

**120 aniversario
de la Universidad de Sofía "San Clemente de Djrid"**

Jornadas de formación del profesorado en la enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea

**Universidad de Sofía "San Clemente de Djrid"
10-12 de abril de 2008**



**EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BULGARIA**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



ACTAS

JORNADAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA
ENSEÑANZA DE L2/ELE
Y LA LITERATURA ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA

COEDITORES:

- Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación
- Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”

TÍTULO

**Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la
Literatura Española Contemporánea
Sofía, abril de 2008**



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

© 2009: Secretaría General Técnica.

Subdirección General de Información y Publicaciones



© 2009: Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”

Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”

Zlatovraj, 30, 1164 Lozenetz. Sofía.

Correo electrónico: unipress@press.uni-sofia.bg

Coeditan:

-Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación

-Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BULGARIA

NIPO: 660-09-035-6

ISBN: 978-954-07-2844-5

Impresión:

Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”

Diseño y maqueta:

Sergio José García Tocino

Coordinación:

José Félix Barrio Barrio, Asesor Técnico

Índice

Conferencia inaugural a cargo de la Dra. M. Victoria Escandell Vidal , catedrática de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. <i>La comunicación intercultural: aspectos cognitivos y sociales</i>	5
---	---

Ponencias

<i>Uso de los medios audiovisuales en la clase de ELE</i> LILIANA CABRERA GIMÉNEZ , Instituto César Vallejo, Sofía.	25
---	----

<i>Modelos de evaluación en tests objetivos</i> HONESTO HERRERA SOLER , Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Madrid.	41
--	----

<i>El estudiante ELE/L2 como aprendiente autónomo: desarrollo de la gestión del aprendizaje y del conocimiento</i> MAYSI VEUTHEY MARTÍNEZ , Centro Universitario de Idiomas a distancia y de la UNED, Madrid.	59
---	----

<i>Una propuesta curricular para los cursos de español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)</i> JAVIER PARDO GENDRE , Instituto for the International Education of Students, Barcelona.	69
---	----

<i>La poesía es una arma cargada de futuro: apropiación del poema como recurso didáctico en las clases de ELE</i> PABLO JAVIER ARAGÓN PLAZA , Instituto de Lenguas Europeas Constantino Cirilo Filósofo, Russe.	89
---	----

<i>El Modernismo y la Generación del 98. Renovación de la lírica española. Aplicación en el aula</i> JOSEP ESQUERRA NONELL , Instituto Peyo Yavorov, Silistra.	103
--	-----

<i>La reflexión en la enseñanza y el aprendizaje en la universidad: ¿Responde el Portfolio Europeo de Lenguas a nuestras necesidades?</i> PILAR ALDERETE DíEZ , Universidad Nacional de Irlanda, Galway, Irlanda.	117
---	-----

<i>¿Cómo integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje? Una propuesta de portafolio para los cursos de ELE</i> JAVIER PARDO GENDRE , Instituto for the International Education of Students, Barcelona.	125
--	-----

<i>Panorámica de escritores latinoamericanos de los años 90 y su integración en el aula</i> LILIANA TABÁCOVA , Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”	141
---	-----

Talleres

<i>Aprender no es un juego... ¿o sí?: el componente lúdico en la práctica de la destreza escrita en la clase de ELE</i> E. LEONTARIDI, M. RUIZ MORALES, N. PERAMOS SOLER , Universidad Aristóteles de Salónica.	151
---	-----

<i>De la literatura a la lengua y la cultura (y viceversa)</i> MAR FREIRE , University of Kansas.	163
---	-----

<i>Canciones en la clase de ELE</i> ZAIRA FANDIÑO LÓPEZ , Instituto Bilingüe César Vallejo de Sofía. ALBERT VIAPLANA TORRAS , SOU N° 22 G.S. Rakovski de Sofía.	175
---	-----

<i>Las unidades fraseológicas del español: su enseñanza y adquisición en la clase de ELE</i> E. LEONTARIDI, M. RUIZ MORALES, N. PERAMOS SOLER , Universidad Aristóteles de Salónica.	185
<i>El léxico, enseñanza y aprendizaje en la clase de ELE</i> ROCÍO BARROS LORENZO , Universidad de Santiago de Compostela.	205
<i>La editorial Colibrí y el español</i> BORIANA DUKOVA , Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”.	211
<i>¿Bajo qué criterios seleccionamos el material que llevamos a clase?</i> ELENA COLLADO HURTADO , Instituto Cervantes de Burdeos.	221
<i>Escritura creativa con Enrique Vila-Matas</i> J. RAMÓN RODRÍGUEZ MARTÍN , Escuela de español Málaga ¡Sí!	227
<i>Chats, blogs, foros y otros bichos internáuticos: recursos de Internet para la clase de ELE</i> E. LEONTARIDI, M. RUIZ MORALES, N. PERAMOS SOLER , Universidad Aristóteles de Salónica.	233
<i>Pragmática en el aula y recursos comunicativos</i> MARÍA ESTOILOVA-MALAGARDI , Centro de Lengua Española y Cultura de América Latina y del Caribe Al Andar, Grecia.	243
<i>El cine en ELE: leyendo imágenes</i> LAURA VÁZQUEZ , Institute for the International Education of Students, Barcelona.	255
<i>Análisis y estudio de la obra poética de Lorca. Tradición y Vanguardia</i> ANTONIO DEL ARCO , Universidad Popular de Alcorcón, Madrid	265

Mesas redondas

<i>Gramática de la fantasía: la creatividad aplicada a la enseñanza de ELE</i> INMACULADA MARTÍNEZ HERNÁNDEZ , Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”. ROSANA MURIAS CARRACEDO , I.B. Miguel de Cervantes de Sofía. RAQUEL SAIZ ABAD , Oficina Cultural de la Embajada de España, Sofía.	279
<i>Situación actual de la enseñanza reglada de español en Bulgaria</i> SAÚL CABANILLAS HERNÁNDEZ, GLORIA QUICLER ROMÁN Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”	287

Comunicaciones

<i>La lingüística aplicada al aula y la pretendida simetría entre los dos planos del signo lingüístico</i> IVAN KANCHEV , Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”.	297
<i>Enfoque crítico de la psicología nacional: de Aleko a Ortega</i> DANIELA KOZHUJAROVA , Universidad de Economía Nacional y Mundial de Sofía.	299
<i>El estudio de la recepción búlgara de la literatura española y su aplicación al aula</i> STEFKA KOJOUHAROVA , Universidad de Economía Nacional y Mundial de Sofía.	307
<i>Panorámica de escritores latinoamericanos de los años 90 y su integración en el aula</i> PETER IVANOV MOLLOV , Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”.	311

La comunicación intercultural: aspectos cognitivos y sociales

M. VICTORIA ESCANDELL VIDAL

Catedrática de la Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN: La pragmática intercultural centra su atención en la diversidad de estilos conversacionales de diferentes culturas y en las consecuencias de esta diversidad cuando interactúan miembros de grupos culturales diferentes. El comportamiento comunicativo observable es, sin embargo, sólo la manifestación externa de un conjunto complejo de procesos internos. Mi propósito es añadir la dimensión cognitiva al panorama global. El desarrollo reciente de la cognición social como ámbito de investigación interdisciplinar –un ámbito en el que la neurociencia, la psicología, la sociología y la lingüística se unen para explorar las bases cognitivas de la interacción social– ofrece un nuevo enfoque que contribuye a una comprensión cabal tanto de la universalidad y la diversidad del comportamiento social. Después de presentar los principales hallazgos de la investigación en cognición social, pretendo examinar sus implicaciones para la comunicación intercultural.

PALABRAS CLAVE: cognición social, comunicación intercultural, cultura, adquisición.

1. INTRODUCCIÓN

Se dice que una de las negociaciones más largas y difíciles en el mundo del fútbol fue la del fichaje del jugador búlgaro Hristo Stoichkov por parte del FC Barcelona: por lo visto, los representantes de las dos partes no eran conscientes de que el gesto que se hace en Bulgaria con la cabeza para afirmar o para negar no siempre se corresponde con el que hacemos en España, así que, según cuentan, hubo muchos malentendidos. Al final, todo se arregló, y Stoichkov vistió de azulgrana. Se non è vero, è ben trovato. Como es bien sabido, muchos aspectos del comportamiento comunicativo (verbal y no verbal) puede variar considerablemente de una lengua a otra y de una cultura a otra, de modo que el éxito en la comunicación intercultural depende decisivamente, entre otras cosas, de la capacidad de los hablantes de ajustarse a pautas de interacción diferentes de las propias, o al menos, de ser conscientes de las diferencias que pueden existir entre ellas.

La mayoría de ustedes son profesores de español como lengua extranjera, así que conocen bien de

cerca las dificultades que experimentan sus alumnos en las diversas vertientes de la adquisición de la competencia comunicativa, y saben que una parte esencial del aprendizaje de una lengua extranjera consiste precisamente en el conocimiento de estas diferencias. De hecho, en la formación de profesores suelen estar relativamente bien representados los estudios de pragmática intercultural, puesto que es frecuente abordar el tratamiento de la diversidad intercultural en términos contrastivos, que enfatizan y ponen de relieve las divergencias entre hablantes de culturas y de lenguas diferentes.

Sin embargo, estos datos constituyen sólo la punta del iceberg, es decir, representan únicamente la parte superficial y visible de una realidad mucho más profunda y compleja. Para poder reflexionar sobre cuestiones como hasta qué punto y en qué medida los comportamientos y las destrezas sociales se pueden enseñar y aprender, y determinan el comportamiento en la comunicación intercultural resulta imprescindible tener conciencia de cuáles son los parámetros que rigen la interacción social y cuáles son las capacidades cognitivas que subyacen al comportamiento comunicativo. Estos aspectos se analizan hoy en día bajo la etiqueta de cognición social, un campo de estudio que engloba un conjunto pujante y ya bien consolidado de investigaciones que giran precisamente alrededor de las bases cognitivas de la capacidad humana de actuar adecuadamente en el medio social. “La cognición social abarca cualquier tipo de proceso cognitivo que tiene que ver con los miembros de la propia especie, ya sea individualmente o como grupo.” (Blakemore et al, 2004: 216)

Con respecto a la pragmática intercultural, las investigaciones sobre cognición social representan la parte sumergida del iceberg. Quiero invitarles a explorar esta parte oculta y mucho menos conocida para los lingüistas, y a profundizar en las bases que sustentan nuestra actuación comunicativa. Mi propósito es ofrecer un panorama general de las cuestiones que concentran hoy en día la investigación en el ámbito de la cognición social: se trata de identificar aquellos aspectos que resulten más directamente relevantes para enriquecer los supuestos que se manejan habitualmente en pragmática y en enseñanza de lenguas, desde el convencimiento de que cualquier reflexión sobre los aspectos sociales de la comunicación y su enseñanza no puede hacerse de espaldas a lo que se sabe hoy en día sobre los procesos cognitivos y sobre los mecanismos que les sirven de fundamento.

Comenzaré presentando algunos hallazgos recientes sobre las bases cognitivas de nuestra capacidad social. Luego, analizaré cómo estas capacidades permiten explicar la adquisición de los patrones de actuación específicos de una cultura. Más adelante, me detendré en la manera en que se ponen en funcionamiento en la interacción social, y los compararé con el modo en que se adquieren y se ponen en uso los patrones de una segunda lengua.

2. LAS BASES NEURONALES DE LA COGNICIÓN SOCIAL

Uno de los problemas centrales que hay que tratar de resolver es el de determinar cuál es el papel relativo de lo innato y lo adquirido: ¿Qué parte procede directamente de la manera en que está organizado nuestro cerebro? ¿Cuál es la influencia del medio social en que cada individuo se desarrolla?

Con respecto a la primera pregunta, hoy en día sabemos que muchas de las capacidades que se ponen en marcha en la interacción social tienen una base innata de carácter muy general. Efectivamente, los seres humanos tenemos determinadas predisposiciones innatas, tales como el reconocimiento de rostros y emociones, la capacidad de seguir la dirección de la mirada, la participación en una situación ficticia o la identificación de las intenciones de los demás, y también hay predisposiciones innatas que permiten a los bebés obtener información de manera rápida y eficiente sobre rasgos específicos y recurrentes del

mundo social (véase Tomasello et al (2005); Saxe (2006); Schaller et al (en prensa)). Ninguna de estas habilidades puede entenderse como resultado de la instrucción: cualquier individuo normal de nuestra especie las posee simplemente por el hecho de pertenecer a ella; estas habilidades, además, presentan unos patrones estables de maduración y de desarrollo, y son independientes de otras cualidades individuales como la inteligencia o la memoria.

En la última década, la existencia de correlaciones directas entre el comportamiento social y ciertas zonas del cerebro ha sido uno de los aspectos que más ha interesado a los científicos. Los antecedentes de esta búsqueda se remontan a mediados del siglo XIX, a los años en los que el Dr John Harlow, un médico americano, tuvo como paciente a Phineas Gage, famoso en la historia de la medicina por haber sobrevivido a un horrible accidente. Como consecuencia de una explosión, a Phineas Gage le atravesó la cabeza una barra de hierro. Gage, milagrosamente, no sólo sobrevivió al accidente, sino que era capaz de hablar y de moverse normalmente, y no se vieron afectadas su inteligencia, su memoria o su capacidad de aprendizaje. Sin embargo, sí hubo un cambio: Gage, que siempre había sido diligente, responsable y amable, se volvió irreverente, blasfemo, irresponsable y de comportamiento socialmente inadecuado después del accidente. El cambio fue tan radical que sus amigos y conocidos decían que “ya no era Gage.” “El equilibrio entre sus facultades intelectuales y sus tendencias animales parece haberse destruido”, escribió en 1868 el Dr Harlow. El caso de Phineas Gage proporcionó la base para establecer una relación directa entre los daños cerebrales en un área concreta y la pérdida de las capacidades sociales, y representa el nacimiento de la neurociencia cognitiva moderna.

La zona afectada por el accidente es el córtex prefrontal izquierdo. Las investigaciones recientes de Antonio Damasio, Ralph Adolphs y su equipo han confirmado que las personas que por enfermedad o accidente han sufrido lesiones en esa misma zona...

...desarrollan lo que se ha denominado “sociopatía adquirida”. Ofrecen resultados normales en pruebas para medir el cociente intelectual, y presentan niveles normales en el lenguaje, la memoria y la percepción, pero no son capaces de controlar su comportamiento con respecto a otras personas. No son capaces de tomar decisiones en su propio interés, por lo general, no tienen un empleo, y son incapaces de mantener relaciones sociales duraderas. (Adolphs 2006: 15)

La conexión entre determinadas áreas cerebrales y la capacidad de actuar adecuadamente en el entorno social se ha visto reforzada por los resultados de las investigaciones sobre ciertos déficits cerebrales, como el autismo. El autismo es una alteración de origen biológico que produce una triada de discapacidades, todas ellas relacionadas con el comportamiento social:

1. La comunicación social: Las personas con autismo tienen dificultades con la comunicación tanto verbal como no verbal: por ejemplo, lo entienden todo literalmente, y tienen dificultades para usar o comprender las expresiones faciales o el tono de voz...
2. La interacción social: Tienen dificultades para reconocer o comprender los sentimientos de los otros; no entienden las reglas sociales no escritas que la mayoría de nosotros sigue de manera inconsciente: pueden estar demasiado cerca de otra persona, por ejemplo, o iniciar un tema de conversación inadecuado; o parecen comportarse de manera ‘extraña’ o inapropiada, ya que no siempre es fácil para ellos de expresar sentimientos, emociones o necesidades.
3. La imaginación social: No son capaces de comprender y predecir el comportamiento de otras personas, o de imaginar situaciones diferentes de la rutina diaria inmediata. No consiguen hacer frente a situaciones nuevas o desconocidas porque no pueden predecir lo que sucederá después; tampoco son capaces de participar en el juego imaginativo.

El autismo puede ser definido como un déficit genético en la capacidad de predecir y explicar el comportamiento de otros seres humanos, es decir, una especie de “ceguera mental”, como ha dicho Baron-Cohen (1995). Los autistas pueden presentar, sin embargo, niveles normales en el funcionamiento de otras capacidades cognitivas.

Curiosamente, existe otra enfermedad genética que representa la imagen especular del autismo: se trata del síndrome de Williams. Quienes lo padecen presentan algún grado de retraso mental y, en general, graves deficiencias en todo lo que no es social,; pero son, en cambio, hipersociables y están especialmente dotados para el lenguaje, la música y el reconocimiento de caras, con “un exagerado interés en otras personas y una expresividad y unas habilidades comunicativas y sociales muy notables.” (Adolphs 2003: 176). La disociación entre lo social y en el resto de las capacidades cognitivas representa un argumento a favor de la modularidad de la cognición social.

Así pues, la neurociencia cognitiva ha descubierto, en primer lugar, que nuestro comportamiento puede explicarse en términos neuroanatómicos; y en segundo lugar, que nuestra capacidad social no es simplemente el resultado del funcionamiento de un mecanismo cognitivo general y multiusos, que simplemente tiene que aprender un conjunto dado de reglas sociales, sino que nuestro cerebro contiene sistemas neuronales que se especializan en el tratamiento de diferentes tipos de información socialmente relevante: cualquier daño físico a la organización de este sistema se correlaciona con un fracaso en la interacción social, dejando al margen otras capacidades; y si este sistema se pierde, su funcionamiento difícilmente puede ser asumido por otras áreas cerebrales. De este modo, la neurociencia cognitiva ha ofrecido respuestas parciales, pero muy importantes, a la pregunta de cuáles son las bases neurales de la cognición social.

3. LA ADQUISICIÓN DE LAS PAUTAS SOCIALES

Las consideraciones previas apoyan la idea de que la cognición social es un sistema universal. Esta universalidad, sin embargo, se encuentra sobre todo en el nivel de los mecanismos psicológicos tal y como han evolucionado, y no en el de los comportamientos culturales que expresamos (Barkow et al., 1992), que pueden ser extraordinariamente diferentes. La diversidad es, efectivamente, una característica única de la cognición social humana:

Los diferentes grupos de humanos desarrollan sus propias maneras de hacer las cosas y de simbolizarlas - y estas pueden ser muy diferentes de las de otros grupos, incluso los que viven cerca. Tomasello et al (2005: 721)

Y no sólo son diferentes las pautas culturales de grupos diferentes, sino que la cultura de un mismo grupo va cambiando con el tiempo. Como ha señalado Tomasello (1999: 518),

...las tradiciones culturales y los artefactos creados por el hombre van acumulando modificaciones a lo largo del tiempo, mientras que este no parece ser el caso de las tradiciones culturales de los primates no humanos.

La diversidad cultural se ha descrito habitualmente en términos del ranking de diferentes valores en las diferentes culturas. Los etnógrafos y los investigadores que trabajan en pragmática intercultural han examinado extensamente las relaciones entre las características culturales y el comportamiento comu-

nicativo (Véase, entre otros, Hofstede (2001); Nisbett (2003); Spencer-Oatey (2005, 2007)), de modo que este es un tema que no voy a seguir aquí.

Todos los científicos están de acuerdo en señalar que el contexto cultural en el que crece un individuo representa la necesaria contrapartida cultural de la capacidad social innata: la cognición social no madura adecuadamente si el individuo no crece en un entorno social. El desarrollo humano depende, pues, tanto de los factores biológicos como de los culturales: esta es la ‘teoría de la doble herencia’ (Tomasello 1999)

Una parte sustancial de nuestro comportamiento social parece requerir, por tanto, de una cierta clase de “aprendizaje” previo, que depende decisivamente de los estímulos procedentes del entorno; se trata de un aprendizaje esencialmente no consciente, que parece emerger de manera espontánea como fruto de la interacción con otros en el medio social. Esta es una constatación clásica: formar parte de un grupo implica percibir el mundo y comportarse en él como el resto de los miembros de dicho grupo (Véase Janney and Arndt (1992), (1993); Jackendoff (1992). Piller 2007 presenta una revisión crítica). El medio social tiene también un papel determinante en el modelado de lo que solemos caracterizar como el estilo conversacional propio de una determinada cultura, que no es más que el resultado de la propagación entre sus miembros de unas determinadas pautas de comportamiento social y lingüístico. ¿Cómo se realiza este aprendizaje? ¿Cuáles son los mecanismos que hacen posible la difusión de unas mismas pautas de interacción social?

Una respuesta frecuente entre los antropólogos ha sido la de que los valores culturales y las formas de pensar son representaciones que se comunican y se transmiten de un individuo a otro y de una generación a la siguiente, de una forma “epidemiológica”:

Imagine un grupo social (...). Cada miembro del grupo tiene en su cabeza millones de representaciones mentales, algunas de corta duración, otras almacenadas en la memoria a largo plazo y que constituyen el “conocimiento” del individuo. De estas representaciones mentales, algunas - una proporción muy pequeña - se comunican en reiteradas ocasiones, y acaban estando distribuidas en todo el grupo, y de este modo tienen una versión mental en la mayoría de sus miembros. Cuando hablamos de las representaciones culturales, tenemos en mente - o deberíamos tener en mente - estas representaciones duradera y ampliamente distribuidas. (Sperber, 1994: 33).

Este enfoque, sin embargo, pone demasiado énfasis en la parte de la cultura representacional y explícita. No quiero decir que no haya de hecho representaciones culturales que se transmiten así, sino más bien sugerir que esta no es la principal forma de adquisición de la mayoría de las rutinas y los valores culturales. Además, un enfoque epidemiológico, en términos de propagación de las representaciones supondría que el aprendizaje de los valores de una cultura diferente no es más que una cuestión de identificar la nueva serie de representaciones y de incorporarlas a la base de datos mental del individuo sin mayor esfuerzo. Sin embargo, las dificultades que experimentan los alumnos de una lengua extranjera muestran que las cosas no pueden ser tan sencillas.

Las propuestas formuladas por antropólogos y filósofos sobre el problema de cómo se adquieren los valores culturales son hipótesis especulativas. ¿Existen estructuras y sistemas cerebrales específicos? En los últimos años, la neurociencia cognitiva ha hecho descubrimientos que pueden ofrecer una explicación más convincente y con un apoyo empírico sólido. Los investigadores del Departamento de Neurociencia de la Universidad de Parma, Giacomo Rizzolatti y Vittorio Gallese, entre otros (Gallese 2007; Gallese et al 1996, 2001, 2004; Rizzolatti et al 2006) estaban trabajando en los movimientos de la mano y la boca de los monos macacos, en particular, las neuronas que controlan el movimiento en

acciones dirigidas a un objetivo, como coger un pedazo de fruta. Casi por casualidad, descubrieron que estas mismas neuronas también se activan cuando el individuo simplemente ve que otro individuo realiza la misma acción: por ejemplo, cuando un macaco ve que otro coge algo con la mano, en él se activan los mismos puntos cerebrales que se activarían si fuera él mismo el que cogiera algo con la mano. Puesto que reflejan el comportamiento, estas neuronas se han denominado neuronas-espejo.

Estas neuronas también existen en el cerebro humano. A partir de este hallazgo, se ha abierto un interesante campo que está permitiendo comprender mejor, entre otras cosas, cuáles son los mecanismos que nos permiten entender las acciones de los demás y las intenciones que las motivan. Por ejemplo, si un hombre entra en una tienda, se pone una camiseta y se mira en el espejo, podemos “saber” sin dificultad que probablemente tiene intención de comprarse esa camiseta (si le gusta lo suficiente, si le convence el precio, etc.). Esta capacidad de “leer la mente” puede parecer, en principio, sorprendente, pero es algo que todos hacemos de manera natural en multitud de ocasiones cotidianas.

Pues bien, ahora sabemos que proviene de la activación de las neuronas relacionadas con el movimiento. Cuando vemos una acción intencional realizada por otro individuo, no nos limitamos a elaborar conjeturas sobre lo que hace (ni explícita y conscientemente, ni implícitamente), ni tampoco a inferir la razón de sus intenciones, sino que tenemos “una experiencia directa interna” de la acción misma (Rizzolatti et al, 2006: 56). Esto explica que podamos comprenderla de manera fácil y rápida. Así pues, las neuronas-espejo constituyen el vínculo neurológico entre la intención y la acción.

Esta correlación se puede encontrar no sólo para acciones simples, sino que se extiende a series más complejas de acontecimientos.

Curiosamente, encontramos que la mayoría de las neuronas se activan de modo diferente durante el proceso de coger por parte del mono en función de su objetivo final [coger un pedazo de fruta para comer, o para colocarlo en un contenedor]. Esta prueba ilustra que el sistema motor está organizado en cadenas neuronales, cada una de las cuales codifica la intención concreta del acto. (Rizzolatti et al. 2006: 59)

El efecto es, pues, que hay cadenas específicas de neuronas-espejo que parecen codificar plantillas de actividades completas. Por lo tanto, si una acción (por ejemplo, coger una taza) puede tener diferentes objetivos (para beber de ella o para limpiarla), se formará una cadena diferente para cada uno.

Es más, hay también investigaciones recientes que han demostrado que las neuronas-espejo desempeñan una función importante no sólo en la interpretación de las acciones, sino también en la comprensión de las emociones. Así, las mismas neuronas que se activan cuando experimentamos un sentimiento particular - por ejemplo, dolor (Singer y Frith, 2005) o repugnancia (Wicker et al 2003) -, también se activan en el cerebro de quienes observan a quien experimenta la sensación. Los psicólogos siempre habían hablado de empatía y de contagio emocional; pues bien, ahora tenemos una idea más precisa de la forma en que la empatía y el contagio emocional funcionan.

Tomados en conjunto, estos datos sugieren claramente que los seres humanos entendemos las emociones, o por lo menos, las emociones negativas fuertes, a través de un mecanismo directo de proyección que implica las partes del cerebro que generan respuestas motoras viscerales. Ese mecanismo no puede, por supuesto, explicar plenamente toda la cognición social, pero ofrece por primera vez una base neural funcional de algunas de las relaciones interpersonales más complejas sobre las que se construyen los comportamientos sociales. (Rizzolatti et al 2006: 60)

En las neuronas-espejo se encuentran también las bases de la imitación, el aprendizaje y la posibilidad

de enseñar.

Pues bien, en los niños, la adquisición de los patrones sociales de su cultura se lleva a cabo mediante un proceso de aprendizaje implícito, por el que interiorizan las pautas de su grupo. Este aprendizaje implícito, como el tipo que tiene lugar en el ámbito familiar, no es más que el resultado de la formación de millones de cadenas estables de neuronas-espejo. Se trata de una respuesta innata, automática, que no requiere ni la existencia de ningún evento explícitamente representado, ni la conciencia del sujeto, ni su motivación para aprender... El mismo procedimiento se aplica a todo tipo de comportamiento social, lo que garantiza la propagación inmediata e inconsciente de las pautas específicas de la cultura. La activación de las neuronas-espejo y la formación de cadenas neuronales constituyen el mecanismo biológico que subyace a nuestra capacidad innata de aprender y de interiorizar las experiencias culturales.

Una buena parte de las características del funcionamiento de la cognición social pueden explicarse inmediatamente a partir de este proceso neurológico subyacente. Para empezar, puede explicar el hecho de que el aprendizaje social es fundamentalmente implícito. El hecho de que el aprendizaje social sea básicamente un tipo de aprendizaje implícito no significa, por supuesto, que el reforzamiento explícito de las pautas sociales no tenga ningún papel en la transmisión de patrones culturales, ni que las representaciones explícitamente enseñadas deban descartarse completamente. Pero aunque es evidente que la comunicación explícita de los valores culturales tiene un lugar privilegiado en la educación institucionalizada, debe tenerse en cuenta que este tipo de socialización es una fuente secundaria para el aprendizaje social y no un requisito inherente para que la cognición social se desarrolle de manera normal.

En segundo lugar, la formación de cadenas proporciona apoyo empírico a la idea de que el conocimiento se organiza en unidades más grandes, que incluyen secuencias de acontecimientos, participantes y relaciones, de manera que se reduce el esfuerzo de procesamiento y se pueden hacer predicciones sobre el curso de los acontecimientos. Cuando un eslabón de una cadena neural está activado, toda la cadena y sus eslabones intermedios se activan también, de modo que el resultado se prevé de manera fácil, sin necesidad de acceder a ningún tipo de representación explícita de todo el evento.

En tercer lugar, pueden dar cuenta de la estabilidad del conocimiento implícito: una vez adquirido, es muy difícil de modificar, y mucho menos de eliminar. Esto es así probablemente porque la formación de cadenas neuronales no es simplemente una manera de almacenar la información: no es sólo como poner nuevos libros en una estantería, o como guardar archivos nuevos en un ordenador. Las cadenas de neuronas son a la vez la información y su propio soporte. Cuando se forma una cadena, la organización física del cerebro cambia en cierta medida. Esta característica va a ser crucial para la comprensión de las diferencias entre nativos y alumnos no nativos.

Y por último, pero no menos importante, proporciona una explicación no sólo para la adquisición de pautas de acción, sino también para la adquisición y la exteriorización de las emociones. Como se mencionó antes, las neuronas-espejo también desempeñan un papel importante en la comprensión de las emociones, por lo que la consideración anterior se puede extender a la forma en que se comprenden y se exteriorizan las emociones. Las neuronas-espejo proporcionan también una explicación de algunas manifestaciones externas de la empatía. Cuando dos personas empatizan, tienden a mostrar las mismas emociones, a adoptar los mismos gestos, y a comportarse de manera similar. Este tipo de contagio es resultado de la sintonización de sus sistemas de neuronas-espejo. Por lo tanto, los niños aprenden implícitamente cómo reaccionar en diferentes situaciones: cómo se manifiestan los sentimientos, qué

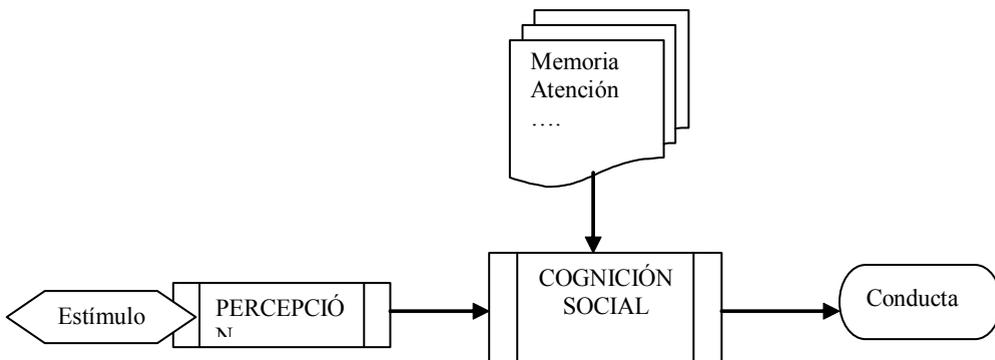
emociones se pueden mostrar y cuáles deben evitarse.

En resumen, las cadenas de neuronas-espejo se hallan, por lo tanto, en la base del aprendizaje implícito, y permiten entender y explicar cómo se adquiere y cómo se organiza el conocimiento implícito, tanto para las acciones como para las emociones.

4. EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN SOCIAL

En la sección anterior, se ha ofrecido una respuesta al problema de cómo se incorpora la cultura al ‘cerebro social’. Pero todavía hay una cuestión importante: una vez que una persona ha madurado en su cultura, ¿cuáles son los procesos que tienen lugar en su cerebro cuando procesa estímulos socialmente pertinentes? Los científicos no pueden, por el momento, dar una respuesta completa, pero sí pueden ofrecer al respecto algunas hipótesis fundadas.

El ‘cerebro social’ puede concebirse como un dispositivo de procesamiento postperceptual, que recibe la información sensorial y la relaciona con la información de otros sistemas cerebrales (memoria, atención, toma de decisiones...). Es decir, se trata de un sistema responsable de vincular las representaciones de la percepción con la conducta sobre la base del valor social o emocional de los estímulos.



Según Adolphs (1999, 2001, 2003) y Frith y Frith (2006), primero se identifica el estímulo y se evalúa para formar una representación global. Este tipo de representación es el resultado de un proceso de categorización, es decir, de identificación y etiquetado de los estímulos. La forma en que se categoriza el estímulo determina la respuesta del sujeto y su posterior comportamiento. El de categorización es un proceso automático, que escapa al control consciente del sujeto, como lo es también la identificación de los estímulos visuales. Se trata de un proceso inducido por el estímulo o “proceso ascendente” (bottom-up process).

Esto no implica que la cultura no tenga incidencia alguna sobre la categorización; al contrario, entran en juego y se combinan entre sí tanto las respuestas instintivas como las provenientes del aprendizaje cultural. De hecho, las respuestas automáticas pueden verse modulados por los conocimientos implícitamente adquiridos. Por ejemplo, el miedo parece ser una reacción instintiva; sin embargo, el conjunto de animales que se consideran una amenaza depende en gran medida de la cultura, de modo que las respuestas de sus miembros, aunque automáticas, son el resultado de una visión del peligro mediada por la cultura.

Lo mismo ocurre con los estereotipos sociales. Un estereotipo representa una manera rápida y sen-

cilla de clasificar las personas de las que se sabe poco como individuos. Los estereotipos no son construcciones individuales, sino categorías complejas, culturalmente aprendidas, que representan conceptualizaciones compartidas y producen reacciones automáticas: permiten orientar y predecir el comportamiento, incluso aunque uno sea consciente de que los estereotipos son demasiado simplistas y a menudo claramente incorrectos. Son un ejemplo de cómo nuestro cerebro tiende a privilegiar la eficacia sobre la precisión.

Esto es así incluso para las expresiones faciales, como se sugiere en Adolphs et al (1995: 672):

Las expresiones faciales pueden transmitir tanto emociones básicas cuya expresión y reconocimiento pueden ser en parte innatos, así como también emociones más sutiles, cuyo significado está, en parte, determinado por la cultura.

Los procesos inducidos por los estímulos no representan la totalidad del procesamiento. Una de las características más destacadas de la cognición social es el hecho de que no sólo responde a la percepción, esto es, a las propiedades físicas de los estímulos, sino también a juicios sociales aprendidos, sin una motivación perceptiva directa. Hay una serie de categorías, como las relacionadas con los roles sociales, que no necesariamente tienen un correlato directo y visible, sino que son, en última instancia, un producto de la cultura; sin embargo, tienen un papel central en nuestro comportamiento. Por ejemplo, a un médico joven se le trata preferentemente como un médico (que es algo que no se puede ver, sino que se ha de saber), más que como a una persona joven (que es algo que se puede percibir directamente). En tales casos, se utiliza información adicional que nos permite ir más allá de lo que percibimos directamente. Este tipo de proceso, que no depende de las propiedades del estímulo, sino más bien del conocimiento del individuo, se denomina proceso inducido por el conocimiento o “proceso descendente” (top-down process).

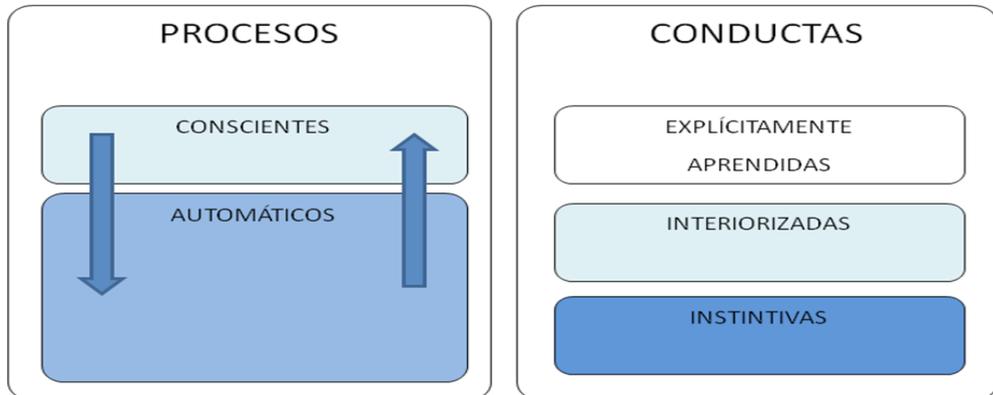
Frith y Frith (2006) señalan, por ejemplo, que la percepción de miembros de fuera del grupo puede dar lugar a sentimientos tanto positivos como negativos. Por ejemplo, han mostrado que ver una cara de otra raza inconscientemente produce la activación de la amígdala, el órgano cerebral encargado de procesar las señales de peligro y los estímulos amenazantes. Sin embargo, hay pruebas empíricas de que las personas tratan de reprimir esta respuesta inconsciente mediante la activación de un proceso consciente de autorregulación, que reanaliza el estímulo y la categorización emitida por los sistemas automáticos, y trata de encontrar una nueva evaluación de las personas en función de otras consideraciones explícitas.

De esta manera, la cognición social crea categorías específicas y, a la vez, establece los mecanismos para tratar con ellas, incluida la necesidad de inhibir algunas respuestas automáticas. Esto muestra la tensión constante que existe entre el procesamiento inducido por el estímulo y el impulsado por el conocimiento de la situación, de acuerdo con distinciones creadas por la propia cultura.

El efecto de los procesos “top-down” sobre todas nuestras predicciones de comportamiento social es un ejemplo de un proceso cognitivo general que se aplica a toda la información que procesamos, ya sea del mundo social o físico. Así, los procesos “top-down” nos permiten tomar conciencia de lo que estamos haciendo y de esta manera nos permiten reparar y reorientar algunas respuestas automáticas muy potentes, pero que resultan inapropiadas. (Frith y Frith, 2006: 44)

Por lo tanto, la cognición social se basa tanto en la biología como en la cultura, y pone en juego tanto procesos automáticos como conscientes. La relación entre estas categorías no es simple, ya que no hay una relación directa, de uno a uno. La interconexión se puede apreciar desde varios puntos de vista: por

un lado, lo que se aprende a través de la exposición a una determinada cultura se adquiere a través de un conjunto de dispositivos biológicamente determinado; por otro lado, una parte significativa de los conocimientos que uno adquiere como miembro de una cultura es interiorizado y da lugar a respuestas automáticas; y por último, el procesamiento consciente puede asimismo inhibir algunas reacciones automáticas.



5. COGNICIÓN SOCIAL Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Como hemos visto, los neurocientíficos han encontrado áreas cerebrales destinadas al tratamiento de los datos pertinentes que socialmente son, en cierta medida independientes de las demás capacidades cognitivas; el 'cerebro social' sigue pautas específicas de adquisición y de desarrollo, y tiene sus propias rutas de procesamiento. Ha llegado el momento de explorar las consecuencias para el aprendizaje de una segunda lengua y la comunicación intercultural.

