorio para la población y, en la ocupación MOTYS 94 (Movimiento Organizado Techo y Sombra 94), 1500 familias (5.000 personas) viven comunitariamente en situación de pobreza crítica, organizándose en varios grupos de solidaridad social: salud, seguridad, educación, etc.

A pesar de la extrema precariedad y pobreza en que viven, encontré alegría, hospitalidad y muchos **mamadores de gallo**¹⁵ que me invitaron a **brahmear**¹⁶ al sonido del cuatro y me enseñaron las etapas de la borrachera: la **curda**¹⁷ comienza **agarrando mínimo**¹⁸. Después de tres birras¹⁹ se está **prendido, rascao o con una pea**²⁰. Sucesivamente se va a estar **entonado, pelao o encendido**²¹ hasta llegarse al estado de borracho, **atarrando los pollitos**²².

¹⁰ **Areperas y Cachaperas** - Donde se compran las arepas y cachapas. En el lenguaje popular, cachapera también significa "una mujer que se acuesta con otra" o lesbiana. Para los gays se utiliza decir "pato", "amanerado", "raro", "marico" o "mariposa".

¹¹ **Ir a patica** - Caminar a pie

¹² **Don Blas** - Bar nocturno con música en vivo.

¹³ **Bucear** - Mirar furtiva e insistentemente a alguien con fines de galantería o interés amoroso.

¹⁴ **Empatarse** - Enamorarse, apasionarse, encariñarse, comenzar una relación amorosa.

¹⁵ **Mamador de gallo** - Bromista, chistoso, divertido, chancero. **Mamar gallo** - Bromear, chancear.

¹⁶ **Brahmear** - La cervecería Brahma inauguró, en 1994, su fábrica en la ciudad de Barquisimeto, con el cliché "La prueba, la aprueba!" El gran ídolo del fútbol brasileño, Romario, estuvo en este evento. Los larenses aprobaron la cerveza Brahma y verbalizaron la marca: pasaron a brahmear.

¹⁷ **Curda** - Borrachera, cerveza.

¹⁸ **Agarrar mínimo** - Poner primera, como en el coche.

¹⁹ **Birra** - Cerveza

²⁰ **Estar prendido, rascao o con una pea** - Estar alegre, tonto.

²¹ **Estar entonado, pelao o encendido** - Estar más que prendido.

²² **Atarrar los pollitos** - Estar totalmente borracho.

Después de **filmar muchos comerciales**²³ y de **trasnocharse**... ¡**Cónchale Vale**²⁴ !
¡**Se toma la del estribo**²⁵ !

Del borracho dicen que “anda con más **palos**²⁶ que una caja de fósforos, más prendido que bombillos de tunel y más **pelao**²⁷ que rodilla de chivo”.

Sin duda, después de tantas curdas con tan **chévere bonche**²⁸ se puede decir que el **trabuco**²⁹ fue **fino**³⁰! **Chévere, Cambur, Banana**³¹ ! Pero en el día siguiente no hay duda que los **curdos**³² estarán **enratonados**³³ y no será fácil **chambiar**³⁴ temprano.

Hablando de chamba, un mamador de gallo **cabeza de mamón**³⁵ (¡los amigos siempre le hacían un coquito!) me hizo el comentario que en Venezuela también **hay jala bolas, jala mecates, chupa medias**³⁶ y **sapos**³⁷ que, **guabinosos**³⁸ como són, siempre intentan **mover o aserruchar el piso y hacer la cama**³⁹ de los **chamos**⁴⁰ de su chamba.

Así como en Brasil, en Venezuela se trabaja todo el mes para, al final, **estar limpio, planchado**⁴¹, **haciendo bico, martillando cigarillos**⁴² y esperando que los amigos se **bajen de la mula**⁴³.

Los trabajadores venezolanos, después de un duro día de trabajo, llegan a casa con **violin**⁴⁴, toman una ducha y se ponen delante de la televisión para ver Radio Caracas-Televisión, la segunda en audiencia, o Venevisión, la primera, donde pasan las novelas

²³ **Filmar un comercial** - Ir al baño

²⁴ ¡**Cónchale!** ¡**Cónchale Vale!** - Déjate!, Córdala!, como “Pôxa, basta!”, en portugués.

²⁵ **Dar el estribo** - Tomar la última cerveza (como la “saideira” en portugués; la última antes de montar el caballo).

²⁶ “**Palos**” - Tragos, tomar, beber.

²⁷ “**Pelao**” - Sin pelo (cabello). “Estoy pelando”, estoy sin dinero.

²⁸ **Bonche** - Fiesta

²⁹ **Trabuco** - Reunión fuerte con música.

³⁰ **Fino** - Chévere, bueno, agradable.

³¹ **Chévere cambur banana** - Muy chévere, muy bueno. Como el “legal prá caramba” en portugués.

³² **Curdo** - Borracho.

³³ **Enratonado, con ratón** - Estar con la mona, como el “Bodeado, de bode”, en portugués.

³⁴ **Chambiar** - Trabajar. Como el verbo “trampar” en portugués.

³⁵ **Cabeza de mamón, pelón** - Sin pelos en la cabeza, calvo. Hacer un coquito en los cabezas de mamones es una broma. Significa pegarle (golpearle) en la cabeza con una de las manos cerradas. Mamón tiene otros dos significados: una pequeña fruta de la región y los senos de la mujer. No es bueno para una señorita preguntar: Quieres mamones?

³⁶ **Jala bolas, jala mecates, chupa medias** - Adulador. Como el “puxa-saco” en portugués.

³⁷ **Sapo** - Traidor, que no guarda secretos (dedo-duro, en portugués).

³⁸ **Guabinoso** - Pez que no se puede agarrar, oportunista.

³⁹ **Mover o aserruchar el piso, hacer la cama** - Perjudicar a alguien, como el “sacanear” en portugués.

⁴⁰ **Chamo** - Chico.

⁴¹ **Estar limpio, planchado** - Estar sin dinero, sin plata (estar duro, en portugués).

⁴² **Hacer bico o martillar cigarillos** - Pedir un préstamo, dinero o cigarillo a alguien.

⁴³ **Bajarse de la mula** - Pagar la cuenta, dar dinero.

⁴⁴ **Violin** - Mal olor del sobaco, axila.

brasileñas. Hay también los canales regionales, la Televen, Tele-Centro, Canal 8, Canal 5, etc.

Las novelas venezolanas, así como las brasileñas, exhiben imágenes de parejas “tirando⁴⁵”, “montando cachos” o “dando aguacates⁴⁶”.

No hay sorpresas o renovación en este tipo de ficción: siempre después de empatarse y dar muchos latazos⁴⁷, ocurre el corte de pata⁴⁸, el “Tchau contigo!”, “Bien lejos contigo!” y el “Apártate de mi lado!”⁴⁹.

Es interesante para los brasileños verificar que las marcas Colgate, Kolynos, Bayclin, Gillete, Maggi, Knor, Modess, Brahma, etc., son muy conocidas por el público de Venezuela.

Con respecto a los periódicos, los dos más leídos son “El Nacional” (progresista) y “El Universal” (conservador). También hay “El Diario de Caracas”, “Meridiano”, “Últimas Noticias” (el más popular), “El Mundo” y otros periódicos regionales.

Cerca de Barquisimeto está el Estado Yaracuy, conocido por su música, magia, encantos y brujerías. Sus pobladores se llaman a sí mismos: “guaros”.

La ciudad de Chivacoa, en el Estado Yaracuy, es una población rural en medio a haciendas de caña, donde están ubicados los centros consagrados al culto de la **Reina María Lionza**.

Según sus seguidores, María Lionza es una divinidad, hija de una princesa india y un conquistador español, y generosa dispensadora de favores, diosa de la fortuna y del amor.

Los orígenes de este mito arcaico son muy oscuros, pero la fe en el mito ha sobrevivido en el pueblo, a pesar de la oposición del clero y del gobierno durante muchos años.

El culto de María Lionza es panteísta y ecléctico, con elementos de la adoración indígena de la naturaleza, del vudú africano y del cristianismo.

Se supone que la diosa rústica murió de “mal de ojo” en las montañas de Sorte, pero, todavía, hasta hoy, habita un lugar en la tupida selva, ocultada por fuentes y lagunas secretas, en un suntuoso palacio cubierto de oro. Está rodeada de animales silvestres y espíritus subordinados a su voluntad, que la obedecen. Siempre sale a medianoche, desnuda, con sus siervos: Guaicaipuro, cacique de los indomables indios Teques, el negro Felipe, gran

⁴⁵ Tirar - Tener relación sexual.

⁴⁶ Montar cachos o dar aguacates - Traicionar a alguien, ser infiel a, cometer adulterio.

⁴⁷ Lata, latazo - Beso, beso grande.

⁴⁸ Corte de pata - Ruptura de relación amorosa.

⁴⁹ “Tchau contigo”, “bien lejos contigo” y “Apártate de mi lado” - Maneras groseras de despedirse de alguien con quien se termina una relación amorosa.

guerrero que murió quemado y el negro primero, heroe de la guerra de independencia que murió en la batalla de Carabobo del 24 de junio de 1821.

El culto a María Lionza tiene una larga teogonía. Los espíritus que la rodean tienen nombres, personalidades y funciones. Muchas figuras e imágenes del culto han figurado en los relatos populares de Venezuela desde la época prehispánica.

La gente cree que María Lionza puede solucionar todos los tipos de problemas: sentimentales, amorosos, financieros, etc.

Centenares de devotos acuden, los fines de semana y vacaciones, a la hermosa montaña boscosa que surge del valle de Chivacoa, sembrada de caña de azúcar y llena de una especie de energía sobrenatural.

Hay varios santuarios a lo largo del camino, y ahí se fuman tabacos y se hacen ofrendas de licor, perfumes, frutas, velas, flores y tabacos. Se cree que cuanto más alto se escale, más poderosos son los espíritus que se encuentran allí.

El 12 de octubre es el “**día de la raza**”, cuando se realizan grandes excursiones y procesiones nacionales y del Caribe hacia Yaracuy.

Finalmente, no puedo clausurar mi relato sin hablar de los guaros de la ciudad de Yaritagua.

Yaritagua, en el Estado Yaracuy, es un municipio de 48 barrios, con 48 asociaciones vecinales que **se ponen muy bien sus pantalones**⁵⁰. La comunidad está intentando hacer el trabajo social que no hacen las autoridades: un ejemplo de auto-organización y solidaridad entre los pobladores.

A través de estos fragmentos de Venezuela, conocí las diferencias y similitudes que nos hacen países histórica y culturalmente hermanos.

La construcción de la Comunidad Latinoamericana y de una verdadera integración entre los países debe ser el camino para juntos erradicar nuestras miserias y flagelos sociales.

⁵⁰ Ponerse bien sus pantalones - Trabajar bien

BUENO, BONÍSIMO, TOPE GÜAY ALGUNOS MODOS DE LA EXPRESIÓN DEL GRADO EN ESPAÑOL

Pascual Hernández del Moral

La categoría gramatical que reconocemos como ADJETIVO se consolida, como distinta del SUSTANTIVO, a partir del Siglo XVIII, aunque ambas, SUSTANTIVO y ADJETIVO, suelen, aún hoy, considerarse como dos sub-clases de NOMBRES. Si el NOMBRE es un universal lingüístico que designa conceptos con desarrollo espacial (a diferencia del VERBO, que los designa con desarrollo temporal), el SUSTANTIVO designa el concepto como SUSTANCIA, mientras que el ADJETIVO lo designa como CUALIDAD. De ahí la definición tan extendida del adjetivo: "Clase de palabras que dice cómo son las personas, los animales o las cosas". Y es una definición válida desde una perspectiva que atiende al "significado". Sin embargo, el uso que los hablantes hacen de las dos clases de NOMBRES es una muestra palpable de lo próximas que están ambas, la movilidad entre las cuales es enorme. El hecho de que el ADJETIVO comparta con el SUSTANTIVO el morfema de número, y extienda a los SUSTANTIVOS de forma única su morfema de género (que se convierte en el SUSTANTIVO en un rasgo semántico), y el compartir la función sintáctica de ATRIBUTO, acentúa las semejanzas entre las dos sub-clases de NOMBRES.