Entre los problemas más comunes que refieren quienes tienen que comunicarse en una lengua que no es la propia encontramos, entre otros, los siguientes:

- Dificultades para comprender las expresiones faciales, los cambios de tono de voz, los chistes y el sarcasmo, los refranes y las frases hechas
- Incapacidad de entender e interpretar los pensamientos, sentimientos y acciones
- No entender algunas reglas sociales no escritas, como la de pie demasiado cerca de otra persona, o iniciar un tema de conversación inadecuado

Sus interlocutores pueden pensar en ocasiones que se comportan de manera 'extraña', inapropiada o incorrecta, como el resultado de su incapacidad de expresar sentimientos, emociones o contenidos en la forma esperada.

El primer hecho significativo es la sorprendente semejanza entre esta lista y la que se enumeran las deficiencias en el autismo. Lo que esto pone de manifiesto de forma obvia es que las dificultades de los alumnos tienen que ver con problemas de la cognición social, como si todo el cerebro social se derrumbase cuando se habla un idioma diferente. ¿Por qué?

Las neuronas-espejo han resultado ser un sistema decisivo para el aprendizaje implícito, tanto para el aprendizaje práctico como para el aprendizaje social. Por lo tanto, deberíamos esperar que el sistema-espejo contribuyera a facilitar el aprendizaje de un idioma extranjero y la adquisición de sus prácticas sociales. Sin embargo, parece que esta predicción no se ve del todo corroborada por los hechos, como muestran las dificultades que experimentan los alumnos. Es más, lo que se supone habitualmente es que hay un período crítico para el aprendizaje de idiomas; después de ese período, la capacidad de aprender se reduce significativamente. De hecho, la interferencia de la primera lengua, y la transferencia de las prácticas sociales de la cultura nativa a otra cultura indican que, una vez establecidos, los valores de una lengua y una cultura no pueden ser modificados con facilidad (Véase Kasper (1992), Escandell-Vidal (1996b))

Una vez que tales supuestos se forman, permanecen relativamente estables y su influencia en la interacción social se vuelve casi automática. Los eventos que los contradicen no los modifican, sino que más bien tienden a ser interpretados como incorrectos, incomprensibles o anormales. (Janney y Arndt 1992: 31)

¿Hay alguna explicación biológica para este hecho inesperado? Hoy en día, la mayoría de los neurocientíficos creen que los períodos críticos no son completamente rígidos e inflexibles: no son realmente “críticos”, sino especialmente «sensibles», y se relacionan con cambios biológicos en la capacidad del cerebro de ser moldeado por la experiencia. En un estudio sobre el desarrollo del cerebro de los adolescentes, Choudhury y Blakemore (2006) han comprobado que hay un número significativo de cambios neuronales vinculados a la pubertad y la adolescencia. Sus conclusiones indican claramente que el sistema social, una vez “inicializado”, configurado con los datos del entorno de la cultura nativa, podría perder la capacidad de incorporar nuevos datos después de la pubertad, por lo que la cognición social tiende a fosilizarse. Esto no es diferente de lo que se puede encontrar en el dominio de la gramática: hay un período crítico en la adquisición, por lo que una vez que la persona ha adquirido una gramática particular, o un sistema fonológico particular, no puede construir uno diferente en la misma base innata.

De modo similar a la categorización de sonido durante la adquisición del idioma (...), la experiencia con funciones ejecutivas y ciertas competencias cognitivas de tipo social pueden ser mucho más difíciles de incorporar en las redes de cerebro una vez que se han establecido después de la pubertad. (Blakemore y Choudhury, 2006: 307)

Ahora la pregunta es por qué esto es así: ¿por qué la cognición social tiene “fecha de caducidad”? La siguiente parece una respuesta plausible. La aparición de este sistema es la respuesta evolutiva a la necesidad de adaptar a todas las personas a los sistemas de los otros miembros del grupo en un período de tiempo relativamente corto. Su misión es proporcionar, de manera rápida y simple, respuestas comunes a las situaciones que resultan familiares, sin que cada individuo tenga que calcular desde cero todas las situaciones, lo que supondría un proceso lento y costoso. Bien pudiera ser, entonces, que la evolución ha favorecido el desarrollo de un sistema especialmente predisposto para captar información social y extraordinariamente activo durante un período de tiempo determinado -en el que se han de establecer las conexiones pertinentes-; el sistema, sin embargo, no puede mantener este alto nivel de activación para siempre. Como se mencionó antes, la interiorización de las pautas culturales no se limita a llenar los huecos disponibles en una “estantería” preexistente, sino que debe asimismo construir la estantería. Los recursos de nuestro cerebro son potentes, pero limitados, por lo que cualquier operación cognitiva siempre tiene un coste. Esto puede explicar por qué las cadenas de neuronas-espejo, una vez creadas, difícilmente se modifican.

Ello no implica, sin embargo, que el aprendizaje después de la pubertad sea imposible, o que las neuronas-espejo dejen de funcionar después de esa edad. De hecho, hay muchas cosas que aprendemos típicamente de adultos, como contabilidad, derecho, o conducir un automóvil. Y las neuronas-espejo siguen realizando su trabajo como facilitadoras del aprendizaje a través de la imitación. Sin embargo, hay una diferencia crucial entre las habilidades sociales, por un lado, y la adquisición de conocimientos prácticos y factuales, por el otro.

En cuanto a la información social, el hecho de que el almacenamiento de nuevos patrones no sea completamente gratuito y no esté disponible después de un determinado período no convierte el aprendizaje en una tarea imposible; sigue siendo posible, pero a través de una estrategia distinta, a saber, por el mismo sistema que almacena información factual. En otras palabras, en la edad adulta podemos aprender las normas de interacción de una cultura diferente, pero ya no podemos beneficiarnos de la rapidez y la eficacia de procesamiento de nuestros sistemas sociales. En lugar de ello, tenemos que almacenar tales normas como información sobre los hechos, y no como conocimientos implícitos. Esto es, efectivamente, lo que presumiblemente hacemos, como Blakemore y Frith (2005: 462) señalan:

También suponemos que hay, además, una “máquina mental” multiusos, que no está específicamente orientado a determinados estímulos, sino que puede hacer frente a casi cualquier cosa. Es como un sistema de aprendizaje general, que simplemente responde a las asociaciones de la experiencia. Siempre especulativamente, sugerimos que este mecanismo general podría hacer el trabajo si un módulo falla. Cualquier aprendizaje sería diferente del rápido aprendizaje normal, pero aún viable.

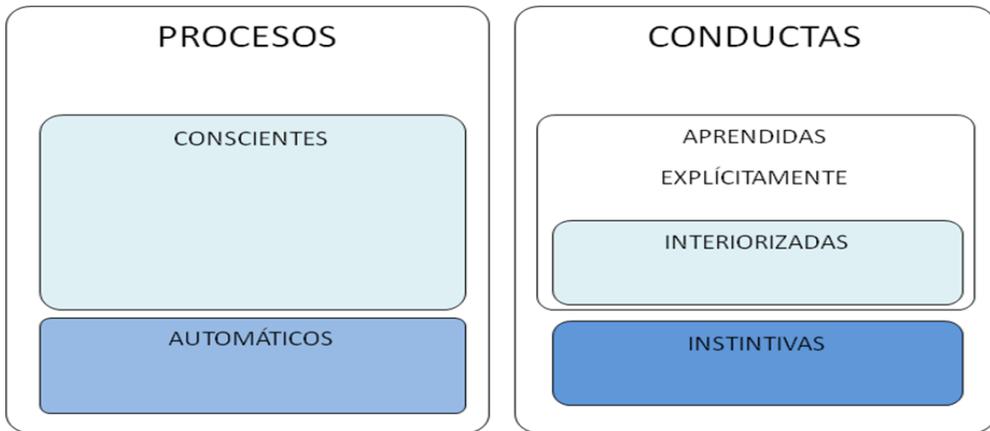
Esto explicaría la razón por la que el aprendizaje tardío de las normas sociales es “diferente del tipo de aprendizaje que se da naturalmente durante el período sensible”. (Blakemore y Frith, 2005: 461). Además, sería compatible con las conclusiones de DeKeyser (2000: 518): “Los alumnos con alta capacidad verbal pueden utilizar mecanismos de aprendizaje explícito que pueden “puentear” los cada vez más ineficientes mecanismos implícitos”.

La inmersión es necesaria en el caso de los niños para poder aprovechar sus capacidades de aprendizaje implícito; la enseñanza de reglas es necesaria en los adolescentes y los adultos para poder utilizar sus capacidades para el aprendizaje explícito (DeKeyser 2003: 335)

Las dificultades para el aprendizaje de las pautas sociales de una cultura diferente no se limitan a la incapacidad de interiorizar la nueva información de manera implícita después de un período determinado; por si fuera poco, a este se añade un problema más: el hecho de que el alumno seguirá utilizando de manera automática los valores culturales que tiene interiorizados, y que pueden ser muy diferentes a las de la lengua y la cultura meta, lo cual provocará interferencias y malentendidos. Para evitarlos, el alumno tendrá que crear un segundo proceso de autorregulación con el fin de inhibir la respuesta automática cada vez que considere que es inadecuada a las normas de la nueva cultura. Ello implica la necesidad de construir una primera representación explícita de la situación social con todos los detalles pertinentes; luego, la inhibición de sus respuestas automáticas; y, por último, la sustitución de estas por otras reacciones conscientemente monitorizadas. Esto explicaría la persistencia de la interferencia pragmática (incluso a lo largo de varias generaciones de las familias inmigrantes, como señala Kasper, 1992), y la lenta y trabajosa interacción de los hablantes no nativos.

Lo que es diferente, por tanto, en la forma de procesar la información es la división del trabajo entre procesos conscientes y automáticos en la interacción social: en los no nativos, los procesos conscientes toman el control de la interacción, y monitorizan constantemente la interacción para evitar la interfer-

encia de procesos interiorizados basados en las categorías sociales de su lengua materna. Esta situación se puede resumir en el siguiente gráfico:



Por último, vale la pena dedicar unas palabras al debate sobre el concepto de cultura y su papel en la comunicación intercultural. Algunos estudiosos rechazan la visión común, “esencialista”, de la cultura como un conjunto de normas y representaciones compartidas por los miembros de un grupo, por considerarla demasiado estática y artificial. Rechazan también la “omnipresente asociación entre ‘comunicación intercultural’ y ‘malentendido’” (Piller, 2007: 214). En lugar de ello, defienden un enfoque constructivista, en el que la cultura se concibe como un concepto dinámico que van construyendo los hablantes a medida que avanza la interacción. La idea de que en la comunicación intercultural hay dos diferentes sistemas de valores que pueden entrar en conflicto debe ser sustituido –dicen– por un escenario en el que la negociación y la búsqueda de un terreno común y un contexto compartido desempeñan el papel principal.

Tal vez esa sería una situación deseable, pero no parece factible en absoluto. Para empezar, la negociación y la búsqueda de un terreno común requieren, en cierta medida, poner las cartas sobre la mesa: esto significa que los interlocutores deben tener una representación explícita de la situación actual, de lo que se comparte y de lo que no, y de cómo crear un terreno común; pero este es precisamente el tipo de enfoque de la cultura de que se quería contestar. Inevitablemente, cada participante entrará en el intercambio comunicativo con algunas hipótesis, la mayoría de las cuales no son ni siquiera consciente y explícitamente representadas por los propios participantes; los nativos han aprendido implícitamente los patrones de su grupo, por lo que no suelen tener acceso a la configuración de los valores particulares que determinan su comportamiento social.

6. CONCLUSIÓN

Ha llegado el momento de concluir. Muchas de las ideas que habitualmente se dan por sentado sobre la cognición social eran hipótesis y especulaciones. Lo que sabemos actualmente sobre las bases neuronales de las habilidades sociales arroja nueva luz sobre estos asuntos: algunas de esas ideas se cuestionan, mientras que otras han recibido apoyo empírico.

Se ha mostrado que nuestra capacidad social no es simplemente el resultado del funcionamiento de un mecanismo cognitivo general que aprende reglas sociales; al contrario, nuestro cerebro contiene sistemas neuronales especializados en el tratamiento de información social. Existe también un mecanismo específico de aprendizaje implícito, que consiste en la formación de millones de cadenas estables de neuronas-espejo: este aprendizaje no es consciente, sino que se trata de una respuesta innata y automática. Por otro lado, se ha comprobado que la cognición social no es sólo responde a la percepción (a las propiedades físicas de los estímulos); también es sensible a categorías sociales aprendidos, sin una motivación perceptiva directa. El procesamiento de estímulos socialmente relevantes incluye tanto procesos automáticos como procesos conscientes. En la comunicación intercultural, los procesos controlados por el individuo adquieren una especial protagonismo, ya que una parte del éxito en la comunicación intercultural pasa por la necesidad de formarse una representación explícita de las nuevas pautas y sus condicionamientos, así como la necesidad de poner en marcha un segundo proceso consciente de autorregulación que elimine e inhiba algunos procesos automáticos.

Los hallazgos en el campo de la neurociencia social sugieren que nuestra comprensión de la cognición social tiene que articularse de modo que sea ser compatible con su naturaleza dual, es decir, a la vez como un sistema biológico y como un producto de la cultura; como un dispositivo de procesamiento con una base neural, y como un reflejo social que depende de la exposición a una cultura específica para su desarrollo; como una característica innata de la arquitectura neuronal, y como una construcción social emergente; como una facultad universal y como un conjunto de habilidades específicamente culturales. El resultado es un complejo sistema de procesamiento, en el que las respuestas predeterminadas, las rutinas implícitamente adquiridas y las normas explícitamente aprendidas tienen todas una función precisa en la producción y comprensión de los comportamientos sociales.

Queda aún mucho por aprender, pero la investigación actual ha proporcionado ya una base más sólida para el debate y un terreno más firme sobre el que establecer nuevos enfoques sobre el comportamiento social y la comunicación intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Adolphs, Ralph (1999): "Social cognition and the human brain", *Trends in Cognitive Science* 3 (12), 469-479.
- Adolphs, Ralph (2001): "The neurobiology of social cognition", *Current Opinion in Neurobiology*, 11:231-239
- Adolphs, Ralph (2003): "Cognitive neuroscience of human social behaviour", *Nature Reviews. Neuroscience*, 4: 165-178
- Adolphs, Ralph (2006): "How do we know the minds of others? Domain-specificity, simulation, and enactive social cognition", *Brain Research* 1079, 25-35.
- Barkow, Jerome H., Leda Cosmides and John Tooby (eds.) (1992): *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, Oxford, Oxford University Press.
- Baron-Cohen, Simon (1995): *Mindblindness*. Cambridge (Mass.) MIT Press
- Baron-Cohen, Simon (2001): "Theory of Mind and autism: A review", *International Review of Mental Retardation*, 23
- Beer, Jennifer S. et al. (2006): "Special issue: Multiple perspectives on the psychological and neural bases of social cognition", *Brain Research* 1079, 1-3
- Bellugi, Ursula, Anna Järvinen-Pasley, Teresa F. Doyle, Judy Reilly, Allan L. Reiss, Julie R Korenberg (2007): "Affect, Social Behavior, and the Brain in Williams Syndrome", *Current Directions in Psychological Science*, 16/2, 99-104.
- Blakemore, Sarah-Jayne and Uta Frith (2005): "The Learning Brain: Lessons for Education: A précis", *Developmental Science* 8:6, 459-471.
- Blakemore, Sarah-Jayne, Joel Winston y Uta Frith (2004): "Social cognitive neuroscience: where are we heading? *Trends in Cognitive Sciences* 8 (5), 216-221.
- Blakemore, Sarah-Jayne and Suparna Choudhury (2006): "Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition", *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47:3/4, 296-312
- Cacioppo, John T. and Gary G. Berntson (eds.) (2005): *Social Neuroscience: Key Readings*, London, Psychology Press
- Csibra, Gergely and György Gergely (2005): "Social learning and social cognition: the case for pedagogy", in M. H. Johnson & Y. Munakata (Eds.), *Processes of Change in Brain and Cognitive Development. Attention and Performance*, XXI. Oxford: Oxford University Press.
- Damasio, Antonio R. (1994): *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Putnam
- Damasio, Hanna, Thomas Grabowski, Randall Frank, Albert M. Galaburda and Antonio R. Damasio (1994). "The return of Phineas Gage: clues about the brain from the skull of a famous patient." *Science* 264: 1102-1105.
- DeKeyser, Robert M. (2000): "The robustness of critical period effects in second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition* 22, 499-533.
- DeKeyser, Robert M. (2003): "Implicit and explicit learning", in C. Doughty and M. Long (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell, 313-348.
- DeKeyser, Robert M. (eds.) (2007): *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Doughty, Catherine and Michael H. Long (eds.) (2003): *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell.
- Dominey, Peter Ford (2007): "Towards a construction-based framework for development of language, event perception and social cognition: Insights from grounded robotics and simulation", *Neurocomputing* 70, 2288-2302
- Ellis, Nick C. (2006): "Language Acquisition as Rational Contingency Learning", *Applied Linguistics*

27/1: 1-24

- Escandell-Vidal, Victoria (1996a): "Towards a Cognitive Approach to Politeness", in Katarzyna Jaszczolt and Ken Turner (eds.): *Contrastive Semantics and Pragmatics*. (Vol. II: *Discourse Strategies*), Oxford, Pergamon Press, pp. 621-650. Also in *Language Sciences*, 18. 621-650.
- Escandell-Vidal, Victoria (1996b): "Los fenómenos de interferencia pragmática", *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, vol. III, Madrid, Expolingua, 95-109.
- Escandell-Vidal, Victoria (2004): "Norms and Principles. Putting Social and Cognitive Pragmatics Together", in Rosina Márquez-Reiter and Maria Elena Placencia (eds.): *Current Trends in the Pragmatics of Spanish*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 347-371.
- Frith, Chris D. y Uta Frith (2006): "How we predict what other people are going to do", *Brain Research* 1079, 36-46.
- Frith, Chris D. y Uta Frith (2007): "Social cognition in Humans", *Current Biology* 17 (16), 724-732
- Frith, Uta (2003): *Autism: Explaining the Enigma*, Oxford, Blackwell
- Frith, Uta, John Morton and Alan M. Leslie (1991): "The cognitive basis of a biological disorder: autism", *Trends in Neurosciences*, 14/ 10, 433-438
- Frith, Uta y Sarah-Jayne Blakemore (2006): "Social Cognition", in *Cognitive Systems: Information Processing Meets Brain Science*(Cap. 7), 138-162
- Frith, Uta and Francesca Happé (1995): "Autism: beyond "theory of mind"", in J. Mehler and S. Franck (eds.) (1995): *Cognition on Cognition*, Cambridge (Mass.) MIT /Elsevier, 13-30.
- Gallese, Vittorio (2007): "Before and below 'theory of mind': embodied simulation and the neural correlates of social cognition", *Philosophical Transactions of the Royal Society-B*, 362, 659-669.
- Gallese, Vittorio, Morris N. Eagle and Paolo Migone (2007): "Intentional attunement: Mirror neurons and the neural underpinnings of interpersonal relations", *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 55: 131-176.
- Gallese, Vittorio, Luciano Fadiga, Leonardo Fogassi and Giacomo Rizzolatti (1996): "Action recognition in the premotor cortex". *Brain* 119, 593-609.
- Gallese, Vittorio and Christian Keysers (2001): "Mirror neurons: A sensorimotor representation system", *Behavioral and Brain Sciences* (2001) 24:5, 983-984.
- Gallese, Vittorio, Christian Keysers and Giacomo Rizzolatti (2004): "A unifying view of the basis of social cognition", *Trends in Cognitive Sciences*, 8 (9), 396-403
- Hermann, Ester, Josep Call, María Victoria Hernández-Lloreda, Brian Hare, and Michael Tomasello, (2007): "Humans Have Evolved Specialized Skills of Social Cognition: The Cultural Intelligence Hypothesis", *Science*, 317, 1360-1366
- Hofstede, Geert (2001): *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*, London, Sage.
- Jackendoff, Ray (1992): *Languages of the Mind*, Cambridge (Mass.), MIT Press
- Janney, Richard W. and Horst Arndt (1992): "Intracultural Tact vs Intercultural Tact", in R.J. Watts, S. Ide, and K. Ehlich (eds.): *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*, Berlin, Mouton-De Gruyter, 21-41.
- Janney, Richard W. and Horst Arndt (1993): "Universality and Relativity in Cross-cultural Politeness Research: A Historical Perspective", *Multilingua* 12: 13-50.
- Javier, Rafael A. (2007): *The Bilingual Mind. Thinking, Feeling and Speaking in Two Languages*, Berlin, Springer
- Karmiloff-Smith, Annete (2007): "Williams syndrome", *Current Biology* 17/24, R1035-R1036
- Kasper, Gabriele (1992): "Pragmatic transfer", *Second Language Research*, 3, 203-231.
- Keysers, Christian y Valeria Gazzola (2007): "Integrating simulation and theory of mind: from self to social cognition", *Trends in Cognitive Sciences* 11 (5), 194-196
- Keysers, Christian, M. Alessandra Umiltà, Luciano Fogassi, Vittorio Gallese and Giacomo Rizzolatti

- (2002): "Hearing sounds, understanding actions: action representation in mirror neurons", *Science*, 297: 846-848, 2002.
- Kuhn, Deanna (2006): "Do Cognitive Changes Accompany Developments in the Adolescent Brain?" *Perspectives on Psychological Science*, 1, 59-67
- Lucariello J.M. et al. (2007) : "Social versus intrapersonal ToM: Social ToM is a cognitive strength for low- and middle-SES children", *Journal of Applied Developmental Psychology* 28, 285-297
- Lyons, Anthony and Yoshihisa Kashima (2001): "The reproduction of culture: Communication processes tend to maintain cultural stereotypes", *Social Cognition* 19/3, 372-394
- McGivern, Robert F. Julie Andersen, Desiree Byrd, Kandis L. Mutter, and Judy Reilly (2002): "Cognitive efficiency on a match to simple task decreases at the onset of puberty in children", *Brain and Cognition* 50, 73-89
- Macmillan, Malcolm (2000): *An Odd Kind of Fame: Stories of Phineas Gage*, Cambridge (Mass.), MIT Press
- Marsch, Leslie y Christian Onof (to appear): Introduction to the special issue "Perspectives on social cognition", *Cognitive Systems Research*
- Mesoudi, Alex, Andrew Whiten and Robin Dunbar (2006): "A bias for social information in human cultural transmission", *British Journal of Psychology* 97, 405-423
- Moffitt, Terrie E. (1993): "Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy", *Psychological Review* 100/ 4, 674-701
- Nisbett, Richard E. (2003): *The Geography of Thought*, New York, Free Press
- Norris, Catherine J. and John T. Cacioppo (2007): "I know how you feel: Social and emotional information processing in the brain", in E. Harmon-Jones and P. Winkielman (eds.): *Social Neuroscience: Integrating biological and psychological explanations of social behavior*, New York, Guilford Press, 84-105
- Paterson, Sarah J. et al (2006): "Development of structure and function in the infant brain: Implications for cognition, language and social behaviour" *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 30, 1087-1105
- Perkins, Michael R (2005): "Pragmatic ability and disability as emergent phenomena", *Clinical Linguistics and Phonetics*, 19 (5). pp. 367-377
- Piller, Ingrid (2007): "Linguistics and Intercultural Communication", *Language and Linguistic Compass* 1/3, 208-226
- Rizzolatti, Giacomo, Leonardo Fogassi and Vittorio Gallese (2006): "Mirrors in the mind", *Scientific American*, Nov 2006, 54-61
- Russell, James A. (1991): "Culture and the Categorization of Emotions", *Psychological Bulletin*, 110/ 3, 426-450
- Russell, James A. (2005): "Human emotion is built on core affect", *Journal of Consciousness Studies*, 8-10, 26-42
- Saxe, Rebecca (2006): "Uniquely human social cognition", *Current Opinion in Neurobiology* 16, 235-239
- Schaller, Mark, Justin H. Park and Douglas T. Kenrick (to appear): "Human Evolution and Social Cognition", in R.I.M. Dunbar and L. Barrett (Eds.), *Oxford Handbook of Evolutionary Psychology*. Oxford UK: Oxford University Press
- Singer, Tania and Chris Frith (2005): "The painful side of empathy", *Nature Neuroscience*, 8/7, 845-846
- Spencer-Oatey, Helen (2005): "(Im)Politeness, face and perceptions of rapport: unpackaging their bases and interrelationships", *Journal of Politeness Research*, 1/1, 95-119.
- Spencer-Oatey, Helen (2007): "Theories of identity and the analysis of face", *Journal of Pragmatics*, 39, 639-656

- Spencer-Oatey, Helen and Jianyu Xing (2003): "Managing rapport in intercultural business interactions: a comparison of two Chinese–British welcome meetings", *Journal of Intercultural Studies*, 24/1, 33–46.
- Sperber, Dan (1994): "The modularity of thought and the epidemiology of representations", in L. A. Hirschfeld and S. A. Gelman (eds): *Mapping the Mind: Domain specificity in cognition and culture*, New York: Cambridge University Press, 39-67.
- Sperber, Dan and Lawrence A. Hirschfeld (2004): "The cognitive foundations of cultural stability and diversity", *Trends in Cognitive Sciences*, 8/1, 40-46
- Strauss, Claudia and Naomi Quinn (1997): *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tomasello, Michael (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*, Harvard, Harvard University Press
- Tomasello, Michael (1999): "The social adaptation for culture", *Annual Review of Anthropology*, 28:509-529
- Tomasello, Michael, Malinda Carpenter, Josep Call, Tanya Behne, and Henrike Moll (2005): "Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition", *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675–735
- Tomasello Michael and Malinda Carpenter (2007): "Shared intentionality", *Developmental Science* 10:1, 121–125
- Uddin, Lucina Q., Marco Iacoboni, Claudia Lange y Julian Paul Keenan (2007): "The self and social cognition: the role of cortical midline structures and mirror neurons", *Trends in Cognitive Sciences*, 11 (4), 153-157
- Wagar, Brandon M., and Paul Thagard (2004): "Spiking Phineas Gage: A Neurocomputational Theory of Cognitive–Affective Integration in Decision Making", *Psychological Review*, 111- 1: 67–79
- Wicker, Bruno, Christian Keysers, Jane Plailly, Jean-Pierre Royet, Vittorio Gallese, and Giacomo Rizzolatti (2003): "Both of Us Disgusted in My Insula: The Common Neural Basis of Seeing and Feeling Disgust", *Neuron*, 40, 655–664

PONENCIAS

Uso de los medios audiovisuales en la clase de ELE

LILIANA CABRERA GIMÉNEZ
Instituto César Vallejo, Sofía

RESUMEN: Vivimos en un mundo en que los medios audiovisuales tienen gran importancia. Gran parte de la información que recibimos es a través de una pantalla.

Consideramos que los medios audiovisuales pueden y deben integrarse en la enseñanza de ELE ya que pueden ayudarnos a realizar actividades motivadoras al mismo tiempo que nos ayudan a cumplir nuestros objetivos docentes.

Los documentos audiovisuales se retienen con facilidad al mismo tiempo que proporcionan una gran cantidad de información. Además al combinar el sonido con la imagen se puede deducir visualmente aquello que no hemos comprendido auditivamente. A través de los medios audiovisuales se pueden aprender la cultura de la lengua que se está aprendiendo. Se pueden realizar muchos tipos de actividades: contar la historia, imaginar un final alternativo, hacer descripciones, modificación de diálogos, debates sobre el tema de la película etc.

PALABRAS CLAVE: uso, audiovisuales, ELE, propuestas, prácticas.

1. INTRODUCCIÓN

Los medios audiovisuales son un medio ideal para enseñar contenidos muy diferentes en la clase de ELE como la cultura, la gramática, el léxico... También pueden servirnos como punto de partida para realizar un debate o una puesta en común de muy diversos temas. El medio audiovisual en estos casos sería un pretexto para inducir a nuestros alumnos a hablar por ejemplo, en clases de conversación donde el alumnado es bastante pasivo.

A veces, nos encontramos con un sector de profesores reacios al uso de estos medios por considerarlos poco serios y así oímos comentarios tipo: “Ah, ¿qué tus alumnos van a ver una película en clase? Bueno, si no tienen otra cosa mejor que hacer...”.

A veces, también hay padres que piensan que hacer uso de los medios audiovisuales es una pérdida de tiempo ya que el profesor tiene que hacer dictados y explicar mucha gramática y léxico. Piensan también que si es divertido es que no es serio y por lo tanto, no sirve para la enseñanza. Con estas ideas se

olvidan de que está demostrado que cuantos más sentidos utilizamos para aprender, más interiorizamos y que cuanto más te diviertes, más se aprende.

Los medios audiovisuales están presentes en nuestra vida cotidiana y nuestros alumnos están acostumbrados a ellos. Si somos conscientes del poder hipnótico de la pequeña pantalla. ¿Por qué no utilizarla en clase de ELE como un medio de aprendizaje?

En esta ponencia se intentará demostrar que los medios audiovisuales son un medio muy útil para la clase de ELE y para comprobarlo veremos algunas propuestas prácticas.

El éxito de nuestra práctica con medios audiovisuales dependerá de una preparación previa que en muchos casos nos llevará más tiempo que una clase rutinaria pero considero que el resultado vale la pena.

En primer lugar, debemos probar los aparatos que vamos a utilizar y tener todo listo para cuando empiece la clase para no perder tiempo buscando enchufes o intentando poner en marcha el DVD, el vídeo etc.

También debemos ir preparados para una clase alternativa en caso de que nos quedemos sin luz, haya problemas técnicos y los aparatos no funcionen, nos quedemos sin pilas para el mando a distancia o nos secuestren el DVD, por poner un ejemplo.

En esta ponencia veremos actividades que pueden realizarse con tres tipos de medios audiovisuales:

Los anuncios de televisión, las películas y los videoclips musicales.

2. LOS ANUNCIOS DE TELEVISIÓN.

Los anuncios como medio audiovisual tienen muchas ventajas: son breves, cuentan una historia y la idea puede ser captada fácilmente por los alumnos al mismo tiempo que los motiva porque son capaces de comprender un mensaje en la lengua objeto, en un medio auténtico y no adaptado. Lo cual lo hace muy motivador incluso para grupos de un nivel inicial porque se dan cuenta de que pueden comprender.

Además si nuestros alumnos no son alumnos extranjeros en inmersión, el anuncio les servirá de ejemplo de situaciones que podrían darse en la realidad, con la ventaja de que lo que no comprendan del diálogo, pueden servirse de los elementos no verbales de la comunicación. Lo mismo que haríamos en una situación real ya que el audiovisual combina las ventajas del audio y de las imágenes para dar una información más completa que con estos medios por separado. Las estrategias que el alumno utiliza para descodificar la situación del anuncio son las que utilizaría en una situación real de intercambio comunicativo.

Los anuncios son un medio muy eficaz para enseñar cultura. A través de la cultura interpretamos el mundo y a veces los alumnos se sorprenden de que los parámetros culturales de la lengua extranjera no son los mismos que en su país. Curiosamente cuando aprendemos una lengua, muchas veces lo que hacemos es trasladar nuestra cultura a la de la lengua extranjera y entonces se producen malentendidos

o situaciones que el hablante no entiende porque está utilizando parámetros culturales ajenos a esa lengua.

Parece ser que inconscientemente somos más indulgentes con un extranjero que comete errores gramaticales que con uno que tenga un buen nivel pero que cometa errores culturales.

Para observar aspectos culturales en un anuncio ponemos un anuncio en el que se ve a una pareja discutiendo porque no se ponen de acuerdo en como montar una estantería.

<http://www.youtube.com/watch?v=Zf6MDMk-NTI>

Para mis alumnos cuando lo vieron, era incomprendible porque para entenderlo se les tiene que explicar lo que es el bricolaje y la existencia de tiendas que venden muebles más baratos porque es el comprador quien los monta con la ayuda de unas instrucciones a veces inteligibles.

A nuestros alumnos podemos explicarles a través de anuncios:

Fiestas tradicionales, la Navidad con la alusión a productos típicos como los turrónes, mazapanes y mantecados, los Reyes Magos, la merienda, comidas típicas, proporcionar información sobre distintas regiones de España, sorteos tradicionales como es la Lotería o la Primitiva de una manera mucho más eficaz que a través de una explicación convencional o una foto.

Para comprobar lo que se puede deducir de la cultura a través de un anuncio, utilizamos el anuncio de un país que desconozcamos su cultura para que comprueben por sí mismos cuantos elementos culturales pueden deducir a través de él.

Lógicamente con nuestros alumnos para aprender elementos culturales utilizaremos anuncios de España o Latinoamérica.

Aquí nuestros anuncios de muestra son búlgaros :

1º En el primer anuncio aparece la costumbre búlgara de beber aguardiente con una ensalada como inicio de una comida.

Del anuncio podemos deducir que:

Las verduras son una parte esencial de la dieta búlgara. La mujer aparece con el fregadero lleno de ensalada y varios tomates . El tomate es uno de los ingredientes de la Shopska salata (una de las ensaladas más típicas de Bulgaria). La podemos ver en la escena en la que la mujer llega con una ensalada de queso, pepino y tomate a casa de sus vecinos.

Que los hombres suelen arreglar las cosas en casa o bien piden ayuda a conocidos: (“Tengo que subir a casa de Kiril, se le estropeó el televisor“)

El aguardiente se acompaña con una ensalada y cosas para picar tipo embutido.

Anuncio de aguardiente <http://www.youtube.com/watch?v=eFoWnJ0hkTI>

2º En otra se ve a una abuela que lleva a su nieto a clase de inglés y se queja de que las clases particulares son caras. Así podemos descubrir que en Bulgaria las clases particulares son algo que no está

al alcance de todos aunque se consideren necesarias.

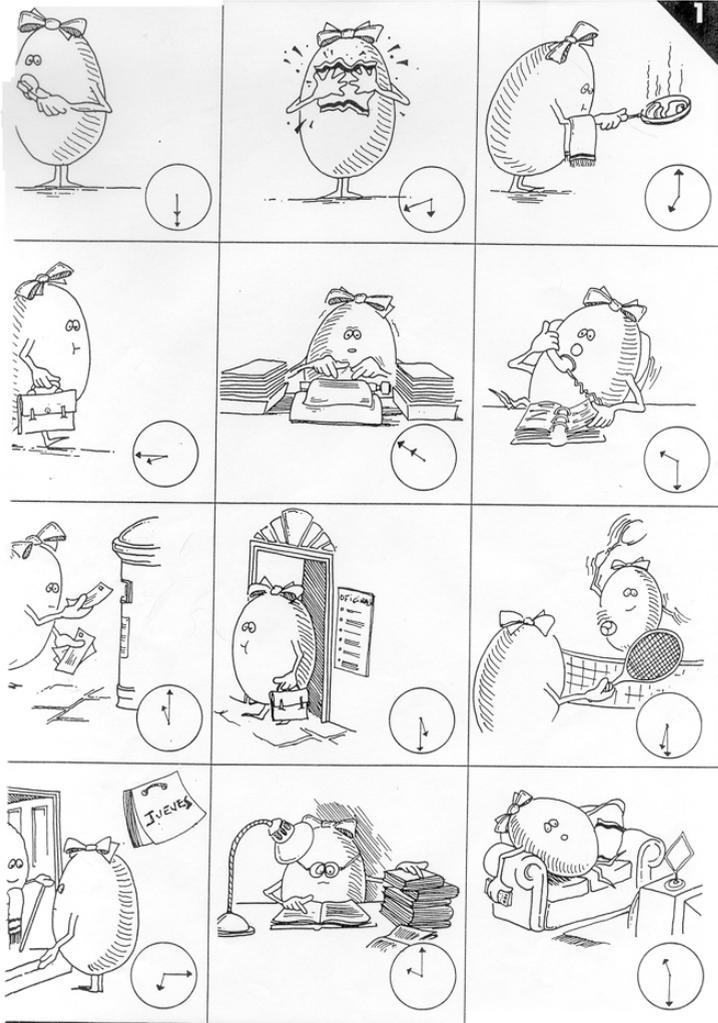
<http://www.youtube.com/watch?v=YsO9ixFwgPQ>

3º En Bulgaria, Blancanieves es la ayudante de Papá Noel .

<http://www.youtube.com/watch?v=5xqngQu-9Vw>

Los anuncios pueden servir para contar historias :

Podemos contar acciones habituales a través de viñetas como éstas :



Este tipo de imagen la utilizo para que los alumnos practiquen las horas y cuenten lo que hace en un día el personaje de las viñetas pero también para conseguir el mismo objetivo, se puede utilizar un vídeo clip con características semejantes que nos permita trabajar también otros contenidos al mismo tiempo como: la ropa, estaciones del año, explicar estados de animo o las oraciones temporales...

Para este tipo de descripciones podemos utilizar el vídeo de Daniel Powter (Bad day) o el de Bod Sinclair (Love generation). En el primero, vemos el día de una chica y de un chico comparándolo entre sí. En el segundo, el día de un niño desde que se despierta hasta que se acuesta, que decide recorrer gran parte de los Estados Unidos en su bicicleta. Como las canciones están en inglés podemos poner el vídeo sin sonido.

Daniel Powter. Bad day: <http://www.youtube.com/watch?v=j7g6LenMQ5E>

Bod Sinclair. Love Generation: <http://www.youtube.com/watch?v=-iXahMekSBA>

Para practicar la descripción y narración podemos también hacer uso de películas y anuncios en blanco y negro al estilo de las viñetas del Dele del nivel intermedio en las que se nos cuenta una situación en cuatro viñetas en las que no hay color. Si elegimos una película, tomaremos una secuencia con la que podamos trabajar de forma independiente sin tener en cuenta toda la película.

Ejemplo :

Secuencia de El aventurero de Charles Chaplin. Vemos como Charlot come helado con una dama, como no le gusta lo acaba tirando por una rendija de la terraza y acaba cayendo en la espalda de una mujer que está en la terraza inferior. Charlot y su acompañante salen de la terraza y cuando el marido de la dama ultrajada mira hacia arriba ve a un hombre con una copa de helado en la mano que se ríe. El marido de la dama lo toma por el responsable y sube a pegarle una paliza .

<http://www.youtube.com/watch?v=jtjc3S8CdKI>

(Esta escena que hemos descrito va del minuto 06.48 – 08.35).

Podemos utilizar este fragmento, si no podemos conseguir la película.

O podemos utilizar publicidad en blanco y negro como la de El gordo de Navidad.

El gordo de Navidad 1999. Es uno de los anuncios de una serie que se echaban por Navidad protagonizada por un personaje calvo vestido de negro que por donde pasa va repartiendo la suerte a la gente que compra decimos de lotería.

Este tipo de anuncios, por supuesto, también pueden utilizarse para explicar elementos culturales: ¿qué es el gordo de Navidad? ¿Qué es la Lotería? Léxico de los oficios... En este anuncio de 1999 en concreto aparecen pescadores, mineros, un barbero, una castañera... En el anuncio de 1998 aparece un décimo de lotería junto a un S. Pancraccio. Podemos explicar quién es S. Pancraccio, Santo Patrón que ayuda a encontrar trabajo.

<http://www.youtube.com/watch?v=HeKfcTFQQKE>
(Lotería de Navidad 1999)

<http://www.youtube.com/watch?v=ZjY5KEinZTA> (Lotería 1998)

Sugerencias de actividades con anuncios:

2.1.1 *Poner los diálogos o describir: Los dobladores*

En esta actividad utilizamos anuncios mudos o en lenguas que desconozcan nuestros alumnos. Podemos dividir a los alumnos en grupos y a cada uno se le asigna un anuncio diferente para evitar la monotonía de repetir el mismo anuncio.

Los alumnos se imaginarán los diálogos intentando que sean lo más coherentes posible teniendo en cuenta la escena. Adaptándose al turno de palabra de los personajes, tono... Con esta actividad se trabaja la coherencia y la cohesión de textos, el turno de palabras, la entonación, la gramática, el léxico y la adecuación al contexto de una forma lúdica. Los anuncios en lenguas desconocidas se prestan más a este doblaje inventado porque aunque no entendamos la lengua nos fijaremos en el tono, la situación para imaginar un diálogo en coherencia con las imágenes que estamos viendo.

Algunos anuncios que podemos utilizar :

Anuncio de la pantera: una pantera se escapa en una gran ciudad. Todo el mundo huye, la pantera se mete en unos baños públicos. Allí se encuentra a un chico que lleva un reloj que le gusta. La pantera se convierte en mujer y le roba el reloj. Cuando sale, da un rugido, así nos queda claro que la pantera es la mujer.

<http://www.youtube.com/watch?v=J7yYEubBTSk>

Anuncio del Paraíso: una mujer sufre un accidente de tráfico y llega al purgatorio. Allí como si de un hotel se tratará, le dan la llave del infierno pero si le da el reloj que lleva, el recepcionista le ofrece la llave del cielo. La mujer antes de desprenderse de su reloj prefiere ir al infierno.

<http://www.youtube.com/watch?v=jEpDSK8OtWI>

Un chico escayolado pide comida por teléfono, cuando llega la chica con la comida se asusta del perro y huye despavorida.

http://www.youtube.com/watch?v=YR_LXe__14g

Un chico quiere comprar un disco pero no se acuerda del título. Intenta tararearlo. La dependienta se ríe. Cuando ella intenta cantársela descubre que es muda. Al final, el chico compra el disco porque pide ayuda al servicio de información de su teléfono.

<http://www.youtube.com/watch?v=vrGnZR0vvI4>

Restaurante: unos atracadores entran en un restaurante y empiezan a robar a sus clientes. Una mujer se sirve de su reloj para que venga la policía.

<http://www.youtube.com/watch?v=rwEvKoYgv0E>

En un vagón de tren hay dos hombres (uno viejo y otro joven) y dos mujeres. El hombre joven deja su teléfono móvil en la mesa cuando pasan un túnel alguien le da un beso a su teléfono en el que hay una

foto del chico. Cuando pasan el túnel el chico mira desconcertado al resto de los pasajeros intentando adivinar quien es el responsable entonces vemos como el viejo le guiña el ojo.

De este anuncio hay dos variantes en la primera el anuncio acaba cuando el anciano le guiña el ojo. Como no queda claro quien es el que ha besado el teléfono hacemos que los alumnos digan sus versiones. Aquí algunos ejemplos de opiniones: “ Es la mujer de pelo largo porque tiene los labios pintados “. Algunos muy acertadamente dicen: “ Puede ser el anciano porque le guiña el ojo pero no sabemos si fue él porque no se le ve la boca porque se la tapa el libro”.

En la segunda variante, el final es más explícito porque continua a partir del guiño del ojo y vemos que se le ve la boca pintada al lanzarle un beso al protagonista.

En estos momentos sólo se puede encontrar esta segunda variante del anuncio en Internet pero podemos detener el anuncio cuando el anciano le guiña el ojo y dejar que los alumnos comenten quien creen que es el culpable cuando se haya debatido, se pone el final del anuncio y se coteja con lo dicho por los alumnos.

<http://www.youtube.com/watch?v=engUg21uBdA>

En el anuncio de la pantera, del Paraíso, del restaurante y del tren los personajes no hablan sino que se produce un juego de miradas. En estos anuncios podemos centrar el análisis en el lenguaje no verbal tan importante en un intercambio comunicativo. Aunque eso no excluye la posibilidad de inventar diálogos para estos anuncios de igual manera que hacemos con los otros en lenguas desconocidas para nuestros alumnos.

2.1.2 *Contar la historia al revés: Visionado invertido*

En un primer momento se visiona tan sólo el fragmento final de un programa donde aparezcan las consecuencias, las conclusiones o el resultado de una acción .Se pide entonces a los alumnos que imaginen las imágenes precedentes. Se ve la escena original para contrastar.(Ferrés 1992: 124)

Para hacer este ejercicio sólo podemos poner las últimas escenas. Sin embargo, hay un anuncio en el que podemos ver el empleo de esta técnica en su montaje con lo cual lo podemos ir parando poco a poco para que el alumnado vaya dando sus propuestas de situación anterior y el final del anuncio nos dará la situación inicial. Un anuncio que va desde el final al principio.

En la primera escena aparece un hombre disfrazado de pulpo en una cama mientras una chica que duerme a su lado lo abraza, en la siguiente escena vemos al mismo individuo vestido de pulpo que baila con esa chica ,un letrero nos anuncia antes... El pulpo llega a la fiesta con dos botellas de Pepsi y se dirige a la chica que hemos visto antes, luego nos aparece el pulpo llegando a la fiesta en un patinete de playa y debajo se lee: Un poco antes, luego vemos al pulpo en un gimnasio en una bici fija sudando. Se lee: “Mucho antes...”

En la siguiente imagen se ve a dos amigos (uno es el hombre que hemos visto disfrazado de pulpo) que compran dos Pepsis en una máquina, aparece la chica que ya hemos visto antes y los dos amigos se quedan mirándola pasmados. El amigo le dice al protagonista: “Olvidalo, tío” .La chica compra su refresco y cuando se agacha a recogerlo de la máquina ,el protagonista ve el tatuaje de un pulpo en el hombro y se sonríe. La originalidad del anuncio es presentar la secuencia lógica (ver a la chica, ver el tatuaje, hacer deporte disfrazado de pulpo, llegar a la fiesta disfrazado, acercarse a la chica con dos

Pepsis, bailar con ella y dormir) de forma invertida como sugerimos en esta actividad.

http://www.youtube.com/watch?v=_vHMPapzHqE

2.1.3 *Imaginando la continuación*

En esta actividad los anuncios se ven hasta una escena que consideremos clave para el desenlace de la historia. Los alumnos tienen que imaginar la continuación a través de lo que han visto.

Ponemos como ejemplo de anuncio :

Un chico se muda a una ciudad. Todas las chicas que ven son guapísimas. Llega a la facultad y se sienta al lado de una chica que le parece muy guapa. Entonces le suena el móvil a la chica y ésta empieza a hablar con voz de hombre. Llega otra amiga y habla también con una voz masculina. Llega la profesora y también habla con voz de hombre. El chico sale corriendo y entra en una cafetería donde también todas las mujeres hablan con voz de hombre, sale corriendo y por la calle todas las mujeres hablan igual. Aquí paramos el anuncio y dejamos que los alumnos imaginen qué pasa en esa ciudad y por qué creen que todas hablan así. Cuando ya han pensado la posible continuación ponemos el anuncio. En la continuación real el chico tropieza con una chica y al caerse ,ella se queja y su voz es la de una chica normal. Él la mira sorprendido. En la siguiente escena vemos a los dos en la cama y ella le pregunta por qué la ha elegido a ella y él le contesta que por su voz y entonces ella le dice: “Ah por la voz , es que yo no voy al fútbol “y entonces en la siguiente imagen ves a todas las chicas animando a grito pelado en el estadio y una dice: “ ¡Oh , me he vuelto a quedar sin voz!”.

<http://www.youtube.com/watch?v=D-B52PV876I>

Otro anuncio que podemos utilizar para imaginar el final de la historia es el siguiente:

Una chica se cruza con un chico en la calle. Se pone a correr y da la vuelta a la manzana para volvérselo a cruzar. Vuelve a cruzarse con él pero él ni la mira.

(Paramos el anuncio) ¿qué crees que va a ocurrir? Este anuncio es interesante para explicar una estructura que se repite tres veces que se da también en los cuentos de hadas o en los chistes en los que el desenlace se da a la tercera vez que se repite una situación.

La tercera vez que se cruzan, la chica tropieza con el chico y se le caen los apuntes. El chico cuando va a ayudarla le dice: ¿No nos hemos visto antes?.

<http://www.youtube.com/watch?v=Hoy5qF1D2g4>

Podemos pedirle a los alumnos que imaginen de nuevo una continuación al final de la historia.

Sugerencias para continuar la historia:

-Imagina lo que contesta la chica.

-Suponte que empiezan a hablar y descubren que son vecinos, o que van a la misma facultad, que tienen amigos comunes... Escribe el diálogo.

¿ Qué pasaría si se volvieron a encontrar al día siguiente? ¿ el chico la saludaría? ¿ cómo te imaginas

la situación?

¿ Crees que acabarían saliendo juntos?

Otros anuncios para contar historias :

http://www.youtube.com/watch?v=G3jaZ8XH_6s

Unos niños ayudan a su abuelo a hacer un buen negocio.

Vemos como los niños después de desayunar, le dicen a su abuelo que se está arreglando ante un espejo que hoy va a ser un gran día. Luego podemos observar como los niños recorren las tiendas preguntando de uno en uno a los dependientes, si allí se venden ranitas de colores. Paramos el anuncio y podemos pedir a los alumnos que digan por qué creen que los niños preguntan por las ranitas. Cuando ya se haya debatido, ponemos la continuación. Entonces vemos como el abuelo entra en una de las tiendas y se da el siguiente diálogo:

-Buenos días

-Buenos días

-¿Me permite dos minutos de su tiempo?

-Si, claro

-Gracias , señor

-Mire estoy presentando unas manualidades. Son ranitas y hay de varios colores.¿ qué le parecen?

Este anuncio nos permite trabajar las variedades del español a través del acento de los protagonistas, las formulas de cortesía: “¿Me permite dos minutos de su tiempo?”, cómo pedir en una tienda: (¿no tiene ranitas de hojalata de colores?¿ tiene ranitas(...)) También puede servir de pretexto para hablar de la educación al comentar el eslogan final del anuncio: “Que tengan un buen corazón depende de ti“. También como elemento cultural, podemos trabajar el tipo de tiendas. Aquí nos encontramos con pequeños negocios. Para trabajar el léxico podemos dar a un nivel inicial los nombres de las distintas tiendas : Carnicería, pescadería...(aunque no salgan en el anuncio).También podemos intentar situar la ciudad del anuncio. ¿ Es una ciudad española o sudamericana? ¿cómo son las casas y las tiendas? ¿qué productos podemos distinguir en las tiendas? ¿cómo son los dependientes?

Muchas veces el anuncio acaba como menos te lo esperas. Es como el anuncio de Bocatta en el que oímos a un abuelo decir: “Toma nietecito, un poco de quesito“ y pensamos que es un niño pequeño y de repente, la cámara gira y nos encontramos con un fornido heavy de unos 20 años .

<http://www.youtube.com/watch?v=SxtVKgQFqb8>

Otro anuncio que juega con las expectativas del telespectador es el de una mujer que va a coger un vuelo. Su novio llega corriendo y la empieza a buscar como no la encuentra, coge un altavoz y empieza a decir que ya tiene a la respuesta a su pregunta. La chica que lo oye, emocionada, corre a su encuentro y cuando ella está casi a su lado, oye que él dice que no está preparado, que necesita tiempo. Entonces la chica se aleja sin que él se hubiera dado cuenta que ella estaba a su lado.

<http://www.youtube.com/watch?v=EpYdLQ86gOA>

Por supuesto todos los anuncios que hemos utilizado para imaginar la continuación también los po-

demos utilizar para imaginar el diálogo como en el ejercicio de los dobladores, sólo que aquí como son anuncios en español, tendríamos que quitarles el sonido.

2.1.4 Anuncios como pretexto para tratar temas o explicar gramática y léxico

Otro uso que podemos hacer es el de utilizar los anuncios como pretexto para hablar de diversos temas: Ej : Roles en casa .

Aquí podemos utilizar el anuncio del hombre perfecto en el que una mujer llega a casa y el marido le pregunta qué tal la reunión y ella a su vez le pregunta que ha hecho y él pasa a enumerar una serie de tareas como limpiar el baño ,planchar , hacer un besugo al horno . En ese momento la voz le empieza a fallar, la mujer le da un golpe y el hombre sigue hablando entonces descubrimos que es un robot.

<http://www.youtube.com/watch?v=mIkOxXE3iS0>

Otro anuncio que sirve para repasar las tareas de casa es el del adiestrador de perros que un día le dio la Primitiva a su perro para que se la echara y nunca más volvió.

<http://www.youtube.com/watch?v=vwpbAsAzLf4>

Animales en casa. Este anuncio de un gato que es el amo de la casa y además su dueño a pesar de lo que haga le compra su comida favorita. Este anuncio además puede ser utilizado para trabajar los pasados, la enumeración (“primero la tomó con tus plantas luego...”) Ej.: “Desde el primer día, te robó tu sillón favorito (...) la tomó con tus plantas, decidió cuando podrías leer el periódico con tranquilidad y cuando no, y por supuesto, dejó muy claro dónde iba a dormir. ¿Y qué haces tú? Tú vas y le compras (...)

Porque tu eres su dueño y sabes que el que manda es él.

Aquí se puede trabajar también con la diferencia entre ser el dueño / mandar y frases tipo: “tomarla con“, “dejar muy claro” “tú vas y...” .

Como tema pretexto podemos hablar de los animales de compañía, ¿te gustan? ¿tienes uno? las relaciones entre estos y sus amos y si crees que los animales se parecen a sus amos. Lógicamente el tema puede adaptarse, dependiendo del nivel lingüístico de los alumnos.

<http://www.youtube.com/watch?v=imt6-FDy6tE>

Otros anuncios interesantes son aquellos que tratan el tema del alcohol, las drogas ...

Alcohol: <http://www.youtube.com/watch?v=v612KOLGqLg>

El anuncio de la chica muda, del que ya hablamos antes, puede servirnos para hablar de la integración de las personas con minusvalías, los adelantos e inventos. Aparece un disco de vinilo casi una reliquia en tiempos en los que el CD es el rey absoluto.

El anuncio de Estimado Augustus nos sirve para ver el uso de la carta. En este anuncio un anciano explorador le cuenta en una carta a su amigo que ha encontrado la fuente de la eterna juventud. Podemos pedirles a los alumnos que contesten a la carta como si ellos fueran los destinatarios.

<http://www.youtube.com/watch?v=33cE6Y-ucPY>

En otros se pueden trabajar las oraciones temporales:

<http://www.youtube.com/watch?v=XphKxNJZqII>

“Cuanto te aburres, me pides que corra, cuando te diviertes que vaya más despacio” .

En este anuncio también podemos trabajar los antónimos.

Narración:

1440 minutos <http://www.youtube.com/watch?v=yKHHyB9XIOQ>

Las preguntas:

Se puede utilizar en un nivel inicial, también para explicar las oraciones finales e incluso para que el alumno trabaje el estilo indirecto

<http://www.youtube.com/watch?v=gVoPtDjfl50>

El uso del condicional:

El anuncio se basa en un texto literario aunque en el anuncio es más corto.

‘Si...’

Si puedes mantener la cabeza sobre los hombros cuando otros la pierden y te cargan su culpa.

Si confías en ti mismo aún cuando todos de ti dudan, pero aún así tomas en cuenta sus dudas.

Si puedes esperar sin que te canse la espera, o soportar calumnias sin pagar con la misma moneda, o ser odiado sin dar cabida al odio, y ni ensalzas tu juicio ni ostentas tu bondad.

Si puedes soñar y no hacer de tus sueños tu guía.

Si puedes pensar sin hacer de tus pensamientos tu meta.

Si Triunfo y Derrota se cruzan en tu camino y tratas de igual manera a ambos impostores.

Si puedes tolerar que los bribones tergiversen la verdad que has expresado y que sea trampa de necios en boca de malvados, o ver en ruinas la obra de tu vida y agacharte a forjarla con útiles mellados.

Si puedes hacer un montón con todas tus victorias.

Si puedes arrojarlas al capricho del azar,

y perder, y remontarte de nuevo a tus comienzos

sin que salga de tus labios una queja;

Si logras que tus nervios y el corazón sean tu fiel compañero

y resistir aunque tus fuerzas se vean menguadas

con la única ayuda de la voluntad que dice: “¡Adelante!”

Si ante la multitud das a la virtud abrigo,

Si aún marchando con reyes guardas tu sencillez,

Si no pueden herirte ni amigos ni enemigos,

Si todos te reclaman y ninguno te precisa;

Si puedes rellenar un implacable minuto

con sesenta segundos de combate bravío,

tuya es la Tierra y sus codiciados frutos,

Y, lo que es más, ¡serás un Hombre, hijo mío!

Rudyard Kipling

<http://www.youtube.com/watch?v=DgPUyHvNBOI>

Como podemos observar aquí la literatura también está muy presente en los anuncios.

Otros ejemplos: el Lazarillo le robaba al ciego un queso Gran Capitán o un anuncio de cerveza en el que aparecía Lorca escribiendo su poema Cancioncilla del primer beso.

<http://www.youtube.com/watch?v=ubP5iCD0QbA> En esta segunda versión del anuncio , aparece una versión Rap del poema de Lorca

Personajes de cuento como caperucita Roja: <http://www.youtube.com/watch?v=8ilub0pt7Ko>

Otras veces incluso podemos trabajar alusiones a la pintura o a determinadas épocas.

Como en el anuncio de Nina Ricci en el que hay referencias a El jardín de las delicias de El Bosco o en otro anuncio donde se resumen características de la generación de los 80 en España.

El Bosco: <http://www.youtube.com/watch?v=PYVWsYT4Em4>

Generación de los 80 <http://www.youtube.com/watch?v=dT1ZbjpS0bE>

Uso de la parodia como en el anuncio de “vuelven los héroes” en el que el protagonista habla como si cantara una canción de Héroes del silencio.

<http://www.youtube.com/watch?v=LfM6fE2IQfI>

Antónimos :

Ej: Las mujeres amamos las estrellas / pero odiamos la ley de la gravedad .

Amamos los cambios / pero odiamos que no los noten.

Amamos que el hombre mire /pero cómo odiamos que el hombre mire fútbol.

<http://www.youtube.com/watch?v=B2uAmmrzo9E>

También sirve para comparar los usos amar / gustar, mirar / ver.

Ej : No todo en la vida es blanco o negro ,ganar o perder, chico o chica ,no todo es estar solo o acompañado y no todas las aguas son con gas o sin gas .

Podemos comparar lo que se dice con las imágenes. ¿Te esperabas esas imágenes u otras?

<http://www.youtube.com/watch?v=Z9MAboFSRVo>

3. PELÍCULAS

Muchas de las actividades que hemos hecho con anuncios se pueden hacer con fragmentos de películas pero en este caso es mejor utilizar sólo fragmentos porque si los alumnos ya están viendo la película y ya están enganchados a la historia no les gustará que le interrumpan la proyección. Podemos utilizar fragmentos variados de películas con un mismo tema o variado según cual sea nuestro objetivo.

Una variante es trabajar con avances de películas especialmente si queremos trabajar la suposición y la conjetura ya que en el trailer se nos darán imágenes de distintos momentos de la película. Luego como una actividad complementaria se podría ver la película.

Si vamos a poner una película en clase para ELE podemos considerar el hecho de que lleve subtítulos. Desde nuestro punto de vista, consideramos que si la película está en español con subtítulos en el idioma del alumno, este se relajará y sólo disfrutará de la película como producto prestando menos atención a los aspectos lingüísticos. Sin embargo, si los subtítulos son en español también servirá de apoyo y retroalimentación a lo que escucha, si no lo entiende. En este caso, nuestro alumno practicará dos destrezas al mismo tiempo: escucha y lectura.

Algunos procedimientos para que la actividad sea más productiva.

Antes :

Explicar brevemente el argumento de la película.

Preparar el vocabulario. Especialmente si salen expresiones coloquiales.

Si es una adaptación literaria , ayuda mucho haberse leído la obra.

Dar un cuestionario sobre aspectos de la película en los que tienen que fijarse.

Después :

Búsqueda de información en relación a la película. Puede ser en relación al tema, época histórica ,comparación con la obra literaria en caso de que exista.

Otra actividad que se puede hacer es la de hacer un debate. Puede ser sobre una película o comparando películas.

Creación de finales alternativos, continuación de la historia, seguir la historia dentro de 10 años, por ejemplo. Intercalar una aventura más del personaje e incluirla en la película.

¿Películas hispanas o dobladas? Considero que hay películas españolas y de Latinoamérica de gran calidad artística que pueden ser llevadas a clase pero también las películas dobladas al español tratan temas de interés que pueden ser explotados en clase de E/LE.

4. VÍDEOCLIP

Antes ya comentamos una actividad con un videoclip. Las canciones son un elemento muy interesante para llevar a clase y que suele gustar mucho a los alumnos.

Podemos utilizar el videoclip de la canción para que los alumnos hagan suposiciones. Una actividad posible es ver el vídeo sin música e imaginar cómo será la música o el tema.

Luego al escuchar la canción podemos comparar la imagen que nos da el vídeo con la evocada por la canción. ¿Tienen relación? ¿se oponen? ¿se complementan? ¿la imagen nos da una información adicional? ¿cuál nos sugiere más la canción o la imagen?

Otra actividad sería escuchar la canción primero e imaginar cómo sería el videoclip.

Ej : Videoclip de El Cid ,la leyenda .

<http://www.youtube.com/watch?v=reL8GgeBDpM>

Este videoclip juega con imágenes reales y de animación basadas en la historia del Cid. Podemos ver diferencias con el texto literario original.

Descripción de los personajes. (Reales y de animación) ¿Se contraponen, se complementan?

Si nos fijamos en la canción podemos estudiar características de la fonética del español de América.

Otra variante sería dar a los alumnos el texto de la canción y después de leerlo, pueden imaginar si la canta una mujer o un hombre, si es rápida o lenta... Cuando ya se han imaginado el tipo de canción pueden imaginarse las imágenes que creen que aparecerán en el vídeo o las que ellos pondrían. Este ejercicio sirve para que practiquen la expresión de duda y posibilidad, la descripción, dar opiniones...

En Internet podemos encontrar vídeos originales y otros que la gente crea basándose en sus canciones favoritas.

Antes para grabar un anuncio o un videoclip teníamos que esperar pacientemente a que lo echaran por la televisión. Ahora gracias a Internet podemos encontrar este tipo de material con mayor facilidad aunque a veces este tipo de material es efímero y puede ocurrir que cuando lo vayamos a buscar ya no lo encontremos o que esté en una página que no permita bajarlo por eso, para hacernos con material audiovisual y que siempre podamos tener a mano, independientemente de la red, podemos utilizar algún programa de los que se encuentran en Internet que nos permite transformar los vídeos a formato AVI con lo cual los podemos recopilar en un disco y tener siempre disponibles para nuestras clases.

Como hemos podido comprobar a través de los medios audiovisuales, podemos trabajar contenidos de muchos tipos de una forma lúdica y efectiva dentro de nuestra clase de español con materiales auténticos que permite un gran abanico de actividades para su explotación. Aquí hemos intentado transmitir algunas de sus muchas posibilidades .

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1 Anuncios y videoclips (Por orden de aparición)

Movistar fácil: <http://www.youtube.com/watch?v=Zf6MDMk-NTI>

Anuncio aguardiente: <http://www.youtube.com/watch?v=eFoWnJ0hkTI>

Abuela: <http://www.youtube.com/watch?v=YsO9ixFwgPQ>

Blancanieves: <http://www.youtube.com/watch?v=5xqngQu-9Vw>

Daniel Powter. Bad day: <http://www.youtube.com/watch?v=j7g6LenMQ5E>

Bod Sinclair. Love Generation: <http://www.youtube.com/watch?v=-iXahMekSBA>

El aventurero. Charles Chaplin: <http://www.youtube.com/watch?v=jtjc3S8CdKI>

Lotería de Navidad 1999: <http://www.youtube.com/watch?v=HeKfcTFQOKE>

Lotería de Navidad 1998: <http://www.youtube.com/watch?v=ZjY5KEinZTA>

Pantera: <http://www.youtube.com/watch?v=J7yYEubBTsk>

Paraíso: <http://www.youtube.com/watch?v=jEpDSK8OtWI>

Chico escayolado: http://www.youtube.com/watch?v=YR_LXe__14g

Chica muda: <http://www.youtube.com/watch?v=vrGnZR0vvI4>

Restaurante: <http://www.youtube.com/watch?v=rwEvKoYgv0>

Vagón del tren: <http://www.youtube.com/watch?v=engUg21uBd>

Anuncio del pulpo: http://www.youtube.com/watch?v=_vHMPapzHqE

Anuncio de la voz: <http://www.youtube.com/watch?v=D-B52PV876>

Anuncio Chica que corre : (Rexona) <http://www.youtube.com/watch?v=Hoy5qF1D2g4>

Minuted Maid. Ranitas: http://www.youtube.com/watch?v=G3jaZ8XH_6s

Anuncio Bocatta. Abuelo y nieto: <http://www.youtube.com/watch?v=SxtVKgQFqb8>

Anuncio Impulse . Argentina: <http://www.youtube.com/watch?v=EpYdLQ86gOA>

Hombre perfecto: <http://www.youtube.com/watch?v=mIkOxXE3iS0>

Primitiva. Adiestrador de perros: <http://www.youtube.com/watch?v=vwpbAsAzLf4>

Gato: <http://www.youtube.com/watch?v=imt6-FDy6tE>

Alcohol: <http://www.youtube.com/watch?v=v612KOLGqLg>

Estimado Augustus: <http://www.youtube.com/watch?v=33cE6Y-ucPY>

Mercedes Clase C (temporales): <http://www.youtube.com/watch?v=XphKxNJZq1I>

1440 minutos: <http://www.youtube.com/watch?v=yKHHyB9XIOQ>

Solán de Cabras: <http://www.youtube.com/watch?v=gVoPtDjfl50>

Uso del condicional. Repsol: <http://www.youtube.com/watch?v=DgPUyHvNBOI>

Poema de Lorca. Cancioncilla del primer beso. Cruzcampo.: <http://www.youtube.com/watch?v=ubP5iCDOQbA>

Caperucita Roja. Chanel: <http://www.youtube.com/watch?v=8ilub0pt7Ko>

Nina Ricci: <http://www.youtube.com/watch?v=PYVWsYT4Em4>

Generación de los 80: <http://www.youtube.com/watch?v=dT1ZbjpS0bE>

Héroes del Silencio: <http://www.youtube.com/watch?v=LfM6fE2IQfi>

Anuncio Rexona. Argentina (Las mujeres amamos las estrellas): <http://www.youtube.com/watch?v=B2uAmmrzo9E>

Cabreiroa Única: <http://www.youtube.com/watch?v=Z9MAboFSRVo>

La fuerza de mi corazón. Canción de El Cid, la leyenda: <http://www.youtube.com/watch?v=reL8GgeBDpM>

Programa para bajar vídeos :

Atube catcher

5.2 Libros

Equipo Tandem (1996) . Tareas. M de Música .Barcelona , Difusión .

Ferrés , J .(1992). Vídeo y educación, Barcelona ,Paidós

Modelos de evaluación en tests objetivos

HONESTO HERRERA SOLER

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Madrid

RESUMEN: En este trabajo estudio el “test de elección múltiple” y “el c-test” como herramientas idóneas para la configuración de tests a gran escala y, por supuesto, para trabajar en clase. Estos modelos de evaluación tienen también sus limitaciones al basarse en la identificación de la opción correcta en un caso y en el otro en la recuperación de los elementos mutilados. Son referentes básicos indirectamente el “c-test” y directamente el test de elección múltiple en “The Programme for International Student Assessment” (PISA: 23), en el “U.S. Department of Education and the Council of Chief State School (1998)” y “The Common European Framework of Reference (2005)”. Ambos pueden ser alternativa o complemento de los distintos ítems objetivos y suministran información muy útil para el profesor más allá de los aciertos. La validez, fiabilidad y economía de estos modelos de evaluación en su aplicación y en su corrección justifican su uso en el aula.

PALABRAS CLAVE: Test de elección múltiple, C-Test, formato, inicio mutilación, C-test guiado/ no guiado, fractiles, errores.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo la manzana de Ortega y Gasset, que puede ser verde, rosa o amarilla según la perspectiva desde donde la miremos, se hace actualidad. El perspectivismo de Ortega y Gasset lo podemos proyectar al tema de la evaluación y, más en concreto, a cualquier examen con el que pretendamos saber el nivel de nuestros alumnos en un momento determinado. El examen tendrá un color distinto según la perspectiva desde la que se considere. El diseñador lo verá de distinta manera que lo pueda ver el evaluador y el estudiante de distinta manera que el diseñador y el calificador. En cualquiera de los casos al final un resultado, unos números, en los que cada uno de los actores tiene su parte de responsabilidad.

Ante un examen los tres protagonistas tienen sus preocupaciones y sus dudas aunque de distinto orden. Las preocupaciones del diseñador se centran en la validez del contenido y en su valor predictivo mientras que las del evaluador en evitar sesgos personales y conseguir que sus puntuaciones sean fiables y lo más objetivas posibles. Todos sabemos que las dudas y preocupaciones del estudiante vendrán generadas por el nivel de dominio que tenga de la materia y el grado de dificultad que tengan las cuestiones

a las que tiene que responder, en definitiva por la nota que pueda sacar. El alumno es el destinatario del examen y su repercusión en la autoestima y en los efectos que puede tener en su curriculum justifican todo tipo de miedos, celos y nervios.

Hoy quiero centrarme principalmente en la figura del diseñador y sólo, en cierta medida, en la figura del evaluador y en la del estudiante de bachillerato. El diseñador cuando tiene la tarea de configurar un test tiene en cuenta:

1. el modelo del examen que elige,
2. el material que va a usar,
3. la una estructura que le quiere dar al examen,
4. la cantidad de información que pretende obtener del estudiante,
5. los aspectos concretos que quiere evaluar, etc. etc.

En todo este proceso, los interrogantes se suceden y se multiplican en su mente:

1. ¿ Es un diseño equilibrado tanto desde el punto de vista técnico como desde el contenido? i.e. ¿ocupa un punto medio en un continuo que va de lo muy fácil a lo muy difícil o, dicho en términos estadísticos, nos permite esperar una distribución normal de los resultados?
2. ¿Es el examen una muestra representativa de todo aquello que se pretende evaluar?
3. ¿Hay riesgo de sesgo de que factores culturales o sociales incidan en un determinado grupo de alumnos? Pensemos, por ejemplo, en la redacción. Es muy distinto pedirles que hagan una redacción sobre la natación que sobre la natación sincronizada. Si se opta por la natación sincronizada quienes conozcan el tema tendrán ventaja sobre aquellas personas que no sepan nada de este tipo de natación.
4. ¿Qué modelo de test puede ayudar a simplificar el proceso de evaluación en un momento determinado?

Este último interrogante me lleva a plantear dos modelos de evaluación de carácter objetivo: el test de elección múltiple y el C-test por su economía en el diseño, en su aplicación y en su corrección. Ambos nos permiten:

1. distanciarnos de perspectivas subjetivas y centrarnos en datos, que no tienen el filtro del subjetivismo,
2. generalizar los resultados y establecer contrastes y correlaciones con otros modelos,
3. trabajar con tests fiables y válidos. Dos rasgos básicos en cualquier tipo test. Si en los años 70 la característica más importante de un test era la fiabilidad hoy en día la validez se considera tan importante como la validez. Autores como Hughes (1989) consideran que los factores de fiabilidad y validez son complementarios y otros como Weir (2005) incluso piensan que la fiabilidad es una forma de validez en el test.
4. incorporarlos a las nuevas tecnologías: internet y WebCT.

Asumo que ambos modelos no son la panacea de la evaluación y que tienen sus limitaciones, pero, aparte de su simplicidad en el diseño, aportan una información muy significativa, que no se suele analizar, y que es de gran relevancia. Se recurre a ellos para medir el proceso de aprendizaje, para calificar y clasificar a los alumnos, pero sólo se presta atención a los aciertos y se olvida el efecto que puede tener el diseño o el valor de las respuestas incorrectas y de las omisiones. Razones lo suficientemente importantes para que proponga una relectura y una reflexión sobre lo que aportan ambos modelos.

2. C-TEST

Comenzaré por este último modelo presentando dos variantes. Los objetivos van dirigidos, por una parte, a observar el efecto del diseño en el nivel de respuesta y, por otra, a analizar si el nivel de correlación con otros tests convencionales lo justifican como alternativa o complemento.

2.1. El C-test como respuesta al “cloze”

En 1981 Klein-Braley y Raatz diseñaron el C-Test, como respuesta al “cloze”, o tests de cierre. El cloze test fue una idea de Taylor en 1953, tomando como referente la psicología de la Gestalt. El C-Test es un cloze modificado y reducido por lo que para entender lo que supone de innovación en los tests de cierre procede que se haga un poco de historia del cloze.

Taylor entendió que era una prueba económica para evaluar el nivel de competencia lingüística en general y el nivel de la expresión escrita en particular. Como ya sabemos el diseño de este test se basa en un texto considerablemente largo en el que se suprimen una de cada 7 palabras si el diseño es sistemático, aunque si el diseño es racional la palabra eliminada puede estar en intervalos entre la 5ª y la 12ª. El alumno tiene que recuperar el término eliminado. El cloze test se basa en la teoría de la “redundancia”, característica del lenguaje natural, que nos ayuda a decodificar un mensaje mutilado escrito u oral en virtud del conocimiento de las reglas y patrones que tenemos de nuestra propia lengua y cultura. La eliminación de elementos redundantes exige que el lector u oyente tenga que hacer inferencias para la comprensión del texto. Su aplicación ha supuesto una serie de limitaciones que cuestionan su finalidad y que paso a enumerar:

1. en su diseño puede haber varias respuestas posibles para un mismo hueco lo que hace poco fiable su corrección,
2. en una interpretación estricta el diseñador no controla lo que se está evaluando, ya que una vez elegida la primera palabra el resto viene condicionado por ese inicio,
3. se necesita un texto extremadamente largo para obtener un número de huecos que garantice la fiabilidad del test,
4. hablantes nativos y cultos pueden obtener peores resultados que hablantes no nativos, por lo que se pone en duda la validez del test.

2.2. C-Test como alternativa al cloze

Estas y otras limitaciones motivaron que se propusiera en los 80 al C-Test como alternativa. Es un modelo que se basa también en la Psicología de la Gestalt y que supera las limitaciones mencionadas anteriormente. Desde que hizo su aparición en el ámbito de la evaluación ha sido motivo de estudio y debate en los foros de investigación. De los estudios hechos sobre este modelo tan sólo quiero mencionar tres tendencias y algunos autores que han trabajado en ellas:

1. el análisis de las variables concretas que determinan la facilidad o dificultad de los ítems: Esteban 2007 y 2005; Esteban y Herrera 2003,
2. la competencia lingüística global: Eckes y Grotjahn 2006; Rashid 2002; Babaii y Ansary 2001,
3. y especificaciones y puntualizaciones en el diseño: Babaii y Moghaddam (2006) y Jafarpur (1999).

2.3. Diseño del C-Test

Por su economía en el diseño, administración y valoración es un modelo muy apropiado para aplicarlo en clase. Su diseño es muy simple. En cualquier texto con el que se quiera trabajar se deja intacta la primera oración y a partir de ahí se aplica "la regla del dos" suprimiendo la mitad de cada segunda palabra a partir de la segunda palabra de la segunda oración. Veamos el siguiente ejemplo:

Los medios audiovisuales están presentes en nuestra vida cotidiana. En es___ ponencia _____
propondrán diver___ actividades _____ pueden reali___ con anun_____, videoclips y pel
_____ en _____ clase _____ lenguas extran_____.

La recuperación de este texto requiere que el alumno trabaje no sólo el léxico sino también algunos aspectos morfo-sintácticos tales como el género, el número y el aspecto verbal.

Los parámetros, por tanto, que se requiere aplicar cuando se aplica este modelo de evaluación son los siguientes:

1. aplicar la regla del 2,
2. los monosílabos se puede optar por mutillarlos o eliminarlos. Su eliminación significa que hay que recuperar pronombres, preposiciones, conjunciones u otros términos,
3. el proceso de eliminación continúa hasta obtener 20 ó 25 huecos en cada texto, ya que el C-test consta de 100 huecos en total,
4. se requiere, por tanto, 4 o 5 textos cortos para potenciar la diversidad temática,
5. los textos se ordenan de menor a mayor dificultad para mejorar la distribución de las puntuaciones,
6. los tests se corrigen dando un punto a cada palabra que se recupera correctamente, la máxima puntuación es 100,
7. las palabras de una sola letra, los números y los nombres propios no se tienen en cuenta en el diseño.

3. LA PRIMERA VARIANTE DEL MODELO DEL C-TEST: INICIO DE LA MUTILACIÓN EN LA SEGUNDA O EN LA TERCERA PALABRA.

En esta primera variante del C-test se observa, por una parte, el efecto en los resultados según se inicie la mutilación en la segunda o la tercera palabra y, por otra, su correlación con otros modelos convencionales de tests. Si se aplica este modelo en clase y se va más allá de los resultados se obtendrá una información valiosísima sobre los aspectos semánticos y morfo-sintácticos que nuestros alumnos dominan y no dominan, sobre la facilidad o dificultad del tema, sobre las ventajas o desventajas del formato, etc. El conocimiento de todos estos detalles permitirá actuar sobre ellos, contribuirá a la mejora y calidad de nuestra docencia y nos convertirá en auténticos investigadores en el aula. Simplemente, desde nuestra clase, desde nuestra aula, se habrá dado respuesta a no pocos interrogantes sobre el rendimiento de nuestros alumnos.