En la enseñanza del Español, cuando el profesor pretende diferenciar ambas categorías, debe recurrir a otros elementos, de carácter gramatical en los niveles más elevados, o de uso, en los niveles de iniciación. Y así, parece preferible echar mano a la aplicación de los MORFEMAS que caracterizan a la clase, y la hacen inconfundible: para diferenciar claramente el ADJETIVO del SUSTANTIVO debe recurrirse a la presencia/posibilidad de la determinación, que caracteriza a este último, sea SUSTANTIVO propriamente, o lo sea funcionalmente, por metábasis (conviene recordar que el Sustantivo Propio carece de determinación en español, pero este concepto quizás deba explicarse antes). Y para diferenciarlo del ADVERBIO, con el que el ADJETIVO comparte no poco de su valor conceptual y el Morfema de GRADO, debe recurrirse al género y al número, a los que éste último no es sensible.

Conviene, pues, acudir al MORFEMA que caracteriza especialmente a la clase ADJETIVO: el MORFEMA DE GRADO.

Debe distinguirse el GRADO de la CUANTIFICACIÓN. El primero sólo es aceptado por los ADJETIVOS en tanto que lo son, aunque después puedan aparecer en el discurso como sustantivados. La CUANTIFICACIÓN es un modo de actualizar al nombre que tiene, objetiva o subjetivamente, el rago "+ contable".

Desde el punto de vista de la SIGNIFICACIÓN, el GRADO expresa la INTENSIDAD de la cualidad, desde la perspectiva del hablante. Debe recordarse, sin embargo, que **NO TODOS LOS ADJETIVOS CALIFICATIVOS ADMITEN EL MORFEMA DE GRADO**. Hay adjetivos que se llaman CLASIFICADORES, cuya significación es la de adscribir el sustantivo a una clase identificada por la cualidad como

propiedad característica, e indican estado o situación, por lo que **NO ADMITEN LA GRADACIÓN**:

“instalación eléctrica” - “hombre homicida” - “estantería metálica” - “partidos políticos” - “hombre jubilado” - “persona asesinada”

Estos últimos pueden distinguirse, además, porque no aceptan fácilmente ser atributos de oración copulativa y porque no aparecen colocados en **posición anterior** al nombre.

(“*Este partido es muy político” - “*Eléctrica instalación” - “*Juan está algo jubilado” - “*La policía descubrió cinco personas bastante asesinadas”).

No es imposible ver, sin embargo, construcciones en lengua coloquial en las que estos adjetivos aparecen precedidos de “muy”, con valor equivalente a “bien”, en las que la marca no indica grado, sino **ponderación enfática de la cualidad**.

“Juan está jubilado, y muy/bien jubilado”

La expresión del GRADO se puede hacer de dos maneras:

a) como peculiaridad del sustantivo (Atribución puntual).

b) considerándola como elemento de comparación entre dos o más sustantivos, o como elemento de comparación con otra u otras cualidades (Atribución relativa o comparativa).

Tanto en la atribución puntual como en la comparativa, el GRADO es, además, una de las herramientas gramaticales más usadas para la expresión de la **AFFECTIVIDAD**. Por ello, en la utilización del GRADO, hay que distinguir siempre dos valores:

- el que objetivamente tenga la cualidad que se expresa mediante el adjetivo, y
- el valor expresivo-afectivo que el hablante descargue en la elección del modo de expresarlo, que condiciona de modo especial la selección de elementos con los que realizarlo.

En las Gramáticas descriptivas se acostumbra a distinguir dos niveles en la expresión de la Cualidad en la atribución puntual, denominadas **GRADO POSITIVO** y **GRADO SUPERLATIVO**: se olvida que la CUALIDAD de los adjetivos **CALIFICATIVOS** (no clasificadores) es **NO DISCRETA**, o sea, es **continua**, por lo que, entre el POSITIVO y el SUPERLATIVO caben muchos **grados intermedios** que, o son expresión de la cualidad, o expresión de la afectividad del hablante frente a la cualidad expresada: obsérvese la gradación continua:

“hombre ([-], algo, un poco, bastante, muy, extraordinariamente) alto” [¿Dónde empieza el Superlativo?].

Por eso, parece más conveniente establecer como paradigma del grado el siguiente:

1. Grado NO MARCADO: es la expresión de la cualidad semántica expresada por el adjetivo:

“mujer hermosa” - “pelo largo” - “libro interesante”

2. Grado MARCADO: expresión de la cualidad con marcas gradativas establecidas por el nivel de la propia cualidad o por la apreciación subjetiva-afectiva del hablante.

Conviene recordar que los procedimientos que aquí se explicitan se aplican también a los ADVERBIOS, ya que esta clase de palabras comparte con el ADJETIVO el morfema de GRADO.

MARCAS DE GRADO

Para este grado marcado, el español dispone de **CUATRO TIPOS** de recursos, que pueden ser usados individual o conjuntamente:

- 1. Recursos SUPRASEGMENTALES**
- 2. Recursos MORFEMÁTICOS**
- 3. Recursos SINTÁCTICOS**
- 4. Recursos LÉXICOS**

Veámoslos:

1. RECURSOS SUPRASEGMENTALES

a) **El acento de intensidad:** se usa frecuentemente para expresar grado, elevando significativamente la intensidad del mismo.

b) **El silabeo:** afectivamente, la pronunciación silabeante de un adjetivo denota marca de grado.

c) **La longitud vocálica:** suele usarse también para la manifestación de la afectividad como marca de grado.

d) **La quiebra de la curva melódica**

Estos recursos suprasegmentales suelen ser **redundantes**, ya que normalmente se dan combinados con otros recursos morfológicos o sintácticos, a los que sirven de **realce**. Son difícilmente sistematizables porque se dan en la lengua oral, y la lengua escrita cuenta con pocos recursos gráficos para expresarlos (aparte de los signos de exclamación y, recientemente, el cambio de tipo o de intensidad, en la impresión de textos). En cualquier

caso, nunca se podrán recoger en la lengua escrita los infinitos matices de este tipo de recursos:

“¡Este coche es magNífico!” “¡Qué hermoSísima esta tu hija!”

“El resultado de tus pruebas es ba-JI-si-mo”. “Estas noticias son EX-CE-LEN-TES”.

“¡Qué PEEEErro es tu hermano!” “¡Hay que ver lo TOOONto que eres!”

2. RECURSOS MORFEMÁTICOS

Estos recursos son los más explicados en las gramáticas descriptivas. Consisten en aplicar al lexema determinados morfemas, derivativos que expresan la apreciación de la cualidad, por el procedimiento de la afijación (sufijación o prefijación). Los prefijos y sufijos empleados en este procedimiento pueden encontrarse registrados en las gramáticas descriptivas, aunque no debe extrañar que determinados grupos de hablantes creen algunos de vida efímera:

-ísimo, -rimo, re-, ultra-, super-, archi-, requete-, extra-, hiper-,...

“guapísimo - celeberrimo - rechulo - ultrasensible - archipobre - requetedulce - extraplano - hipergrande”

El uso de estos sufijos permiten remitir al hablante a determinados grupos sociales, culturales o de edad. Así, **-ísimo** está muy generalizado; **-rimo, ultra-, archi-** e **hiper-** pertenecen normalmente al registro culto; el resto es más de uso de las hablas juveniles.

La utilización de algunos de estos afijos producen cambios en los lexemas, produciendo **alolexos**, muchos de los cuales se explican por razones históricas, ya que se mantiene la forma etimológica latina:

“pulquerrimo - amabilísimo - sacratísimo - antiquísimo - fortísimo - longuísimo - nobilísimo - bonísimo - ...”

En algunos casos, los **alolexos** no son tales, sino que resultan de las acomodaciones ortográficas necesarias para mantener la pronunciación. Tal es el caso de “poco > poquisimo, - veraz > veracísimo”, que hay que tener en cuenta en la enseñanza del español.

Los adjetivos calificativos que acaban en “-io” no suelen aceptar el sufijo **-ísimo**, salvo en el caso de que el acento de intensidad caiga en la -i (“frio”), recurriéndose entonces al **alolexo** del étimo (excepto en el caso de “amplio”):

“sabio > sapientísimo - frío > fruísimo; pero amplio > amplísimo”.

Los adjetivos de origen latino acabados en **-er**, que en español dio **-re**, (**pauper > pobre; acer > acre; ceber > cébre**) normativamente no podían admitir el sufijo **-ísimo**, sino **-rimo** (**paupérrimo; acérrimo; celeberrimo**), pero estas últimas formas hoy día están

en retroceso en la lengua oral frente a la sufijación con **-ísimo**, aunque no es infrecuente encontrar las dos formas en convivencia, que se seleccionan de acuerdo con el nivel de uso de la lengua, correspondiendo al registro culto las formas en **-rimo**, y al familiar y/o vulgar las formas analógicas en **-ísimo**.

(**paupérrimo/pobrísimo, pulquérrimo/pulcrísimo, integuérrimo/integrísimo**).

En la lengua coloquial, los **SUFIJOS APRECIATIVOS** (aumentativos, diminutivos, despectivos), cuando se aplican a los adjetivos se emplean, no tanto como "apreciativos", sino como **MARCA DE GRADO**:

"grandote" = "bastante grande"; "feotona" = "algo fea"; "holgazanazo" = "muy holgazán".

Para la expresión de la gradaciones intermedias se recurre a los **MORFEMAS DISCONTINUOS**, que son presentados en las gramáticas descriptivas como **ADVERBIOS DE CANTIDAD** porque formalmente coinciden con ellos, y se usan como **CUANTIFICADORES** con los **SUSTANTIVOS**, y como **ADVERBIOS** con **VERBOS**:

Véase, por ejemplo, el uso de **BASTANTE**:

"Esta casa es bastante grande" (morfema discontinuo de GRADO)

"No tenemos bastante agua" (cuantificador de SUSTANTIVO)

"Este otoño no ha llovido bastante" (adverbio de cantidad)

Un inventario no exhaustivo, avalado por el uso es el que figura a continuación:

"**nada - especialmente - casi - más bien - bastante - sumamente - excepcionalmente - extraordinariamente - realmente - verdaderamente - la mar de - muy - tan - ligeramente - algo - un tanto - un poco - demasiado - hartó**".

Estos morfemas discontinuos de grado presentan peculiaridades de uso que el profesor debe presentar a los alumnos. No es aquí lugar para examinarlos todos, pero veamos, a modo de ejemplo, el uso de algunos de ellos:

"**NADA**" se usa en enunciados negativos, con **SER, ESTAR, PARECER, ...** y puede indicar valoraciones negativas o positivas, ya que indica la ausencia de la calidad expresada:

"Este vino es bastante bueno, y no es **NADA** caro" - "Su actitud no me parece **NADA** inteligente".

"**SUMAMENTE - EXTRAORDINARIAMENTE - ESPECIALMENTE - REALMENTE - VERDADERAMENTE - ...**" se usan generalmente en enunciados afirmativos, con valoración positiva, aunque pueden aparecer en enunciados negativos:

“Su esposa es sumamente amable” - “En ese sitio nos trataron extraordinariamente bien”.

En los registros familiar, popular y vulgar, la creación de estos morfemas discontinuos de grado es permanente, tanto que su uso es una característica de “época” o “grupo”. Lógicamente, la vida de muchos de ellos es efímera, pero su empleo en el momento de la creación es especialmente significativo por lo que tienen de valor expresivo (tanto desde el punto de vista del hablante como de identificadores del nivel sociolingüístico). No estamos ante términos que tengan un uso específico como cuantificadores o adverbios como en el grupo anterior, sino ante una serie de términos de la más variada procedencia que especializan un uso morfemático. Pueden ser SUSTANTIVOS o SINTAGMAS más o menos complejos. Un inventario, tampoco exhaustivo, de los empleados actualmente es:

“CANTIDAD DE (pospuesto) POR UN TUBO - TOPE - UN FOLLÓN DE - UN RATO - UN HUEVO - MAZO - PILOTE - PICOTE - PICO - CANTIDUVI -...”

“Aquel tío era cantidad de feo”- “El examen fue un picote difícil” - “Tía un mazo guapa” - “Tonto por un tubo” - “Su novio es tope burro”...

Desde el punto de vista normativo, ambos recursos (la afijación y el uso de morfemas discontinuos) son **incompatibles**, y así se contrasta en el uso culto de la lengua. Resultan, pues, inadmisibles normativamente expresiones como:

“película muy interesantísima” - “chico bastante guapísimo”.

Sin embargo, en el habla familiar, coloquial y vulgar no es infrecuente encontrar **agrupaciones de recursos** que responden, no sólo a la expresión del grado, sino que son modos enfáticos y de realce de la expresividad del hablante, apoyada en el segundo valor que reconocíamos en la expresión de la cualidad:

“Es guapísima por un tubo” - “cantiduví difícilísimo” - “tope gordísimo”-...