3.1. Hipótesis

Queremos constatar si hay diferencias significativas según el inicio de la mutilación de palabras y analizar su nivel de correlación con los tests o subtests que se aplican en la Escuela Oficial de Idiomas en la asignatura de inglés.

3.2. Metodología

3.2.1. Alumnos

Se trabaja con 151 alumnos matriculados en 3º curso de la EOI Jesús Maestro de Madrid. Pertenecen a 8 clases elegidas al azar entre todas las existentes. Su distribución es aleatoria. Se forman dos grupos el uno responde el C-Test A y el otro el C-Test B.

3.2.2. Material

Se diseñan dos C-tests (C-test A y C-test B) extraídos de 4 textos con 25 palabras mutiladas en cada uno. La única diferencia estriba en el planteamiento del inicio de la mutilación. El C-Test A comenzaba en la segunda palabra y el C-Test B en la tercera palabra (Anexo 1). Los cuatro textos se ordenaron teóricamente de menor a mayor dificultad. Se les aplica también el test “tutor”, extraído de la red, para constatar la homogeneidad de los grupos (Anexo 2).

3.2.3. Proceso

Las dos formas del C-Test y la batería de los tests de la EOI se administraron con una semana de diferencia.

3.3. Resultados

Lo primero que constatamos es la homogeneidad. No hay diferencias significativas entre los dos grupos en el “test tutor. Estos resultados justifican la aleatoriedad en la distribución de los grupos y permiten seguir adelante con el análisis contrastivo. El análisis de los datos de esta variante del C-Test lo reduciré tan sólo a la presentación de dos tablas que responden a las hipótesis que se han planteado sobre el formato y su correlación con otros tests. Con la otra variante del C-Test que se estudiará a continuación completaré algunos aspectos de este modelo. El efecto del inicio de la mutilación se observa en la siguiente tabla I.

Una lectura elemental del estadístico “t” en esta tabla permite observar que hay diferencias significativas entre los subtests con valores que van de ($p < 0.011$ a $p < .000$), que es lo que se esperaba y no las hay cuando se comparan los resultados

Totales del C-Test A y del C-Test B, i.e. no importa si se comienza en la segunda o en la tercera palabra ($p < 0.366$), resultado que se considera un gran hallazgo. El inicio de la mutilación, por tanto, no es relevante, no incide en los resultados de los alumnos. (Ver tabla en la página siguiente)

Tabla I. Diferencias en los subtests y test total

		Prueba T para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior
Ttph	Se han asumido varianzas iguales	6,743	149	,000	4,18375	,62042	2,95780	5,40970
	No se han asumido varianzas iguales	6,695	128,642	,000	4,18375	,62491	2,94732	5,42017
TtRe	Se han asumido varianzas iguales	-3,050	149	,003	-2,29589	,75276	-3,78335	-,80844
	No se han asumido varianzas iguales	-3,067	140,883	,003	-2,29589	,74857	-3,77579	-,81600
TtEn	Se han asumido varianzas iguales	-2,561	149	,011	-1,76957	,69086	-3,13471	-,40442
	No se han asumido varianzas iguales	-2,571	146,044	,011	-1,76957	,68835	-3,12999	-,40915
TtVi	Se han asumido varianzas iguales	-3,230	149	,002	-2,25939	,69947	-3,64156	-,87722
	No se han asumido varianzas iguales	-3,227	147,886	,002	-2,25939	,70013	-3,64294	-,87584
CTest	Se han asumido varianzas iguales	-,906	149	,366	-2,14110	2,36276	-6,80995	2,52775
	No se han asumido varianzas iguales	-,907	148,988	,366	-2,14110	2,36046	-6,80540	2,52320

Tabla II. Correlaciones C-test A

		CTest.A	Reading	Listening	Writing	EOI
CTest.A	Correlación de Pearson	1	,581(**)	,547(**)	,369(**)	,644(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,001	,000
	N	77	77	77	77	77
Reading	Correlación de Pearson	,581(**)	1	,377(**)	,520(**)	,795(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,001	,000	,000
	N	77	77	77	77	77
Listening	Correlación de Pearson	,547(**)	,377(**)	1	,408(**)	,789(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,001		,000	,000
	N	77	77	77	77	77
Writing	Correlación de Pearson	,369(**)	,520(**)	,408(**)	1	,779(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000		,000
	N	77	77	77	77	77
EOI	Correlación de Pearson	,644(**)	,795(**)	,789(**)	,779(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	
	N	77	77	77	77	77

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

La segunda hipótesis era constatar si las puntuaciones de los alumnos tenían algún tipo de correlación con los tests convencionales de la E.O.I. (Tabla II). Las correlaciones son semejantes en los dos grupos, por razones de espacio se presenta las del grupo A. En la tabla (II) se observa una correlación significativa al nivel 0.01 del C-test con las distintas áreas de evaluación de la E.O.I. Los niveles son más altos en “Reading” (0.581) y en “Listening” (0.547) y más bajos en “Writing” (0.369). Los valores de la correlación con “Reading” podrían justificarse en base a que el C-test podría encuadrarse en esta área de evaluación. La correlación con “Listening” podría también deberse al hecho de que lo mismo que el “Reading” agrupan subtests que se etiquetan como tests dirigidos en los que las respuestas del alumno están condicionadas e incluso en ocasiones son cerradas. Esta interpretación justificaría los bajos valores de correlación con el área de “Writing” porque en esta destreza el alumno estructura su propia respuesta, es un subtest abierto y en su valoración influyen factores como la organización, originalidad y nivel comunicativo del alumno así como los criterios personales del profesor evaluador. La correlación 0.644 del test en su conjunto de la E.O.I, superior a los valores de los subtests subraya la validez del modelo.

4. EFECTO DE LA DENSIDAD, DE LA VARIACIÓN Y DEL FORMATO EN EL C-TEST

En esta segunda variante se estudia la influencia que puede tener la densidad, la variación y el formato en los textos y su correlación, en este caso, con los estudiantes de bachillerato. Se hace un seguimiento de los factores que influyen en el grado de dificultad del C-test. Si los ítems son guiados o no, si los temas son conocidos o no, si corresponden al nivel de los alumnos, si los términos son abstractos o concretos o factores como la longitud, familiaridad, redundancia de los ítems.

4.1. Metodología

4.1.1. Participantes

En ésta ocasión no son alumnos de la Escuela Oficial de Idiomas sino alumnos de bachillerato. Este C-test se aplica a 162 alumnos de 2º de Bachillerato de cuatro Institutos de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid.

4.1.2. Material

Se procuró partir de textos que aseguraran a priori algunas cuestiones, como la homogeneidad de nivel, la autenticidad y el interés en cuanto al tema. Por ello, en la selección de textos se optó por cuatro fragmentos procedentes de exámenes de Inglés de las pruebas de acceso a la universidad de otros años.

4.1.3. Proceso

Todos los sujetos realizaron un C-test construido a partir de cuatro textos distintos con 25 omisiones cada uno. La mitad hizo el modelo A y la otra mitad el modelo B y todos hicieron el test de acceso a la universidad “Cavemen?” para valorar la homogeneidad de los grupos. Se tomaron además las calificaciones de Inglés en la 2ª evaluación y las logradas en la Selectividad oficial de junio de ese año para estudiar el nivel de correlación.

4.1.4. *Formato*

Tabla III. Estructura y modelos del C-test aplicado

C-TEST A	Textos y diseño	C-TEST B	Textos y diseño
C-TEST 1 Ítems 1-25	Road accidents -----	C-TEST 1 Ítems 1-25	American imperialism -----
C-TEST 2 Ítems 26-50	Evolution -----	C-TEST 2 Ítems 26-50	Women doctors -----
C-TEST 3 Ítems 51-75	American imperialism _____	C-TEST 3 Ítems 51-75	Road accidents _____
C-TEST 4 Ítems 76-100	Women doctors _____	C-TEST 4 Ítems 76-100	Evolution _____

En los dos primeros subtests del modelo A y del modelo B figuraban los espacios correspondientes a las omisiones de cada ítem. Esta ayuda se eliminó en los dos últimos subtests de ambos modelos (Tabla III). Se distribuyeron alternativamente según estaban sentados en el aula.

4.2. **Resultados y discusión**

En esta ocasión comenzaré presentando las correlaciones de los resultados del C-test con los otros tests para su validación: Cavemen?, PAU de junio de 2001 y calificaciones en Inglés en la 2ª evaluación (tabla IV). Los valores del C-test con todos los demás: 0.723, 0.722 y 0.750 avalan la validez del C-test. La fiabilidad se comprobó con los estadísticos del “split-half” y del “ α de Cronbach” con los siguientes valores: 0.890 y .892 que muestran una consistencia interna próxima a los límites óptimos. La primera hipótesis de estudio que se plantea en este modelo es la incidencia del tema y del formato, para ello se analiza en primer lugar el grado de dificultad de los sub-tests. Los valores de los promedios y las desviaciones típicas que se observan en la tabla (V) entrarían dentro de valores normales en un test de carácter objetivo.

Tabla IV. Correlaciones de muestras relacionadas

		1	2	3	4
1. C-test		--			
	N	162			
2. 2ª Evaluación		,723(**)	--		
	N	161	161		
3. PAAU		,722(**)	,575(**)	--	
	N	81	80	81	
4. <i>Cavemen?</i>		,750(**)	,805(**)	,654(**)	--
	N	162	161	81	162

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla V. Promedios de los sub-tests y del test total

	Media	Desviación típ.
CTEST1	13,26	5,070
CTEST2	15,64	3,818
CTEST3	10,15	5,132
CTEST4	12,07	4,538
CTESTTOTAL	51,12	14,683

* (Los valores correspondientes a los supra-ítems son la media alcanzada en una escala del 0 al 25)

* (Los valores correspondientes a CTESTTOTAL están expresados en una escala del 0 al 100)

En los sub-tests 3 y 4, que introducen el formato no guiado, se obtiene un promedio más bajo (10,15 y 12,07), que en los sub-tests 1 y 2. Estos datos nos indican el aumento del grado de dificultad según los ítems sean guiados o no guiados. El C-test se creó a partir de cuatro textos que se consideraron de un grado de dificultad semejante. Todos coinciden en su carácter divulgativo o periodístico y tratan temas de actualidad e interés general. Si se comparan los resultados de los alumnos en cada uno de los sub-tests según el formato se observan diferencias significativas en los promedios en todos ellos (tabla VI):

Tabla VI. Comparación de medias obtenidas para cada texto según el formato aplicado

Texto base	Formato	Media	N
Road accidents	-----	16,15	81
	_____	12,84	81
Evolution	-----	16,12	81
	_____	12,05	81
American imperialism	-----	10,37	81
	_____	7,47	81
Women doctors	-----	15,15	81
	_____	12,10	81

Esta tabla refleja que las mayores dificultades aparecieron en el texto American imperialism, con eliminaciones no guiadas (modelo A, subtest 3, media = 7,47). Sin embargo, cabe destacar que cuando son guiadas, aunque el promedio mejora sensiblemente (media = 10,37, modelo B subtest 1) sigue siendo el más bajo de los obtenidos en los subtests guiados, probablemente porque se trata de un registro menos común para los alumnos. Se trata de un tema que es frecuente en los medios de comunicación, pero pertenece a la esfera del pensamiento político-social y tiene mayor grado de abstracción que los otros. Estos datos nos llevan a concluir que cuando las eliminaciones no son guiadas baja el número de aciertos y aumentan los valores perdidos, es decir, que un buen número de sujetos ni siquiera intenta resolver los ítems no guiados. Estos resultados subrayan que el formato guiado tiene un efecto motivador que se debe tener presente en el diseño.

El comportamiento de los alumnos ante un ítem cualquiera se puede observar en las siguientes tablas (VIIa y VIIb). Se tratar de recuperar el término “hunger”

Tabla VIIa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Incorrecto	46	56,8	65,7	65,7
	Correcto	24	29,6	34,3	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Perdidos	sin hacer	11	13,6		
Total		81	100,0		

Tabla VIIb.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Incorrecto	32	39,5	68,1	68,1
	Correcto	15	18,5	31,9	100,0
	Total	47	58,0	100,0	
Perdidos	sin hacer	34	42,0		
Total		81	100,0		

Las diferencias entre las respuestas correctas, incorrectas y los que no lo intentan nos lleva a pensar que el formato tiene incidencia en los resultados. Los datos de la variación y densidad léxicas son muy semejantes en todos los textos del C-Test, aunque en un continuo de facilidad / dificultad Evolution (variación 63,46 y densidad léxica 45,19) y American imperialism (variación 70,37 y densidad léxica 60,18) aparecerían en uno y otro extremo respectivamente. Este último texto también presenta valores más extremos en el carácter de los términos afectados por la mutilación, ya que los términos léxicos afectados suponen el 76% del texto frente al 24% de los términos de función como se observa en la siguiente tabla:

Tabla VIII. El texto: densidad, variación y mutilación

Textos	Variación léxica	Densidad léxica	Términos léxicos afectados	Términos de función afectados
Road Accidents	69.47	59.95	13 52%	12 48%
Evolution	63.46	45.19	10 40%	15 60%
American Imperialism	70.37	60.18	19 76%	6 24%
Women Doctors	69.14	58.51	14 56%	11% 44%

Estos factores pueden ser la explicación de que los promedios obtenidos en el subtest de American Imperialism: 10,37 y 7,47, según el formato sea guiado o no, sean tan bajos y tan diferentes. La densidad y la variación afectan a los resultados (Klein-Braley 1985: 91, Dörnyei y Katona 1992: 197, Farhady y Keramati 1996).

Todo ello ratifica la importancia de la selección de los textos y formato en la creación de cualquiera de las variantes del C-tests.

5. EL MODELO DE LA ELECCIÓN MÚLTIPLE DESDE UN ANÁLISIS DE LOS FRAC- TILES

El test de elección múltiple es un modelo de evaluación que se puede presentar en varios formatos en función de las opciones. Es un test denostado, pero que nuestros alumnos tienen que conocer porque es el referente principal en los tests a gran escala como sucede en los tests en el marco de convergen-
cia europea (Weir,2005, Alderson and Huhta 2005). Es un modelo, lo mismo que el C-Test, mide el dominio que el alumno tiene de lo que se examina por la vía del reconocimiento, de la inferencia y del razonamiento.

Dejaré para otra ocasión la calibración de los ítems: la teoría clásica de los tests (TCT), o la teoría de la respuesta al ítem (TRI) (Zimowski et al. 2003) y me centraré en el análisis de los aciertos y de los errores en las respuestas a través de los fractiles. Esta aproximación nos permitirá no sólo calificar a los alumnos en función de su aciertos sino también obtener información del conocimiento parcial del alumno a través de sus errores (Herrera-Soler 2005).

5. 1. Metodología

5.1.1. Participantes

712 candidatos a la administración pública.

5.1.2. Material

El test Albion de la editorial EOS que consta de 57 ítems distribuidos en cuatro subtests. En cada uno de ellos se subraya el aspecto semántico, el morfo-sintáctico en ítems individuales o en contexto y el interactivo-comunicativo como se observa en cada uno de los siguientes ejemplos extraídos de cada subtest y que he adaptado al castellano:

Subtest 1. Se le pide al candidato que señale el enunciado que considere equivalente al estímulo.

No llegaremos a tiempo

- A. Es muy difícil llegar a tiempo
- B. Es casi imposible que lleguemos en el tiempo estipulado
- C. Nunca llegaremos
- D. No lo conseguiremos

Sub-test 2. Se le pide que elija la opción más apropiada para completar el texto.

No llegues tarde a la reunión, es _____ las ocho p.m.

- E. a
- F. en
- G. dentro de
- H. sobre

Sub-test 3. Se le exige lo mismo que en el anterior. La diferencia radica en que no son ítems aislados sino en un contexto. En este caso se trata de una carta comercial.

....Si pudiera enviarnos un catálogo especificando los programas y los _____
le estaríamos muy agradecidos. Pensamos (hacer) un pedido de 25 unidades

- I. premios
- J. indicaciones
- K. precios
- L. formularios

Sub-test 4. Se le pide que elija la mejor respuesta a la pregunta que se le hace

¿Buenas tardes, Román, ha terminado el informe ya?

M. Sí, lo recibí ayer

N. Sí, lo terminé hace una hora

O. Sí, lo terminaré mañana

P. Sí, mi jefe se olvidó dármelo

5.1. 3. Proceso

Se hace un análisis de la respuesta de los candidatos por medio de fractiles.

Herramientas

Los datos se pueden estudiar con una simple calculadora o con el SPSS. Por supuesto, si es posible, el ordenador nos ahorra mucho trabajo.

5.2. Fractiles

¿Qué entendemos por fractiles?. Es la división en grupos, en este caso en cuatro grupos, en función del nivel de aciertos conseguidos, de los candidatos que hacen el test, i.e. según que su rendimiento sea bajo, aceptable, bueno o excelente en el conjunto de los ítems. Esta división nos permite ver si el ítem es idóneo para todos los candidatos o sólo para un grupo determinado. Éste modelo es sencillo de aplicar y suministra información no sólo de la distribución de las respuestas correctas sino también de la distribución de las respuestas incorrectas, que permiten hacer inferencias sobre el conocimiento parcial que tiene el candidato de algunas de las opciones disuasorias que le presentamos.

El análisis de los fractiles tiene como referente el paradigma de que en cada ítem los aciertos alcanzan el 40 – 60 % y las opciones incorrectas estén en torno al 10%. Esta distribución que sería la ideal difícilmente se cumple por alguna de las siguientes razones:

1. inclusión de ítems de motivación que pueden responder prácticamente todos los alumnos,
2. dificultad del ítem en sí,
3. deficiente enunciado del ítem,
4. y, sobre todo, la dificultad de ofrecer opciones incorrectas que tengan el mismo grado de verosimilitud.

Esta categorización nos permite valorar cada uno de los ítems en función de las opciones que han elegido los alumnos y definirlos como:

1. Categoría dominante. Los candidatos pueden ignorar prácticamente todas las opciones incorrectas y elegir sólo la correcta o responder dentro de los porcentajes indicados en una, en dos o en las tres opciones incorrectas.
2. Categoría de verdadero / falso simple cuando los candidatos no consideran dos de las opciones incorrectas porque saben que son incorrectas y sus respuestas se centran en la opción correcta y en una opción incorrecta que les parece más verosímil. En la mixta se añade un tercera opción con un porcentaje bajo.
3. Categoría anómala cuando la frecuencia de candidatos que eligen una opción incorrecta es superior a la de los que eligen la opción correcta.

Este modelo de categorización nos permite además de valorar los aciertos descubrir por una parte, el conocimiento parcial de los candidatos al no elegir determinadas opciones y por otro, las carencias que tienen cuando eligen opciones incorrectas.

Los datos del test en su conjunto, es decir, las respuestas correctas (RCs) y las respuestas incorrectas (RIs), son los indicadores del rendimiento de los candidatos y de la calidad del test.

5.3. Resultados

La presentación de los resultados a través de una serie de figuras y tablas sintetizan el comportamiento de los alumnos de una manera plástica (fig 2). Este análisis del test nos muestra un diseño de elección múltiple poco equilibrado. Los porcentajes de la categoría exclusivamente dominante y la dominante +3 deberían estar invertidos, ya que un 10% de los ítems que prácticamente pueden responder todos los candidatos es aconsejable por razones de motivación. Los porcentajes de las categorías dominantes +1 y +2 deberían reducirse a favor de la categoría dominante +3, que debería absorber también a la categoría verdadero / falso.

Tanto los porcentajes de la categoría dominante +1 como la de verdadero / falso indican que el diseño del ítem, en el que se supone que las tres opciones incorrectas son verosímiles, no es el apropiado. El candidato identifica a dos de ellas como erróneas sin ninguna dificultad, ya sea porque no guardan relación con el ítem ya sea porque el conocimiento parcial del candidato ha sido un factor que no se ha valorado. El ítem se considera anómalo cuando cualquiera de las opciones erróneas obtiene mayor porcentaje de respuestas que la opción correcta.

La distribución absoluta y relativa de las frecuencias permite hacer inferencias más concretas sobre el conocimiento parcial de los candidatos. El objetivo de este trabajo no es presentar un análisis exhaustivo de los datos sino ilustrar el comportamiento de los candidatos en algunos ítems y subrayar la información que se puede obtener de sus conocimientos a través de los aciertos y de los errores. En la tabla, los números nos permiten, analizar detalladamente los datos y hacer inferencias sobre el origen de las dudas y el conocimiento parcial que los candidatos tienen en el ítem 7. Desde un punto de vista holístico los porcentajes totales nos indican que se trata de un ítem idóneo para todos los candidatos, ya que la RC que la eligen un 60,8% está prácticamente dentro de ese rango del 40-60 que propone Fulcher (1997), y las RIs superaran el porcentaje mínimo del 5%. La información se incrementa si se hace una lectura analítica de los porcentajes según el nivel de los candidatos. Los candidatos de nivel muy bajo,

Tabla IX. Ítem 7.

DOMINANTE+3					
FRACNIL		1	2	3	4*
Intervalos de puntuación					
0	35	50 (28,4%)	38 (21,6%)	17 (9,7%)	71 (40,3%)
36	43	38 (21,6%)	33 (18,6%)	12 (6,8%)	93 (52,8%)
44	49	24 (11,9%)	36 (17,9%)	10 (5%)	131(65,2%)
50	57	7 (4%)	12 (6,9%)	5 (2,9%)	151(88,2%)
TOTAL	%	16,4 %	16,4 %	6,4 %	60,8 %

*Opción correcta

aquellos que en el test no llegan a los 36 puntos, descartan con cierta facilidad la opción 3 y hasta un 40.3% elige la correcta, un ítem muy apropiado, por tanto, para este nivel si atendemos a los porcentajes en cada una de las opciones: . 28,4 – 21,6 – 9,7 y 40,3. Para aquellos candidatos cuyo nivel se considera aceptable, puntuaciones entre 44 y 49, o muy bueno puntuaciones entre 50-57 el ítem tendría un bajo poder discriminatorio. Estos datos nos llevan a concluir que es un ítem apropiado para aquellos alumnos

que sus puntuaciones en el test han sido inferiores a 43 aciertos.

En los gráficos la información no es tan precisa pero es más directa y rápida. Tan sólo presentará tres para ilustrar las categorías señaladas.

La primera impresión en el ítem 13 (fig.4) es que la tercera opción tendría poco poder disuasorio y el resto estaría dentro de parámetros aceptables. La RC queda al nivel del resto de las incorrectas salvo en el grupo de mayor nivel. El trazado de la línea de la opción correcta invierte su tendencia y alcanza porcentajes de aciertos del 60%. Un buen ítem para los candidatos de nivel superior.

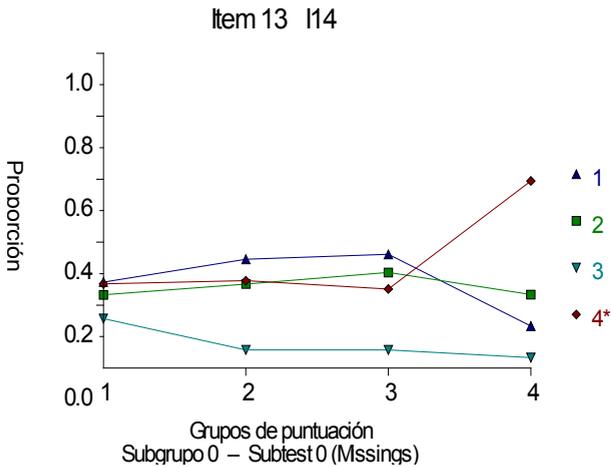


Fig.4

En el siguiente gráfico (fig.5) se observa una tendencia ascendente según los niveles en la RC, las RIs apenas tienen valor disuasorio. Son opciones que el alumno, prácticamente, no considera y que cabría etiquetarlo de poco poder discriminatorio.

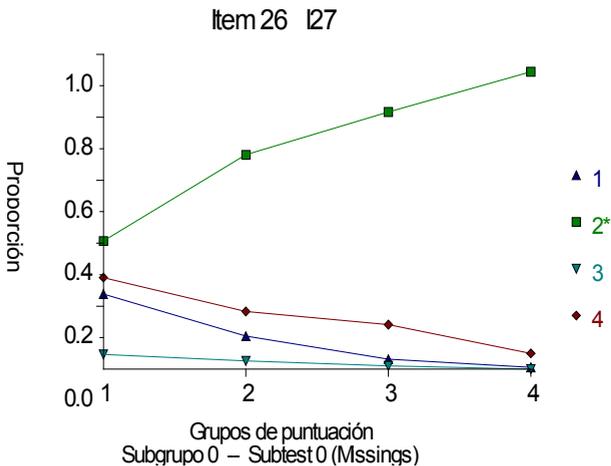


Fig. 5

Finalmente, en la figura 6 se observa como la opción correcta invierte la tendencia de las respuestas con una de las opciones erróneas en el grupo de mayor nivel.

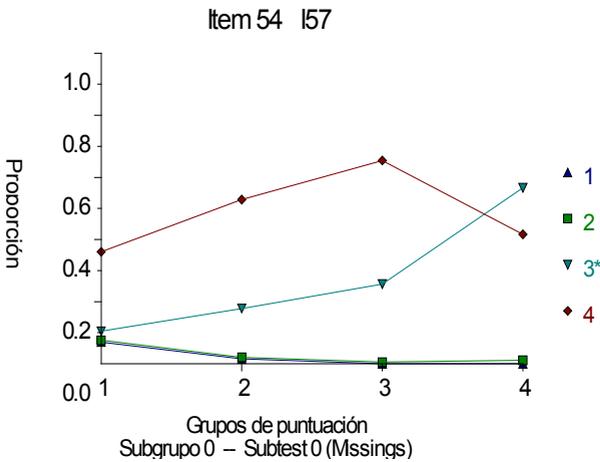


Fig. 6

Los trazados de las opciones 3 y 4 en los que se distribuyen la mayor parte de las respuestas muestran que se trata de un ítem de formato verdadero-falso dentro de un test de elección múltiple.

Las inferencias que se pueden hacer de cada una de estos gráficos tanto desde el punto de vista de la dificultad del ítem y del conocimiento parcial del alumno es de suma importancia. Nos permite conocer los puntos fuertes y débiles de nuestros alumnos y tenerlos en cuenta cuando se diseña un test de elección múltiple.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo nos ha permitido avanzar sobre el análisis de la calidad de cada ítem de los distintos modelos de test, la influencia de los diseños, la clasificación de las opciones incorrectas como apropiadas o inapropiadas, los factores que condicionan la calidad del test tales como la familiaridad (Sasaki 2000), la variación y la densidad (Laufer y Nation 1995; Schmitt 2000). Mi objetivo ha sido presentar estos trabajos y a través de invitar a los profesores implicados en la enseñanza de la lengua a que trabajen no sólo con los aciertos sino con el resto de datos. Es un trabajo que merece la pena por la satisfacción personal y por lo que significa para la mejora y calidad de la enseñanza.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, J.C. and A. Huhta. 2005. The development of a suite of computer-based diagnostic tests based on the Common European Framework. *Language Testing*, 22, 3: 3001-319
- Babaii, E. y H. Ansary (2001) The C-test. A valid operationalization of reduced redundancy principle? *System* 29, 209-219.
- Babaii, E. y M. J. Moghaddam (2006) On the interplay between test task difficulty and macro-level processing in the C-test. *System* 34, 586-600.
- Eckes, T. y R. Grotjahn (2006) A closer look at the construct validity of C-tests. *Language Testing* 23 (3) 290-325.
- Esteban, M. y H. Herrera (2003) El C-test: instrumento apropiado para la evaluación de la competencia en inglés como lengua extranjera. En G. Luque, A. Bueno y G. Tejada (eds). *Las lenguas en un mundo global*, pp.71-78. AESLA. Universidad de Jaén.
- Esteban García, M. (2005) Niveles de correlación entre el C-test y la prueba de Inglés de Selectividad. En Herrera Soler, H. y J. García Laborda, eds. *Estudios y criterios para una Selectividad de calidad en el examen de Inglés*, 165-185. Valencia: Ed. Universidad Politécnica de Valencia
- Fulcher, G. (1997). An English language placement test: issues in reliability and validity, *Language Testing*, 14: 113-138.
- Herrera-Soler H., M. Amengual, R. Martínez Arias y C. Millar. (2003). *Albión: English Evaluation Test*. Madrid: EOS.
- Herrera Soler, H. 2005. El test de elección múltiple: herramienta básica en la selectividad. En H. Herrera Soler, y J. García Laborda (eds.) *Estudios y criterios para una Selectividad de calidad en el examen de Inglés*, 165-185. Valencia: Ed. Universidad Politécnica de Valencia.
- Jafarpur, A. (1999) Can the C-test be improved with classical item analysis? *System* 27, 79-89.
- Klein-Braley, C. (1997) C-Tests in the context of reduced redundancy testing: an appraisal. *Language Testing* 14 (1), 47-84.
- Laufer, B. (1997) What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, 140-155. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rashid, S. MD (2002) Validating the C-test amongst Malay ESL Learners. Tunku Mohani Tunku Mohtar, Fatimah Haron y S. Nackeeran, eds. *Proceedings of Selected Papers of Fifth Malaysian English Language Teaching Association (MELTA) Biennial International Conference, Petaling Java, Malaysia*. [Documento de Internet disponible en www.melta.org.my/modules/sections/12.doc].
- Sasaki, M. (2000) Effects of cultural schemata on students' test-taking processes for cloze tests: a multiple data source approach. *Language Testing* 17 (1), 85-114.
- Weir, C.J. 2005. Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and test. *Language Testing*, 22, 3: 281-300.
- Zimowski, M.F., Muraki, E., Mislevy, R.J., & Bock, R.D. (2003). *BILOG-MG 3.0*. Chicago: Scientific Software International

Anexo I

ALTERNATIVE SOURCES OF ENERGY

The world is running out of oil and governments are searching for a suitable alternative, but so far in vain. Many scientists are (1) optimistic that (2) new ways (3) of generating (4) large amounts (5) of energy (6) will be (7) successfully developed (8), but at (9) the same (10) time they (11) fear the (12) consequences. If (13) the world (14) population goes (15) on increasing (16) at its (17) present rate (18), and each (19) individual continue (20) to use (21) more energy (22) every year (23), we will (24) damage the (25) earth's atmosphere, melt the Arctic and Antarctic ice-caps and change the pattern of vegetable and animal life throughout the world – a frightening possibility.

ALTERNATIVE SOURCES OF ENERGY

The world is running out of oil and governments are searching for a suitable alternative, but so far in vain. Many scien_____ (1) are optim_____ (2) that n____ (3) ways o_ (4) generating la____ (5) amounts o_ (6) energy wi____ (7) be succes_____ (8) developed, b____ (9) at t____ (10) same ti____ (11) they fe____ (12) the conseq_____ (13). If t____ (14) world popul_____ (15) goes o_ (16) increasing a_ (17) its pre_____ (18) rate, a____ (19) each indiv_____ (20) continues t_ (21) use mo____ (22) energy ev____ (23) year, w_ (24) will dam____ (25) the earth's atmosphere, melt the Arctic and Antarctic ice-caps and change the pattern of vegetable and animal life throughout the world, which is a frightening possibility.

ALTERNATIVE SOURCES OF ENERGY

The world is running out of oil and governments are searching for a suitable alternative, but so far in vain. Many scientists a____ (1) optimistic th____ (2) new wa____ (3) of gener_____ (4) large amo____ (5) of ene____ (6) will b_ (7) successfully deve_____ (8), but a_ (9) the sa____ (10) time th____ (11) fear t____ (12) consequences. I_ (13) the wo____ (14) population go____ (15) on incre_____ (16) at i____ (17) present ra____ (18), and ea____ (19) individual conti_____ (20) to u____ (21) more ene____ (22) every ye____ (23), we wi____ (24) damage t____ (25) earth's atmosphere, melt the Arctic and Antarctic ice-caps and change the pattern of vegetable and animal life throughout the world, which is a frightening possibility.

Anexo II

Tutor test

1. I'm glad we had this opp_____ to talk.
2. There are a doz_____ eggs in the basket.
3. Every working person must pay income t_____.
4. The pirates buried the trea_____ on a desert island.
5. Her beauty and ch_____ had a powerful effect on men.
6. La_____ of rain led to a shortage of water in the city.
7. He takes cr_____ and sugar in his coffee.
8. The rich man died and left all his we_____ to his son.
9. Pu_____ must hand in their papers by the end of the week
10. This sweater is too tight. It needs to be stret_____.

El estudiante ELE/L2 como aprendiente autónomo: desarrollo de la gestión del aprendizaje y del conocimiento

MAYSI VEUTHEY MARTÍNEZ

Centro Universitario de Idiomas a distancia y de la UNED, Madrid

RESUMEN: A partir de las concepciones del aprendizaje que hacen del alumno el actor principal en la situación de enseñanza-aprendizaje y de las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, que contempla al aprendiente de lenguas como un individuo que sigue aprendiendo a lo largo de toda la vida, se ha empezado a prestar atención a la necesidad de fomentar y desarrollar en los discentes su capacidad de independizarse en el proceso de aprendizaje. Gestionar eficazmente los recursos disponibles y las oportunidades que se presentan para obtener de ellos un beneficio en el progreso del conocimiento de una nueva lengua, controlar las características psico-afectivas personales, reflexionar sobre la lengua que se aprende, explicitar los objetivos que se buscan o evaluar el propio progreso son algunas de las facetas que facilitan el aprendizaje de una lengua y que los docentes deben desarrollar en sus alumnos para que estos alcancen la independencia deseada.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje autónomo, gestión del aprendizaje, recursos, lengua extranjera.

1. INTRODUCCIÓN

El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), basándose en una visión constructivista del aprendizaje, recomienda una metodología centrada en la acción. El aprendiente de lenguas extranjeras debe ser parte activa de su propio aprendizaje, lo que implica que sea capaz de tomar decisiones y de dirigir su proceso de adquisición de conocimientos. Por otra parte, también el MARCO recuerda que una lengua extranjera puede seguir aprendiéndose a lo largo de toda la vida y en cualquier situación o contexto. Para lograr la autonomía que tal actitud exige, el aprendiente necesita “aprender a aprender” y para ello son imprescindibles el apoyo y la orientación del profesor, que deberá proporcionar a sus alumnos los saberes que les permitan adquirir conciencia del proceso de aprendizaje y de la gestión de los recursos que tienen a su alcance.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Teorías del aprendizaje

Las diversas teorías sobre cómo y en qué condiciones se produce el aprendizaje parten fundamentalmente de dos puntos de vista: el estudio de las variables externas en el proceso de aprendizaje y el estudio de los procesos internos del sujeto que aprende. En el primer caso, son los estímulos externos los que llevan al aprendizaje, en el segundo, es la mente del aprendiz quien dirige este aprendizaje.

La teorías conductistas, basadas en los estudios de Pavlov, consideran que el conocimiento se adquiere según el modelo estímulo-respuesta. Se trata de una observación objetiva y medible: las respuestas a determinados estímulos pueden cuantificarse, sin considerar en absoluto otro tipo de procesos que puedan darse en la mente humana. Watson fue un punto central en el desarrollo de la teoría conductista del aprendizaje. Sobre la base de que para los seres humanos había una serie de reflejos y reacciones emocionales innatas, consideraba que el resto de los comportamientos se adquirirían mediante una asociación estímulo-respuesta. Sin embargo, influido por la reflexología, introduce en su teoría el concepto del condicionamiento. Para que se den determinadas respuestas, es necesario que haya unas condiciones ambientales que las faciliten; el lenguaje, por ejemplo, se adquiriría por condicionamiento.

Skinner introduce un nuevo elemento, el operante. Las investigaciones llevadas a cabo por este psicólogo, demuestran que la conducta se modifica si recibe determinados estímulos. El organismo está operando en el ambiente y al recibir un determinado tipo de estímulo (reforzador) modifica su conducta. La conducta modificada, el operador, se repetirá cada vez que se presente el estímulo reforzador.

La diferencia fundamental entre ambas visiones del condicionamiento es que en el primer caso un estímulo produce un reflejo asociado. En el caso del condicionamiento operativo, el sujeto actúa y obtiene una recompensa a determinado comportamiento, estableciéndose así una relación entre la operación y la recompensa.

Bandura, sin embargo, considera que cualquier conducta puede ser aprendida, más que por los procedimientos del condicionamiento clásico u operante, por medio de la observación de modelos. De la observación de modelos, el individuo aprenderá los errores y los aciertos que se producen en determinado comportamiento y creará reglas de conducta que le permitirán ir más allá de la conducta observada, pudiendo desarrollar conductas nuevas diferentes de las observadas.

Tradicionalmente, el proceso de aprendizaje se ha apoyado en la concepción conductista del mismo. El alumno, según esta concepción, debe recibir los conocimientos que imparte el profesor, conocimientos que asimilará de manera mecánica hasta poder repetirlos. El alumno tiene un papel relativamente pasivo, su misión consiste en acumular los conocimientos expuestos por el profesor, que es quien dirige el aprendizaje, que es el actor principal en todo entorno de enseñanza-aprendizaje.

En contraposición con las teorías conductistas del aprendizaje, surgen en los años sesenta nuevas teorías que tienen en cuenta los procesos mentales del individuo en el proceso de adquisición de conocimientos, así como la interacción que se da entre los diversos elementos del entorno. Las investigaciones de Piaget le llevan a exponer que si bien es cierto que existe una base genética que construye unos patrones de pensamiento, este se va desarrollando sólo mediante estímulos socioculturales y se configura por la información que el individuo recibe, la cual aprehende siempre activamente, aunque pueda no parecerlo.