Se registran variantes de carácter regional que se manifiestan especialmente en el modo de indicar el grado mediante la afijación (con sufijos **deformados**) y el uso simultáneo de morfemas discontinuos. En Castilla-La Mancha, por ejemplo, en el uso familiar se registra una variante del sufijo “-ísimo” apocopada en “-ismo”, usada, ya como única expresión de grado, ya combinada con morfemas discontinuos:

“esto es muchísimo bueno” - “esto es mucho buenismo”.

El lenguaje publicitario es un ejemplo de la multiplicación de recursos morfemáticos para la expresión del GRADO. Ante el desgaste (por uso) de los morfemas “normativos”, los creadores publicitarios se esfuerzan en la búsqueda de fórmulas de expresión novedosas que, combinando Cualidad y Expresividad, destaquen y ponderen la excelencia de los productos anunciados; y así, en función del universo comprador, es posible encontrar fórmulas como:

“Compre X. Es el más mejor”.

3. RECURSOS SINTÁCTICOS

La estructura sintáctica de los enunciados y su ordenación son recursos frecuentemente empleados para la expresión del Grado en español, sobre todo en el español coloquial. Entre los procedimientos empleados, los más frecuentes son:

- El uso del determinante LO como sustantivador del adjetivo, que es, a la vez, antecedente del relativo QUE, atributo de construcciones copulativas. Son las construcciones que el profesor Alarcos analiza en sus Estudios de Gramática funcional del Español, en artículo “Lo fuertes que eran”. Es en estas construcciones donde más claramente se aprecia el recurso sintáctico para la expresión del Grado. El adjetivo así usado, puede, además, presentar otros morfemas (afijos o discontinuos) que elevan enfáticamente la expresión de Grado:

“Hay que ver lo guapa que estaba tu hija” - “No quieras saber lo muy divertida que resultó la fiesta” - “Fue alucinante lo brillante de la ceremonia -...”

Hay enunciados en español que comienzan por un adjetivo, antecedente de un relativo no sustantivado por LO, que se convierten en expresión de Grado, mediante el recurso a la ironía. Estas expresiones están articuladas con una curva melódica un tono más alto del normal, como los enunciados exclamativos. No son simples enunciaciones de la cualidad, sino expresión del adjetivo con marca de grado, con el significado del antónimo en muchas ocasiones, fruto de la actuación de la antes citada ironía. Lo vemos en expresiones del tipo:

“¡Tonto que es el nene! - ¡Fea está la casa ¿no?! - ¡Justa la decisión del árbitro... -”

El Grado tiene enorme influencia en la ordenación de los elementos sintácticos de los enunciados. La prolepsis (tematización de un elemento de un enunciado) de los adjetivos tiene el valor de indicador de Grado. Cuando se produce este fenómeno, el empleo del adjetivo suele hacerse sin marcas adicionales, ya que la prolepsis es suficiente, si bien en expresiones en las que predomina la expresividad, pueden discutir si en la prolepsis el adjetivo expresa, además de la cualidad, el grado, la tematización sobre la cualidad tiene este valor indudable, si no morfológica, sí expresiva. No cabe hablar de sustantivación del adjetivo, ya que la intención del emisor, normalmente, es la de destacar la cualidad enunciada (de ahí la prolepsis), que suele repetirse, redundantemente, en el enunciado que le sigue. Veamos algún ejemplo:

“¡Imbécil, que eres un imbécil! - ¡Bastante torpe! Eso ya lo ha demostrado el entrenador - ...”

4. RECURSOS LÉXICOS

El español dispone, como prácticamente todas las lenguas, de adjetivos cuyo lexema incluye la valoración del grado. De hecho, cuando se habla de antonimia en la clase

ADJETIVOS se está haciendo referencia a la lexematización del grado de intensidad de la cualidad expresada. Unas veces, la lexematización del grado se hace sobre lexemas distintos, y otras se consigue mediante la prefijación con las llamadas **PREPOSICIONES INSEPARABLES** o **IMPROPIAS**. Veamos algunos ejemplos:

“bueno/malo” - “frío/tibio/caliente” - “cómodo/incómodo” - “posible/imposible” - “alto/bajo” - “gordo/flaco”, ...

Es curioso destacar que, en el uso de la atribución relativa (comparación), el hablante español prefiere la utilización del comparativo de superioridad construido sobre el antónimo, al de inferioridad sobre la cualidad. Creemos que ello es debido al mayor valor afectivo y enfático del comparativo de superioridad. Si el hablante, por el contrario, usa el comparativo de inferioridad, está intentando resaltar especialmente el bajo grado de la cualidad expresada: Si un hablante quiere indicar la menor estatura de un individuo en relación con otro, dispone de la pareja “alto/bajo”, y tiene las opciones siguientes:

- a) “Juan es menos alto que Luis”
- b) “Luis es más alto que Juan”
- c) “Juan es más bajo que Luis”
- d) “Luis es menos bajo que Juan”

Se comprueba estadísticamente que el hablante español elige con muchísima más frecuencia las formas b) y c). Cuando elige a) o d) debe pensarse en la presencia de un valor añadido, de tipo afectivo que condiciona su elección.

La lexematización del grado hace que sea **NO NORMATIVO** en muchos casos el empleo de otras marcas con el lexema que las lleva implícitas como rasgo semántico, ya sea por afijación, ya por el empleo de morfemas discontinuos. Así, “**ínfimo**” significa “**bajo** en su máxima expresión”; “**peor**” significa “**comparativo de inferioridad de “bueno”**”; “**mínimo**” equivale a la máxima expresión de “**pequeño**”. Así, se consideran **NO NORMATIVAS** las expresiones “**el más ínfimo**”, “**la peor mala intención**”, “**el más mínimo esfuerzo**”. Debe, pues, tenerse cuidado al explicar el valor lexemático de ciertas formas de adjetivo, y señalar lo que de **NO NORMATIVO** tiene el empleo en ellas de marcas de grado.

También en el habla vulgar se realizan **lexicalizaciones ponderativas** a partir de términos de valor léxico no definido, cuyo valor en la expresión de grado está plenamente aceptado por el uso. Son creaciones, también, de vida efímera, ue se van renovando de grupo a grupo, de generación en generación, y que, si bien se usan en una época, como sintoma de ella, dejan de existir al renovarse las mismas. Así, términos como “**chungo**” lexicaliza, neutralizándolos, adjetivos como “**malo**”, “**difícil**”, “**duro**”, y otros de valoración negativa: “**mogollón**” se usa últimamente como morfema de grado con valor de “**mucho**”, o “**cantidad**”; el adjetivo “**malo**”, en expresión máxima de grado, aparece lexicalizado en la expresión “**de perros**” (noche de perros); “**chupi**”, “**chachi piruli**”, “**güay**”, “**güay del Paraguay**” “**de bigotes**”, “**chipé**”, “**fetén**”, se usan como lexicalizaciones de “**muy bueno**”, algunas de las cuales admiten morfemas discontinuos. Y de estas lexicalizaciones se ha

extraído la última forma de esta ponencia, que espero que les haya parecido a ustedes
“TOPE GÜAY”.

ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS

Montserrat Amador Hernández

El campo de investigación sobre adquisición /aprendizaje de segundas lenguas (L2), es en nuestros días uno de los más interesantes por el gran número de cuestiones que plantea.

En nuestra comunicación hablaremos sobre estrategias, pero es casi imposible elaborar un glosario que englobe todos los términos técnicos y las diferentes opiniones sobre este tema por lo que nos remitiremos a los principales.

En lo que sí parecen estar de acuerdo los investigadores es en que podemos acceder al proceso de aprendizaje de una lengua. Este punto es crucial ya que si sabemos cómo acceder al mismo, estaremos en condiciones de manipularlo y así ayudar al aprendiz de L2 en su proceso de adquisición, almacenamiento de información, etc.

En primer lugar, señalaremos que hemos de saber cómo la instrucción en la adquisición de L2 puede ser integrada con las recientes teorías. Hay una fuerte división entre teoría lingüística y psicología cognitiva. Y nosotros nos planteamos ¿por qué no unir las?. Necesitamos una síntesis entre teoría e investigación. Hemos de responder a estas necesidades a través de la enseñanza de L2 para saber cómo presentar la instrucción que favorezca el conocimiento, y así animar a los estudiantes a desarrollar nuevas técnicas y estrategias más efectivas en su proceso de aprendizaje.

La teoría que apliquemos ha de dar cuenta de cómo los estudiantes alcanzan la lengua meta y qué papel desempeñan las estrategias en el proceso.

Michael O'Malley y Anna Uhl son dos de los investigadores más comprometidos en este tema y basan su estudio en la Teoría Cognitiva. Se inclinan por el procesamiento de la información cognitiva desde el punto de vista humano de la acción y el pensamiento. Los principios fundamentales de esta teoría son:

- que el comportamiento se explica mejor si tomamos como referencia la manera en cómo los individuos perciben e interpretan sus experiencias.
- que los caminos que los individuos siguen en sus pensamientos y razonamientos son paralelos al sistema en que los ordenadores procesan la información (1).

En la Teoría Cognitiva los individuos han de procesar información y los pensamientos que caracterizan a esta teoría se refieren a procesos mentales.

Las estrategias entonces serían los caminos especiales para procesar esta información y así intensificar la comprensión, el aprendizaje o la retención de la información.

La teoría de adquisición de L2 para que tenga éxito debe ser capaz de describir cómo el conocimiento del lenguaje es almacenado en la memoria y cómo el proceso de adquisición de L2 llega a ser automático asimilado y producido.

A continuación expondremos la clasificación de estrategias propuesta por Rubin (1981) y Naiman (1978).

TABLA 1. 1. CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS.

AUTOR. PRIMERA CLASIFICACIÓN: Estrategias que afectan directamente al aprendizaje

RUBIN (1981)

REPRESENTACIÓN DE ESTRATEGIAS :

Aclaración/Verificación: Preguntar, pedir un ejemplo de cómo utilizar una palabra o una expresión, repetir palabras para confirmar que se ha entendido, etc.

Control del monitor : Corregir errores de nuestra propia pronunciación o de otros, vocabulario, deletrear, gramática, estilo.

Memorización : Tomar notas de nuevos apartados, pronunciar en voz baja, encontrar nemotécnicas, escribir apartados repetidamente.

Adivinar/ inferencias inductivas: Adivinar significados a través de una clave, una señal, estructuras, dibujos, contexto, etc.

Razonamiento deductivo: Comparar nativos y otros en la lengua objeto. Grupos de palabras, buscar reglas.

Práctica: Experimentos con nuevos sonidos Repetir frases hasta pronunciarlas fácilmente. Escuchar cuidadosamente e intentar imitar.

Procesos que contribuyen indirectamente en el aprendizaje.

Crear oportunidades para practicar: Crear situaciones con hablantes nativos. Iniciar conversaciones con los compañeros de clase. Pasar tiempo en el laboratorio, escuchar TV, etc.

Trucos: Utilizar circumloquios, sinónimos. Contextualizar para aclarar el significado .

NAIMAN (1978)

Tareas de acercamiento

Responder positivamente para aprender en qué ocasiones se puede explotar el aprendizaje en el medio: el reconocimiento de los estudiantes necesita un aprendizaje y es prioritario para la inmersión en su lengua objeto.

Añadir actividades relativas al aprendizaje de la lengua para regular el programa de la clase: leer fragmentos para aumentar la materia lingüística recibida. Escuchar cintas.

Prácticas: escribir palabras para memorizarlas. Mirar a la boca del hablante y repetir.

Realización del lenguaje como sistema

Analizar la lengua objeto para hacer deducciones. Utilizar el hecho de que la lengua es un sistema: utilizar reglas para generar posibilidades. Comparar las palabras en los diccionarios con otras de la misma categoría.

Realización del lenguaje como significado de comunicación e interacción

Enfatizar la fluidez en vez de la exactitud/precisión: no vacilar al hablar. Utilizar circumloquios.

Buscar situaciones comunicativas con hablantes de L2: comunicarse todas las veces posibles. Establecer contactos personales con nativos de L2. Escribir a colegas.

Encontrar significados socioculturales: memorizar frases, fórmulas de cortesía.

Dirección de demandas afectivas

Vencer la inhibición al hablar. Perder la vergüenza.

Ser capaz de reírse de los propios errores. Estar preparado para las dificultades.

Representación del Monitor de L2

Revisar con frecuencia el sistema de L2 mediante pruebas de inferencias y preguntar a los nativos de L2 por retroalimentación: generar frases y buscar reacciones. Buscar cómo mejorar para no repetir errores.

Rebeca Oxford, es otra de las investigadoras actuales y la clasificación que ella recoge es la siguiente:

ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Ejercicios que sirven para manipular o transformar el lenguaje de forma directa, como por ejemplo, razonando, analizando, tomando notas, prácticas funcionales en marcos naturales, prácticas formales con estructuras y sonidos, etc.

ESTRATEGIAS DE MEMORIZACIÓN

Técnicas específicamente diseñadas para ayudar al estudiante a almacenar nueva información y recuperarla más tarde.

ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN

Comportamientos utilizados para compensar el conocimiento que se ha perdido, por ejemplo inferencias, deducciones, adivinar mientras se escucha o se lee, utilizar sinónimos o circumloquios mientras se habla o se escribe.

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Son aquellas estrategias de compensación que se utilizan al hablar, de todas formas como la comunicación se da en las otras tres áreas este término sería inapropiado.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Comportamientos utilizados para centrar, organizar, planificar y evaluar lo aprendido. Estas estrategias se utilizan para suministrar un control ejecutivo sobre el proceso del aprendizaje.

ESTRATEGIAS AFECTIVAS

Técnicas como auto-reforzamiento y auto-charla positiva que ayuden a los estudiantes a sacar provecho y a controlar sus emociones, actitudes y motivaciones concernientes al aprendizaje de la lengua.

ESTRATEGIAS SOCIALES

Acciones que envuelven a otras personas en el proceso del aprendizaje de la lengua. Por ejemplo, preguntar, cooperar con los ojos, la mirada, etc.

Pero Oxford observa que no son más que listas y que en investigación se han realizado trabajos más sofisticados. Ella en su trabajo de investigación sobre estrategias de aprendizaje propone como método de recogida de datos el siguiente:

1. Listas basadas en la observación y en la intuición.
2. Entrevistas y pensamientos expresados en voz alta.
3. Tomar notas.
4. Diarios.

5. Resúmenes.

6. Estudios de aprendizaje de segundas lenguas.

Los cinco primeros no alteran la instrucción del estudiante ni su comportamiento en el aprendizaje. La última modifica las dos. Muchos de los estudios combinan estos puntos simultáneamente, pero ella en su investigación propone tomar como punto de referencia el que sea dominante (2).

Como hemos señalado anteriormente el tema que estamos tratando es muy amplio, por lo que no nos queda otra opción más que seleccionar. Otra de las especialistas en el tema es Bialystok. En su opinión la enseñanza y el aprendizaje de estrategias en una L2 han de ser examinadas en conjunto, y está también de acuerdo en poder modificar las estrategias de aprendizaje del alumno a través de la instrucción.

Las estrategias no deberán diferir del proceso de aprendizaje. Si partimos de la concepción de que la adquisición del conocimiento depende de los caminos que tomemos, entonces las estrategias deberían alterar la efectividad del aprendizaje. Si asumimos que estos procesos de aprendizaje ocurren bajo un control consciente e intencionado el cambio en el control sería altamente significativo, claro que este paso hacia lo consciente ha de ser gobernado internamente.

Aquellas estrategias que están bajo un control consciente son más fáciles de identificar, de discutir, de manipular y de enseñar, pero los estudiantes y el profesor utilizan un número de estrategias sistemáticas en las que lo consciente no es una característica.

Habría que distinguir entre estrategias y procesos. Por definición el conocimiento no es relevante pero en la práctica, el conocimiento es decisivo al distinguir el aprendizaje de una lengua entre niños y adultos.

La definición de estrategia depende de la concepción que tengamos de aprendizaje, para Bialystok sería aumentar la competencia del aprendiz con dos componentes bajo el desarrollo del lenguaje. La habilidad para analizar el conocimiento dentro de categorías estructuradas explícitamente y la habilidad de seleccionar y aplicar la información para resolver problemas específicos

El análisis del conocimiento dentro de categorías estructuradas describe la extensión, el alcance que el aprendiz es capaz de representar estructuras de conocimiento a lo largo de su contenido. En una representación no analizada del lenguaje sólo los significados son codificados, en una representación analizada los dos significados y la relación entre el significante y el significado son codificados.

Cada representación analizada permite al aprendiz manipular significante/significado para crear particulares usos de las estructuras del lenguaje. Mientras que en conversación puede proceder de una representación no analizada. Otros usos del lenguaje como lectura, escritura, dependen de un gran análisis de estructuras lingüísticas.

Un número de experiencias son responsables del aumento del análisis de conocimiento lingüístico. Desde la exposición de un lenguaje visible se explican muchos conceptos y estructuras que son considerablemente más abstractas en la lengua hablada. Entonces el concepto de palabra en un niño por ejemplo, se acelera al mismo tiempo que aprende a leer. Los aprendices pueden analizar sus conocimientos lingüísticos a través de la perspicacia de las regularidades del lenguaje, a través del estudio de la gramática en clase, de comparaciones interlingüales, etc.

El control cognitivo se refiere a la habilidad de los aprendices para enfocar deliberada mente los aspectos relevantes de un problema y no perderse con otras alternativas. En la lengua los significados tienden a ser sobresalientes, es a veces el caso en que el significado ha de ser suspendido para permitir un examen estructural de las formas del lenguaje. De hecho es frecuente resolver problemas metalingüísticos en los que el significado debe ser ignorado y a veces superado para realizar algunas transformaciones gramaticales en frases.

Quisiéramos concluir diciendo que contamos con muchas alternativas para facilitar la tarea de aprendizaje de nuestros alumnos, y que para ello hemos de ser conscientes de la instrucción que aplicamos.

Bibliografía

Bacon, Susan & Michael D. Finneman. A Study of the Attitudes, Motives and Strategies of University Foreign-Language Students and their Disposition to Authentic Oral and Written Input. *TMJ*, 74, 4. 1990. 459-473.

Bacon, Susan. The Relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, Cognitive and Affective Response in Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, 76, ii. 1992.

Barnett, M. Teaching Reading Strategies: How Methodology Affects Language Course Articulation. In *FLA 21* ii 1988.

Bialystock, E. The Compability of Teaching and Learning Strategies. *Applied Linguistics* Vo. 6 no. 3 1985.

Bialystock, E. Theoretical Model of SLL. *Language Learning* Vol 28.

Bill Van Patten. Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction. *TMJ*.77 i . 1993.

Carol, Chapelle & Pat Green. Field Independence/Deepndence in Second-Language Acquisition Research. *Language Learning*. Vol.42, No 1

Carol A. Herron, Irene Seay . The Effect of Authentic Oral Texts on Student Listening Comprehension in Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 24, No.6, 1991.

Cohen, A. *Language Learning. Insights for Learners, Teachers and Researchers*. New York Newbury House, 1990. ISBN. 0-06.632097-6.

Chen Si-Qing. A Study of Communication Strategies in Interlanguage Production by Chinese EFL Learners. *Language Learning* 40:2 , June 1990 pp155-187.

Clément, R. Dornyei , Z & Kimberly A. Noels. Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning* 44:3 September 1994 pp 417-488.

Cristopher M. Ely . Preparing Second Language Teachers for Strategy Instruction: An Integrated Approach. *Foreign Language Annals*, 27 No. 3 ,1994.

Dolly Jesusita , Y. Processing Strategies of Foreign Language Readers: Authentic and Edited Input. *Foreign Language Annals*, 26, No 4.1993

Dolly Jesusita, Y. Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrel, and Rardin. *Foreign Language Annals*. 25 No. 2 .1992.

Ehrman M. & R. Oxford. Effects of Sex Differences, Career Choice and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies. *TMLJ*, 73, i 1989 1-13.

Faerch, C. & Kasper. The Role of Comprehension in Second-Language Learning. *Applied Linguistic*, Vol.7 No. 3 1986. 257-274

Gene B. Halleck. The Oral Proficiency Interview: Discrete Point Test or a Measure of Communicative Language Ability? . *Foreign Language Annals*, 25 No. 3, 1992.

Keiko K. Samimy. Adult Language Learner's Affective Reactions to Community Language Learning: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals*, 27 No. 3 . 1994

MacIntyre, Peter. Toward a Social Psychological Model of Strategy Use. *Foreign Language Annals*, 27 No 2. 1994.

O'Malley Michael & Anna Uhl Chamot. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. New York. 1990

Oxford Rebeca & David Crookall. Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues. *The Modern Language Journal*, 73 iv 1989.

Ramage K. Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study. *Language Learning* 40:2 pp189-219.

Rod Ellis, Yoshihiro T. & Asako Y. Classroom Interaction, Comprehension, and the Acquisition of L2 Word Meanings. *Language Learning* 44:3 September 1994. pp449-491.

Susanne Carrol. Second-Language Acquisition and the Computational Paradigm. *Language Learning* 39:4 December 1989 .pp 535-594.

Tarone E. Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage. *Language Learning* Vo. 30.

Wenden A. What do Second-Language Learners Know about their Language Learning? A Second look at Retrospective Accounts . *Applied Linguistic*. Vol No. 2 1986.

Notas

(1) O' Malley M. & Ullrich Chamot A. Learning Strategies in Second Language Acquisition. página 1.

(2) Para más información consultar la obra de Rebeca Oxford & David Crookall, *Research in Language Learning Strategies: Methods, Findings and Instructional Issues*. *The Modern Language Journal*, 73 iv 1989.

ADQUISICIÓN DE ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS EN EL DISCURSO

Diego Germán Huber y Leticia Rebollo

La presentación de los trabajos que siguen es una muestra de los tipos de actividades e investigación que se pueden llevar a cabo en relación a la didáctica de lenguas extranjeras, a partir de presupuestos semánticos y comunicativos básicos. Se trata de una línea de investigación llevada a cabo en la Facultad de Letras de la UFRJ por la profesora Doctora Consuelo Alfaro. Los principios lingüísticos y discursivos de este marco teórico han sido incluidos, poco a poco, en el curso de licenciatura de Español Lengua Extranjera a través de un proyecto integrado de tutoría. Uno de los objetivos del proyecto es el de integrar las investigaciones de post-grado a la práctica de la enseñanza superior.

El que habla, Diego Huber, alumno de post-grado, la profesora Leticia Rebollo y la profesora Mercedes Sebold hemos trabajado en conjunto, bajo la orientación general de la profesora Doctora Consuelo Alfaro, con dos clases de licenciados. Ocho de estos alumnos, que están siendo preparados para enseñar español, presentarán a continuación algunos de los resultados parciales a los que hemos llegado, como propuesta de una práctica pedagógica del español orientada por principios de organización discursiva. Como introducción a esos trabajos convendría aclarar parte de la terminología y de los principios teóricos que fundamentaron las experiencias y las conclusiones que relataremos.

Todos los conceptos, clasificaciones y definiciones que usamos están basadas en la *Gramática del sentido y de la expresión* (1992) del lingüista francés Patrick Charaudeau. La lingüística y la semiótica han desarrollado diversos conceptos basados en distintos puntos de vista: *análisis del discurso, gramática del discurso, gramática textual, gramática comunicativa* de lo que resulta una extraordinaria variedad de ideas, teorías y métodos sobre las nociones de texto y discurso. Para aumentar la diversidad en la enseñanza de lenguas extranjeras, ahora sólo se habla de *comunicación, actos de habla, métodos comunicativos o gramáticas textuales*. Estos términos no siempre se usan con demasiado rigor conceptual, siendo común que se empleen indistintamente mucho más por influencia de la moda que por acierto teórico.

Una vez que vamos a tratar de *discurso* y de *comunicación*, se hace necesario definir la terminología de base. ¿Qué entendemos por *comunicación*? Para Charaudeau comunicar es un procedimiento de puesta en escena entre un locutor, o sujeto enunciador que habla o escribe, y un interlocutor. Esa puesta en escena se compone de cuatro elementos:

- la situación comunicativa;
- los modos de organización del discurso;
- la lengua y
- el texto.

La **situación comunicativa** es el encuadre físico y mental en el que se encuentran los dos elementos (locutor e interlocutor), determinados por una identidad psicológica y social. Es el lugar extra-lingüístico en el que se constituye un contrato consensual de lenguaje en función de la identidad de ambos y de las intenciones comunicativas del enunciador.

Los **modos de organización del discurso** son los principios de organización de la materia lingüística, principios que dependen de la finalidad comunicativa del sujeto enunciador. Son elementos de orden lingüístico y corresponden a ciertas finalidades como por ejemplo describir, narrar o argumentar.