Según Piaget, la inteligencia y la capacidad cognitiva se encuentran profundamente ligadas al entorno sociocultural y físico. La mente de cada individuo posee unos esquemas, una estructura cognitiva por medio de la cual asimila las nuevas informaciones, adaptando si es necesario la propia estructura cognitiva para dar cabida a la nueva información. La relación entre estos procesos de *asimilación* y *adaptación* debe permanecer en equilibrio, por eso, si una información no puede inmediatamente integrarse en una de los esquemas existentes en la mente, se rompe el equilibrio y se produce un conflicto cognitivo. En el intento de reestablecer el equilibrio perdido, el individuo se plantea preguntas, busca respuestas e investiga hasta alcanzar el conocimiento que volverá a equilibrar la relación. Retomando gran parte de la teoría de Piaget, Bruner desarrolla su propia teoría del aprendizaje por descubrimiento guiado. Para Bruner, el aprendizaje consiste fundamentalmente en la categorización de los inputs. En la interacción con la realidad, quien aprende organiza la información que recibe según sus propias categorías, creando nuevas o modificando las existentes. Para ello, debe seleccionar la información, hacer proposiciones, tomar decisiones y construir y verificar hipótesis. Experimentando, se descubre y se comprende lo que es relevante; además, ese descubrimiento activo que realiza el individuo es lo que le permite conservar lo aprendido. Ausubel, por su parte, considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe considerarse opuesto al aprendizaje por exposición, pero postula que para que el aprendizaje sea significativo, los nuevos saberes deben relacionarse con los conocimientos previos. Para llegar a adquirir nuevos conocimientos, estos deben ser útiles e interesantes para el aprendiente. Así pues, mediante una adecuada estructuración de contenidos y de actividades, el profesor brinda una buena oportunidad a sus alumnos para realizar aprendizajes significativos.

El enfoque sociocultural, representado principalmente por las aportaciones de Vygotski, sus contemporáneos y los teóricos neo-vygotskianos señala la importancia del medio sociocultural y de la interacción social para construir el conocimiento. El desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse sin tener en cuenta el medio social en el que está inmerso, pero a diferencia de Piaget, que consideraba el medio únicamente desde el punto de vista físico, este enfoque lo considera también desde el punto de vista social y cultural. La transmisión y adquisición de conocimientos se produce cuando, en la interacción social, se pasa del plano interpersonal al plano intrapersonal. Para pasar de uno a otro plano son necesarias herramientas psicológicas, una de las cuales, tal vez la más importante, es el lenguaje. Las herramientas psicológicas a su vez están determinadas por la cultura y la sociedad en la que vive el individuo, los pensamientos, las acciones, las experiencias están influidos por la cultura, que nos orienta en cómo construir el conocimiento; por ello Vygotsky considera que el aprendizaje es mediado. En la interacción mediada destacan tres componentes: el receptor, el estímulo y el mediador. El mediador inducirá en el receptor una adecuada predisposición para aprovechar la exposición directa a los estímulos.

En la década de los setenta, Robert Gagné postula una teoría del aprendizaje en la que integra conceptos del conductismo, del pensamiento de Piaget y del aprendizaje social, por lo que también se la denomina como ecléctica. Basada en los estudios cibernéticos, presenta una explicación sistemática sobre los procesos internos que se producen durante el aprendizaje. En líneas generales, el proceso seguiría los siguientes pasos: En primer lugar, a través de los receptores del sistema nervioso del individuo, se recibe la información o el estímulo. Esta pasa después al registro sensorial, donde la información o los estímulos son codificados obteniendo validez para el cerebro. La información pasa después a la memoria a corto plazo donde, si se mantiene la actividad mental centrada en ella, vuelve a ser codificada de forma conceptual. A partir de este momento, la información pasa a la memoria a largo plazo. La rapidez y efectividad con que la información pase a la memoria a largo plazo está determinada por la existencia de unos conocimientos previos con los que la nueva información pueda relacionarse o con que exista una motivación externa muy fuerte que permita el paso inmediato a la memoria a largo

plazo. Una vez almacenada la información, puede ser recuperada en base a unos estímulos externos por medio de un generador de respuestas. Este generador de respuestas transforma la información en acción, es decir, se manifiesta en forma de conducta. El aprendizaje, en suma, puede definirse como un cambio en la capacidad o conducta en el ser humano, relativamente duradero y que no puede explicarse por procesos de maduración.

2.2. Concepción del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.*

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante Marco) se desarrolla en base a una visión constructivista del aprendizaje. Para el Marco, “Cualquier conocimiento nuevo no sólo se añade a nuestros conocimientos anteriores, sino que está condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de nuestros conocimientos previos y, además, sirve para modificar y volver a estructurar estos conocimientos, aunque sea de forma parcial.” (Marco, cap. 2, 2.1.1) Es decir, los conocimientos no se van superponiendo unos a otros sino que forman un conglomerado cuya estructura se va modificando al ir adquiriendo nuevos conocimientos.

En concreto, respecto al aprendizaje de lenguas, que es específicamente el tema del que nos ocupamos en este trabajo, el Marco no parte de una teoría concreta: “No existe actualmente un consenso respecto a la forma en que aprenden los alumnos que esté tan consolidado por la investigación como para que el *Marco de referencia* se fundamente en una teoría del aprendizaje en concreto.” (Marco: 6.2.2.1), sino que deja abierta al criterio de los profesionales de la enseñanza-aprendizaje de lenguas los principios relativos al aprendizaje de lenguas en los que apoyarán su trabajo. No obstante, sí dedica una sección a lo que considera que es la capacidad de aprender y a los componentes del aprendizaje. Respecto a la capacidad de aprender, la define, de una manera muy general, como “la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.” (Marco: 2.1.1.) o, más adelante, en el capítulo 5: “En su sentido más general, *saber aprender* es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario.” (Marco: 5.1.4.) Respecto a los componentes que forman parte de la capacidad de aprender una lengua, enumera los siguientes: la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis). Así pues, para el Marco, la capacidad de aprender está estrechamente ligada a la reflexión, al análisis, al descubrimiento, a la acción y a la interacción del aprendiente.

3. EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Si aceptamos que para adquirir nuevos conocimientos, el discente no puede ser un sujeto pasivo que “absorba” la información que le ofrezca el profesor o el medio, sino que debe poner en marcha una serie de estrategias, como la activación de sus conocimientos previos o cualquier estrategia de memorización, de recuperación, etc. e interactuar con su entorno, entonces la labor del profesor no puede reducirse simplemente a una exposición de información sino que, más bien, su trabajo consistirá en actuar de mediador, de guía, de ayuda para desarrollar en los alumnos su capacidad de aprender. En palabras de Fontcuberta, “La revisión de los conceptos de enseñanza como mera transmisión de conocimientos, y de aprendizaje como receptividad pasiva de la información transmitida, propone la aparición de la idea de gestión del conocimiento, entendida en el sentido de saber cómo acceder a las informaciones necesarias, seleccionarlas, articularlas y aplicarlas a un determinado objetivo. (Fontcuberta, M, 2003: en línea). Pero si además consideramos que el alumno seguirá aprendiendo fuera del aula y a lo largo de toda su vida, se hace imperativa la necesidad de proveer a los discentes de las herramientas necesarias para llevar a buen fin

su futuro aprendizaje no asistido y de fomentar en ellos la autonomía en el aprendizaje. Por otra parte, en un contexto de aprendizaje a distancia o on-line, que cada día va adquiriendo mayor relevancia, es esencial saber gestionar el propio aprendizaje.

3.1. ¿Qué entendemos por aprendizaje autónomo?

Para Monereo y Castelló, el aprendizaje autónomo es la capacidad que tiene un individuo de regular su propio aprendizaje en función de una determinada meta. Brockett y Hiemstra (1993:24) consideran que “la autodirección en el aprendizaje es una combinación de fuerzas tanto interiores como exteriores de la persona que subrayan la aceptación por parte del estudiante de una responsabilidad cada vez mayor respecto a las decisiones asociadas al proceso de aprendizaje” Otros autores hablan de generación activa de sentimientos y acciones para alcanzar las metas buscadas o de la asunción de la responsabilidad de llegar a unos objetivos por medio de actuaciones apropiadas. De acuerdo con todo ello, podemos decir que hablamos de autonomía en el aprendizaje como la capacidad que tiene una persona para elegir los contextos, los recursos y las estrategias adecuadas para aprender según unos objetivos personalmente marcados.

3.2. El papel del profesor y el del alumno.

En el fomento de la autonomía de los alumnos, ambas partes, profesor y alumno, deben modificar los roles tradicionalmente asignados. El alumno desde su propia motivación tendrá que implicarse en su aprendizaje haciéndose cada vez más responsable de las decisiones a tomar y de los objetivos a alcanzar, así como de la planificación de su aprendizaje.

El profesor, por su parte, deberá delegar progresivamente en los alumnos los caminos que seguirán para alcanzar los objetivos deseados. Deberá fomentar la reflexión sobre el propio aprendizaje del alumno y sobre la materia de estudio, deberá guiar al alumno, brindarle oportunidades para desarrollar la curiosidad y el pensamiento crítico, orientarle en la toma de decisiones y proporcionar constante retroalimentación.

No hay que olvidar la dimensión afectiva de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor ha de ser consciente de la inquietud y confusión que pueden sentir los alumnos cuando se les incita a tomar las riendas de su aprendizaje. El diálogo constante entre docente y discente, la interacción, y el respeto por su concepción del mundo son absolutamente necesarios para que el aprendiente desarrolle su autonomía con seguridad y confianza. En palabras de Medina Rivilla (en red), “El modelo de enseñanza que forme a los alumnos en cotas cada vez más elevadas de autoaprendizaje, tanto en espacios presenciales como a distancia, planteará la interactividad sostenida como un proyecto siempre abierto a la búsqueda y toma de decisiones de los alumnos, como protagonistas de su aprendizaje.”

4. FOMENTO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Como acabamos de decir, el profesor debe fomentar en los alumnos el desarrollo de su autonomía en la adquisición de conocimientos. Si la materia a impartir es una lengua extranjera, será en este campo donde centrará su atención, sin por ello olvidar la capacidad crítica, el cuestionamiento constante y la reflexión sobre el propio aprendizaje como actitudes generales para todo aprendizaje autónomo. Tal como afirma Freire en su *Pedagogía de la autonomía*, el profesor tendrá que crear, para ello, las condiciones idóneas para posibilitar el aprendizaje crítico.

4.1. Reflexión sobre el propio aprendizaje

¿Cómo aprendo? ¿qué quiero o necesito aprender? ¿para qué quiero aprenderlo?, son preguntas que nos llevan directamente al estilo de aprendizaje, a los objetivos y a la motivación para aprender.

4.1.1. Estilos de aprendizaje

El concepto de estilo de aprendizaje está íntimamente ligado al de estilo cognitivo, si bien es más comprensivo pues incluye también los comportamientos afectivos. La gran cantidad de escritos sobre este concepto pone de manifiesto la dificultad de definirlo de una manera precisa. A título de ejemplo reproducimos algunas de ellas:

El estilo de aprendizaje es la forma constante como un alumno responde a los estímulos y los utiliza durante el aprendizaje.(traducción libre) (Claxton y Ralston, 1978, en Chevrier, J., Fortin, G., LeBlanc, R., Théberge, M.: 2000, en línea)

Los estilos de aprendizaje son el conjunto de factores cognitivos, afectivos y psicológicos característicos que actúan como indicadores relativamente estables de la manera en que los aprendientes perciben su entorno de aprendizaje, interactúan con ese entorno y responden a él., interactúan y responden a un entorno de aprendizaje. (traducción libre) (Keefe, 1987, en Chevrier, J., Fortin, G., LeBlanc, R., Théberge, M.: 2000, en línea)

El estilo de aprendizaje es la manera como cada aprendiente empieza a concentrarse en una información nueva y difícil, la trata y la retiene. (traducción libre) (Dunn y Dunn, 1993, en Chevrier, J., Fortin, G., LeBlanc, R., Théberge, M.: 2000, en línea)

El estilo de aprendizaje de un individuo es la manera como ese individuo está programado para aprender más eficazmente, es decir, para recibir, comprender, retener y ser capaz de utilizar una información nueva. (Reinert, 1976, en Chevrier, J., Fortin, G., LeBlanc, R., Théberge, M.: 2000, en línea)

El estilo de aprendizaje es una predisposición a adoptar una estrategia de aprendizaje particular. (Das, 1988, en Chevrier, J., Fortin, G., LeBlanc, R., Théberge, M.: 2000, en línea)

Parece, pues, que, al menos para muchos autores, el concepto de estilo de aprendizaje se refiere a hábitos de conducta que adoptan los individuos en situaciones de aprendizaje. Hábitos que caracterizan a cada aprendiente y que lo diferencian de los demás. En todo caso, en lo que todos los autores están de acuerdo es en partir del concepto de aprendizaje como un proceso activo.

Por otra parte, hay que cuestionarse si los estilos de aprendizaje son estables en cada individuo, si se pueden compartir diferentes estilos de aprendizaje y si hay estilos de aprendizaje mejores que otros.

Hay autores, por ejemplo Klob, que consideran que hay estilos de aprendizaje antagónicos, que no pueden darse en el mismo individuo, como, por ejemplo, el activo y el reflexivo; otros, como Reid, prefieren considerarlos como un continuo donde un estilo predomina sobre otro.

Para Orly-Louis, y para Wapner, los estilos de aprendizaje no son independientes de los contextos o el entorno de aprendizaje. No puede decirse que un estilo sea mejor que otro, sino, quizá, que para determinadas situaciones un estilo es más eficaz que otro. Como Chevrier et al, opinamos que el

estilo de aprendizaje se construye y se puede modificar y que las personas, como agentes activos en el aprendizaje, pueden decidir en cada momento y de acuerdo con la situación qué estrategias utilizarán por considerarlas más adecuadas.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, es interesante prestar atención a la clasificación de estilos de aprendizaje, en concreto de captación de la información, que se refiere a la modalidad sensorial. Dependiendo del canal por el que mejor nos apropiamos de los estímulos: visual, auditivo o cinético. También es muy útil la clasificación que hacen Alonso et al. y que se refiere a la dimensión social del individuo: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Conocer el propio estilo de aprendizaje, o el predominante, ayuda a saber cómo se aprende más eficazmente; por otra parte, conocer otros estilos de aprendizaje permite ampliar el repertorio de estrategias y flexibilizar el propio estilo para adaptarlo a los distintos contextos o situaciones de aprendizaje.

Para el profesor, conocer el estilo de aprendizaje de sus alumnos le permite diseñar actividades y tareas adecuadas para cada uno de ellos. Parece una opinión general que el estilo de enseñanza del profesor sea un reflejo de su propio estilo de aprendizaje, por lo que tendrá que ser cuidadoso en no menospreciar otros estilos diferentes al suyo. Reconocer y aceptar los distintos estilos de aprendizaje de sus alumnos significa reconocer la individualidad de cada uno de ellos, lo que se traduce en una mayor confianza y autoestima de los discentes. Para satisfacer las necesidades de todos los alumnos, la presentación de las actividades y de las explicaciones debería tener en cuenta los diversos estilos de su grupo de alumnos, lo que, por otra parte, permite dar a conocer otros estilos de aprendizaje y ensayar estrategias nuevas.

4.1.2. Objetivos

Es cierto que en un contexto institucional los objetivos vienen marcados por un currículo y es difícil si no inviable modificarlos de acuerdo con los deseos de los alumnos. No obstante, sí es posible reflexionar sobre los objetivos a corto plazo y desarrollar con ello la responsabilidad del proceso de aprendizaje de los aprendientes.

Invitar a los discentes a que se pregunten qué han aprendido, qué les ha resultado más fácil o difícil, en qué se sienten inseguros, permite, por una parte hacer una evaluación de los conocimientos adquiridos, es decir, descubrir los objetivos parciales alcanzados y aquellos que aún no se han conseguido. Un diálogo entre discentes y docente es el mejor medio para marcar nuevos objetivos a corto plazo. De este modo, los aprendientes desarrollan la capacidad crítica sobre su proceso de aprendizaje y se fomenta la voluntad de compromiso y la responsabilidad, pues se trata de una meta consensuada y no impuesta.

4.1.3. Motivación

Puede haber una motivación objetiva para aprender una nueva lengua: aprobar un examen, conseguir un puesto de trabajo... Sin embargo, para que el aprendizaje sea efectivo, lo realmente importante es la motivación intrínseca. En el aprendizaje de lenguas extranjeras, los factores psico-afectivos influyen directamente en la motivación y en la desmotivación de los aprendientes. Los choques interculturales, el ambiente del entorno de aprendizaje, el carácter mismo del aprendiente, inhibido o extrovertido, sus creencias son elementos que actúan directamente en la motivación respecto al aprendizaje de una segunda lengua. Si en el entorno de aprendizaje el clima es dialogante y relajado el aprendiente tendrá

más predisposición a hablar en público con lo que mejorará su confianza y su autoestima. Por otra parte, la interacción grupal ayudará a modificar sus creencias negativas respecto a su capacidad de aprender o respecto a la cultura de la lengua meta. En palabras de Puchta (2000:273), “las creencias negativas influyen en las expectativas de nuestros alumnos. Las bajas expectativas producen un nivel más bajo de motivación y cada fracaso se ve como una confirmación de las creencias iniciales”

4.2. Gestión de recursos para el aprendizaje

En este punto nos referimos a los recursos materiales que pueden estar al alcance de los aprendientes. Por una parte contamos con los materiales didácticos, como métodos de aprendizaje, cuadernos de actividades o material didáctico complementario. Este material es básico para llevar una línea ordenada y estructurada de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, es más importante considerar el material de consulta (como diccionarios o gramáticas) y los recursos que puede encontrar cualquier persona en su vida cotidiana. En el aula, el empleo frecuente y sistemático de materiales auténticos habitúa a los aprendientes a manejar documentos cuya diferencia con los documentos del país de la lengua origen no es únicamente una cuestión de lengua, sino que la propia presentación o disposición pueden variar notablemente. Al manejar materiales auténticos, no solo se trabaja con la lengua auténtica sino que se aprende y se comprende la cultura del país o los países de la lengua meta.

4.2.1. Diccionarios

El empleo de diccionarios, bilingües, monolingües, de sinónimos debería ser una práctica habitual en las aulas. Se trata de un recurso que siempre pueden tener a mano los aprendientes y cuyo experimentado manejo facilita enormemente la autonomía en el aprendizaje

Como dice Ana María Rodríguez Gil, no debemos considerar los diccionarios únicamente como obras lingüísticas, en sus ejemplos, en su fraseología, en sus abreviaturas pragmáticas encontramos rasgos culturales propios de los países de la lengua meta con los que se pueden hacer interesantes trabajos en el aula al mismo tiempo que se ayuda a los discentes a descubrir estas obras de consulta.

Es necesario, desde luego, adaptar el tipo de diccionario y las actividades que diseñemos al nivel de conocimientos de nuestros alumnos; la consulta de determinados diccionarios puede exigir un altísimo nivel de conocimientos lingüísticos, pero si empezamos desde los niveles más elementales, el diccionario se convertirá en un útil muy provechoso para el aprendizaje.

Del mismo modo, podremos ir utilizando a medida que el nivel de conocimientos vaya siendo superior no solo los diccionarios bilingües o monolingües, sino otro tipo de diccionarios: de sinónimos, fraseológicos, etimológicos. Remitiéndonos de nuevo a Ana María Rodríguez Gil (en red), su función podría ser la “de dinamizar el aprendizaje léxico, la de conocer los distintos diccionarios que estarían a su disposición, la de presentar ejemplos de una tipología textual más, la de facilitar la memorización de vocablos, la de ampliar la capacidad de lectura.”

4.2.2. Materiales auténticos

No es necesario hablar de la idoneidad de utilizar materiales auténticos en clase de ELE. Además de folletos, instrucciones y cualquier otro tipo de material auténtico con el que nos podamos encontrar en la vida cotidiana en una situación de inmersión, no debemos olvidar los beneficios que nos proporciona

el acceso a Internet. En caso de que las clases se desarrollen en un país de lengua diferente a la lengua meta, el profesor debería poder mostrar a sus alumnos materiales de este tipo para trabajar con ellos en clase.

4.2.2.1. Medios de comunicación de masas

El empleo de medios de comunicación, radio, televisión, prensa, bien a través de los receptores y del papel, bien a través de Internet permiten enfrentar al alumno con una situación real y prepararlo para saber abordarla en el futuro sin la asistencia del profesor. Son medios que fácilmente puede tenerse al alcance de la mano para un aprendizaje independiente y siempre significativo, por ello es conveniente diseñar actividades o tareas para su utilización en clase de modo que los aprendientes se familiaricen con su presentación y su lenguaje.

4.2.2.2. Medios de comunicación entre personas

Adoptamos esta denominación de Mar Cruz Piñol y nos referimos, como ella, al correo electrónico, los foros, los chats... Cada vez son más los profesores de segundas lenguas que se coordinan con otros profesores para que sus respectivos alumnos se comuniquen por correo electrónico o incluso a través de chats escritos o de voz, en las respectivas lenguas meta. Los resultados de estas experiencias son siempre muy satisfactorios, tanto para profesores como para los alumnos, que han tenido la oportunidad de comunicarse con hablantes nativos, con lo que han aprendido vocabulario, estructuras no siempre presentes en los manuales por tratarse de lengua espontánea y casi siempre coloquial, y han producido también más lengua. Es, igualmente, un buen medio de autoevaluación y, por otra parte, el empleo de estas herramientas en un contexto de enseñanza-aprendizaje permite al aprendiente perder el miedo a utilizarlas de manera autónoma fomentando así su independencia.

En este apartado no debemos olvidar los *blogs* que puede crear el propio profesor para realizar un trabajo corporativo con sus alumnos o para invitarles a que dejen sus comentarios.

4.2.2.3. Internet como fuente de información

Internet es el medio más directo de encontrar información sobre cualquier acontecimiento de la vida y de la cultura. Acceder a la información por este medio va siendo cada vez más habitual en un gran espectro de edades, así pues, debemos contar con él para su empleo en el aula. Recabar información para, por ejemplo, organizar un viaje a una ciudad de la lengua meta puede ser tanto una tarea significativa de clase como una necesidad personal.

Por otra parte, en Internet pueden también encontrarse webs de enseñanza de español, pero como apunta Cruz Piñol, hay un gran desequilibrio respecto a las destrezas que pueden practicarse y, en cuanto a los ejercicios, la mayoría solo da la opción de respuestas cerradas; los que permiten mayor libertad al usuario necesitan un tutor que los corrija.

La gestión de estos recursos acompañada del empleo guiado de estrategias cognitivas y metacognitivas, de la reflexión sobre el aprendizaje y los objetivos marcados así como de la evaluación de la adquisición de conocimientos permitirá a los alumnos ir independizándose gradualmente en su proceso de aprendizaje.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alvar Ezquerro, M (2003), *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid, Cuadernos de didáctica del español LE, Arco Libros.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D.; Hanesian, H. (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo*, México, Trillas.
- Barkley, E. F., Croos, P. y Major C. H. (2007): *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Madrid, Ediciones Morata S.L.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, Ed. Morata S.L.
- Brocket, Ralph E, Hiemstra, Roger. (1993): *El aprendizaje autodirigido en educación de adultos*. Barcelona-Buenos Aires, Ediciones Paidós.
- Bruner, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. México, Uthea.
- Bruner, J. (2001) *El proceso mental en el aprendizaje* (2ª ed.), Madrid, Narcea
- Cano Ginés, A.. “El tratamiento del léxico en los diccionarios de ELE” en *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera*. Carabela-56, Madrid, SGEL, pp. 69-97.
- Castillo Carballo, M. A., García Platero, J. M. y Mora Gutiérrez, J. P. (2003): “¿Cómo Enseñar Lexicogénesis a Hablantes de Otras Lenguas?” en *El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad: Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, Murcia. Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (Editores), pp.880-889.
- Cruz Piñol, M, (2004) *Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)* Revista Redele, n.0 http://www.mec.es/redele/revista/cruz_pinol.shtml Consulta: 14 de marzo de 2007
- Cruz-Piñol, M. (2002). *Enseñar español en la era de Internet. La WWW y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Barcelona: Octaedro.
- Cruz-Piñol, M., I. Ginés-Surià & R. Sitman (1999). El valor de la experiencia. Pautas para la integración de la Internet en el aula de E/LE. *Frecuencia-L* (12), 46-52. Madrid: Edinumen.
- Daniels, H. (2003). *Iygotzky y la pedagogía*. Barcelona, Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htm> Consulta: 14 de junio de 2007
- Fontcuberta, M. (2003): Medios de comunicación y gestión del conocimiento. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (32). <http://www.campus-oei.org/revista/rie32a05.htm>. Consulta: 18 de enero de 2008.
- Freire, P. (1997): *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI Editores.
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid, Aguilar.
- Monereo, C. y Castello, M (1997): *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*, Barcelona, Edebé.
- Moreira, M.A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid, Visor.
- Novak, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata
- Puchta, H. (2000) «Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas». En Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. p. 263-276..
- Rivière Gómez, A., *Objetos con mente* (1998) 2ª ed. Madrid, Alianza.
- Rodríguez Gil, A.M. (2006) Reflexiones sobre el uso del diccionario en la clase de ELE, en *Actas del I Congreso Nacional de la Asociación Noruega de Profesores de Español (ANPE)* <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/anpe/PonenciaRodriguez.pdf> Consulta: 18 de enero 2008.
- VV.AA. (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. Departamento de política lingüística. Estrasburgo. Traducción española: Instituto Cervantes (2002) <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Una propuesta curricular para los cursos de español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

JAVIER PARDO GENDRE

Instituto for the International Education of Students, Barcelona

RESUMEN: El MCER ha llevado a muchas instituciones a actualizar sus sistemas curriculares con el fin de sumarse a los propósitos de transparencia y coherencia del Consejo de Europa y contribuir con sus esfuerzos por una Europa plurilingüe y pluricultural. Por esa razón, se presentarán diversos motivos por los que cualquier institución debe plantearse una revisión de su currículo, concebido éste como un conjunto de decisiones que deben tomarse en relación con la fijación de los objetivos y contenidos, y de su evaluación. A partir de diferentes niveles curriculares, se explicarán los procedimientos que implica el desarrollo de un currículo y de qué manera se pueden aplicar a un contexto educativo determinado: equivalencia de niveles entre el MCER y la institución, análisis de necesidades, definición de objetivos y contenidos y evaluación. Asimismo, se introducirán también conceptos teóricos basados en el MCER, como el enfoque orientado a la “acción”, niveles de referencia, descriptores de lengua, competencias, etc.

PALABRAS CLAVE: MCER, curriculum, niveles curriculares, competencia, descriptor.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo está basado en un proyecto educativo realizado y presentado para los cursos de español que se imparten en el Programa de Lenguas y Comunicación en las Naciones Unidas en Nueva York con el objetivo principal de diseñar una propuesta curricular por competencias destinada a los funcionarios que trabajan en la sede de la Organización, atendiendo a los principios y enfoques que propone el MCER.

Con el término “curriculum” hacemos referencia al marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de cualquier disciplina, y su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adopten en el aula de cualquier centro docente (García Santa-Cecilia, 1995). Con frecuencia, encontramos centros privados de enseñanza de lenguas que no disponen de un curriculum que describa cada uno de los cursos que ofrece, y son los materiales de enseñanza generalmente los que constituyen tal curriculum, en la medida en que determinan los objetivos, los contenidos y las actividades de enseñanza y aprendizaje al margen de los fines generales que persiga el centro.

Otras veces, encontramos centros educativos que, si bien ya disponen de un currículum para sus cursos, no cumplen con algunos criterios que son básicos en el diseño de cualquier currículum. Como consecuencia, encontramos programaciones que, o bien limitan la libertad de actuación de los profesores y de los alumnos, lo cual puede interpretarse como una omisión de las necesidades comunicativas que tienen realmente los estudiantes; o bien están estrictamente basada en los objetivos y contenidos de los materiales de enseñanza del curso; o bien se centran en los contenidos más formales de la lengua: gramática y vocabulario; encontramos también programaciones que se basan estrictamente en un examen que los estudiantes deben superar, normalmente al final del curso; son poco transparente y coherente estructuralmente en la distribución de contenidos por cursos; o que poco tienen que ver con la metodología que realmente se utiliza en las clases o que propone el centro de enseñanza.

Debido a todas estas razones, parece, por tanto, conveniente la creación de un nuevo currículum, especialmente con el fin de dar mayor transparencia y coherencia a toda la planificación y evaluación de los objetivos y contenidos de los cursos de español.

2. DESARROLLO DEL PROYECTO: NIVELES CURRICULARES

Para la descripción del desarrollo de la propuesta de currículum, partiremos de un modelo de tres niveles curriculares de análisis (García Santa-Cecilia, 1995): un *nivel de fundamentación* relacionado con las bases teóricas del currículo y con una descripción del entorno y situación de enseñanza –cursos, alumnos, metodología, etc.– donde se desarrolla la propuesta; un *nivel de decisión* centrado en los aspectos de planificación curricular –objetivos, contenidos, evaluación y orientaciones metodológicas– que se han adoptado; y un *nivel de actuación* en el que se consideran los problemas derivados de la aplicación y del desarrollo del currículum en la situación de enseñanza particular.

Aunque los tres niveles de análisis conforman un todo coherente y presentan entre ellos una correlación, vamos a centrar las explicaciones del proceso de elaboración en los dos primeros niveles, ya que el tercer nivel corresponde a la puesta en práctica de los profesores.

2.1. Nivel de fundamentación

Este nivel está integrado por dos dimensiones que constituyen la base de cualquier iniciativa de planificación curricular: la primera se centra en los fundamentos teóricos sobre los que se sustenta el currículum y la segunda se basa en la descripción del contexto educativo.

2.1.1. Primera dimensión curricular

Con respecto a la primera, debemos describir a grandes rasgos lo que significa el MCER. Este documento tiene el objetivo principal de crear una base común en las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo que sirva a los profesionales del ámbito de las lenguas modernas para crear currículos de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc.

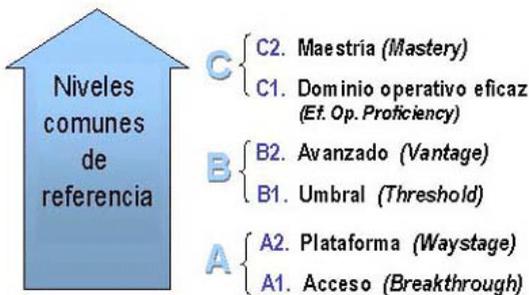
Figura 1: Base común



De esta manera, el MCER favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. A continuación, vamos a presentar algunas de las características más destacables del MCER (citadas y descritas en Gutiérrez, 2005)

a) Niveles comunes de referencia: el MCER define niveles de dominio de la lengua que, además, permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase de su aprendizaje y a lo largo de su vida, ya que están formulados en escalas de descriptores que describen las capacidades de los alumnos para realizar determinadas actividades con la lengua extranjera.

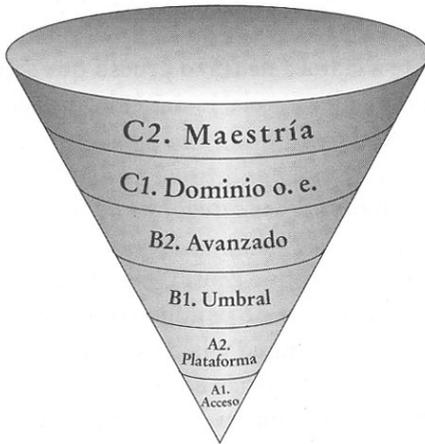
Figura 2: Niveles comunes de referencia



(García Santa-Cecilia, 2004)

b) Cono invertido: a partir de la metáfora del cono invertido, se pueden representar las escalas de los niveles de referencia en función del número de horas que son necesarias para que los estudiantes alcancen cada uno de los niveles. A medida que un estudiante va progresando en su aprendizaje, el número de competencias lingüísticas que ha alcanzado es mayor por lo que para alcanzar un C2 se necesitará muchas más horas que para alcanzar un A1.

Figura 3: Cono invertido



(García Santa-Cecilia 2004)

c) Enfoque ramificado: existe la posibilidad de ramificar o subdividir los cursos de un mismo nivel de referencia en otros subniveles. De hecho, como se ha señalado, el documento establece una ramificación de los niveles generales A2, B1 y B2 en A2+, B1+ y B2+ respectivamente:

Figura 4: Ejemplo de enfoque ramificado

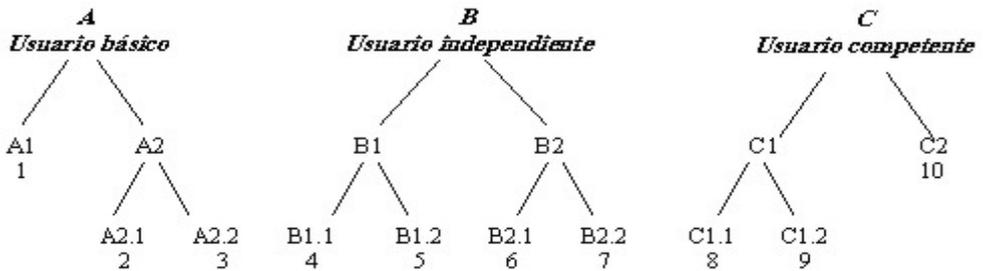


Figura 4

(MCER 2001:33)

d) Descriptores ilustrativos: el Consejo de Europa ha desarrollado una serie de documentos de descripción de niveles de competencia lingüística –*Level descriptions for specific languages*– que proporcionan ejemplos de lo que los alumnos deberían ser capaces de hacer mediante el uso de la lengua en la vida cotidiana. El inventario práctico de especificaciones de este documento permite identificar el conocimiento y las destrezas que se requieren para alcanzar el “Nivel Umbral” en una lengua extranjera¹.

e) Enfoque orientado a la “acción”: la clase deja de ser la estructura o el sistema de la lengua y pasa a ser el uso y el desarrollo de la lengua. Los alumnos que aprenden una lengua son principalmente agentes sociales que tienen “tareas” que llevar a cabo, tareas que realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto.

f) Plurilingüismo: a medida que se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos estancos, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Con respecto a la *segunda dimensión curricular* deberemos hacer referencia a las características principales del entorno, situación de enseñanza de la lengua extranjera en el centro y circunstancias sociales y educativas del país– donde se va a llevar a cabo el proyecto curricular.

2.1.2. Segunda dimensión curricular

Las características del entorno en que se desarrolla la enseñanza es otro factor clave del nuevo currículo y por eso se trata de una importante fuente de información que debe aprovecharse con el fin de conocer de cerca todo el Departamento de Español: desde el equipo de profesores que enseñan en la organización y los cursos que se ofrecen hasta las necesidades de los estudiantes y la metodología que se usa en las clases. Con el fin de conocer al equipo de profesores en mayor profundidad, compartí varias reuniones con ellos y de ellas se concluye que las prioridades del profesor en la enseñanza del español son:

- ayudar al estudiante a desarrollar estrategias de aprendizaje y fomentar su autonomía.
- proporcionar al estudiante las herramientas necesarias para poder comunicarse de forma correcta y apropiada en español.
- ceder protagonismo al estudiante y adoptar el papel de facilitador de procesos.
- dar al estudiante la oportunidad de usar la lengua en procesos comunicativos auténticos.
- aconsejar al estudiante sobre cómo mejorar su conocimiento del español.
- potenciar la participación de todos y cada uno de los miembros de la clase.

Por otra parte, a través de algunas clases de diferentes niveles que impartí durante mi estancia

¹ El punto de partida de esta iniciativa se remonta al año 1975, fecha de la publicación de la primera edición de *Threshold Level* (“Nivel Umbral”, en español).

tuvo la oportunidad de conocer y tratar personalmente con algunos de los estudiantes. De este contacto, me permitió observar:

- tipo de alumno que estudia español
- necesidades comunicativas que tiene
- su nivel de lengua en relación con cada curso
- contenidos lingüísticos de cada curso
- materiales empleados en la enseñanza
- duración de las clases y cursos

La característica más destacable de los estudiantes es que proceden de todas las partes del mundo y de campos de formación y especialización muy diversos. El español no representa la primera lengua extranjera que estudian y por esa razón se puede afirmar que en general el ritmo de aprendizaje del español o de cualquier otra lengua extranjera es rápido: una de las razones puede obedecer al hecho de que ya poseen estrategias de aprendizaje de lenguas, además de conocimientos gramaticales, que han incorporado a lo largo de su experiencia como estudiantes de otras lenguas.

Por otra parte, demuestran un alto grado de motivación por aprender y valoran la importancia que tiene el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, el tiempo que pueden dedicar al aprendizaje es escaso: a veces, algunos de ellos, con frecuencia, deben ausentarse de los cursos de lenguas, o bien porque deben participar en diferentes misiones de la organización o bien porque tienen exceso de trabajo en la oficina. A estas responsabilidades profesionales, hay que sumar también las cargas familiares que muchos de ellos tienen.

2.2. Nivel de decisión

Los especialistas en diseño curricular han planteado distintos modelos y esquemas que, con diferencias, coinciden en la idea de que es posible identificar distintos procesos de desarrollo curricular (García Santa-Cecilia, 1995). Los siguientes procesos corresponden al nivel de decisión:

- análisis de necesidades,
- definición de objetivos,
- selección y gradación de contenidos,
- selección y gradación de actividades y materiales
- procedimientos de evaluación.

Las decisiones curriculares deben obedecer a un principio de coherencia que requiere una relación

armónica entre los distintos instrumentos que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje: planificación, actuación y evaluación (García Santa-Cecilia, 1995). Las medidas adoptadas en este segundo nivel curricular en las Naciones Unidas-NY son:

- establecimiento de correspondencias
- análisis de las necesidades: cuestionario
- selección de elementos o categorías
- definición y concreción de objetivos y contenidos: cuadro curricular
- evaluación de los cursos: Portafolio de las Naciones Unidas

2.2.1. *Establecimiento de correspondencias*

Es necesario saber qué significa cada nivel de las Naciones Unidas-NY y para ello se deben establecer las equivalencias o correspondencias de niveles entre los cursos de español y los niveles de referencia que propone el MCER con la aplicación de tres aspectos fundamentales descritos en el primer capítulo:

- a) Los descriptores lingüísticos.
- b) La metáfora del *cono invertido*.
- c) El enfoque ramificado.

a) Descriptores del MCER

El Departamento de Español en las Naciones Unidas-NY partió de los descriptores que establece el MCER para la consecución de dos objetivos principales: en primer lugar, para establecer la correspondencia entre los niveles de los cursos de español y los niveles del MCER, y en segundo lugar, para determinar parte de los objetivos de cada curso.

Por lo que respecta al objetivo que nos ocupa en esta medida de planificación, se decidió preparar un ejercicio dirigido al conjunto de profesores del Departamento de Español: cinco profesores que conforman la plantilla y tres profesores contratados a tiempo parcial. Por lo tanto, a un total de ocho profesores:

Figura 5: Cursos y número de profesores por curso

Niveles	Número de profesores
Nivel 1	2
Nivel 2	2
Nivel 3	1
Nivel 4	2
Nivel 5	2
Nivel 6	2
Nivel 7	1
Nivel 8	1

Este ejercicio consistía en confeccionar una lista que recogiera con todos los descriptores que establece el MCER a partir de la cual los profesores de español debían señalar, de forma individual, los descriptores que hacían referencia a los objetivos correspondientes a sus cursos con el fin de decidir su nivel en relación con el MCER. Con ello, se pretendía averiguar en qué niveles del MCER se concentraba la mayor parte de las competencias lingüísticas marcados por los profesores en cada uno de sus cursos y así hacer una aproximación del nivel en relación con el MCER.