La **lengua** es el material verbal estructurado en categorías lingüísticas que tienen a la vez una forma y un sentido. Las categorías de la lengua son de orden estrictamente lingüístico, organizan los signos en sistemas formales de significantes.

El **texto** representa el resultado material del acto de comunicación. Es el testimonio de las opciones lingüísticas del sujeto enunciador entre las categorías de lengua y los modos de organización del discurso en función de las exigencias de la situación. El texto es el producto resultante del acto de comunicación, se “fabrica” con la lengua y el discurso, pero no es de la misma naturaleza que estos dos componentes. El texto depende directamente del contrato de la situación comunicativa y del proyecto que tiene el sujeto enunciador al tomar la palabra.

Los textos en sí difícilmente se construyen a partir de un modo de organización exclusivo, lo más común es que estén compuestos por más de un orden de organización discursiva. Los procedimientos relativos al uso de ciertas categorías de lengua, para ordenarlas en función de las finalidades discursivas del acto de comunicación se pueden agrupar en cuatro **Modos de Organización**: el Enunciativo, el Descriptivo, el Narrativo y el Argumentativo.

Cada uno de estos cuatro modos de organización posee una función de base y un principio de organización. El modo de organización Enunciativo tiene un carácter muy particular con relación a los demás una vez que trata esencialmente de la posición del locutor con relación a su interlocutor. El Descriptivo trata de la identificación de seres del mundo, de manera objetiva o subjetiva. El Narrativo trata de construir la sucesión de acciones en el tiempo, relatando una búsqueda y sus actantes. Y por último, el Argumentativo trata de explicar una verdad bajo una perspectiva racionalizante para influenciar al interlocutor.

Los términos Descriptivo, Narrativo y Argumentativo se refieren a procesos de organización discursiva, mientras que los términos descripción, narrativa o argumentación se refieren a los textos, materiales concretos, resultantes de la situación y de la finalidad comunicativa del sujeto enunciador. El modo de organización Descriptivo puede combinarse en un mismo texto con el Narrativo y el Argumentativo. Un texto puede organizarse de manera descriptiva, narrativa o argumentativa, tanto en su totalidad como en sus partes.

Cada uno de estos modos será tratado por separado por alumnos de la graduación enfocando las funciones de base y los principios de organización de cada uno, señalando cuáles son las categorías de lengua, en este caso la española, que pueden ser abordadas al ejercitar la didáctica LE, en cada uno de los cuatro modos, enfocando las dificultades más frecuentes que encontremos en nuestros aprendices. Como se trata de organizar una experiencia y al mismo tiempo de esbozar una propuesta, encontraremos en los trabajos una

postura descriptiva, cuando se explican los mecanismos lingüísticos y, al mismo tiempo, normativa, cuando se opta por algunas formas.

Conclusión

El objetivo de nuestro trabajo es mostrar como trabajar las categorías lingüísticas en una clase de LE, a través de los diferentes tipos de textos y discursos. Sólo señalamos algunas de las categorías que se pueden trabajar en español con aprendices brasileños, hemos dejado, por falta de tiempo y espacio, otros fenómenos que se adecuarían a cada una de las modalidades propuestas en este modelo.

Con estos trabajos en una perspectiva pragmática, esperamos contribuir a la discusión curricular para las licenciaturas de español, teniendo en cuenta e incorporando cuestiones textuales y discursivas a la organización de los principios de enseñanza/aprendizaje de LE.

Así, nuestra propuesta consiste en organizar nuestros cursos a partir de modalidades discursivas, trabajando los textos y las categorías lingüísticas del español en función de esas modalidades y no al revés, como comúnmente solemos hacer.

Bibliografía:

Charaudeau, Patrick. *Grammaire du Sens et de l'Éxpression*. Paris:Hachette, Education, 1992.

ADQUISICIÓN DE ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS EN SECUENCIAS ENUNCIATIVAS

Erika Santos y Erica Rocha

La enunciación es un fenómeno complejo definido por Benveniste como la manera que tiene el sujeto enunciador de apropiarse de la lengua para organizarla en el discurso. Según la teoría enunciativa el discurso se construye en la enunciación, proceso de apropiación de la lengua en el cual el sujeto es llevado a situarse con relación a su interlocutor, con relación al mundo de su alrededor, y con relación a lo que dice o escribe. No habrá que confundir por lo tanto la enunciación en sí con lo que aquí llamamos, según Charaudeau, Modo de Organización Enunciativo.

Lo Enunciativo es una categoría discursiva que depende de la posición que adopta el sujeto enunciador en la puesta en escena del acto comunicativo. El verbo enunciar se refiere en este trabajo a la organización de las categorías de lengua de tal manera que marquen la posición que ocupa el sujeto enunciador con relación a su interlocutor, a lo que dice o escribe, y a lo que dice o escribe el otro. Esas tres posiciones del sujeto enunciador permiten establecer tres funciones del Modo Enunciativo:

- establecer una relación de influencia entre locutor e interlocutor;
- revelar el punto de vista del locutor;
- testimoniar la palabra de un tercero.

| MODO DE ORGANIZACIÓN | FUNCIÓN DE BASE | PRINCIPIOS DE ORGANIZACIÓN |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ENUNCIATIVO | <p>Relación de Influencia Yo ⇒ Tú</p> <p>Punto de vista situacional Yo ⇒ Él</p> <p>Testimonio del mundo Él</p> | <p>Posición con relación al interlocutor</p> <p>Posición con relación a lo dicho o escrito</p> <p>Posición con relación a otros discursos</p> |

Según Benveniste las dos personas presentes en la escena enunciativa y que funcionan como eje organizador del discurso son *yo* y *tú*. Cuando nos referimos a una tercera persona: él sería la persona ausente de la escena enunciativa, a la que se hace referencia discursiva pero que no actúa directamente en la enunciación, por no tener papel de protagonista, Benveniste la denomina no-persona. La tercera persona de la enunciación, o la no-persona, es puramente referencial, está ausente de la situación comunicativa en sí.

Uno de los problemas más significativos a que nuestros alumnos tienen que enfrentarse es justamente el de ubicar la segunda persona de la enunciación: *tú* en el discurso. Es importante no confundir las personas gramaticales con las personas discursivas

o enunciativas. Cuando nos referimos al *tú* del discurso no nos estamos simplemente refiriendo a la forma de tratamiento con tú que se conoce como el tuteo.

En español hay distintas formas gramaticales de incorporar la segunda persona del discurso, o sea, hay diversas maneras de situar al interlocutor en el discurso, según la forma de tratamiento que se adopte. El primer recorte que se puede hacer es entre las formas impersonales o personales, indirectas o directas de referirse al interlocutor, esto es, al *tú* discursivo.

FORMAS IMPERSONALES

Tomemos por ejemplo el texto impreso en un paquete de arroz *Blue Patna* que nos puede servir de base para ejercicios de comprensión lectora:

TEXTO 1

Los platos preparados con arroz *Blue Patna Coopar* pueden conservarse en el refrigerador y volverse a calentar sin que sufran alteración.

ZAFRA 1994 - ENVASADO 1994
SE SUGIERE CONSUMIR ANTES DE LOS 2 AÑOS DE ENVASADO

COMO PREPARAR BLUE PATNA:

1 taza de BLUE PATNA
1 cucharada sopera de aceite
2 tazas de agua caliente
1 cucharada de sal

PREPARACIÓN: Poner en una cacerola una cucharada sopera de aceite de tal manera que apenas cubra el fondo. Verter la taza de arroz y revolver bien hasta que se impregne a fuego suave.

Agregar 2 tazas de agua caliente, la sal y revolver bien. Hervir durante 8 minutos a fuego suave.

Dejar reposar por 5 minutos tapando la cacerola.

En este primer texto podemos detectar algunos procedimientos de la forma de tratamiento impersonal:

- uso de **INFINITIVO**

El uso de las expresiones con infinitivo: *poner en una cacerola, verter la taza, agregar, hervir, dejar reposa* - despersonaliza los comandos, sin embargo el *tú* discursivo no deja de estar presente una vez que es el sujeto semántico de estas acciones verbales.

- uso de la forma impersonal o pasiva con **SE**

Con las expresiones: *se sugiere consumir antes de los dos años, [los platos] pueden conservarse, [los platos] pueden volverse a calentar, revolver hasta que [la taza de arroz] se impregne* - se emplea otro recurso lingüístico para referirse a la segunda persona del

discurso de modo indirecto o impersonal; el uso de la partícula SE como pasiva (con verbos transitivos directos) o como índice de sujeto indeterminado (con verbos intransitivos). Es lo que también se hace en esta receta para microondas, por ejemplo:

TEXTO 2

Lomo al ajillo

Se precalienta la badeja de dorar durante 10 minutos. **Se salpimenta el lomo y se mecha** con el ajo y a continuación **se aprieta** fuertemente contra la bandeja para que tome color. Cuando esté dorado por todas partes, **se añade el resto** de los ingredientes tal como hemos mencionado y **se introduce todo** en el microondas a máxima potencia durante 15 minutos, dando la vuelta al lomo a los 10. **Se trincha la cinta** de lomo y la salsa **se pasa** por el chino sirviéndola en salsa.

- uso de la forma **HAY QUE + INFINITIVO**

Aunque no haya aparecido en ninguno de los dos textos, no podemos dejar de lado esta expresión impersonal que, en los ejemplos dados, tiene el mismo valor impersonal que tienen el infinitivo y las formas con SE para referirse a la segunda persona del discurso.

- uso de la forma pronominal **UNO**

La forma pronominal *uno* es una forma lingüística propia del registro familiar y por lo tanto sólo la encontramos en textos que reproducen este registro de la lengua oral. Instrucciones dadas con *uno* como forma de tratamiento son, por lo tanto, instrucciones oralizadas dadas en situaciones enunciativas o contextos comunicativos más informales.

FORMAS PERSONALES

Cuando el sujeto enunciador hace una referencia directa a su interlocutor puede usar dos tipos de formas de tratamiento, formas singulares o formas plurales. La base lingüística de la forma de tratamiento personal en español no es, como en portugués, el pronombre personal recto. Este pronombre personal puede aparecer o no en el enunciado como una forma estilística que marca énfasis sobre el interlocutor, teniendo en cuenta que la manera más frecuente de referirse directamente a la segunda persona del discurso no es necesariamente a través de los pronombres personales: tú, usted, vos, vosotros o ustedes.

Las marcas más importantes para reconocer la forma de tratamiento empleada son las desinencias verbales de imperativo, indicativo y subjuntivo presente, los posesivos y los pronombres oblicuos. Reconocer estas marcas y producirlas sistemáticamente -dentro de una coherencia interna con la forma de tratamiento -que se eligió, es sin duda una de las más grandes dificultades de nuestros alumnos cuando construyen secuencias discursivas enunciativas.

Las formas de tratamiento singulares pueden ser:

- TÚ: el llamado tuteo es la forma de tratamiento singular, informal/familiar, usada en la gran mayoría del mundo hispano hablante.

- USTED (Ud/Vd): tratar a una persona de usted es tratarla de manera formal, no tiene necesariamente un vínculo con la edad del interlocutor sino más bien con la situación comunicativa en sí.

Estas formas tienen variaciones de uso regionalmente diferenciadas. Por ejemplo, dependiendo de generaciones, a los abuelos y a los padres no se les trata normalmente de usted si se tiene una relación familiar, cotidiana con ellos. En cambio a la vendedora de una tienda es más común que se la trate de usted, aunque el sujeto enunciador tenga 80 años y ella no llegue a 20.

Los vocativos para esta forma de tratamiento son: *Señor, señora, señorita*, que son más frecuentes y menos marcados que el propio usted para referirse directamente al interlocutor. Es importante señalar que sr., sra. y srta. sólo se refieren en español a la segunda persona del discurso, o sea al interlocutor en forma vocativa y nunca a la tercera persona. Para referirse a la tercera persona del discurso se usan las expresiones: *el señor, la señora o la señorita*. Estas formas con el artículo son exclusivas para la no-persona, o sea nunca, jamás se aplican al interlocutor. Es un error muy común en nuestros alumnos referirse al interlocutor como *la señora* como en el uso de esta forma: 1*). "*La señora puede hervir los huevos antes, si quiere*" tal vez por transferencia de la L1. En este caso señora tendría que ser usado como vocativo y no como pronombre personal: 1' "*Señora, puede hervir los huevos antes, si quiere*". O 1'' "*Señora, usted puede hervir los huevos antes, si quiere*".

- VOS: el llamado voseo es una variante regional para el tuteo. O sea, es una forma de tratamiento singular, informal/familiar propia de la región del Río de la Plata en la que se usa indistintamente por cualquier categoría social. Existen otras regiones dialectales, fuera de la región del Plata, donde el uso de voseo tiene una connotación social particular. En la región andina por ejemplo, se considera como un vulgarismo propio de la gente del campo, "sin cultura" como variantes socialmente discriminadas.

El sistema de tratamiento plural es bastante más sencillo que el singular. Tenemos básicamente dos formas de tratamiento:

- VOSOTROS: es una forma de tratamiento plural e informal o familiar característica del español peninsular. Esta forma de tratamiento no debe ser confundida, ni guarda relación con el voseo, es decir, con la forma de tratamiento vos, que es una forma singular. VOSOTROS y VOS tienen en común el hecho de pertenecer ambas al registro informal o familiar. Sin embargo una es plural y la otra es singular, la primera es una variante peninsular y la última americana.

- USTEDES: es la forma de tratamiento plural usual que en Hispanoamérica, Canarias y Andalucía, corresponde a la forma de tratamiento que implica a más de un interlocutor.

Además de estos usos, se encuentra VOS como una forma de tratamiento en que se marca una deferencia muy especial. Es el llamado plural mayestático, usado para reyes o

personajes principales. Se trata de un arcaísmo bastante común en cuentos o relatos que quieren hacer alusión a otra época. No debe ser confundido con el vosotros peninsular.

Cuando se trata de reconocer un texto, habrá que prestar atención en quien habla o escribe y desde donde lo hace para poder saber como ubicarnos en su discurso. Si se trata de enunciaciones españolas el hecho de que nos estén tratando de *ustedes* significa que nos están tratando con distancia o con deferencia. Si se trata de enunciaciones hispanoamericanas el hecho de que nos estén tratando de *ustedes* no significa nada con relación al registro formal o informal. Si nos tratan de vosotros podemos estar seguros de que los que están hablando o escribiendo son españoles y que nos están tratando de manera informal o familiar.

Lo que hacemos en general con nuestros alumnos es sensibilizarlos para estas formas de tratamiento y sus distintos contextos de uso. Presentarles en textos reales cuales son las marcas de cada una de estas formas y hacerles que reconozcan sus funciones. En general tomamos textos como las instrucciones y recetas impersonales y les pedimos que los personalicen utilizando una u otra forma.

En un segundo momento de producción libre sólo fijamos las formas con *tú*, *usted* y *ustedes*. Así, simplificamos al máximo el sistema e insistimos particularmente en la concordancia verbal y pronominal que exigen las formas de tratamiento tú y usted, tratando de eliminar errores del tipo:

2* *Venga a mi casa en el verano. Tienes que traer ropa de baño.*

3* *¿Ustedes estáis contentos de estudiar español?*

En general, pertenecen a este modo de organización discursivo recetas de cocina, instrucciones, enseñar direcciones, reglas de juegos o normas de concursos, explicar qué hacer ante determinada circunstancia, dar soluciones a distintos tipos de problemas. En fin, en este tipo de situación comunicativa creemos que el primer problema es el de la forma de tratamiento. También se podría hablar de las dificultades de ajustes temporales, uso de subjuntivo o indicativo presente, por ejemplo, pero eso ya sería asunto para otro trabajo.

ADQUISICIÓN DE ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS EN SECUENCIAS DESCRIPTIVAS

Silvana Anciões da Silva y Viviane Conceição Antunes

Según la definición de Charaudeau, describir consiste en lanzar sobre el mundo una *mirada parada* que hace existir seres nombrándolos, localizándolos y atribuyéndoles cualidades que los singularizan.

Nombrar consiste en darle existencia a un ser, cualquiera que sea su clase semántica. Para nombrar realizamos dos operaciones: percibir una diferencia en el *continuum* del universo y simultáneamente relacionar esta diferencia a una semejanza, lo que constituye el principio de la clasificación. Nombrar equivale a hacer nacer seres significantes en el mundo, clasificándolos.

Localizar o situar consiste en determinar el lugar que ocupa un ser en el espacio y en el tiempo. Esta localización o ubicación, aunque parezca un recorte objetivo, siempre depende de la visión que un grupo cultural proyecta sobre el mundo.

Cualificar, como nombrar, consiste en limitar el infinito del mundo, atribuyéndoles a los seres nombrados propiedades que los singularizan. Mientras la denominación estructura el mundo de una manera no-orientada, la cualificación les da a los seres del mundo un sentido particular. El hecho de cualificar resulta siempre de una mirada subjetiva del mundo y por más que se presente de forma objetiva implica tomar un determinado partido.

El modo de organización descriptivo se construye entonces a partir de esas tres operaciones: nombrar o identificar, situar o localizar y cualificar los seres del mundo. Es un procedimiento que puede ser entrenado en diversos tipos de textos: diccionarios, palabras cruzadas, signos zodiacales, retratos, guías turísticas de lugares, recetas, resúmenes, mitos, leyendas o poemas, por ejemplo. Se pueden elaborar excelentes ejercicios didácticos, vinculados a actividades lúdicas que cuyo resultado sean adquisiciones léxicas específicas.

Los textos descriptivos son muy adecuados para iniciar a los aprendices de lengua extranjera en producciones escritas y, a través de estas, corregir algunas de las transferencias más comunes del portugués al español. En los textos que analizamos encontramos algunos errores bastante recurrentes que fueron rápidamente eliminados después de una breve sistematización y reiterados ejercicios descriptivos.

IDENTIFICAR

Una de las primeras dificultades de identificación que tienen nuestros aprendices está en el uso de la determinación. El sistema de las formas de determinantes del español se parece mucho al del portugués, sin embargo, se organiza morfológicamente según otra lógica. No hay en general ningún problema con relación a los determinantes femeninos que terminan por: **-a** en singular y **-as** en plural como en portugués.

Ej.: la niña/las niñas una buena niña/unas niñas buenas

Sin embargo el sistema no es simétrico en su forma masculina. El morfema masculino singular del español en esta función determinante es *-e* o *o* (cero) y jamás **-o*. Es muy común que alumnos que estudian español hace un año o un año y medio aún cometan errores del tipo: lo perro, un bueno precio, lo hombre, eso hijo o aquello coche.

Y en plural, el morfema de los determinantes masculinos *-os* también representa un problema, pues en general lo confunden con el *-es* del portugués. Son comunes errores del tipo: eses hombres o aquelles relojes.

Para corregir esos errores lo primero que hay que advertir es que no se puede usar morfema **-o* adelante de sustantivo masculino singular. Luego, debe sistematizarse el uso de los determinantes según la siguiente distribución de morfemas:

| | SINGULAR | PLURAL |
|-----------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| FEMENINO | -A la, una, esa aquella, esta buena, ella | -AS las, unas, esas aquellas, estas buenas, ellas |
| MASCULINO | -E Ø el, un, ese aquel, este buen, él | -OS los, unos, esos aquellos, estos buenos, ellos |

En secuencias discursivas descriptivas, otro de los problemas más comunes que presenta a nuestros aprendices con relación a la determinación es cuando tienen que introducir *-como información nueva-* una serie de elementos, sintagmas nominales SN [+/- definidos]. En general, lo que hacen es transferir los valores de uso del verbo *ter* del portugués al verbo *haber* del español, atribuyéndole la función presentadora con sentido existencial. Cuando se trata de enumeraciones de una serie de elementos *-definidos*, está transferencia no presenta problema. Por ejemplo:

| |
|----------------------------------------------------------------------|
| <i>Na sala da minha casa tem uma cadeira, uma mesa e uma janela.</i> |
| <i>En la sala de mi casa hay una silla una mesa y una ventana.</i> |

Sin embargo, cuando se trata de seriar elementos + definidos no se puede usar el verbo *haber*.

| |
|--------------------------------------------------------------|
| <i>Bom, deixa eu ver, tem a casa, o jardim e o cachorro.</i> |
| <i>*Bueno, a ver, hay la casa, el jardín y el perro.</i> |

El verbo *haber* en español tiene un valor de indefinición y por lo tanto, difícilmente se usa con artículos definidos. En este caso se usaría el verbo *estar* pero reajustando el enunciado. En este sentido, presentamos más problemas vinculados ahora a la localización espacial.

LOCALIZAR

Otro problema de las secuencias descriptivas es la localización de los seres en el espacio. Por un lado, vimos los usos del verbo *haber* que presenta problemas cuando se trata de introducir y enumerar elementos, por otro lado, veremos también como se confunden los usos de los verbos *ser* y *estar* cuando se trata de situar elementos en el espacio, conforme muestran estos ejemplos extraídos de la producción escrita de los aprendices de español LE:

Córdoba es una de las más antiguas ciudades españolas, pertenece a la comunidad de Andalucía y es poblada por 283.000 habitantes.

La provincia de Ávila se sitúa al noroeste de la provincia de Madrid y se recuesta sobre el enorme espinazo de la sierra de Gredos, "cuyos elevados" cumbres son casi perpetuamente cubiertos de nieve.

Ávila es rodeada de murallas, lo que le da la impresión de un escenario de la Edad Media.

Las calles de la ciudad son llenas de iglesias, conventos, nobles palacios y la catedral, que son una mezcla de los estilos románico, gótico y renacentista.

Extramadura es dividida en dos provincias, Cáceres y Badajoz, que responden a la denominación natural de Alta y Baja Estremadura.

La tendencia de los aprendices es usar en estos contextos de especificación espacial el verbo *ser*, cuando en español se usaría el verbo *estar*, tal vez por atribuir al primero la idea "lógica" de *permanente*.

El uso de estructuras relativas formadas con el pronombre *donde* también presenta algunos problemas. El pronombre relativo *donde* en español se refiere básicamente a circunstancias espaciales, o sea, subordina oraciones a nombres de lugares en general con verbos que se utilizan para localizar (*haber*, *estar*):

- la plaza donde...
- el cine donde...
- el supermercado donde...

Sin embargo, es muy común encontrar el siguiente tipo de construcción: *El texto donde se trata el tema de los adictos fue encaminado a las escuelas.* El sintagma nominal *el texto* no es una indicación espacial, y por lo tanto tendría que haber sido retomado con la estructura relativa **en el que**: *El texto en el que se trata de los adictos fue enviado a las escuelas.*

Con relación a las descripciones espaciales conviene observar el uso adecuado de determinados adverbios. Es muy común que a este nivel se confundan *cerca* y *acerca*, o se

use *en torno* en vez de *alrededor*. De cualquier manera estas son cuestiones de vocabulario que tendrán que ser asimiladas progresivamente.

CUALIFICAR

En relación a la cualificación, es interesante observar el uso de adjetivos, la sistemática del apócope y en particular el uso de los intensificadores: *muy* y *mucho*. Sobre el uso de los intensificadores, es interesante mostrar a los aprendices, los contextos de distribución sintáctica haciéndoles observar la clase de palabra que quieren intensificar: si se trata de un sustantivo, un verbo, un adjetivo o un adverbio.

| CLASES DE PALABRAS | INTENSIFICADORES |
|--------------------|-------------------------------------------------------------|
| SUSTANTIVOS | MUCHO, MUCHOS, MUCHA, MUCHAS Tengo muchos <u>hijos</u> . |
| ADJETIVOS | MUY La casa era <u>muy grande</u> . |
| ADVERBIOS | MUY Contestó a todo <u>muy bien</u> . |
| VERBOS | MUCHO Te <u>quiero</u> mucho. No <u>comimos</u> mucho. |

Estructuras Relativas

Además del uso de intensificadores, como vimos en la sección que trata de las circunstancias espaciales, el uso de estructuras relativas también es problemático en el proceso de cualificación de los seres. Es muy común que se produzcan estructuras del tipo:

| |
|---------------------------------------------------|
| * <u>La fiesta</u> que fui estaba muy divertida. |
| * Aquel es <u>el profesor</u> que te hablé. |
| * Nunca más vi <u>la puerta</u> que entré. |
| * <u>El chico</u> que salió, desapareció. |
| * Me muestra <u>el avión</u> que estaba mi madre. |

En estos casos la estructura relativa está incompleta: no basta agregarle el pronombre *que* al sustantivo, retomado anafóricamente, hay que repetir el artículo:

| |
|---------------------------|
| la fiesta <u>la que</u> |
| el profesor <u>el que</u> |
| la puerta <u>la que</u> |
| el chico <u>el que</u> |
| el avión <u>el que</u> |

Además habrá que observar la regencia del verbo que le sigue:

| |
|------------------------------|
| <u>ir</u> A la fiesta |
| <u>hablar</u> DE el profesor |
| <u>entrar</u> POR la puerta |
| <u>salir</u> CON el chico |
| <u>estar</u> EN el avión |

E inmediatamente observar el siguiente orden de enunciación:

Sustantivo + Preposición + Artículo + QUE

todo lo cual resulta así:

| |
|---------------------------------|
| la fiesta a la que fui... |
| el profesor del que te hablé... |
| la puerta por la que entré... |
| el chico con el que salí... |
| el avión en el que estaba... |

Así, se presentan las informaciones gramaticales en un contexto enunciativo, es decir, dentro de la función comunicativa que le da sentido y a partir de situaciones reales que permiten explicar el uso de la lengua.