Estos descriptores están clasificados en los nueve niveles propuestos por el MCER: A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1 y C2, y cada uno de ellos está dividido en seis categorías diferentes: *comprensión oral*, *comprensión lectora*, *interacción oral*, *producción oral*, *producción escrita* y *estrategias de la comunicación*. A partir de esta lista, cada profesor tuvo que señalar las competencias del MCER y que los estudiantes debían alcanzar una vez terminado su curso, pero que no debían tener al empezar (es decir, marcar los objetivos que correspondían al curso). Cada profesor realizó este ejercicio de forma individual de modo que no compararan sus respuestas con las del resto de los profesores que impartían el mismo curso, y así evitar la influencia de otras opiniones o criterios y tener en cuenta el punto de vista personal de cada profesor.

Con este ejercicio, realizamos una primera aplicación práctica del MCER a la propuesta de curriculum, cuyos resultados se leyeron y analizaron para llegar a un consenso. Sin embargo, también detectamos algunos problemas o carencias que presentaba el MCER y que enumeramos y describimos a continuación:

- Interpretar y leer algunos descriptores del MCER: a muchos profesores les resultaron algunos de ellos bastante vagos o generales, de modo que decidir si los estudiantes de su curso eran capaces o no de llevar a cabo una determinada competencia lingüística parecía un tanto complicado: por ejemplo, ¿qué significan “contextos cotidianos”? Aunque algunos de nosotros podamos prever algunos de estos “contextos cotidianos” en los que se van a encontrar nuestros estudiantes, no siempre es posible y podemos caer en interpretaciones subjetivas que no se correspondan con la realidad del estudiante.
- Verificar si un estudiante es capaz de realizar las competencias lingüísticas descritas en los descriptores: hay descriptores que por estar fuera del alcance del aula, no se puede saber si la competencia lingüística que se describe la pueden llevar a cabo o no los estudiantes por no realizar esta actividad en la clase y por tanto no disponer de los datos y medios necesarios para comprobar si los estudiantes son capaces o no de hacer las tareas que se describen.
- Encontrar diferentes descriptores marcados por profesores de un mismo curso relativos a una misma destreza lingüística: estas discrepancias en la selección de los descriptores que deben corresponder a cada curso dificulta la labor de interpretación de los resultados y por consiguiente llegar a una conclusión definida. En otras ocasiones, profesores de un mismo nivel, además de señalar los descriptores que pertenecen a su nivel, habían marcado descriptores que correspondían a niveles diferentes del MCER.
- Encontrar descriptores que no miden o delimitan con precisión las competencias lingüísticas que se describen: hay descriptores que se repiten en varios cursos de diferentes niveles. En otras ocasiones, los descriptores señalados estaban muy alejados del nivel que les debería corresponder en relación con el MCER, ya sea porque están muy por encima del nivel esperado o ya sea porque están muy por debajo de este nivel.

- Validar los descriptores relativos a las *estrategias de comunicación*: estos descriptores parece que no sirven de mucho para establecer las correspondencias de nivel, ya que los estudiantes de las Naciones Unidas, al haber aprendido otras lenguas antes que el español, ya tienen incorporadas muchas de las estrategias que el MCER establece.

Después de analizar estos datos, los resultados arrojados por este ejercicio se pueden resumir en las siguientes equivalencias entre los cursos de las Naciones Unidas-NY y los niveles del MCER:

Figura 7: Resultado del ejercicio basado en los descriptores

Cursos de las Naciones Unidas	Equivalencias a los Niveles del Marco de Referencia
Nivel 1	A2-
Nivel 2	A2+
Nivel 3	A2+/B1-
Nivel 4	B1-/B1
Nivel 5	B1
Nivel 6	B1+/B2-
Nivel 7	B2-/B2
Nivel 8	B2

Algunos apuntes finales que pueden ayudar a comprender y a esclarecer los resultados de este ejercicio basado en los descriptores del MCER se describen a continuación:

1. Los cursos iniciales de las Naciones Unidas-NY presentan un nivel de referencia que está por encima del nivel lógico que les debería corresponder en relación con el MCER. Esto parece que puede obedecer, como hemos indicado, al hecho de que gran parte de los estudiantes en los cursos iniciales tienen incorporadas número importante de estrategias de aprendizaje y comunicación, las cuales agilizan su proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. No existen grandes diferencias de nivel entre los cursos Nivel 2 y Nivel 3 de las Naciones Unidas-NY, puesto que ambos cursos coinciden en un número notable de descriptores señalados por los profesores en las diferentes categorías de la lista, especialmente en la *comprensión lectora* y la *interacción oral*.

3. Con respecto a los cursos más altos, parece que los resultados prueban que los descriptores señalados se ajustan mejor a los niveles del MCER que deberían corresponderles: por ejemplo, la mayoría de los descriptores señalados de los cursos Nivel 7 y Nivel 8, a los que les corresponde un nivel B2- y B2 respectivamente, pertenecen a estos niveles.

4. El nivel de referencia B2 de las Naciones Unidas-NY no está completo, una de las razones es que hay una parte importante de descriptores en este nivel que no están señalados.

Ya sea debido a la subjetividad de los descriptores, ya sea debido a las dificultades descritas o ya sea debido a la propia naturaleza de este ejercicio, los datos obtenidos no son suficientes para decidir y determinar con firmeza los niveles del MCER que deben corresponder a cada uno de los cursos de las Naciones Unidas. Se trata, pues, de una primera aproximación a los niveles del MCER. Por ello, hay que aplicar otros instrumentos: el *cono invertido* y el *enfoque ramificado*.

b) Cono invertido

Para aplicar la metáfora del *cono invertido* que menciona el MCER al contexto de las Naciones Unidas-NY, hay que tener en cuenta las horas de cada curso y las horas que invierten los estudiantes fuera de la clase. En el siguiente cuadro mostramos las equivalencias entre los cursos de las Naciones Unidas-NY, los niveles del MCER y el número de horas correspondientes a cada curso:

Figura 8: Equivalencias basadas en el número de horas

Cursos de las Naciones Unidas-NY	Horas lectivas de cada curso	Nivel del Marco de Referencia
Nivel 1	36	A1
Nivel 2	72	A2
Nivel 3	108	A2+
Nivel 4	144	B1-
Nivel 5	180	B1-
Nivel 6	216	B1
Nivel 7	252	B1
Nivel 8	288	B1+ (incompleto)

Gracias al ejercicio basado en los descriptores y al número de horas correspondientes a cada nivel de referencia, se puede hacer una aproximación más definida de las equivalencias entre los cursos de las Naciones Unidas-NY y el *Marco de Referencia*. No obstante, para definir las con mayor precisión, además de tener en cuenta estos resultados, hay que graduar y etiquetar cada curso de acuerdo con el *Marco de Referencia*.

c) Enfoque ramificado

Cursos de las Naciones Unidas	Equivalencias a los Niveles del Marco de Referencia
Nivel 1	A1
Nivel 2	A2.1
Nivel 3	A2.2
Nivel 4	B1.1
Nivel 5	B1.2
Nivel 6	B1.3
Nivel 7	B2.1
Nivel 8	B2.2
...	
...	

Con respecto al etiquetaje de los cursos, utilizamos el *enfoque ramificado* que propone el MCER (2002:29), el cual esta

blece que cada nivel de referencia puede dividirse o ramificarse en varios cursos. Una manera de proceder de forma coherente y gráfica, y recogiendo los resultados anteriores es la que se propone en la página siguiente.

Los cursos Nivel 1, Nivel 3 y Nivel 6 son cursos “fronterizos” ya que se trata de cursos que terminan un nivel y dejan paso a que otro curso inicie el siguiente nivel. En estos casos, los límites entre un nivel y otro no están muy claros debido a que estos cursos pueden abarcar competencias lingüísticas que

pertenecen al siguiente nivel de referencia.

2.2.2. *Análisis de necesidades: cuestionario*

Con motivo de la creación de la página web del Departamento de Español, poco antes de iniciar el presente proyecto, se facilitó a los estudiantes de todos los cursos un cuestionario con el fin de recoger sus opiniones sobre los cursos de español y publicarlas en esta página.

Así pues, se pidió a todos los estudiantes que escribieran cinco frases en las que describieran de qué manera les había ayudado haber tomado un curso de español en el Programa de Lenguas y Comunicación de las Naciones Unidas. Con las respuestas de este cuestionario, se pretendía identificar un perfil de estudiante más concreto. Asimismo, se pretendía utilizar estas respuestas para facilitar la tarea de concreción de parte de los objetivos y contenidos que debían conformar esta propuesta curricular. Finalmente, un total de 36 estudiantes de niveles diferentes respondieron a este cuestionario:

A partir del análisis de las respuestas, se puede extraer información interesante y relevante para conocer mejor al tipo de estudiante que acude a las clases de español y para confeccionar un currículum más acorde con las necesidades e intereses de los estudiantes. Sin embargo, analizando los datos, podemos confirmar la gran variedad de formas en que los cursos de español han ayudado o podría ayudar a los estudiantes en el futuro. Aunque no se ha tenido en cuenta el nivel de los estudiantes y aunque las respuestas proceden de un grupo reducido de estudiantes, encontramos respuestas que pueden clasificarse en varios grupos.

De estos datos, se desprende que, en primer lugar, un número significativo de estudiantes estudian español con el fin de sociabilizar con sus compañeros: ya sea para hacer amigos, o ya sea para establecer contactos. Este aspecto redundante en la importancia que se le concede a la comunicación oral frente a la comunicación escrita, por lo que habrá que buscar objetivos lingüísticos que potencien o conduzcan a que los estudiantes se conozcan mejor tanto dentro como fuera del aula.

En segundo lugar, un número también importante de estudiantes está interesado en la cultura española e hispanoamericana, por lo que se pueden plantear actividades en la propuesta curricular para ayudar al estudiante a reconocer las similitudes y diferencias culturales de los países que forman parte de la cultura hispánica.

Y en tercer lugar, hay que destacar el aspecto profesional que, si bien solamente una parte de los estudiantes necesita el español para su trabajo, otra parte importante quiere utilizar el español en el trabajo para hablar con sus colegas sin un fin profesional determinado. Así pues, habrá que llevar a cabo actividades de lengua o tareas que estén relacionadas con el contexto profesional de la organización para ayudar a los estudiantes a que se desenvuelvan de forma eficaz en diferentes situaciones de trabajo.

2.2.3. *Selección de categorías: cuadro curricular*

La selección de los elementos curriculares que deberán integrar el *cuadro curricular*² se extraen de la cita que aparece en las primeras páginas del MCER (2002:9), en la que se describe la forma de uso y aprendizaje de una lengua extranjera y en la que se introduce el enfoque orientado a la “acción”:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que,

2 Texto en el que se elaboran los inventarios de los objetivos y contenidos que integran la planificación curricular.

*como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.* (MCER 2002:9)

Por consiguiente, si nuestro plan es diseñar un plan curricular basado en el enfoque que defiende el MCER, en primer lugar, una parte de estas categorías curriculares que vamos a seleccionar procederán de esta cita:

- las **actividades de lengua** que realizan los estudiantes para comprender un texto oral o escrito, para producir un texto oral o escrito o para interactuar.
- las **tareas** que se llevan a cabo en el aula gracias a la puesta en marcha de las actividades de lengua.
- los **temas** que se tratan en clase y que incluyen el vocabulario necesario para comunicarse eficazmente.
- las **estrategias** que sirven para favorecer, no solamente la comunicación, sino también el aprendizaje de la lengua.
- y los **textos** que los estudiantes producen en cualquier acto comunicativo.

Por otra parte, vamos a hacer referencia a las categorías que no aparecen en esta cita pero que por su implicación en el proceso de uso y aprendizaje de una lengua era pertinente su inclusión. Se trata de la **gramática**, la **pragmática**, la **pronunciación** y la **ortografía** que desempeñan un papel fundamental en la comunicación, así como del **conocimiento sociocultural**, las **actitudes** y **materiales** que ayudan a favorecer o facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje del español o de cualquier lengua extranjera.

Y por último, se han utilizado otros elementos que se han extraído directamente de la cita pero que no se han recogido explícitamente en el cuadro de la propuesta curricular: se trata de los **contextos** y **ámbitos** de uso en los que se van a realizar las actividades de lengua y tareas así como parte de los **procesos** que se van a seguir para lograrlas. Algunos de estos procesos se pueden deducir, por ejemplo, a partir de las estrategias y actitudes de aprendizaje.

2.2.4. Definición de objetivos y contenidos

El cuadro curricular no constituye un plan pedagógico apto para guiar la actuación del profesor en clase, pero sí una guía con los objetivos y contenidos que deben corresponder a cada uno de los cursos de las Naciones Unidas-NY en relación con los niveles de referencia que establece el MCER. Con respecto a las fuentes utilizadas para la selección, definición y concreción de los objetivos y contenidos, cabe decir que el cuadro curricular se nutre básicamente de tres fuentes de información:

a) las respuestas de los estudiantes de español a través del cuestionario que se les proporcionó con motivo de la creación de la página web para el Departamento de Español y que sirvió para trazar un

perfil de estudiante y predecir parte de sus intereses y necesidades;

b) las respuestas del ejercicio basado en los descriptores que se le facilitó al equipo de profesores y que sirvió para establecer las equivalencias de nivel de cada curso y parte de los objetivos y contenidos;

c) y las tareas lingüísticas extraídas de diferentes manuales de enseñanza de español como lengua extranjera de reciente publicación, de fácil acceso en el Departamento de Español, basados en un enfoque orientado a la “acción” y cuyos contenidos han sido organizados atendiendo a los niveles comunes de referencia propuestos en el MCER. Asimismo, hay que añadir la *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia: Desarrollo por tareas* de Sonsoles Fernández (2003).

Con respecto a esta tercera fuente, se realizó un vaciado de las tareas que estaban más en consonancia con las necesidades y el perfil de los estudiantes de las Naciones Unidas-NY. En primer lugar, se clasificaron las tareas de los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera tomando como referente los niveles comunes correspondientes al MCER que establecía la editorial en cada manual. Sin embargo, estos niveles se respetaron hasta cierto punto, dado que no siempre el nivel de los contenidos de cada manual equivalía exactamente al nivel del MCER que la editorial les había asignado.

A partir de todas estas tareas, se puede extraer y predecir una cantidad importante de objetivos o actividades de lengua para establecer o fijar los contenidos tanto lingüísticos como socioculturales de cada curso de las Naciones Unidas. En otros casos, se pueden establecer los contenidos a partir de actividades de lengua. La selección de estos objetivos y contenidos deberá permitir al alumno adquirir las destrezas y habilidades, tanto orales como escritas, para comunicarse correctamente y con seguridad.

En segundo lugar, se utilizó la *Propuesta curricular* de Sonsoles Fernández (2003). Este manual que responde a las sugerencias del Consejo de Europa ofrece “una propuesta curricular para el aprendizaje del español como lengua extranjera, propuesta adaptada a los niveles descritos por el MCER, articulada de manera coherente y orientada, de forma creativa, a la realización de “tareas y proyectos” (Sonsoles 2003:11).

Figura 11: Ejemplo de tareas seleccionadas

Primer curso (A2.1)	Segundo curso (A2.2)
<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentarse en clase. -Adivinar personajes. -Buscar el amigo ideal. -Preparar un itinerario para turistas. -Confeccionar un mapa. 	<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hacer un diario de clase. -Hacer un retrato de familia. -Escribir una receta y explicarla. -Pedir en un bar, cafetería o restaurante. -Recomendaciones para estar en forma. -Conocer y presentar personajes. -Hacer un juego de parchís: diferencias y semejanzas entre la propia lengua y la española.

Llegados a este punto, por un lado, hay que adaptar estas tareas al contexto de las Naciones Unidas y, por otro, hay que extraer y predecir los descriptores ilustrativos que pertenecerán a cada nivel de referencia.

Figura 12: Ejemplo de tareas adaptadas

<u>Tareas</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar una nueva tarjeta de identificación para las Naciones Unidas. • Cumplimentar un impreso o formulario para solicitar una visa a otro país. • Preparar y simular una fiesta o reunión informal de departamento en las Naciones Unidas. • Planificar una misión con un compañero de la clase a otro país: decidir a dónde ir, qué hacer, describir el lugar, etc. • Buscar el compañero ideal para trabajar en las Naciones Unidas. • Elegir entre varias la mejor solución para resolver algunos problemas de nuestros compañeros. • Seleccionar el candidato idóneo para un puesto determinado de trabajo en las Naciones Unidas.

Durante la labor de concreción de los objetivos que el alumno debía alcanzar a lo largo del curso y que le posibilitaran para llegar a realizar las tareas propuestas, tropezamos con un conjunto de dificultades a la hora de organizar y especificar dichos objetivos:

1. **No existir una equivalencia exacta entre los contenidos lingüísticos del manual y los del nivel del MCER:** por ejemplo, es que todos los manuales correspondientes al nivel A1 del MCER estaban por encima de este nivel, ya que describen competencias lingüísticas del nivel A2.

2. **Decidir y especificar los objetivos que pueden encajar en más de un curso del mismo nivel del MCER:** por ejemplo, un objetivo del nivel A2 del MCER, como “pedir en un restaurante” puede fijarse tanto en el Nivel 2 como en el Nivel 3 (A2.1 y A2.2, respectivamente). Los criterios que nos ayudaron a encajar los objetivos en cada curso son:

- partir de lo más sencillo para ir a lo más complejo, considerando no solamente los elementos gramaticales sino factores de carácter cognitivo.
- partir de la rentabilidad de uso de cada objetivo o establecer un orden de prioridad, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes.
- la coherencia de cada objetivo con respecto al resto de los objetivos del curso y de otros cursos.

3. **Hacer una selección exhaustiva y precisa de los objetivos y contenidos lingüísticos que necesitan los estudiantes de cursos avanzados.** A diferencia de los cursos iniciales o elementales, en los que identificar las necesidades de los estudiantes es bastante previsible, no es así en los cursos más avanzados, en los que el estudiante ya ha cubierto sus necesidades más básicas y tiene las herramientas y conocimientos para realizar tareas imprevisibles.

4. **Diseñar descriptores de lengua aplicando los criterios que postula el Marco de Referencia para fijar, evaluar y autoevaluar los objetivos lingüísticos de cada curso en las diferentes destrezas.** Redactar un descriptor no es fácil, ya que puede comprender diversos aspectos: actuación lingüística, conocimiento, contexto o situación, etc.

a) Estructura

Cada uno de los cursos, independientemente del nivel de referencia al que correspondan, presenta una misma estructura que se repite sistemáticamente: consta de cuatro partes (*actividades de lengua, contenidos lingüísticos, contenidos socioculturales y estratégicos y tareas finales*).

1. ACTIVIDADES DE LENGUA

<u>Comprensión</u> <u>auditiva (escuchar):</u>	<u>Comprensión</u> <u>lectora (leer):</u>	<u>Interacción oral</u> <u>(conversar):</u>	<u>Producción oral</u> <u>(hablar):</u>	<u>Producción</u> <u>escrita</u> <u>(escribir):</u>

2. CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

<u>Gramática</u>	<u>Vocabulario</u>	<u>Aspectos del discurso</u>
		Pragmática: Pronunciación: Ortografía:

3. CONTENIDOS SOCIOCULTURALES Y ESTRATÉGICOS

<u>Contenidos socioculturales</u>	<u>Estrategias y actitudes</u>

4. TAREAS FINALES

<u>Tareas</u>	<u>Textos</u>	<u>Materiales</u>

Primera parte: actividades de lengua.

La descripción de los contenidos de esta parte está basada en las actividades de lengua que deben realizar los estudiantes, poniendo especial énfasis en la competencia comunicativa y en la importancia de la interacción en los procesos comunicativos como motor de aprendizaje.

Figura 13: Actividades de lengua (Nivel 1)

Estas actividades de lengua definen y describen, en forma de *microdestrezas* que hacen referencia a objetivos de actuación o de conducta, lo que el alumno debe ser capaz de llevar a cabo en las diferentes *macrodestrezas* lingüísticas:

- comprobar que el nivel de dificultad que hay entre los descriptores de un curso y otro es gradual;
- validar el orden en el que se van a presentar los objetivos lingüísticos, tanto dentro de un

mismo curso como de todo el curriculum;

- comprobar si todos los usuarios entienden los descriptores de la misma manera;
- comprobar que todos los descriptores cumplen los criterios básicos que establece el *Marco de Referencia*.

Segunda parte: contenidos lingüísticos

Esta segunda parte está basada en los *contenidos lingüísticos* –la *gramática*, el *vocabulario*, la *pragmática*, la *pronunciación* y la *ortografía*– y se diferencia de la primera en cuanto que los contenidos lingüísticos están especificados en forma de listas o inventarios de elementos:

1. La descripción de la organización gramatical supone la especificación de aspectos morfológicos y también aspectos sintácticos;
2. el vocabulario está organizado en *temas* o *ámbitos generales*, donde se recogen otros *temas específicos*, y tienen el objetivo fundamental de proporcionar un contexto a los objetivos y contenidos gramaticales y pragmáticos que se van a impartir.
3. los elementos pragmáticos se refieren a conectores, marcadores del discurso, valores de las conjunciones, reduplicaciones, valores anafóricos y catafóricos, recursos conversacionales para enfatizar, etc.
4. los diferentes aspectos fonéticos y ortográficos más significativos se han descrito de forma general para cada curso.

Tercera parte: contenidos socioculturales y estratégicos

La descripción de estos contenidos se basan, por un lado, en los contenidos culturales, a partir de la idea de que la cultura es un elemento que permite establecer conexiones entre la propia lengua y cómo usarla, cuándo y en relación con quién; y por otro, se basa en factores relacionados con los alumnos como personas que aprenden algo nuevo: actitudes, estrategias, confianza, motivación, comprensión y desarrollo de las propias destrezas de aprendizaje.

Cuarta parte: tareas finales

Esta parte está dedicada a las *tareas* que ponen en funcionamiento todos los objetivos y contenidos del curso comprendidos en la planificación curricular, los *textos* que se van a utilizar o producir con estas tareas y los *materiales* que van a facilitar el aprendizaje de los estudiantes y la realización o comprensión de los textos.

b) Descripciones generales

Todos los componentes del curriculum están encabezados por una descripción que describe de forma global lo que el estudiante es capaz de hacer con respecto a una categoría determinada del cuadro curricular, las cuales proceden de la lista de descriptores del MCER. El siguiente ejemplo corresponde a la *interacción oral* de los cursos Nivel 2 (A2.1) y parte de los descriptores señalados por los profesores.

Los descriptores se han fundido en una sola descripción general que corresponde a la *interacción oral*. Los elementos que se han incluido son los más generales, por englobar un mayor número de competencias lingüísticas.

El resto de los descriptores se han descartado por tres razones principales: o bien por ser muy específicos y por lo tanto reducir demasiado el número de competencias lingüísticas, por no guardar coherencia con las descripciones generales del resto del currículum, o bien porque el contenido principal que describían se repetía de alguna manera en los descriptores seleccionados.

c) Características generales

Para concluir, la planificación curricular constituye un plan flexible y fácil de adaptar a las circunstancias concretas del entorno social, cultural y educativo del contexto en el que está y a las características y necesidades propias de cada grupo de alumnos. Cada curso recicla y retoma contenidos que se han presentado en cursos anteriores con el fin de revisarlos y presentar nuevos contenidos, buscando siempre la mayor coherencia entre todos los elementos curriculares que actúan de forma simultánea y no sucesiva.

Por otra parte, está centrada en los alumnos, por lo que es fundamental el diálogo entre el profesor y los alumnos sobre los objetivos, los contenidos y la metodología de enseñanza. Asimismo, parte del enfoque basado en las competencias comunicativas que los estudiantes deben desarrollar, como agentes sociales, con el fin de lograr una comunicación efectiva y así lograr determinados fines.

2.2.5. Procedimiento de evaluación

Una de las formas de evaluación que propone el MCER es a través del PEL, documento que sirve para configurar un método de evaluación acorde con los principios y parámetros del MCER y con el que comparte instrumentos de control del aprendizaje como son las escalas de evaluación (y autoevaluación).

El PEL, a través de estas escalas, refleja la capacidad y el progreso de los estudiantes en las distintas competencias lingüísticas en las lenguas que está aprendiendo o en las que se desarrolla su actividad, como estudiante o como ciudadano. Cumple una función pedagógica importante que se deriva de la transparencia con que aparece ante el aprendiz su proceso de aprendizaje, permitiéndole desarrollar su capacidad para la reflexión y la autoevaluación.

3. REFLEXIONES FINALES

Es necesario que el profesorado reflexione sobre los fundamentos de esta propuesta a través del análisis crítico de la propia práctica docente y considere en qué medida es viable o no en las Naciones Unidas-NY. De esta manera, a partir de las informaciones, las orientaciones y los criterios de planificación que constituyen esta propuesta de currículum, cada profesor podrá desarrollar un programa de curso adecuado a las características y a las necesidades de sus alumnos, fijando los objetivos de cada curso.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Anaya
- Fernández, S. (2003) *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Colección E. 5. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Edinumen
- (2005): “El Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas”, en Alonso, I. (coord.) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (1)*. CARABELA, 57. Madrid: SGEL
- García Santa-Cecilia, A. (1995) *El currículo de español como lengua extranjera*. Colección investigación didáctica. Madrid: Edelsa
- (2000) *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Madrid: Arco Libros
- (2005): “La enseñanza del español lengua extranjera desde la perspectiva del *Marco común europeo de referencia*”. [En línea] Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/internacional/garcia_a.htm. [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]
- (2004): “Claves del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*”. [En línea] Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_02/garcia/p04.htm. [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]
- Gutiérrez, R. (2005): “El Marco común europeo de referencia para las lenguas: pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras”, en Alonso I. (coord.). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (1)*. CARABELA, 57. Madrid: SGEL
- Llorián, S. y Rodrigo, C. (2005): “Diseño y desarrollo del currículo de ELE a la luz del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*”, en Alonso I. (coord.). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (1)*. CARABELA, 57. Madrid: SGEL

La poesía es una arma cargada de futuro: apropiación del poema como recurso didáctico en las clases de ELE

PABLO JAVIER ARAGÓN PLAZA

Instituto de Lenguas Europeas Constantino Cirilo Filósofo, Russe

RESUMEN: En este artículo, tratamos de hacer una aproximación a una serie de estrategias prácticas que nos conduzcan a un tratamiento creativo y activo del poema en clase. Nosotros, y a veces la pluralidad es un lujo de la imagen, defendemos el potencial didáctico de los textos poéticos para la enseñanza de E/LE. Los textos poéticos nos suministrarán procedimientos que nos permitirán comprender mejor y disfrutar del aprendizaje de la Lengua. Dentro de esta línea de pensamiento se ubica el presente artículo, presentamos una propuesta para la realización de actividades comunicativas a través de textos poéticos en español, en un esfuerzo por enfrentar el vacío existente en este campo en la enseñanza de E/LE. De esta manera, los Poemas se revelan como un método atractivo y no convencional de optimizar los diferentes procesos lingüísticos.

PALABRAS CLAVE: Texto poético, potencial didáctico, actividades comunicativas, método atractivo, optimizar procesos.

La poesía es una prolongada vacilación entre el sonido y el sentido

Paul Valery

Casa del Lenguaje, casa del Ser

Martin Heidegger

En algún apartado rincón del universo centelleante, desparramado en innumerables sistemas solares, hubo una vez un astro en el que animales inteligentes inventaron el conocimiento. Fue el minuto más altanero y falaz de la Historia Universal: pero a fin de cuentas, sólo un minuto. Tras breves respiraciones de la naturaleza el astro se heló y los animales inteligentes...

Federico Nietzsche, Sobre verdad y mentira.

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. ¿Qué es Poesía?

La palabra poesía procede etimológicamente del griego ποιησις ‘creación’ < ποιέω ‘crear’. Se trata de un género literario en el que se recurre a las cualidades estéticas del lenguaje, más que a su contenido. Es una de las manifestaciones artísticas más antiguas. La poesía se vale de diversos artificios o procedimientos: a nivel fónico-fonológico, el sonido; semántico y sintáctico, el ritmo y el encabalgamiento de las palabras, así como de la amplitud de significado del lenguaje.

Para algunos autores modernos, la poesía se verifica en el encuentro con cada lector, que otorga nuevos sentidos al texto escrito. De antiguo, la poesía es también considerada por muchos autores una realidad espiritual que está más allá del arte; según esta concepción, la calidad de lo poético trascendería el ámbito de la lengua y del lenguaje. Según la concepción mayoritariamente aceptada, la poesía es una forma de expresar emociones, sentimientos, ideas y construcciones de la imaginación.

Antiguamente, tanto el drama como la épica y la lírica se escribían en versos medidos; sin embargo, hoy en día el término poesía se relaciona habitualmente con la lírica. Según la Poética de Aristóteles, es el género en el que el autor expresa sus sentimientos y visiones personales. En un sentido más extenso, se dice que tienen «poesía» situaciones y objetos que inspiran sensaciones arrobadoras o misteriosas, ensoñación o ideas de belleza y perfección. Tradicionalmente referida a la pasión amorosa, la lírica en general, y especialmente la contemporánea, ha abordado tanto cuestiones sentimentales como filosóficas, metafísicas y sociales.

Sin especificidad temática, la poesía moderna se define por su capacidad de síntesis y de asociación. Su principal herramienta es la metáfora; esto es, la expresión que contiene implícita una comparación entre términos que naturalmente se sugieren unos a los otros, o entre los que el poeta encuentra sutiles afinidades. Algunos autores modernos han diferenciado metáfora de imagen, palabras que la retórica tradicional emparenta. Para estos autores, la imagen es la construcción de una nueva realidad semántica mediante significados que en conjunto sugieren un sentido unívoco y a la vez distinto y extraño

El arte de combinar rítmicamente las palabras no es lo único que distingue a la poesía de la prosa, pero hasta el siglo XX constituía la mejor forma de diferenciar ambos géneros. La versificación tiene en cuenta la extensión de los versos, la acentuación interna y la organización en estrofas.

La rima (coincidencia de las sílabas finales en versos subsiguientes o alternados) es otro elemento del ritmo, igual que la aliteración, que es la repetición de sonidos dentro del verso, como en éste de Góngora: «infame turba de nocturnas aves», donde se repite el sonido ur y también se juega una rima asonante en el interior del verso entre infame y ave. La rima es consonante cuando todas las letras de la última sílaba coinciden en dos o más versos próximos. Se llama asonante cuando sólo coinciden las vocales.

La poesía en lengua castellana se mide según el número de sílabas de cada verso, a diferencia de la poesía griega y de la latina, que tienen por unidad de medida el pie, combinación de sílabas cortas y largas (el yambo, la combinación más simple, es un pie formado por una sílaba corta y otra larga). En la poesía latina los versos eran frecuentemente de seis pies.

Por el número de sílabas, hay en la poesía en lengua castellana versos de hasta 14 sílabas, los alejandrinos. Es muy frecuente el octosílabo en la poesía popular, sobre todo en la copla. Las coplas de Manrique se basan en el esquema de versos octosílabos, aunque a veces son de siete, rematados por un pentasílabo. A esta forma se le llama «copla de pie quebrado». La irregularidad silábica es frecuente, incluso en la poesía tradicional. Por ejemplo, en poesías de versos de once sílabas se pueden encontrar algunos de diez o de nueve.

Las estrofas (grupos de versos) regulares, de dos, cuatro, cinco y hasta ocho versos o más corresponden a las formas más tradicionales. El soneto, una de las más difíciles formas clásicas, se compone de catorce versos, generalmente endecasílabos (once sílabas), divididos en dos cuartetos y dos tercetos (estrofas de cuatro y de tres versos), con distintas formas de alternar las rimas.

La alternancia de sílabas tónicas (acentuadas) y átonas (sin acento) contribuye mucho al ritmo de la poesía. Si los acentos se dan a espacios regulares (por ejemplo, cada dos, tres o cuatro sílabas), esto refuerza la musicalidad del poema. Mantenido esta regularidad a lo largo de todo un poema, se logra un efecto muy semejante al del compás musical. La poesía del siglo XX ha prescindido de la métrica regular y, sobre todo, de la rima. Sin embargo, la aliteración, la acentuación y, a veces, la rima asonante, mantienen la raíz musical del género poético.

1.2. ¿Por qué, nosotros los docentes, deberíamos apropiarnos de la poesía como un recurso fundamental en nuestras clases?

PORQUE... el juego poético desinhibe y traslada al alumno de E/LE a ese mundo donde la memoria verbal, las fórmulas, las retahílas del lenguaje, la mímica, el gesto, etc. constituyen la magia y el ritual de los juegos.

PORQUE... a través de los juegos de tradición oral el alumno pierde el miedo a la palabra. Habla delante de los demás y expresa ante ellos ideas, conceptos, sentimientos...

PORQUE... la poesía infantil de tradición oral contiene secretos de mágicos sonidos que acompañan el juego de los niños.

PORQUE... la persistencia de letanías sonoras responde a una profunda curiosidad o necesidad: la de apoderarse y construir el lenguaje a través del ritmo, a fijar en la memoria estructuras sonoras..

PORQUE... a través del juego poético se crea una manera de poseer un misterioso mundo, un rodearse de huellas sonoras que se abren a múltiples significados.

PORQUE... aproximarse al ritmo también puede significar transformar la palabra, darle una nueva vitalidad, descubrirla en todo su poder.

PORQUE... es vital que los alumnos continúen jugando, transformando, multiplicando la palabra, su palabra.

PORQUE... a la cultura oficial de la escuela le hace falta la inyección de la memoria colectiva, del juego como aprendizaje esencial.

PORQUE... al continuar ese proceso de transmisión, al recrear, combinar, añadir con su voz, con

su memoria colectiva, se adueñan de todas las voces que a través del tiempo conforman la identidad cultural de un país.

PORQUE... es importante que en el aula irrumpa la vida, la vida de las palabras, de los juegos rítmicos, por el absurdo, por el azar, que se acoja y recoja lo que aún guarda la frágil memoria de las grandes ciudades.

PORQUE... paralelamente a la capacidad de expresión y comunicación, se desarrolla la capacidad de comprensión, no sólo de textos, sino de ideas, conceptos, pensamientos... que expresan los demás.

PORQUE... gran parte de estos juegos se realizan en grupo. Es así como el lenguaje adquiere uso de herramienta social.

PORQUE... el lenguaje poético es un lenguaje de aperturas, de posibilidades infinitas, universal e imposible de encuadrar dentro de un solo esquema de significado

1.3.Poesía en E/LE.

Cuando en clase de E/LE se emplea un poema habitualmente es para usarlo como elemento que da pie a otra serie de propósitos. Es decir, para introducir determinadas estructuras gramaticales, sintácticas o pragmáticas que se van a trabajar en clase. Sin embargo, nosotros proponemos usar el poema como objeto. La literatura es un contenido per se de nuestras clases, no un añadido que se adhiere a la lengua. La lengua es un medio absolutamente necesario, es la materia prima de la que se nutre la poesía; pero, el objeto final de nuestra tarea, estando inmersos en un enfoque comunicativo, es conseguir que el aprendiz sea capaz de expresarse con soltura en nuestro idioma, y para ello, no podemos prescindir de elementos que muestren las raíces y la idiosincrasia de nuestra cultura.

Nuestras clases van dirigidas grupos de estudiantes cuyo objetivo fundamental es aprender español. Nuestro planteamiento es el siguiente:

Texto --- Lenguaje:

-Estrategias (gramaticales, discursivas, funcionales, pragmáticas)

-Vocabulario

-Recursos (manipulación del lenguaje: figuras literarias, estilo, forma...)

-Contexto (lingüístico, histórico, cultural, social,...)

-Sentido

-Destrezas

Lenguaje ---- Texto

Siguiendo a Rosenblatt, cuando proponemos a los estudiantes de la clase de Literatura un texto ellos se enfrentan a él con unas estrategias diferentes de cuando leen otro tipo de textos. Parten de que van

a leer un texto literario donde es importante lo que se dice y cómo se dice. Es decir, la diferencia entre una lectura puramente comprensiva, y otra, a la que, además, se le añade el valor estético.

Carter apunta que una aproximación fundamentada en el lenguaje puede conseguir, por medio de actividades y tareas que se realizan en clase, que los estudiantes interpreten el texto comprendiendo los procesos de creación de significado.

Por lo que se refiere al sentido del texto, además del cariz estético, hay que considerar otros sentidos de contenido sociocultural: el sentido sociológico, directamente ligado a las costumbres e instituciones de un país; el valor semántico, en el cual encontramos el contexto cultural de cada lengua; y el valor pragmático, en el cual las normas culturales influyen en la forma exacta de la expresión y el contenido lingüístico.

Todos estos componentes lingüísticos específicos nos conducirán a la interpretación de un texto y su asimilación literaria.

2. ¿DE QUÉ FORMA COMPLETAR NUESTRA MISIÓN?

2.1. Objetivos, grupo y metodología.

Nuestras propuestas parten de los siguiente aspectos:

a) Los Objetivos:

- Enseñar literatura partiendo de la lengua, como un contenido en sí que contribuye grandemente a cumplir con una enseñanza que prioriza un enfoque comunicativo.
- Conectar la literatura con su contexto histórico y social, partiendo del uso pragmático de la lengua.
- Utilizar las actividades, partiendo de textos o contenidos teóricos, no como excusa, sino como recurso para que el alumno capte el valor literario de los mismos.

b) El Grupo:

Nos enfrentamos a un grupo modelo formado por estudiantes de español, de nivel intermedio alto y avanzado, multinacional y multilingüe. Concretamente a un grupo perteneciente a una Sección Bilingüe de 11º o 12º grado.

La asignatura se integra en un curso de Lengua y Cultura española, en el que estudian otras materias, todas por separado. La nuestra es “Lengua y Literatura Española”, con sesiones de 3 horas semanales, en dos días a la semana.

c) La Metodología:

Se trata de trabajar con actividades que ayuden a motivar y a mejorar la comprensión del alumno. La información ha de ser secuenciada, a través de tareas cada vez más complejas, con el fin de que el

alumno adquiera estrategias para resolver la dificultad del texto. Para conseguir esto será necesario crear actividades que tengan en cuenta los distintos aspectos lingüísticos. En esas actividades hay que considerar la integración de destrezas, el desarrollo lingüístico, el contexto, la adecuación pragmática, los vacíos de información y la creación de necesidades en los alumnos.