ADQUISICIÓN DE ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS EN SECUENCIAS NARRATIVAS: PROCESOS Y SECUENCIAS

Patricia Quintas Franco y Michelle Peres Burlandy

El orden descriptivo y el orden narrativo se distinguen discursivamente por el tipo de *visión de mundo* que construyen y por el *rol* que desempeña el sujeto al describir o narrar. el orden descriptivo nos hace descubrir un mundo que ya se nos presenta como un estado final, inmutable. Un mundo que simplemente necesita ser reconocido, mostrado. El orden narrativo, al contrario, nos hace descubrir un mundo que se construye con el desarrollo mismo de una sucesión de acciones que se influyen unas o otras y que se transforman en un encadenamiento progresivo.

Por eso se dice que el orden descriptivo organiza el mundo de manera **taxonómica, discontinua y abierta**. *Taxonómica* por ocuparse de la clasificación de los seres y del universo, *discontinua* por no establecer un vínculo necesario de los seres entre sí o de sus propiedades entre sí, y *abierta* por no necesitar de un fin. En cambio el orden narrativo organiza el mundo de manera *sucesiva, continuada y cerrada* en una lógica marcada por un principio y un fin.

El sujeto que describe tiene un papel de observador -ve los detalles-, de sabio -identifica, nombra y clasifica los elementos y sus propiedades- y de descriptor -sabe mostrar y evocar-. El sujeto que narra tiene esencialmente el papel de testigo comprometido con algún tipo de vivencia, con lo que es del orden de la experiencia en la que vemos como los seres se transforman bajo el efecto de sus actos. Los actantes en el tiempo y el espacio, son el eje del discurso narrativo, los actantes y la sucesión de hechos que realizan en la búsqueda de algo.

Los componentes de la lógica narrativa son tres: actantes, procesos y secuencias. Los *actantes* son los responsables del desarrollo de la acción narrada, los *procesos* corresponden a la orientación funcional de la acción en sí y las secuencias son las que integran, con finalidad narrativa, actantes y procesos, según principios de organización temporal o espacial. En este trabajo nos ocuparemos sólo de las posibilidades didácticas que nos ofrecen procesos y secuencias, en función de las categorías de lengua que se pueden ejercitar con cada uno de estos componentes narrativos.

Uno de los primeros problemas que se presentan es el de la distribución de los verbos *hablar* y *decir*. Son comunes frases del tipo: "**el perro empezó a hablar que la historieta se estaba poniendo extraña*". El verbo HABLAR puede ser usado como verbo intransitivo o como verbo transitivo indirecto, pero nunca como verbo transitivo directo. Cuando es usado de forma intransitiva en general viene acompañado de adverbios (*hablar bien, hablar mucho, hablar poco, hablar demasiado, hablar mal*). En la forma transitiva indirecta se usa con preposiciones (*hablar sobre algo, de algo, con alguien, por teléfono, sin miedo, desde algún lugar, hablarle a alguien*). Así, este verbo no admite objeto directo, por lo tanto jamás será usado con QUE, en construcciones del tipo: *hablar que*, como en el ejemplo citado (*).

En cuanto al verbo DECIR puede ser transitivo *directo* (*dijo sí, dijo que no, dijo que no vendrá*) o transitivo directo e indirecto (*decirle algo a alguien: nos dijo que se iba, le dijo que no ya te lo dije*). Como se ve, la distribución sintáctica de estos dos verbos es complementaria, el verbo hablar no admite objeto directo, y por lo tanto no admite construcciones con la conjunción **que** cuya presencia es una marca indeleble del uso de hablar. La única excepción sería en los casos de expresiones relativas a hablar lenguas: *hablar inglés, hablar español, hablar japonés*, únicos contextos en los que el verbo hablar admite objeto directo.

Un segundo tipo de problema sintáctico bastante frecuente en textos narrativos, específicamente con relación a la organización de procesos y secuencias se refiere a la concordancia temporal, la llamada *consecutio temporum*. Con relación a la organización de procesos y secuencias narrativas en el discurso uno de los problemas más característicos de nuestros aprendices se refiere al uso del plus-cuam-perfecto. La forma verbal compuesta *había + participio* presenta tres tipos de problemas: el uso del verbo auxiliar (*tener* por *haber*),

*) *Tenían comprado muchas cosas.*

la confusión con el subjuntivo, en especial con la forma en *-ra*, *había salido por saliera*

*) *Esperaba que Juan había salido más temprano.*

y la combinación del plus-cuam-perfecto: *había sido* con el indefinido: *fue*, por ejemplo, para expresar la idea de anterioridad/posterioridad.

*) *había sido castigado porque fue tarde al colegio.*

El tercer tipo de problemas de orden narrativo es el uso de los marcadores secuenciales correspondientes. Con relación a la expresión de circunstancias temporales es muy común, por ejemplo, encontrar los siguientes tipos de estructuras en la producción de los aprendices LE:

- * En *el día siguiente* la madre de Leonido fue a ser testigo en el juicio.
- * En *el día 6 de junio de 1943* los Gandulfos fueron a cenar a la casa del doctor José Fernández.

La preposición **en** raramente se usa en circunstancias temporales, siendo mas común que aparezca en circunstancias espaciales. Las circunstancias espaciales se introducen por la preposición **a**: *al día siguiente...*, o sin ninguna preposición: *el día 6 de junio de 1943...* Otro tipo de problema es el uso de marcadores secuenciales del tipo: *luego, después, entonces, inmediatamente*. En los ejemplos siguientes vemos los problemas de nuestros aprendices en el uso de esos marcadores secuenciales, por falta de léxico apropiado transfieren los marcadores de L1:

- Lucy y Tito, * *así que* supieron que la gata desapareció, quisieron ayudar.
- *De pronto* Doña Petrona vió a Juanita y la invitó a trabajar con ella en la televisión.

Con relación a las secuencias de acciones verbales, también se pueden aprovechar como contextos de enunciación propios para trabajar cuestiones de regencias verbales, o sea, uso de determinadas preposiciones vinculadas a determinados verbos o expresiones. En el ejemplo:

Se subieron en los árboles y cuando ya iban desistir llegó Bernard, encontramos

- subirse en árboles en lugar de a los árboles;
- ir + infinitivo, en lugar de a + infinitivo;
- por otro lado la regencia de las preposiciones...
- acordarse de algo y recordar algo
- enterarse de algo

ADQUISICIÓN DE ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS EN SECUENCIAS NARRATIVAS: ACTANTES

Claudia Plata Pires y Sandréa de Oliveira Pontes

Los actantes de la narrativa son los responsables del desarrollo de la acción verbal. Una vez introducidos como tópico por el nombre se retoman como sujeto u objeto gramatical del verbo a través del sistema pronominal de tercera persona. Los procedimientos específicos para introducirlos como tópicos de la narrativa en español como lengua extranjera, y principalmente para retomarlos sistemáticamente a lo largo del texto como tercera persona del discurso, son los problemas más frecuentes que podemos observar en nuestros aprendices en lo que se refiere a este tipo de producción.

La transferencia de estrategias discursivas del portugués en estos casos resulta bastante ineficaz una vez que los dos sistemas se organizan, con relación a las categorías pronominales sujeto/objeto, de manera diametralmente opuesta. Según diversos resultados de investigaciones discursivas realizadas en Brasil, González (1994) & Gutiérrez (1990) el sujeto pronominal, es una categoría predominantemente plena en portugués y vacía en español. Con relación a las categorías de complemento el portugués presenta una preferencia por formas vacías o tónicas que se opone a la preferencia del español por formas átonas obligatorias.

Con relación a la categoría de sujeto, la repetición casi obsesiva de *él/ella* a lo largo del texto es una de las primeras características más marcantes en la producción escrita de nuestros aprendices cuando narran en español LE. Estos pronombres se usan en español únicamente con funciones enfáticas específicas: para contrastar, oponer, deshacer ambigüedad o reafirmar el sujeto, y por otro lado esta categoría sólo se refiere a sujetos + animados. Un error bastante común es que aparezcan en narrativas retomando elementos -animados como: *la puerta, el árbol, el coche, o la manzana*, por ejemplo. Ella [la ventana] representa *un papel importante...*

El problema de la referencia a actantes como tópico en posición *sujeto* en la producción escrita de nuestros aprendices, es algo bastante frecuente pero sin duda ninguna más grave y difícil de asimilar que la referencia a los actantes en posición de *complemento*. Cualquier gramática de español para extranjeros describe el sistema de complementos y desde muy temprano sabemos que *la, lo, las, los* son pronombres de complemento directo y *le, les* son pronombres de complemento indirecto. Sin embargo el sistema de distribución de estas variantes sigue principios bastante diversificados y son, sin lugar a duda, una de las grandes dificultades de los aprendices de español nativos del portugués.

La regencia verbal del español sigue principios sintácticos actanciales. Los dos tipos de complemento son: *algo*[-anim.] o *a alguien*[+anim.], y el verbo será transitivo directo o indirecto de acuerdo con la combinación de estos dos tipos de complemento. En general, cuando el verbo tiene un único complemento, sea *algo* o *a alguien*, se trata de un verbo transitivo directo. Y por lo tanto, ese algo o a alguien será un complemento directo:

Ej.: Quiero un cuaderno. Lo quiero.

Javier quiere a María Javier la quiere.

(Dijo que no. Lo dijo: cuando se trata de referirse a otro segmento de la oración que aquí será tratado como *algo*)

Cuando la regencia del verbo combina los dos complementos, o sea algo y a alguien, se trata de un verbo transitivo directo e indirecto. Y por lo tanto ese *algo* será el complemento directo y ese *a alguien* el complemento indirecto:

Le dió los lápices al niño ⇒ Se los dió.

No quiso darle los lápices al niño ⇒ No quiso dárselos.

Le pregunté porqué se iba tan temprano ⇒ Se lo pregunté

Por lo tanto ALGO será siempre complemento directo, mientras A ALGUIEN podrá ser complemento directo o indirecto, depende del contexto. Si es el único complemento del verbo, es directo, si no es indirecto:

Si la categoría pronominal con función de *sujeto* en español es una categoría vacía, - para llenarla hay que marcarla-, la categoría pronominal de complemento *directo* es una categoría plena, ocupada por una forma *átona* o *tónica*; en general la categoría pronominal de complemento *indirecto* es una categoría doblemente plena, ocupada por una forma átona y una forma tónica que co-ocurren al mismo tiempo. El siguiente cuadro de distribución pronominal en el discurso representa esta distribución:

| SISTEMA PRONOMINAL | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| SUJETO ⇒ ∅ <i>Nos dijo que se iba.</i> (él, ella) | no aparece |
| COMPLEMENTO DIRECTO ⇒ aparece una vez <i>Roberto alquiló <u>el coche</u>.</i> (forma tónica) <i>Roberto <u>lo</u> alquiló.</i> (forma átona: lo, la, los, las) | |
| COMPLEMENTO INDIRECTO ⇒ aparece dos veces <i>Roberto <u>le</u> alquiló <u>el coche</u> <u>a mi papá</u>.</i> (forma tónica SN completo y átona: le, les) | |

Bibliografia:

GONZÁLEZ, Neide. *Cadé o Pronome, o gato comeu*. Tese de doutorado na USP, SP, 1994.

GUTIÉRREZ, María Ana. *A expressão do Sujeito en Español informal*. Dissertação de Mestrado, UFRJ, RJ, 1990.

ADQUISICIÓN DE ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS EN SECUENCIAS ARGUMENTATIVAS

Neli Pampillon Gonzales-Fernández y Marisa Fernandes Meyrelles

Este trabajo sigue las líneas teóricas propuestas en el proyecto de investigación de la profesora Mercedes Sebold (1995), que tiene como objetivo estudiar las habilidades argumentativas en los textos de aprendices de español LE.

Describir, narrar y argumentar son actividades del lenguaje que tienen, según Charaudeau (1992), finalidades comunicativas diferentes y corresponden a tres modos de organización del discurso en la construcción de textos. Conforme vimos en los trabajos anteriores, describir y narrar, tienen sus formas específicas, en cambio, argumentar consiste en demostrar relaciones que implican operaciones abstractas de orden lógico, destinadas a explicar relaciones de causa-efecto entre hechos o acontecimientos.

De esta forma, la práctica argumentativa consiste en establecer relaciones de causalidad dentro de ciertos principios convencionales propios de un registro más formal. Mientras describir y narrar son habilidades discursivas que siguen imposiciones de orden normativa convencional, por lo menos en el discurso escrito.

El raciocinio lógico propio de la práctica argumentativa, entendida como un modo de organizar el discurso y la información requiere un desarrollo y una práctica continua. La habilidad discursiva de la argumentación, en principio se ejercita en el ámbito de la escolaridad, sin embargo, no existe una "disciplina" encargada de esta actividad, por lo tanto, ni en lengua materna L1, ni en LE, tenemos una práctica consistente.

Los principales problemas que encontramos en las composiciones en español LE, en lo que se refiere a los *procedimientos textuales*, están localizados en primer lugar, en la *noción de párrafo* y en los *criterios de puntuación*, en la medida en la que estos procedimientos están relacionados a la organización del tópico y a las formas cohesivas en que esta organización se manifiesta.

Otro problema está relacionado a los *procedimientos lingüísticos* que incluyen procesos del tipo *de sistemas de tiempos verbales, opciones lexicales* -encuanto a precisión y registro-, *marcadores lógicos* y otros.

En este trabajo vamos a tratar solamente algunos de estos problemas que puedan elucidar algunos recursos usados por los aprendices que corresponden a estrategias en el montaje del texto.

Procedimientos Textuales

En primer lugar, observaremos algunos de los recursos en el montaje textual que consisten en la forma de organizar el párrafo mediante el uso de la puntuación. Formalmente, esta organización responde a la estructuración del tópico, es decir, un tópico se subdivide en varios subtópicos que se desarrollan de forma que cada párrafo conforma, en

este caso, una unidad de naturaleza argumentativa que va relacionándose con los párrafos subsecuentes.

Sin querer generalizar, solamente señalamos los problemas que nuestros aprendices presentan en este punto. Un ejemplo al azar, sirve para demostrar uno de los procesos textuales más característicos de las primeras fases de aprendizaje.

Texto 1: "La Telenovela" (anexo 1)

Podemos observar que el texto se abre con una presentación -localización del tópico (1º. p) y se cierra con una conclusión (14º.) que supone el desenlace de una polémica sobre el género en cuestión. Sin embargo, la distribución de la información a lo largo del texto en los párrafos está relacionada a otras ocurrencias.

En primer lugar, la primera característica del texto es que está dominado por construcciones de oraciones simples -no hay oraciones complejas- y, por lo tanto, la puntuación sirve para demarcar esta secuencia. Esta organización tiene consecuencias en las operaciones anafóricas que el aprendiz no usa, por ejemplo, en el primer párrafo en lugar del punto seguido, *que* serviría para concatenar la información siguiente.

Por otro lado, el sub-tópico: *crítica* que forma parte de la argumentación distribuido en el 2º. y 3º. p. y está reiterado con el SN pleno en lugar de usar operaciones anafóricas, que podía ser el uso de otro *que*, un pronombre *y/u* otra forma lexical. Por otra parte, el texto presenta una forma aleatoria de dividir los párrafos, unas veces coincide con un subtópico (2º. párrafo), otras veces coincide con lo que sería una apertura de subtópico (4º. párrafo) constituido por una sola oración que contiene información a ser desarrollada en seguida.

Por último, el aprendiz presenta la polémica en puntos negativos y positivos haciendo una lista que acaba identificando con los 5º., 6º., 7º., 8º. y 10º., 11º., 12º., 13º. p.p.. de forma que a cada punto constituido por una oración simple o coordinada, corresponde un párrafo donde no se desarrollan los argumentos en contraste.

Así, esta repetición de SN a corta distancia por un lado y esta distribución de puntos-párrafos, a pesar de configurar un texto de orientación argumentativa, resulta precario y mal organizado, por no seguir los principios cohesivos propios del discurso escrito.

Procedimientos Lingüísticos

En esta parte analizaremos los resultados del contexto de algunas categorías lingüísticas tales como los marcadores lógicos, es decir, preposiciones que tienen la función de establecer relaciones causales o de otra naturaleza lógica dentro de un proceso argumentativo, así como el uso del sistema verbal y la adecuación de registro para la selección léxica.

Texto 2

“...A lo largo de la historia de España, las corridas a veces entraban en decadencia a causa de que no les gustaban a los reyes; a veces hasta eran prohibidas. En otras ocasiones alcanzaban su mayor importancia y desarrollo. (Hubo ocasión de se llegar a correr toros dentro de la catedral.)”

Se trata de un texto argumentativo que usa una narración para localizar su defensa. Lo que interesa aquí es analizar los usos, por ejemplo del conectivo *a causa de que* no solamente transfiere la estructura de LI, sino que también representa una transferencia de oralidad, de un registro informal para un texto escrito.

Sobre el uso del sistema verbal y la precisión léxica, la oración (*Hubo ocasión de se llegar a correr toros dentro de la catedral.*) presenta el problema del orden de los clíticos en primer lugar y el más indicativo: no existe el sintagma *correr toros* derivado de *corrida de toros*. Las características aquí señaladas no son diferentes de los que se presentan en los textos descriptivos o narrativos.

ANEXO

“La Telenovela”

§ 1 *La novela es un género muy difundido en Hispano América y en Brasil. Monopoliza la programación diaria en la mayoría de los canales de televisión.*

§ 2 *La crítica a la televisión es una constante en los países de tradición e Teledramaturgia como Brasil, Méjico y otros países. La crítica se ha planteado en dos niveles: en un primer nivel la crítica se planteó en el género, en un segundo nivel se planteó en los elementos constituyentes de la novela. La crítica al género es hecha por intelectuales y escritores de Hispano-América mientras que la crítica a los elementos es hecha por brasileños y también hispanos.*

§ 3 *La crítica a los elementos constituyentes de la telenovela es agregadora de opiniones pertenecientes a pueblos de distintas nacionalidades y por eso es la más rica para el análisis.*

§ 4 *La telenovela presenta puntos negativos y positivos que se chocan, dividiendo la opinión pública.*

§ 5 *El primer punto negativo es que la telenovela privilegia el interés subalterno y ‘alienante’ sobre intereses políticos de trascendencia nacional, o sea, las personas dejan de preocuparse de la realidad y pasan a vivir submersas en la ficción (noción de pueblo, gobernantes, y países ideales).*

§ 6 *El segundo punto negativo es que el programa presenta escaso contenido informativo dirigido estrictamente a la sensiblería fácil.*

§ 7 *El tercer punto es la imposición de modismos. Incentivo al uso de ropas como las del personaje, consumo de determinadas marcas de bebidas (cervezas y jugos), uso de determinadas marcas de zapatos, aparatos electrodomésticos, etc.*

§ 8 *El cuarto punto negativo es la preparación de escenas muy fuertes (sexo y violencia) para horarios impropios en los que los niños están presentes.*

§ 9 *En contraposición las telenovelas presentan puntos positivos que, muchas veces, disminuye sus efectos negativos.*

§ 10 *El primer punto positivo es que la novela es el arte que alcanza mayor número de personas.*

§ 11 *El segundo punto es que representa una gran difusión del arte dramático.*

§ 12 *El tercer punto es que las telenovelas satisfacen, de algún modo, determinadas necesidades e intereses de entretenimiento. Además de casa, trabajadores, intelectuales, todos se igualan a medida que son telespectadores aún tengan intereses distintos (entretenimiento, análisis de elementos de obra, etc.)*

§ 13 *El cuarto y uno de los más importantes puntos positivos es la presencia del carácter informativo. Las telenovelas ejercen papeles sociales como la prevención de enfermedades, propiciar a las personas el conocimiento de leyes (derecho y deberes de los ciudadanos); el perjuicio con determinadas clases sociales, etc.*

§ 14 *La telenovela tiene un carácter múltiple y por eso representa una multiplicidad de funciones y puede abarcar distintos temas. Cabe al telespectador discernir lo bueno de lo malo, aprovechando todo lo positivo de este género tan importante en la cultura latinoamericana" (1).*

PROGRAMA

III Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusoparlantes

11 de noviembre de 1995

PROGRAMA:

8:30 hs - Presentación

9:00 hs - Conferencia inaugural: "*La oralidad y la escritura en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera*" - Consuelo Alfaro (RJ)

10:30 hs - Descanso

11:00 - 13:00 hs - Conferencias

GRUPO A

Dos caminos para la práctica oral en clases de lengua extranjera
Cristina Vergnano Junger (RJ)

Como desarrollar la coherencia en el uso de las variantes del español de España y América en la graduación
María Mercedes R. Q. Sebold y Diego Germán Huber (RJ)

GRUPO B

El binomio enseñanza/aprendizaje de la fonética española: ¿adiestramiento correctivo o transposición cultural?
Monica Farias Fernández (RJ)

Taller de Conversación
Prosolina Alves Marra (MG)

GRUPO C

Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua oral
Ester Abreu Vieira de Oliveira (ES)

¿Español es portugués incorrecto?
María Consuelo de Azevedo (CE)

Locuciones y modismos
Bonifacio Gutiérrez Santos (SP)

GRUPO D

"Colorín colorado, este cuento sólo se ha empezado...": trabajo oral con refranes
Roseli Barros Cunha (SP)

"Es que..." marcador del discurso
Rosa Martín Gascuña (RS)

Técnicas utilizadas para el desarrollo de habilidades orales
Kelma M. de Matos, Rodrigo Derival de Lacerda y Anne Navarro Miranda (MG)

GRUPO E

Destrahe la lengua y hable español - perfeccionando la pronunciación a través de trabalenguas
Simone Nascimento Campos (RJ)

La enseñanza del español en el curso "Pré-vestibular"
Aydano Pimentel (RJ)

GRUPO F

Taller de Traducción
María del Pilar Sacristán Martín (SP)

13:00 - 15:00 hs - Almuerzo

15:00-17:00 hs - Conferencias

GRUPO A

Trabajando el español con niños de 11-12 años
Adriana do Carmo Figueiredo y Paula Borges de Moraes Chaves (MG)

La prueba oral de los Diplomas Básico y Superior
Juan Bueno Losada (SP)

GRUPO B

Los falsos cognados y su enseñanza
Myriam Jeannette Serey Leiva (SP)

GRUPO C

Talleres de español coloquial: un vehículo de desarrollo de la expresión oral en la UFRJ
Mónica Farias Fernández (RJ)

Voces Hispanoamericanas (Por una propuesta motivacional y de aproximación a la Expresión Oral)

Italo Oscar Riccardi León (SP)

¿Qué español enseñamos? ¿Qué español hablamos?

Isabel Gretel María Eres Fernández (SP)

GRUPO D

Las técnicas teatrales como actividad para el desarrollo de la expresión oral

Rodrigo Vasconcelos Machado (MG)

Los modismos españoles y su correspondencia en el portugués

Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento (RJ)

Hablar Español puede ser un juego

Maria Edwiges Rodrigues B. de Carvalho (RJ)

GRUPO E

El arte de desleer: La concienciación sobre el proceso de lectura

Ana Cristina dos Santos (RJ)

Retratos de Venezuela: sus expresiones lingüísticas y culturales

Sonia Aparecida Sanches da Silva (SP)

"Bueno, bonísimo, tope güay" - Elementos para la expresión del grado

Pascual Hernández (SP)

Estrategias comunicativas

Montserrat Amador Hernández (RS)

GRUPO F

Adquisición de estructuras lingüísticas en el discurso

Diego Germán Huber y Leticia Rebollo (RJ)

Adquisición de estructuras lingüísticas en secuencias enunciativas

Erika Santos y Erica Rocha (RJ)

Adquisición de estructuras lingüísticas en secuencias descriptivas

Silvana Anciães y Viviane Antunes (RJ)

Adquisición de estructuras lingüísticas en secuencias narrativas: procesos y secuencias

Patrícia Franco y Michelle Burlandy (RJ)

Adquisición de estructuras lingüísticas en secuencias narrativas: actantes
Sandra Pontes y Claudia Plata (RJ)

Adquisición de estructuras lingüísticas en secuencias argumentativas
Neli Fernández y Marisa Meyrelles (RJ)

17:00 hs - Descanso

17:30 hs - Clausura