2.2. ¿Cómo debemos acercarnos al poema en el aula? Didáctica de la poesía.

Según Graciela Perriconi y Amalia Wischñevsky:

- La introducción al poema debe darse con un clima de distensión y tranquilidad mental.
- La lectura o interpretación del poema ha de efectuarse con inflexiones de voz, pero sin sobreactuación.
- No es preciso explicar las palabras desconocidas porque la captación por niños y niñas es total.
- Debemos manejar con habilidad el vínculo afectivo que debe establecerse entre los más pequeños y la obra.
- No es conveniente interrogarles para observar cómo y en qué medida el poema penetró en ellos; las preguntas destruyen estados internos afectivos.
- La vivencia no se concreta en el acto, sino que es un proceso de efectos progresivos.
- La trasfencia poética debe estar regida por la conciencia lúdica, compartida entre el emisor y el receptor, sobre todo en los primeros años. Es imprescindible recordar que el juego es el medio del que se valen niños y niñas para conocerse a sí mismos y al mundo de personas y cosas que les rodean.
- Elegir un poema es elegir un código de connotación múltiple y enriquecedor para que el grupo elabore asociaciones originales y descubra la fuerza espontánea y movilizadora de todo mecanismo creador.
- Exponer los poemas interpretados acompañados de imágenes o sin ellas en las paredes del aula, con el fin de que el grupo visualice y se sienta acompañado de aquello que le ha gustado. La convivencia con el poema (ya sea leído, escuchado, dibujado, musicalizado, etc...) eleva el nivel de creatividad porque estimula las fórmulas menos convencionales de su relación con el medio.

2.3 Tipos de actividades.

2.3.1. Actividades de recopilación.

-En todos los niveles.

-Recopilar según edades e intereses del grupo.

-Pedir colaboración externa.

- Trabajo de investigación.
- Clasificaciones por temas (juegos, nanas, canciones, rimas, romances...), autores, épocas, etc.
- Organizar presentaciones, exposiciones, etc...
- En una primera etapa, el alumno absorbe juego, canción y poesía. Le basta con escuchar y dejarse mecer por las palabras, los ritmos... Se alimenta de ello.

2.3.2. Actividades de recreación.

- Mayoritarias en los primeros niveles. Después serán más selectivas.
- Jugar con los poemas (armar y desarmar).
- Permiten ver el poema desde otro punto de vista.
- Actividad integradora de otras vías de aprendizaje.
- Considerar el lenguaje como un juego emocionante: creador, recreador y transformador.
- Con los juegos de recreación, el alumno adapta el poema a sus vivencias, se recrea en él y experimenta con los sonidos, los ritmos, estribillos, gestos... proyecta sus vivencias y se abre al mundo exterior.

2.3.3. Actividades de composición.

- Más propias de niveles superiores.
- Podemos programarlas dentro del currículum o formando parte de un taller de poesía.
- Ofrecer nuevas posibilidades de expresión.
- Intercambio de resultados.
- Hacer posible el desarrollo lingüístico, al menos.
- Con las actividades de composición, el estudiante desarrolla su imaginación y expresa ideas, sentimientos, se posiciona en su entorno y hace una interpretación personal del mismo. Al mismo tiempo que fija estructuras lingüísticas y enriquece su vocabulario.

3. UN POCO DE PRAXIS.

Proponemos aquí varios ejemplos de actividades que irían incluidas en una secuenciación para cada unidad temática de contenido literario y gramatical. Se trata de crear la conciencia en el grupo del valor de la palabra en un contexto.

Destrezas: Comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita y comprensión lectora.

Contenido gramatical: Léxico vario, contraste de tiempos presente, indefinido y futuro

Contenido comunicativo: Expresar y rebatir opiniones; hablar del pasado, presente y futuro.

Contenido cultural: Latín como origen del español, lenguaje coloquial, literatura en la E. M / literatura hoy.

Tiempo: 2 sesiones de 40 minutos

Nivel: Intermedio-alto (11º o 12º en el Sistema educativo búlgaro)

3.1. La poesía se ha utilizado históricamente para aplacar las tormentas del alma, redimir a una mujer o un hombre o llenar el corazón de ese sentimiento llamado amor. Puede, en dosis bien servidas, alimentar el espíritu, asustar una soledad y alejar una tristeza. Sirve también para reflexionar acerca de si las piedras hablan o si la luna es un buen remedio para paliar la soledad de la noche. Lee y escucha las siguientes composiciones:

CARMINA BURANA

I.- FORTUNA IMPERATRIX MUNDI I.- FORTUNA EMPERATRIZ DEL MUNDO**1. O Fortuna**

O Fortuna
 velut luna
 statu variabilis,
 semper crescis
 aut decrescis;
 vita detestabilis
 nunc obdurat
 et tunc curat
 ludo mentis aciem
 egestatem,
 potestatem
 dissolvit ut glaciem.

Sors immanis
 et inanis,
 rota tu volubilis,
 status malus,
 vana salus
 semper dissolubilis,
 obumbrata
 et velata
 michi quoque niteris;
 nunc per ludum
 dorsum nudum
 fero tui sceleris.

Sors salutis
 et virtutis
 michi nunc contraria,
 est affectus
 et deffectus
 semper in angaria.
 Hac in hora
 sine mora
 corde pulsum tangite;
 quod per sortem
 sternit fortem,
 mecum omnes plangite!

1. Oh Fortuna

Oh Fortuna,
 como la Luna
 tu estado es variable
 siempre creces
 o desapareces; ¡vida detestable!
 Un día, jugando,
 entristeces a los débiles sentidos,
 para llenarlos de satisfacción
 al día siguiente.
 La pobreza y el poder
 se derriten como el hielo
 en tu presencia.

Destino monstruoso
 y vacío,
 una rueda girando es lo que eres,
 si está mal posicionada
 la salud es vana,
 siempre puede ser disuelta,
 eclipsada
 y velada;
 me atormentas también
 en el juego;
 mi desnudez retorna
 me la trajo tu maldad.

El destino de la salud
 y de la virtud
 está en mi contra ahora,
 es atacado
 y destruido
 siempre a tu servicio.
 En esta hora
 sin demora
 tocad las cuerdas del corazón;
 el destino
 derrumba al fuerte
 que llora conmigo por tu iniquidad.

Este poema pertenece a la colección *Cármina Burana*, fue escrita por los goliardos con este término se conoció durante la Edad Media a cierto tipo de clérigos vagabundos y a los estudiantes pobres pícaros que proliferaron en Europa con el auge de la vida urbana y el surgimiento de las universidades en el siglo XIII. En sus poemas hacen gala del gozo por vivir y del interés por los placeres terrenales, por el amor carnal y por el goce de la naturaleza, y con su crítica satírica a los estamentos sociales y eclesiásticos, nos dan una visión contrapuesta a la que se desarrolló en los siglos XVIII y segunda parte del XIX acerca de la Edad Media como una “época oscura”.

En los *Carmina burana* se satirizaba y se criticaba toda la sociedad en general, especialmente a las personas que ostentaban el poder.

SUELO SOÑAR

Zénit

Frank T

Suelo soñar y no me gusta, hay estrés cuando despierto me doy cuenta, me gusta mas mi vida,
Suelo soñar con que soy niño y que siendo más mayor aquella meta nunca será conseguida,
Suelo soñar que no manejo bien el micro y cada frase queda muda ante la ira del que mira,
Suelo soñar con que mi DJ ya no pincha, no el mundo se detiene y ese plato ya no gira,
Suelo soñar que pido pasta por la calle y pa comer he de ponerme en una interminable fila...
Suelo soñar que ahora soy un mecanismo de juguete y solo funciono si me ponen una pila
Suelo soñar que hago el payaso como un mono cuando tengo que luchar y convertirme en un gorila
Suelo soñar que soy un pez muy chiquitito y cuando quiero darme cuenta soy tragado por Godzilla.
Suelo soñar que nadie escucha lo que digo, nadie sigue a quien yo sigo un color soy: Lila
Suelo soñar que ya no tengo personalidad y todo lo que pienso esta metido en tu mochila
Suelo soñar que mi actitud esta torcida y que ahora soy un homicida esclavizado por la bebida

Pero despierto y mi mente ya respira
yo soy fuerte en realidad
Suelo soñar y solo sueño con mentiras
Todos

Suelo soñar, Suelo soñar a veces bueno
Suelo soñar, Suelo soñar a veces malo
Suelo soñar y es que me guste o no me guste
todos los sueños son mentiras
en la noche son hermanos

Arianna Puello

Me encanta dormir, soy como un lirón
no suele ser siempre en la cama de mi habitación
también sueño despierta,
ando por la calle,
voy como un zombi soñando conseguir mis metas
No son esas metas como podría ser operarme las tetas
No, yo no soy de esas

Suerte que es gratis soñar
Y que es algo que el dinero y la sociedad
nunca me podrán quitar
ayer soñé volar entre las nubes
una tenía forma de micrófono
así que me detuve e intente cogerlo,
pero cual fue mi decepción
aquella nube se esfumó en mis manos, hermanos,
entonces me di cuenta
no distinguía lo real de lo que no,
mi cuerpo de repente en picado cayó
y créanme, sólo me faltó un segundo
pa acordarme desde el día en que vine a este mundo, hasta hoy
de todo lo que fui, de lo que soy
una esclava más de todo esto que no se como llamar: ¿vida?
Mejor me olvido y me concentro en la caída,
sorpresa, el sueño incluye paracaídas
Ojalá se pudieran resolver todos los problemas de este mundo así de fácil
Ese es mi verdadero sueño

Todos

Suelo soñar, Suelo soñar a veces bueno
Suelo soñar, Suelo soñar a veces malo
Suelo soñar y es que me guste o no me guste
todos los sueños son mentiras
en la noche son hermanos

Zenit

Suelo soñar con ser condecorado por asesinar a Hayder, Lepen, Franco, Hitler y Mussolini
Suelo soñar que hasta bacalas pagaron por una entrada en mi primer concierto diez quini
Suelo soñar con tardes con colegas, sillones de cuero, super camareras y Kilkenni
Suelo soñar con escapar de todo tipo de ataduras y esposas como Houdini
Suelo soñar con acostarme cada noche con mujeres como la rubia de Child Destiny
Suelo soñar con despertar cada día con mujeres que huelan a rosa de pitimini
Suelo soñar con video clips llenos de mujeres en tanga mientras conduzco un Lamborghini
Suelo soñar con chicas en bikini bailando al ritmo del Mínimo mini mini
Suelo soñar con tener experiencias sexuales surrealistas como el chico de Martini.
Suelo soñar con que mis hijos lleven López de 2º apellido por ser hijos de Fer Jenny
Suelo soñar con golear con rap y que en Francia me admiren como a Zidane o como Platini
Suelo soñar con ser el cromo mas buscado por los niños en la colección de rap de Panini
Suelo soñar con que premien en los Grammys como mejor álbum de rap a este de Zenit & company
Suelo soñar con que las rimas de este disco puedan ganar el premio Planeta de Agostini
Suelo soñar con que algún día en España el himno sea esta canción de Juan, Arianna y Tshimini
Suelo soñar que cuando todo el mundo escuche mi rap digan: -Joder con Zenit el Rap se fini

El rap es el elemento musical vocal principal de la cultura hip hop. Consiste básicamente en recitar rimas siguiendo un ritmo o una base musical. El término rap no tiene un origen claro, pudiera ser rhythm and poetry (ritmo y poesía). Otros posibles acrónimos son recite a poem y, por el origen americano “Radical American Poetry”. También se dice que es el apócope de “Rapid”, aunque otras muchas teorías afirman que “rap” viene de la palabra “rapsoda”, persona que en la Antigua Grecia recitaba versos en la calle.

-La poesía es útil de muchas maneras, pero sobre todo es instrumento para observarnos a nosotros mismos. Porque cuando se concentra la atención internamente surge la poesía y empieza la aventura emocional de la palabra. ¿Qué crees que nos quieren decir los goliardos y qué piensas que nos quieren comunicar los recitadores de la segunda composición?

- Los poetas han sido los primeros en revelar que la eternidad y lo absoluto no están más allá de nuestros propios sentidos, sino en ellos mismos. Esta eternidad y esta reconciliación con el mundo se producen en el tiempo y dentro del tiempo, en nuestra vida cotidiana, porque la poesía y el amor no nos ofrecen la inmortalidad ni la salvación. Nietzsche decía: “No la vida eterna, sino la eterna vivacidad: eso es lo que importa”. Busca dentro de las composiciones oraciones en las que se manifieste el sentimiento de vitalidad de los autores y su satisfacción o insatisfacción ante lo que el mundo les ofrece.

-“La función de la poesía, en un mundo vacío pero altamente computarizado no alivia, ni corrompe,

sino que purifica. No tiene más ideología que un alma y un espíritu en profunda confrontación con todo lo que le rodea”. ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? Explica tu respuesta.

-Ambas composiciones distan varios siglos entre sí, sin embargo, ambas son la expresión por parte de jóvenes rebeldes de sus impresiones acerca de aquello que les circunda. ¿Crees que las inquietudes de la gente joven hoy en día tienen alguna relación con las que expresaban en la Edad Media?

-¿Qué opinas de la forma de expresión? Pese al gran intervalo de tiempo y a la evolución del idioma, vemos que el ritmo, la rima, la repetición, siguen estando vigentes. ¿Piensas que el Rap es una creación moderna o tan sólo la evolución de un recurso ya empleado anteriormente? Explicáte.

-Realiza una composición en torno a las ideas principales del poema que te guste más. Trata de aportar tu propia visión respecto a los puntos tratados.

4. CONCLUSIÓN.

Es triste que los jóvenes de hoy ya no lean, es triste que no hayan leído el Quijote, que nunca hayan leído en latín o en griego -y probablemente en ninguna otra lengua- los adioses de Héctor y Andrómaca, la tristeza de Aquiles, las andanzas de Ulises, las reflexiones de Segismundo sobre la fugacidad de la vida, las ínsulas extrañas de San Juan de la Cruz, etcétera, etcétera. Ha de haber alguna manera de que estas páginas sean leídas, de que el alma dúctil del adolescente se penetre así de nobleza y hermosura. Así se le confiere al espíritu un cierto timbre de distinción, un cierto gusto por el heroísmo, que convierte, en sentido estricto, al hombre en más esencialmente hombre. Éste era el sentido de lo que antaño se denominaban Humanidades y que hoy están a punto de desaparecer.

¿Qué esperamos hoy de la educación? ¿Queremos formar únicamente técnicos -Platón hubiera hablado de un zapatero, un carpintero, un constructor de navíos, etc.- o queremos, en primer lugar y antes que cualquier otra cosa, formar hombres? Entiendo por hombres seres que tengan conciencia de lo que son esencialmente, que tengan conciencia de su alma y de las posibilidades de este alma. Y entiendo por alma esta inteligencia y este espíritu del que hablaba Alcibíades, los cuales necesitan ser formados. El estudio de la lengua y de la literatura, la concepción del lenguaje como fenómeno eminentemente comunicativo nos acercan a los principios que conformaron la civilización occidental y que dan a la vida humana su sentido y su valor. El primer principio es el de la dignidad del hombre como tal, una vez reconocido lo que es el ser humano en su misma esencia. De este principio resultan los otros dos, el ser humano, reconocido en lo que lo constituye esencialmente, debe respetarse a sí mismo, no debe rebajarse ante sus ojos (recordamos la paradoja de Gorgias según la cual vale más sufrir la injusticia que cometerla). Lo que caracteriza una civilización, una cultura, no es tanto lo que los hombres hacen, el modo como se comportan prácticamente, como la idea que se hacen del cómo deberían comportarse, es decir, su concepción de una teoría de valores. El segundo principio nos enuncia que la virtud encuentra en sí misma la recompensa. A través del estudio de la lengua y de la literatura se pueden sondear los principios que dan a la vida su valor. Europa es esto. No los armamentos ni los emporios financieros, sino un alma; o mejor dicho, una cierta cualidad del alma. El día en que esta cualidad haya desaparecido, nuestra común cultura ya no existirá tal y como la concibieron nuestros ancestros. Y, puede que la vida ya no valga tanto la pena. Acaso sean estas algunas razones que nos empujen a seguir con nuestra tarea como profesores de lenguas, y acaso sea procedente, pues, que introduzcamos la poesía como instrumento esencial en nuestra tarea de educadores.

5. BIBLIOGRAFÍA:

- Abril, M. Enseñar lengua y literatura, propuestas. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Agüera, I. Curso de creatividad y lenguaje, Madrid: Narcea. 1990.
- Almendáriz, G.: Juego Poético, Poesía Infantil, 1997
- Crespo, A. La puerta entornada, Madrid: Eds. La Palma. 1998.
- Eliot, T. S. Función de la poesía, función de la crítica, Barcelona: Tusquets. 1999.
- García, E. Escribir un poema. Madrid: Fuentetaja. 2000.
- Gómez, F. Didáctica de la poesía en Educación Infantil y Primaria. Buenos Aires: Cincel. 1993.
- Jean, G. La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía. Madrid: Ediciones de la Torre. 1996.
- Jiménez, J. R. Lírica de una Atlántida. Barcelona: Gutenberg-C. de Lectores. 1999.
- Marchamalo, J. La tienda de las palabras. Madrid: Siruela. 1999.
- Matte Bon, F.(1992): Gramática comunicativa del español, Madrid, Edelsa
- Moreno, V. Va de poesía. Pamplona: Pamiela. 1998.
- Perriconi, Graciela, Wischñevsky, Amalia (1984): La poesía infantil : estudio preliminar y antología.
Buenos Aires, El Ateneo
- Pino, F. En «Babelia», El País, 24 de julio de 1999.
- Rodari, G. Gramática de la fantasía, Barcelona: Ref. de la Escuela. 1979.
- Romero Yebra, A. M. «El rincón de la poesía», en CLIJ, n.º 58, p. 17. 1994.
- Sarto, M. Animación a la lectura con nuevas estrategias. Madrid: Akal. 1998.
- Soladana, A. Cómo leer textos poéticos. Madrid: Akal. 1998.
- Trujillo, R. «Intuición contra interpretación», en El País, 16 de febrero de 1989.
- Zaragoza, V. La gramática hecha poesía. Madrid: Ed. Popular. 1987.
- Valente, J. A. Obra poética, 2 vols. Madrid, Alianza. 1999.

El Modernismo y la Generación del 98. Renovación de la lírica española. Aplicación en el aula

JOSEP ESQUERRA NONELL

Instituto Peyo Yavorov, Silistra

RESUMEN: Más allá de la consabida dicotomía entre Modernismo, como sinónimo de Esteticismo, y Generación del 98, como sinónimo de Intelectualismo, no podemos negar que en la crisis espiritual habida en el ámbito hispánico subyace un profundo anhelo de reforma y un espíritu de rebeldía, particularmente candente con motivo de la pérdida de las colonias ultramarinas, y con especiales ecos barroquizantes en un inexplorado poema olvidado. Este sentimiento es común en los poetas españoles y americanos por causas diversas y traerá consecuencias en la lírica que surgirá a partir de entonces. Al estudio de los diferentes textos y sus posibilidades de explotación didáctica en el aula, hemos orientado el presente trabajo.

PALABRAS CLAVE: Modernismo, Generación del 98, poesía, libertad, didáctica.

1. INTRODUCCIÓN

Acerca del término *Modernismo* se han vertido toda clase de opiniones, con mayor o menor fortuna, siendo la más corriente la de considerar este “segundo renacimiento” –como lo llamaba Juan Ramón Jiménez–, como poco más que una corriente literaria o artística marcada, sin duda alguna, por su esteticismo. Esto sería un mero reduccionismo que no podemos tomar *ad pedem litterae*, puesto que no sólo afecta a las artes, sino que se trata de una corriente mucho más generalizada que pone de manifiesto una crisis espiritual mucho más honda.

Ya sea bajo diferentes denominaciones: *Jugendstil* (Alemania), *Sezessionstil* (Austria), *Szecesszio* (Hungria), *Nieuwe Kunst* (Holanda), *Modernism* o *Liberty Style* (Inglaterra), *Art Nouveau* (Francia), *Stilo Floreale* (Italia), *Modernismo* (España), *Modernisme* (Cataluña), lo cierto es que en toda la Europa Occidental, en mayor o menor medida, se va a sentir esa profunda ánsia de renovación y de libertad ante lo que podemos denominar como síntomas de un malestar social y cultural, producto del creciente materialismo y utilitarismo del fin de siglo XIX, positivista y capitalista.

Para condensar un poco toda esta compleja cuestión en torno al Modernismo y sus orígenes, pueden servirnos como punto de partida las ya conocidas palabras del andaluz universal, Juan Ramón Jiménez:

“...el movimiento modernista, empezó en Alemania a mediados del siglo XIX y se acentuó mucho a fines del siglo XIX. Fue muy importante entre los teólogos que empezaron ese movimiento. La idea era unir los dogmas católicos con los descubrimientos científicos modernos; y el Papa Pío X publicó, divulgó una Encíclica excomulgando a todo ese grupo; esa Encíclica la tienen

*ustedes en la Biblioteca en una serie de Encíclicas modernas de Papas, que está en la Biblioteca; en la Encíclica Pascendi gregis [1907] del Papa Pío X contra el modernismo en general, no solamente contra el teológico, sino el literario; contra todo el modernismo*¹

Resulta significativo que a dicho grupo de teólogos *modernistas* –veamos que el término fue empleado además en sentido peyorativo–, formado por católicos, protestantes y judíos, en su intento por unir el dogma a la crítica moderna de la Biblia, se les excomulgase sin más por parte del Papa Pío X; ¡todavía más que dicha condena se extendiese incluso al ámbito literario!

Dado que esta tentativa reformista fue rechazada de manera violenta -tentativa que sólo pretendía adecuar la actitud del católico frente a una sociedad industrializada, donde las relaciones socioeconómicas habían variado por completo en un breve espacio de tiempo–, tanto el teólogo como el artista, condenados por su *modernismo* según la inmutabilidad del dogma católico y la esclerosis de su fijismo medieval, van a compartir una misma suerte de rebelión contra todo pensamiento dogmático.

Puede que esta brevísima introducción pueda servirnos mejor a la hora de entender con mayor claridad que el Modernismo es ante todo una *actitud*, bien de compromiso ético o puramente esteticista y evasiva; pero, en cualquier caso, una actitud basada en la necesidad de emprender una *regeneración* moral y espiritual de la sociedad de su tiempo. El Modernismo desprecia la rigidez de las convenciones vigentes de su época. Su rebelión frente a lo que Santiago Rusiñol llamaba *la prosa de la vida*, es decir, la *realidad* condensada en el materialismo y la vulgaridad imperantes, se manifestó de diversas maneras: el uso y abuso de las drogas, el alcohol, el sexo, los viajes exóticos, el exilio o *insilio*, la indumentaria informal o el aristocratismo, los cabellos largos, el auge del ocultismo y las ciencias esotéricas, etc. Esta insatisfacción como forma de protesta adquirió también tintes políticos, lo cual explica la propagación del ideario anarquista entre muchos artistas, escritores e intelectuales del momento, al menos en su juventud. Al artista modernista le corresponde una misión heroica: salvar el *ideal*; lo que equivale a decir *ideal de belleza*; dado que todo ha sido desacralizado y corrompido, sólo el Arte puede rescatar al hombre de la alienación en que vive, puesto que contiene una dimensión ideal y la fuerza de la inspiración que lo ennoblece hacia una vida mucho más auténtica. El culto a la Belleza se convierte en una necesidad extrema para el artista-sacerdote. No es de extrañar, en consecuencia, que el propio Santiago Rusiñol compusiese sus poemas en prosa bajo el significativo título de *Oracions* (1897).

Por lo que al Modernismo poético hispánico se refiere, éste procederá a una labor de revisión de toda la tradición literaria anterior, lírica en nuestro caso, a fin de llevar a cabo una renovación de la lengua poética que, en castellano, sólo contaba con el precedente de Gustavo Adolfo Bécquer. La oquedad barroquizante y el romanticismo de los poetas decimonónicos como Antonio F. Grilo, Gaspar Núñez de Arce o Federico Balart son cosa envejecida y ya del pasado, como señalaba Pío Baroja en la revista *Juventud* en 1902, por no citar la nómina de literatos como Ventura de la Vega, Pereda o Echegaray².

De manera general podemos trazar una cronología en torno al Modernismo literario en nuestras letras, objeto aquí de nuestro estudio, *modernismo* que tendría, sin duda, como epicentro la figura de Rubén Darío. Es así como el Modernismo literario arranca con la publicación de *Azul* en 1888 y termina hacia 1914 con el estallido de la *Gran Guerra* que señala el fin de una época, o si se prefiere, en 1916 con la muerte del poeta nicaragüense, el mismo año en que Juan Ramón Jiménez llegaba a América por vez primera. En cualquier caso, lo cierto es que con motivo de la publicación de *Azul* fue Don Juan Valera el primero en reconocer la valía de Rubén Darío y su exquisita prosa poética, ya que escribió dos célebres cartas en la sección literaria de *El Imparcial* -famoso rotativo del Madrid de entonces–, en octubre de 1888, aun cuando por lo que respecta al verso lo considera más apegado a lo tradicional.

1 Jiménez, Juan R. (1962): *El Modernismo. Notas de un curso (1953)*, México: Aguilar, pág.222.

2 Mainer, José C. (1987): *La Edad de Plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural*. Madrid: Cátedra, págs. 19-22.

Dado que el presente trabajo está orientado a alumnos que forman parte de las *Secciones Bilingües* con edades comprendidas en torno a los 17, 18 años, más concretamente aún dirigido a los estudiantes del 11º grado de Educación Secundaria, según el sistema educativo vigente hoy en Bulgaria, resulta aconsejable al afrontar el problema del Modernismo en las letras hispánicas, a fin de simplificar un poco las cosas frente a lo que podríamos denominar una misma *actitud* común de rebeldía y afán de renovación ante la realidad sociopolítica de su tiempo y las direcciones estéticas imperantes y caducas, la ya clásica divisoria de dos espíritus que convergen; pero que a su vez adoptan diferentes posturas que se traducen en tendencias literarias, una más esteticista y otra más comprometida con la situación de España. Me refiero ¡cómo no! al *Modernismo* y la *Generación del 98*. He aquí las principales diferencias enunciadas que servirán a nuestros alumnos para garantizarles unas claves de interpretación suficientes con la función de dotarles de un marco teórico y diferenciar, convenientemente, ambas tendencias, a la hora de llevar a cabo un selectivo comentario de textos poéticos que constituirán el objetivo práctico de nuestra enseñanza, de acuerdo al siguiente esquema³ :

MODERNISMO

Movimiento poético
Búsqueda de la belleza
Expansivo, cosmopolita
Técnica mental sintética
Literatura de los sentidos
Culto a la belleza
Dirección dentro-fuera

NOVENTA Y OCHO

Movimiento espiritual
Búsqueda de la verdad
No expansivo, concentrativo
Técnica mental analítica
Literatura de la conciencia
Culto a lo popular
Dirección fuera-dentro

Ya sea una preocupación estética o filosófica, lo cierto es que ambas tendencias responden a una crisis espiritual y giran, especialmente, alrededor de la decadencia española y de la consecuente pérdida de sus territorios de ultramar en 1898 (islas de Cuba y Puerto Rico, archipiélago de Filipinas, islas de Guam y Palaos e islas Carolinas y Marianas).

A fin de situarnos en el contexto histórico que nos corresponde, bueno sería retroceder un poco con el propósito de ambientar la atmósfera romántica que precedió al *desastre del 98*, mediante la utilización de una de las más célebres *habaneras* con un fin puramente didáctico orientado a la enseñanza de ELE, en nuestro caso. Me refiero a la famosa *habanera* del vasco Sebastián de Iradier y Salaverri, más conocida como *la paloma* (1855). Entendemos por *habanera* un tipo específico de género musical o canción de *tempo* moderado y lento, melodía llana y melancólica, compás cadencioso de 2/4, balanceo lánguido, lirismo romántico y movimiento ondulante. El texto de *la paloma*⁴ que hemos seleccionado resulta pertinente en la medida en que tiene una estructura sencilla y no es excesivamente largo. Todavía podría resultar más idóneo un texto con rima consonante.

Con el objetivo de fomentar la reflexión lingüística y la producción de hipótesis gramaticalmente correctas, el profesor procederá con la célebre *habanera* del siguiente modo:

1º Se entregará a cada uno de los alumnos (individualmente o en parejas, según el número de estudiantes presentes en el aula), el texto de *la paloma* con huecos significativos (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios).

3 Sabido, V. y Esteban A. (eds) (2001) : *Antología del modernismo literario hispánico*. Granada: Col. Cultura y Sociedad, Edit. Comares, pág. 20.

4 Deulonder, X. (2005): *Cremat de Rom. Les Cent Millors Havaneres*. Barcelona: Col. Neopàtria nº8, edit. Llibres de l'index, pág.83

2º Unos diez o quince minutos más tarde, y ya rellenos los huecos guiados por el contexto, se contrastarán las diferentes versiones obtenidas.

3º Se hará una puesta en común con toda la clase para decidir qué soluciones podemos adoptar para redactar una versión definitiva entre todos.

4º Se les entregará el texto original establecido por Iradier.

5º Se procederá a la audición musical del texto cantado y, posteriormente, habiendo captado el ritmo y la cadencia se formará un coro entre varios de los alumnos (o todos) de la clase y presentes en el aula.

6º Opcionalmente, se puede proponer además la memorización de dicha canción tradicional y el comentario pormenorizado del texto y su estilo.

He aquí el ejemplo que proponemos:

He aquí el texto original de *la paloma*⁵

Cuando salí de la Habana,.....,
Dios,
nadie me ha.....
Y una linda.....
que se vino tras de mí.....
Si a tu ventana llega una paloma
trátala.....
cuéntale tus amores.....
corónala de.....
¡Ay, chinita que sí!
¡Ay,!
¡Ay, que vente conmigo, chinita!
.....

Cuando salí de la Habana, válgame
nadie me ha visto salir si no fui yo.
Y una linda guachinanga que allá voy yo
que se vino tras de mí que sí señor.
Si a tu ventana llega una paloma
trátala con cariño que es mi persona
cuéntale tus amores bien de mi vida
corónala de flores que es cosa mía.
¡Ay, chinita que sí!
¡Ay, que dame tu amor!,
¡Ay, que vente conmigo, chinita!
a donde vivo yo.

Hay que tener presente que no todos los poemas resultan apropiados para esta actividad; en la medida en que el poema-canción aquí escogido pueda resultar fácilmente comprendido, a pesar de las palabras extraídas, habremos de decidir qué palabras son consideradas fáciles o difíciles, con el fin de que nuestros alumnos logren el objetivo propuesto⁶. Está claro que la palabra “*guachinanga*” (*sencilla y de carácter apacible*) es la más difícil de las sustraídas del texto, mientras que las restantes no presentan un grado de dificultad mayor y resultan más sencillas de reemplazar: “*ventana*”, “*cariño*”, “*amores*”, “*flores*”. De manera similar podríamos proceder con la música y letra de la célebre canción popular *Guantanamera*, cuyo origen proviene del *pasacalle* español, más tarde adaptado a las variedades musicales específicas cubanas.

Es indudable que la crisis finisecular española del siglo XIX tiene su epicentro en el *desastre del 98*. Este momento representa un punto de partida o arranque para iniciar un proceso de regeneración nacional y eliminar las viejas lacras de la España de la Restauración: corrupción, inmoralidad, incompetencia y favoritismo. A la denominada *Generación del 98* correspondió tan noble empeño con el propósito de *modernizar* –palabra clave del momento– al país y sacarlo de su modorra secular. El compromiso histórico de estos intelectuales para con su país está fuera de toda duda.

Por lo que respecta a los modernistas o *esteticistas* propiamente dichos –al objeto de diferenciarlos

5 Moreno C., Itkis M. y Felipe J (eds.) (1974): *¡Bienvenidos a nuestra fiesta!*, Moscú: edit. Prosveshenie, págs. 187-89. Aparece partitura con música y letra completas.

6 Naranjo Pita, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Serie Master E/LE Universidad Complutense, edit. Edinumen, págs. 27-29.

de los noventayochistas o *conceptistas*, al igual que en la lírica barroca-, éstos ya habían alcanzado su madurez poética y, si por una parte, se repliegan ante una actitud evasiva ante el conflicto bélico, caso de Francisco Villaespesa y Salvador Rueda, más centrados en el drama y contrariedad del artista bohemio frente a una sociedad indiferente u hostil a los valores nuevos -pensemos en el libro de Villaespesa *Intimidades*, escrito precisamente en 1898-, por otra encontramos una actitud de rechazo y denuncia al militarismo, como en la obra teatral de Santiago Rusiñol *L'Hèroe* (1903), criticando toda esa retórica ampulosa que exaltaba los valores nacionales y haciendo hincapié en que hay que despertar del sueño americano y ponerse a trabajar para *européizar* al país. E incluso encontramos a otros favorables al secesionismo, como es el caso de Juan Ramón Jiménez, según sus propias palabras: “*muchos éramos partidarios de la independencia cubana y protestábamos de la guerra con Cuba, con todo el fuego de nuestra sangre*”⁷ El caso de Rubén Darío es sumamente revelador. Darío llegó a España en 1899, es decir, tras la anexión norteamericana de Cuba y Puerto Rico. Fue un testigo excepcional de la realidad española. Darío es consciente del peligro creciente que representa el imperialismo yanqui para Américohispania (el vocablo es de Juan Ramón), si bien se debate entre la admiración y el temor. Ahora bien, se observa pronto en la intelectualidad hispanoamericana un sentimiento de rechazo hacia Estados Unidos y una reacción favorable a España, y es así como se reivindica lo español como parte de la propia idiosincrasia y raíz cultural y religiosa. Un ejemplo de todo esto lo constituyen en Darío los *Cantos de vida y esperanza* (1905), sin duda su libro de mayor acento español; poemas tan significativos como “*Salutación del optimista*”, “*Al Rey óscar*”, o “*A Roosevelt*”, así lo reflejan con claridad. Se trata de una lucha simbólica entre el materialismo anglosajón y el espiritualismo hispánico, como bien señala Ricardo Gullón en su introducción⁸. En estos poemas se trasluce lo que él llama “*mi confianza y mi fe en el renacimiento de la vieja Hispania*”. No obstante, dos años más tarde, en su libro *El Canto Errante* (1907), Darío se nos muestra ya convertido en todo un apologeta del imperialismo, como en su poema “*Salutación al Aguila*”, donde recoge al inicio una frase del propio himno de los Estados Unidos: “*May this grand Union have no end!*” (“*¡Haz que esta Gran Unión no tenga fin!*”). Resumiendo podríamos decir que el genial poeta nicaragüense presenta enormes contradicciones en lo que respecta al imperialismo de Estados Unidos, puesto que transita desde su inicial actitud de rechazo hasta una creciente fascinación por la imagen de *modernidad* que representa, tal como se advierte en sus poemas anteriormente mencionados.

Como una perla rara que constituye uno de los últimos ecos del romanticismo español impregnado todavía de barroquismo, encontramos un poema rescatado del olvido que aquí queremos restituir por el enorme significado que contiene su valor histórico, como igualmente por su indudable valor literario, cosas ambas por las que debería figurar en algunas de nuestras mejores antologías, puesto que bien puede representar la negación misma de todos los presupuestos estéticos que el *modernismo* quiere avalar. Se trata de un poema de Carlos Luis de Cuenca publicado en *La Ilustración Española y Americana*⁹, considerada como la revista literaria más importante de la segunda mitad del siglo XIX. Carlos Luis de Cuenca (1849-1927) fue un poeta bastante conocido en su época, llegándose a decir de él que compuso cerca de ocho mil poemas. Su poesía tiene mucho de satírica y festiva, aun cuando se mantiene en una línea claramente *conceptista* e influida por autores como Quevedo y Hurtado de Mendoza. Es interesante recordar que este autor compuso además un soneto dedicado a José Martí, y al cual la crítica no ha prestado aún el reconocimiento suficiente¹⁰.

7 Sabido V. y Esteban A. (eds) (2001): *Op. cit.*, pág. 157.

8 Darío R. (2003): *Páginas escogidas. Edic. de Ricardo Gullón*. Madrid: Col. Letras Hispánicas nº103, edit. Cátedra, pág. 26.

9 Cuenca, L.A de (1898): “A la República Yanquee”, en *La Ilustración española y americana* Año XLII, NºXVI, 30 de abril: 254

10 Cuenca, L.A. de (2000): “Un soneto de Carlos Luis de Cuenca dedicado a José Martí”, *Revista Hispano Cubana* 109

El poema que ahora nos interesa se titula “*A la República Yankee*” y consta de once cuartetas en versos endecasílabos con rima asonante y estructura ABAB, CDCD, y así consecutivamente. Es un tipo de poema patriótico de retórica grandilocuente muy acorde con las circunstancias del momento. Es ideal para ser declamado en escenarios y tribunas, muy en la línea efectista de la poesía de Gaspar Núñez de Arce y sus *Gritos de Combate*, guardando algunas semejanzas con el poema “*A España*”, si bien, éste, por otra parte, tanto nos recuerda al famoso soneto de Quevedo “*Miré los muros de la patria mía*” por su pesimismo y amargura. De esta manera, los alumnos percibirán la diferencia existente entre el carácter social del poeta decimonónico frente a la expresión más personal e intimista que consigue el poeta modernista. Nuestro poema en cuestión exalta el sentimiento de orgullo español en su condición de caballero frente al mezquino interés que mueve al estadounidense a la guerra. Visto en perspectiva, el poema magnifica la imagen perdurable de una España heroica y temeraria, quijotesca al fin y al cabo, que se ve abocada al fracaso colectivo que iba a significar la guerra. Esta imagen está en total consonancia con aquella frase memorable del Almirante don Casto Méndez Núñez: “*más vale honra sin barcos, que barcos sin honra*”. Y ya que a propósito de barcos hablamos, podríamos ilustrar la dimensión histórico-literaria de nuestro poema incluso con imágenes, relacionando *a posteriori* cada una de sus cuartetas con uno de los barcos que sepultados yacen en su centenario lecho bajo las aguas del Mar Caribe, por lo que respecta a la flota del Almirante Pascual Cervera hundida por los estadounidenses, es decir, Crucero acorazado *Infanta María Teresa*, Cruceros *Vizcaya*, *Cristóbal Colón* y *Almirante Oquendo*, y los Destrotores o Cazatorpederos *Furor* y *Plutón*, para las seis primeras estrofas. De la misma forma procederíamos para los barcos hundidos en el Mar de Cavite, por lo que respecta a la flota del Almirante Patricio Montojo, es decir, Crucero acorazado *Reina Cristina*, Cruceros *Castilla*, *Don Juan de Austria*, *Antonio de Ulloa* e *Isla de Cuba*, respectivamente, por lo que a las cinco estrofas restantes se refiere. En definitiva: once, tantas cuartetas como barcos¹¹. De esta manera, los alumnos adquieren consciencia de la heroica y desigual lucha que sostuvieron los españoles, como de la magnitud del *desastre* ocasionado y pueden realizar la actividad que *a priori*, es decir, antes de la lectura del poema vamos a proponer. No obstante, y para simplificar las cosas, nos bastará, como veremos a continuación, con memorizar al menos el nombre de cuatro barcos escogidos al azar: tres cruceros y un destructor.

Con el objetivo de construir frases a partir de una serie limitada de elementos, los alumnos llevarán a cabo en grupos de tres o cuatro, en función del número que sean, una labor de reconstrucción de un grupo de tres estrofas diferentes, más dos últimas, de las once en total de que se compone el poema, formando tantas frases como les sea posible. A cada uno de estos grupos se les entregará una tarjeta de tres estrofas –cruceros– con frases hechas añicos, como nuestros barcos, salvo la última que constará de dos estrofas –destructor– para los alumnos menos aplicados, por lo que serán cuatro en total las tarjetas que dispondremos, ya que son once las cuartetas. Tiempo aproximado quince minutos. Veamos a guisa de ejemplo la tarjeta que a continuación mostramos para las tres primeras estrofas:

Tarjeta nº1: Crucero acorazado *Infanta María Teresa*. Puede incluso hacerse un dibujo del barco para recrear el ejemplo a partir de una fotografía. Esta tarea es una libre adaptación de la actividad *frases hechas añicos*¹²

la patria mía	a mansalva	calcula	por las leyes del honor	Sonaste	se rige		
el riesgo	sin pasión	alarde	al reto	en vano	acude	el insolente	de tu poder
abrumador	no el caballero	al vindicar	quien su afrenta	tu felonía			
bastarda	la cerviz	¿qué nos importa	que al peso	lograr	por el provecho		
nunca	el mercader cobarde	no inclina	de tu amenaza	siempre	con artera traza		

nº7 : 169-70

11 Azcárate, Pablo de (1968): *La Guerra del 98*. Madrid: Alianza Editorial, S.A., págs. 78-79 y 93-111.

12 Naranjo Pita, M. (1999): *Op. cit.*, págs. 35-37

por el decoro que le aguarda que lo exige que tu soberbia aumenta?

Y así procederíamos de igual forma con la Tarjeta nº2: Crucero *Castilla*; Tarjeta nº3: Crucero acorazado *Reina Cristina* y Tarjeta nº 4: Destructor *Furor*.

Una vez que los alumnos de la Tarjeta nº1 *Infanta María Teresa* hayan formado el mayor número posible de frases completas, la segunda labor a realizar será la de ordenar las frases que tengan para elaborar las tres primeras estrofas de cuatro versos cada una (doce versos en total). De igual modo procederán los alumnos de las otras tres tarjetas restantes, si bien los de la última, Tarjeta nº4 *Furor*; solamente dispondrán de dos estrofas de cuatro versos cada una (ocho versos en total). Previamente, el profesor les habrá indicado las medidas del poema y el número total de versos, sin decirles tipo de rima y metro utilizado, solamente el tipo de estrofa: la cuarteta. Tiempo aproximado para esta tarea quince minutos. Finalmente, se procederá a la lectura del poema original entregándoles una copia del mismo. He aquí el poema completo:

A la República "Yanquee"

Soñaste en vano, con artera traza,
a mansalva lograr tu felonía;
que al peso abrumador de tu amenaza
no inclina la cerviz la patria mía.

¿Qué nos importa el insolente alarde
de tu poder, que tu soberbia aumenta?
calcula el riesgo...el mercader cobarde,
no el caballero al vindicar su afrenta.
Quien por las leyes del honor se rige,
al reto acude sin pasión bastarda;
¡siempre por el decoro que lo exige,
nunca por el provecho que le aguarda!

No hay honor en la fuerza codiciosa
que empuja contra el débil al malvado.
Sólo el vigor del alma generosa
siente la gloria del morir honrado.

Tú, que del lucro y en el agio vives,
por la codicia hidrópica que sientes,
ya sé que no esperabas ni concibes
que así luchen y mueran los valientes.

Mas los verás en la terrible brega
cómo alcanzan la gloria soberana.
¡Si el triunfo es don de la fortuna ciega,
la gloria es justa prez de quien la gana!

Y con gloria ha de ser si sucumbimos,
y con honra ha de ser como triunfemos;

que en Numancia y Lepanto lo aprendimos,
y contra tu poder lo probaremos.

Raza formada con la vil escoria,
ni el oro ni el poder te regenera;
no se roban los timbres de la historia,
ni se compra el honor de la bandera.

Glorias hay en el triunfo y en la muerte
para el que en Dios y en su derecho fía:
¡nunca en el despotismo del más fuerte,
jamás en la cobarde alevosía!

¡No! No has de ver tu orgullo satisfecho,
ni lograr del honor la ejecutoria:
luchando sin razón y sin derecho,
caerás con mengua o vencerás sin gloria.

Sí, ¡vive Dios! Que en el combate rudo
la sangre teñirá de los valientes
como timbre de gloria nuestro escudo;
para estigma de oprobio vuestras frentes.

La práctica de esta actividad de construcción de frases en grupo es muy positiva para los estudiantes, puesto que deben activar sus conocimientos gramaticales y de enriquecimiento léxico para formar oraciones correctas en nuestra lengua. No se trata en modo alguno de que los alumnos adivinen el poema original, sino de que hagan una recreación en grupo del mismo a partir de las diferentes hipótesis que hayan formado en grupo. Es preferible no desvelar el título del poema y que al final los mismos alumnos decidan el título por mayoría, según la versión que ellos hayan obtenido. Además de llevar a cabo la práctica de las destrezas de expresión escrita y comprensión lectora, el tema del poema puede constituir un punto de partida para la expresión oral, mediante un debate o ejercicio de conversación a efectuar en el aula para el siguiente día de clase. Por último, se hará un comentario estrictamente clásico o tradicional sobre el tipo de rima y verso, retórica y estilística.

Es indudable afirmar que la literatura y, más concretamente, la poesía, está siendo revalorizada desde el punto de vista didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras, pese a la marginación que ha sufrido. Conviene, a este respecto, traer a colación las palabras de autores tan señalados como Maley y Duff que, en 1990, manifestaban lo siguiente : “...in the last ten years or so there has been a remarkable revival of interest in literature as one of the resources available for language learning”¹³ Ahora bien, el problema consiste en que la metodología anglosajona y española que la imita, se vale de la literatura como recurso para la enseñanza de segundas lenguas, pero, en ningún caso, como objeto de estudio literario, todo lo cual, conduce a un empobrecimiento cultural que no puede ser obviado en absoluto. Y decimos esto porque se incurre en una manipulación del *mensaje literario* y de la *función estética* de la que ya nos hablara el ruso Roman Jakobson, es decir, *función* centrada en el *mensaje* mismo, literario en nuestro caso. Es así como la explotación que sufre la literatura por parte de la didáctica resulta en ocasiones exagerada, por lo que creemos que hay que reconducir las cosas sin llevarlas a sus extremos, dado que en la práctica tampoco vemos que los resultados sean tan halagüeños como cabría suponer,

sin que por otra parte nos opongamos a la parte lúdica que pueda desempeñar la literatura en el aula y al fomento del estímulo creativo; pero sin negar el placer estético inherente al *mensaje literario*. Una larga tradición secular nos avala frente a los experimentos y modas actuales.

Somos conscientes de que actualmente se impone una marcada tendencia comunicativa e instrumentalista en la enseñanza de las lenguas, y es así como la literatura queda relegada a ser una mera práctica discursiva social difundida en textos, al margen de su dimensión estética, esto es, de su propia esencia como obra de arte. Consideramos que ahí es precisamente donde radica el mayor y más craso error. No estamos en contra, por supuesto, de una nueva construcción teórico-metodológica en el diseño curricular aplicada a la literatura, no, dado que las prácticas efectivas de lectura iban siendo sustituidas por un metadiscurso literario reductivo: biografías de autor, características de los principales movimientos literarios, contexto histórico, resumen del argumento y descripción de recursos retóricos, principalmente. Fue entonces cuando se volvió a hablar de la idea de *placer de la lectura*. Y es así como “*construir esa relación de placer se constituye como el fin último de una posible enseñanza literaria en la escuela*”¹⁴. Es a este respecto donde cabe involucrar al alumnado haciéndole partícipe de la experiencia singular de la lectura, mediante propuestas de comprensión de lectura y a su vez de producción escrita. La teoría y crítica literaria son las herramientas de que se vale el profesor, o lector experimentado, para innovar la docencia de ese *producto cultural* tan estimable como es la literatura, en tanto que representa el legado escrito de una tradición concreta en una lengua determinada. Es entonces cuando estamos en situación de *reinventar* la enseñanza de la literatura, sin renunciar al viejo tópico clásico latino que nos muestra el carácter bivalente que debe caracterizar a la obra literaria: *delectare et prodesse*.

Desde un enfoque metodológico comunicativo, en el que el alumno es el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, bien es cierto que se ha avanzado mucho en la didáctica de la literatura para estudiantes extranjeros de español, por lo que ya poseemos manuales que sepan desarrollar a un tiempo el grado de competencia lingüística del alumno con la práctica de la comprensión lectora, siendo así capaces de estudiar críticamente un texto, modernista en nuestro caso¹⁵.

Si hay un texto que recoge bien las líneas maestras del ideario modernista frente a los viejos moldes del romanticismo y el materialismo positivista, no cabe duda que es el que contiene el prólogo de José Martí al “*Poema del Niágara*” del venezolano Juan Antonio Pérez Bonalde en 1882. El texto en cuestión puede ser considerado como el primer manifiesto modernista y supera en valor al poema que precede. Dice, entre otras cosas, lo siguiente:

“En todos está hirviendo la sangre nueva. Aunque se despedacen las entrañas, en su rincón más callado están airadas y hambrientas la Intranquilidad, la Inseguridad, la Vaga Esperanza, la Visión Secreta...”

No hay obra permanente, porque las obras de los tiempos de reenquiciamiento y remodelo son por esencia mudables e inquietas; no hay caminos constantes...

¿Qué es el hombre arrogante, sino vocero de lo desconocido, eco de lo sobrenatural, espejo de las luces eternas, copia más o menos acabada del mundo en que vive?...

Lo que otro nos lega es como manjar recalentado. Toca a cada hombre reconstruir su vida: a poco que se mire en sí, la reconstruye...

La perfección de la forma se consigue siempre a costa de la perfección de la idea...Siente uno, luego

14 Bombini, G. (2006) : *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Col. Formación Docente. Lengua y Literatura nº1, ed. Libros del Zorzal, pág. 67.

15 Barros Lorenzo R., González Pino Ana M y Freire Hermida M (eds) (2006): *Curso de Literatura Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía S.A., págs. 72-85.

de escribir, orgullo de escultor y de pintor...

*Pulir es bueno, más dentro de la mente y antes de sacar el verso al labio. El verso hierve en la mente, como en la cuba el mosto*¹⁶

Todo nos conduce a afirmar que se abre una nueva época, con otra sensibilidad y otras exigencias poéticas más adecuadas a la presente situación social y existencial en que se desenvuelve el poeta. Las posibilidades creadoras que se vislumbran son enormes; pero comportan riesgos y retos inherentes a una búsqueda sin caminos ciertos. La ruptura con respecto a todo lo anterior no es solamente estética, sino moral, un rechazo a las antiguas formas y visiones del mundo con un afán renovado y una conciencia ética distinta. Recordemos, por lo demás, que en ese mismo año de 1882, Martí publicó *Versos Libres*, donde encontramos ya un significativo título de uno de sus poemas, precisamente el denominado así: “Poética”.

Para ejemplificar el pensamiento poético martiano y, por ende, modernista, nada mejor que ilustrarlo con un poema suyo, a fin de que los alumnos reflexionen sobre el carácter metapoético que presenta este conocido texto que hemos seleccionado. Apareció publicado en su libro *Versos Sencillos* en 1891 y ha sido incluso recreado en la voz de uno de los más famosos cantautores de la *Nueva Trova Cubana*: Pablo Milanes. Es el siguiente:

V

Si ves un monte de espumas,
Es mi verso lo que ves:
Mi verso es un monte, y es
Un abanico de plumas.

Mi verso es como un puñal
Que por el puño echa flor:
Mi verso es un surtidor
Que da un agua de coral.

Mi verso es de un verde claro
Y de un carmín encendido:
Mi verso es un ciervo herido
Que busca en el monte amparo.

Mi verso al valiente agrada:
Mi verso, breve y sincero,
Es del vigor del acero
Con que se funde la espada¹⁷.

Este poema en versos octosílabos representa una vuelta del verso a la métrica tradicional castellana. Ahora bien, si dista mucho de las sonoridades difíciles de los modernistas como Darío, hay una concentrada unidad emotiva y filosófica que le aproxima a la lírica de los llamados “trascendentalistas” norteamericanos, como Emerson, Thoreau y Walt Whitman. Martí logra tras una aparente naturalidad

16 Oviedo, José M (2003) : *Historia de la Literatura Hispanoamericana, vol. 2: Del Romanticismo al Modernismo*. Madrid: Alianza Editorial S.A., pág. 237.

17 Martí, J. (1994) : *Ismaelillo. Versos Libres. Versos Sencillos*. Edic. de Ivan A. Schulman. Madrid: Col. Letras Hispánicas nº165, Edit. Cátedra, pág. 185.

y sencillez un sentido profundo y casi cifrado en su poesía. El cubano obtiene así la máxima síntesis de su pensamiento poético, a la par que muestra una gran innovación en el uso de la puntuación mediante los dos puntos.

Con el propósito de incentivar la capacidad crítica del alumnado con respecto a este poema, se puede desarrollar en el aula una tarea de orden práctico sumamente eficaz. Se trata de que los alumnos se dirijan por escrito al poeta¹⁸. En tanto que el profesor reparte una fotocopia del poema, los estudiantes, trabajando en parejas, procederán a su lectura. El poema de Martí puede incluir sugerencias como las que aquí se plantean:

a) El escritor es un amigo tuyo que te ha mandado el poema para que lo comentes ¿Cómo le responderías?

b) Has leído el poema en una revista y hay ciertas preguntas o comentarios que te gustaría hacer. Escribe un borrador de la carta que enviarías al poeta.

c) Te han pedido una traducción del poema a tu lengua materna. Escribe las preguntas que te gustaría hacerle al poeta, por ejemplo: ¿A qué se refiere cuando dice “*mi verso es un ciervo herido*”?

Cada pareja debe seleccionar una de las propuestas y trabajar sobre ella durante 10 minutos. Después se juntan con otra pareja. Una pareja es el “lector”, y la otra el “escritor”. Los lectores plantean sus preguntas y los escritores deben tratar de responderlas. Tiempo aproximado: unos quince minutos. Después se cambian los roles. Finalmente, los estudiantes elaboran por escrito una crítica del poema para ser discutida en clase. Tiempo aproximado: 10 a 15 minutos. La discusión puede quedar para el día siguiente si se acaba la clase.

En resumen: el alumno ha desarrollado con esta actividad las siguientes destrezas: Comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.

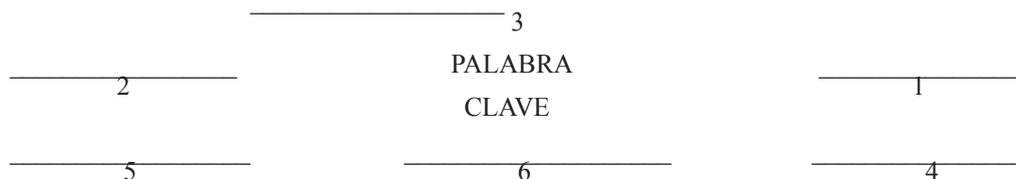
Ciertamente, los modernistas son la versión hispánica de los simbolistas y parnasianos franceses¹⁹. Sus principios estéticos parten de la preocupación formal y un afán de originalidad y libertad artísticas. No obstante y, a pesar del enorme influjo de Darío, hay que reconocer, previamente, la labor de preclaros exponentes del Simbolismo hispánico, tales como Manuel Reina, Ricardo Gil y, sobre todo, Salvador Rueda. En homenaje a nuestros simbolistas, poetas que recurrían a un lenguaje sugerente, sensual y plagado de sinestesias, a fin de desvelar con su intuición las relaciones ocultas del universo, nos parece oportuno llevar a cabo una actividad que, además de lúdica, incentivará la creatividad del alumnado por lo que respecta a la expresión escrita. Esta actividad consiste en describir sensaciones²⁰.

Esta práctica tiene la ventaja de que puede desarrollarse individualmente, por parejas, o bien con intervención de toda la clase. En primer lugar, seleccionara el profesor una serie de palabras clave para que haya al menos una para cada estudiante, en caso de ser actividad individual. Luego pide a un estudiante que saque una. Se escribe a continuación la palabra en el centro de la pizarra y unas líneas alrededor:

18 Naranjo Pita, M. (1999): *Op. cit.*, págs. 76-77.

19 Ocasar, José L. (1997) : *Literatura Española Contemporánea*. Madrid: Col. Dos Orillas, Cuadernos de Cultura Hispánica, Edit. Edinumen, pág. 19

20 Artuñedo Guillén B. y González Sáinz M. Teresa (eds.) (2001) : *Taller de Escritura. Guía Didáctica*. Madrid: Editorial Edinumen, págs. 73-74.



Se pide a un estudiante que escriba en la línea 1 un color que asocie con la palabra clave. Otro que escriba en la línea 2 un olor. Después pide a otro que escriba en la línea 3 una imagen que asocie con la palabra clave. En la línea 4 un sonido, en la 5 un sabor y, por último, en la 6, cómo se imagina la palabra al tacto.

El resultado podría ser parecido al siguiente:

	LÁGRIMAS	
AZAHAR	RÍO	AMARILLO
ÁCIDO	MANSO	AGUDO

Con este esquema deberán escribir un poema. La única regla a seguir es que utilizarán todas las palabras, aunque en el género y número que quieran. Pueden añadir más palabras para construir los versos y enlazarlos. Principalmente se valdrán de los verbos ser, oler, saber, sonar, etc... y de estructuras comparativas. Por lo que respecta al léxico, se valdrán de adjetivos/sustantivos adecuados a las sensaciones. Tiempo aproximado: 20 minutos. Sirva como ejemplo el siguiente poema:

Amarillo el río riega
Voces de azahar en flor.
Tal vez mis lágrimas se lleva:
¡Violines de agudo dolor!
Ecos son de ácidas nubes:
Mansa una caricia extenuada.

Veamos ahora un ejemplo claro del modernismo hispánico en la poesía de Manuel Machado. Pertenece a su libro *Alma* (1902) y en él prevalece el verso modernista por antonomasia: el alejandrino (14 sílabas). Este libro es el más influenciado por las *Prosas profanas* (1896) de Rubén Darío. El poeta une a los artificios modernistas a la francesa, su veta de andalucismo. El poema, en definitiva, constituye un espléndido autorretrato de su autor. Dice así:

*ADELFO*²¹

Yo soy como las gentes que a mi tierra vinieron
-soy de la raza mora, vieja amiga del Sol-,
que todo lo ganaron y todo lo perdieron.
Tengo el alma de nardo del árabe español.

21 Antón F., Otero, M. y Torregrosa Juan R. (eds) (2006) : *Las cuatro estaciones. Invitación a la poesía*. Barcelona: Col. Aula de Literatura, edit. Vicens Vives, págs. 103-04.

Mi voluntad se ha muerto una noche de luna
 en que era muy hermoso no pensar ni querer...
 Mi ideal es tenderme, sin ilusión ninguna...
 De cuando en cuando, un beso y un nombre de mujer.

En mi alma, hermana de la tarde, no hay contornos...
 Y la rosa simbólica de mi única pasión
 es una flor que nace en tierras ignoradas
 y que no tiene aroma, ni forma, ni color.

Besos, ¡pero no darlos! Gloria... ¡la que me deben!
 ¡Que todo como un aura se venga para mí!
 Que las olas me traigan y las olas me lleven,
 y que jamás me obliguen el camino a elegir.

¡Ambición!, no la tengo. ¡Amor!, no lo he sentido.
 No ardí nunca en un fuego de fe ni gratitud.
 Un vago afán de arte tuve... Ya lo he perdido.
 Ni el vicio me seduce, ni adoro la virtud.

De mi alta aristocracia, dudar jamás se pudo.
 No se ganan, se heredan, elegancia y blasón...
 Pero el lema de casa, el mote del escudo,
 es una nube vaga que eclipsa un vano sol.

Nada os pido. Ni os amo, ni os odio. Con dejarme,
 lo que hago por vosotros hacer podéis por mí...
 ¡Que la vida se tome la pena de matarme,
 ya que yo no me tomo la pena de vivir!...

Mi voluntad se ha muerto una noche de luna
 en que era muy hermoso no pensar ni querer...
 De cuando en cuando un beso, sin ilusión ninguna.
 ¡El beso generoso que no he de devolver!

Este poema delata un estado de abulia y escepticismo propios del desencanto en el otoño de la vida. Los alumnos habrán de señalar los rasgos más sobresalientes del estado anímico del autor, recreando a su vez otro poema para expresar un estado parecido o su contrario: la alegría en la primavera de la vida. Tiempo aproximado: 30 minutos para esta actividad.

Ya para terminar, nos parece indispensable registrar la siguiente sátira antimodernista, compuesta hacia 1905 por el vallisoletano Emilio Ferrari, y que tanto recuerda a las que en su tiempo los conceptistas hicieron contra los culteranistas en el Siglo de Oro, como es el caso de Francisco de Quevedo con su *Aguja de navegar cultos con la receta para hacer Soledades en un día* (1631). De esta manera, los alumnos pueden reconocer los tópicos utilizados por los modernistas, así como recrear la polémica encendida por los envidiosos y contrarios a toda innovación artística, casi siempre enemigos declarados de la suprema Belleza, a la que los modernistas rendían culto. Dice así la sátira de Ferrari

el ingenioso:

*Receta para un nuevo arte*²²

Mézclense sin concierto, a la ventura,
el lago, la neurosis, el delirio,
Titania, el sueño, Satanás, el lirio,
la libélula, el ponche y la escultura,
disuélvase en helénica tintura
palidez auroral y luz de cirio,
dese a Musset y a Baudelaire martirio,
y lengua y rima pónganse en tortura.
Pasad después la mezcolanza espesa
por alambique a la sesera vana
de un bardo azul de la última remesa,
y tendréis esa jerga soberana
que es Góngora vestido a la francesa
y pringado en compota americana.

BIBLIOGRAFÍA

- Antón F., Otero M. y Torregrosa J. Ramón (eds.) (2006) : *Las cuatro estaciones. Invitación a la poesía*. Barcelona: Col. Aula de Literatura, edit. Vicens Vives.
- Artuñedo Guillén B. y González Sáinz M. Teresa (eds) (2001) : *Taller de Escritura. Guía Didáctica*. Madrid : Editorial Edinumen.
- Azcárate, Pablo de (1968) : *La Guerra del 98*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Barros Lorenzo R., González Pino Ana M. y Freire Hermida M. (eds.) (2006) : *Curso de Literatura Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía S.A.
- Bombini G. (2006) : *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Col. Formación Docente. Lengua y Literatura nº 1, ed. Libros del Zorzal.
- Cuenca L. A. de (1898) : “A la República Yanquee”, en *La Ilustración española y americana* Año XLII, N°XVI, 30 de abril
- Cuenca L. A. de (2000) : “Un soneto de Carlos Luis de Cuenca dedicado a José Martí”, *Revista Hispano Cubana* n°7
- Darío R. (2003) : *Páginas escogidas. Edic. de Ricardo Gullón*. Madrid : Col. Letras Hispánicas nº103, edit. Cátedra.
- Deulonder, X. (2005) : *Cremat de Rom. Les Cent Millors Havaneres*. Barcelona: Col. Neopàtria nº8, edit. Llibres de l'index.
- Jiménez, Juan R. (1962) : *El Modernismo. Notas de un curso (1953)*. México: Aguilar.
- Mainer, José C. (1987) : *La Edad de Plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural*. Madrid: Cátedra.
- Maley, A. y Duff, A. (eds.) (1990) : *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

22 Martínez Cachero, J. M. (1987) : “Reacciones antimodernistas en la España de fin de siglo”, en G. Carnero (ed.), *Actas del Congreso Internacional sobre el modernismo español e hispanoamericano*, Córdoba: Diputación Provincial, págs. 132-33.

La reflexión en la enseñanza y el aprendizaje en la universidad: ¿Responde el Portfolio Europeo de Lenguas a nuestras necesidades?

PILAR ALDERETE DÍEZ

Universidad Nacional de Irlanda, Galway

RESUMEN: En las tres últimas décadas, el sistema universitario ha experimentado un cambio global hacia a *new way of creating and using knowledge* (Ramsden: 3). Este cambio fomenta la interdisciplinariedad y anima a tomar una perspectiva práctica concentrada en el estudiante a través de sistemas de información enormes como la red. Las presiones que experimentan los profesores, en general, han aumentado pero el objetivo de la enseñanza continua siendo el mismo: aprender. Toda nuestra enseñanza, evaluación y planeamiento necesitan ser vistos en este contexto de aprendizaje óptimo lo que a su vez, incita a tomar una perspectiva reflexiva como la condición necesaria para la mejora del aprendizaje y la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: enseñanza, portfolio, lenguas, reflexión, universidad.

En los últimos años, estamos contemplando un cambio global del sistema universitario hacia una *nueva forma de crear y usar los conocimientos* (Ramsden: 3). Este cambio aglutina disciplinas que antes se mantenían separadas y fomenta una perspectiva práctica concentrada en el alumno en el contexto de los sistemas de información en la red. Las presiones a las que los profesores universitarios se ven sometidos han aumentado vertiginosamente, aunque el objetivo de la enseñanza sigue siendo el mismo: el aprendizaje. Toda nuestra enseñanza, evaluación y programación necesitan contextualizarse en las condiciones actuales de aprendizaje óptimo; que a su vez, apuntan hacia un enfoque reflexivo como condición necesaria para la mejora del aprendizaje y de la enseñanza.

La responsabilidad que recae en los profesores de lenguas es de la misma índole. La más reciente política lingüística europea promueve una perspectiva *autónoma y reflexiva* (CoE, 2007: 46). A todos los niveles, se requiere, de todos los que participamos en la comunidad académica, el compromiso de involucramos en *el desarrollo de una [...] comunidad reflexiva para alcanzar una enseñanza de calidad* y un aprendizaje en la misma línea (Ramsden: 231-2). Esta presentación examina el concepto y la práctica de la reflexión en el aprendizaje y la enseñanza que la teoría educativa ha desarrollado a lo largo del siglo pasado y principios del XXI, para analizar la forma en que el portfolio europeo de lenguas promueve la práctica reflexiva a nivel del estudiante – y por extensión, a nivel del profesor. En un intento de evaluar el portfolio como herramienta de reflexión, esta presentación considera las ventajas y desventajas de un utensilio prefabricado para fomentar la reflexión sobre el aprendizaje y propone algunas maneras alternativas para mejorarlo.

El concepto de reflexión es enormemente útil pero poco claro. Este término se ha usado para referirse tanto al proceso y a las destrezas que conlleva como a los métodos, las condiciones y los resultados que implica reflexionar. Examinemos, pues, brevemente las implicaciones de este desarrollo del concepto de reflexión. Concentrándose en el proceso, en los años treinta, Dewey definía reflexión como una consideración activa del conocimiento (9), pero esta concepción no parece haber calado hondo aún en nuestros días en que el término ‘reflexión’ todavía evoca un proceso de autoexaminación pasiva. En los años ochenta, Boud se veía en la necesidad de enfatizar de nuevo la naturaleza activa del proceso de reflexión y su aplicación continua al conocimiento previo para establecer nuevo conocimiento (19). A su vez, Kolb amplió el concepto añadiendo la esfera del aprendizaje experimental (Fry: 215). Este tipo de pensamiento retrospectivo sobre la experiencia pasada fue denominado por Schön como reflexión sobre la acción, pero este autor nos dio un término más, paralelamente y como contraposición del anterior, reflexión durante la acción (1987: 34), separando así los dos procesos de retrospcción y control mientras se desarrolla la acción. Kemmis, además, recordaba que la reflexión es para la acción, concentrándose en la necesidad de una acción sistemática que lleve a transformar las experiencias futuras (1985: 142). En estas bases, se siente el trabajo de Tsang, que ya en nuestra década nos ofrece una nueva dimensión al concepto que estamos revisando: la del diálogo. Como diálogo interno que cualquier persona ha desarrollado en el transcurso de su vida, la reflexión está formada de una serie de voces – de sus padres, profesores, libros... con y contra las que argumenta y analiza su experiencia. La reflexión, así, se convierte en un proceso a través del cual una persona alcanza un equilibrio entre todas las voces diferentes con las que convive (Tsang: 8). En algo en lo que todos estos autores hacen hincapié es en que el resultado inevitable de la reflexión es el aprendizaje (Mezirow: 23) así como en la naturaleza personal e individual del proceso. La reflexión comprende no sólo una variedad de destrezas cognitivas sino un cierto grado de compromiso emocional. Este compromiso doble, intelectual y emocional, genera un sentimiento de autoría hacia todo producto de la reflexión (Johns: 35).

Estos autores han ido sentando los cimientos del incesante debate sobre la reflexión, pero todos comparten una serie de características al definir el concepto de reflexión. Vamos a aglutinar estas características comunes en una definición conjunta: la reflexión es una actividad constante, afectiva y cognitiva, intra e interpersonal hacia el desarrollo de una consciencia sobre el conocimiento y la práctica personal que genera una acción responsable y autónoma para transformar la forma en que uno conoce y hace las cosas. En muchos sentidos, el aprendizaje de segundas lenguas comparte muchos puntos de esta definición. Puesto que es un proceso continuo que precisa de destrezas afectivas y cognitivas. Es tanto interpersonal como intrapersonal y claramente ilustra la diferencia entre reflexión durante la acción y sobre la acción propuesta por Schön.

Veamos esta diferencia dentro de nuestra disciplina. La reflexión durante la acción en el aprendizaje de lenguas precisa del uso de un número de estrategias que permiten al estudiante controlar su producción lingüística (Little & Perclová: 45). Ha habido mucha investigación en el tema de las estrategias lingüísticas¹, que se han clasificado en las siguientes categorías: nemotécnicas, cognitivas, compensatorias, metacognitivas, afectivas y sociales (Ellis: 537-8). Con la excepción de las estrategias nemotécnicas, los otros cinco grupos requieren un cierto grado de reflexión. Entre las metacognitivas, la atención dirigida y selectiva por ejemplo, se basa en la consciencia del conocimiento previo del estudiante y de su estilo de aprendizaje. Entre las estrategias de compensación, el control y la evaluación autónoma son las más comunes y también son ejemplos típicos de actividades reflexivas. Por medio de la toma de apuntes, representación audiovisual, agrupación y contextualización, el estudiante relaciona los nuevos materiales a través de la personalización. Entre las estrategias cognitivas están la

1 Las estrategias lingüísticas se definen como “acciones específicas, comportamientos, pasos, o técnicas – como buscar intercambios, o darse ánimos para completar una tarea difícil – que los estudiantes utilizan para mejorar su propio aprendizaje” (Oxford, 2003).

deducción, la transferencia y la traducción. Entre las estrategias sociales y afectivas, la cooperación, la comunicación y las destrezas de cuestionamiento son esenciales para construir el diálogo en el que se basa el aprendizaje de lenguas. Todas estas estrategias se ven mejoradas con una cierta dosis de reflexión.

La reflexión sobre la acción a nivel de aprendizaje de lenguas sirve fundamentalmente para planear y autoevaluar (Little & Perclová: 45). Esta categoría puede subdividirse en dos para nuestro propósito: la reflexión sobre las expresiones lingüísticas del estudiante y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. La primera analiza el producto lingüístico – tanto escrito como oral – y el conocimiento lingüístico. La autocorrección y el análisis lingüístico pueden fomentar esta clase de reflexión. A nivel del conocimiento lingüístico la práctica reflexiva es difícil de lograr porque supone verbalizar conocimientos técnicos. La reflexión sobre el proceso supone cuestionar los contextos de aprendizaje y los itinerarios tanto colectivos como personales. Este es el modelo de reflexión más tradicional y presupone un cierto grado de consciencia, por parte del estudiante, de las razones de su aprendizaje, el propósito del proceso y los métodos que le ayudan a aprender. Las destrezas transferibles como organización, preparación avanzada, utilización de fuentes y planes son esenciales hacia la meta de aprendizaje reflexivo. Para hacer esto, Brookfield (1995) sugiere la triangulación de perspectivas a través de autobiografías, corrección de otros compañeros y del profesor, y lecturas. Evans (1999) propone el análisis de incidentes críticos, el diario reflexivo y el análisis de puntos fuertes, puntos débiles, oportunidades y amenazas conocido como SWOT en inglés. También propone la práctica del aprendizaje reflexivo a través de la observación (140-5). El diálogo reflexivo antes y después de la observación es esencial para aportar la comprensión de la situación (Tsang: 3). Moon sugiere contratos de aprendizaje y el fomento de discusión entre compañeros de aprendizaje o las denominadas amistades críticas (44). Los profesores deben involucrar a sus estudiantes en diálogos, de estudiante a estudiante, reflexivos y privados dentro de la clase. La atmósfera en el aula es determinante de cara a la reflexión. Entre los criterios de condiciones favorables para la reflexión, los estudios de investigación han subrayado la necesidad de aulas cooperativas y el desarrollo de un aprendizaje y enseñanza responsables (Zeichner & Liston: 58).

Doel *et al.* (2002) apoyan el uso de un portfolio como herramienta para la reflexión. El portfolio es un tipo de diario de aprendizaje que combina la escritura con otras fuentes de documentos por ejemplo ejercicios y testimonios. El uso del portfolio no es reciente. Disciplinas como bellas artes, economía, historia y educación lo han usado durante muchos años. La principal ventaja del portfolio es que integra aprendizaje, práctica, evaluación y reflexión. Fomenta una actitud analítica hacia el conocimiento y la experiencia, que puede potencialmente llevar a una autonomía mayor. Por otro lado, promueve la aptitud profesional, tan crítica en nuestras licenciaturas de letras, con la identificación de destrezas transferibles y la habilidad de reconocer errores y dificultades. El principal obstáculo con el que se han encontrado los portfolios en el aula ha sido hasta ahora su naturaleza escrita. Con la proliferación de preferencias audiovisuales en términos de estilo de aprendizaje en nuestra era, la escritura ha perdido popularidad, aunque la tecnología la ha vuelto a hacer medianamente atractiva con la creación de blogs y dominios multiusuario². El estilo y perspectivas personales de aprendizaje ayudan o impiden la promoción de la reflexión en el contexto del aula. Entwistle propone tres tipos de perspectiva: profunda –que aspira al entendimiento de las ideas por cuenta propia–, estratégica – que aspira a lograr las notas más altas – y superficial – que aspira a cumplir los requisitos mínimos del módulo (19). Los estudiantes cambian de perspectiva dependiendo de la tarea o asignatura en cuestión. Una de las funciones de la reflexión por medio del uso de un portfolio es ayudar al estudiante a reconocer su estilo y perspectiva para ampliar sus experiencias de aprendizaje y moverse dentro de este espectro de perspectivas que Entwistle reconoce.

Dejando de lado el estilo de enseñanza, las limitaciones curriculares y los problemas de tiempo que suelen brotar en cualquier módulo académico, otra traba con la que se suele topar el uso de un portfolio

2 Existe una versión electrónica del PEL también que se puede usar en el laboratorio multimedia, obteniéndola de <http://eelp.gap.it/partners.asp>

es la evaluación. Moon (1999a) sugiere que la evaluación del desarrollo personal es poco sistemática y que los criterios evaluativos no son suficientemente transparentes (51). Por otro lado, las expectativas de una nota pueden influir la naturaleza de la escritura. A pesar de todo, cabe reconocer que la evaluación es una parte del proceso de aprendizaje y asegura la participación. Los profesores tienen un reto en sus manos: el de diseñar un grupo de criterios evaluables y aplicarlos consistentemente dependiendo del objetivo que se hayan marcado con el uso del portfolio como herramienta de clase. En el caso de los portfolios de lengua, lo fácil es evaluar la competencia lingüística dejando de lado el contenido del portfolio en cuestión, pero de esta manera corremos el peligro contraproducente de comunicar al estudiante un enfoque meramente lingüístico y dejar el aspecto reflexivo de lado.

La División Lingüística del Consejo Europeo (CoE) desarrolló un portfolio europeo de lenguas la pasada década, en el cual los estudiantes pueden anotar sus niveles y experiencias culturales en un documento válido y oficial. El PEL es personal e incluye tres secciones obligatorias:

- Un pasaporte de calificaciones y destrezas;
- Una biografía para describir conocimientos lingüísticos y experiencias;
- Un dossier con ejemplos de trabajo personal.

Sus objetivos, como los define la documentación oficial³, son *motivar a las personas a aprender lenguas* y contribuir a la movilidad de ciudadanos dentro de Europa (CoE, 2001: 90). Muestra una funcionalidad doble: pedagógica e informativa. La función informativa se desarrolla primeramente en el pasaporte y el dossier en el que el estudiante describe su identidad como usuario de la lengua (pasaporte) y presenta ejemplos de su propio trabajo (dossier). A diferencia de un currículum vitae, el portfolio valida experiencias lingüísticas informales mientras se dé la información adecuada sobre las mismas. Sin importar ahora las dificultades que esta adecuación comporta, nuestra meta en este artículo es analizar la función pedagógica del PEL, y específicamente su relación con la promoción del aprendizaje y enseñanza reflexivos. Little & Perclová describen la función pedagógica del PEL como una que consiste en

...hacer el proceso de aprendizaje de lenguas más claro a los estudiantes, ayudarles a desarrollar su capacidad para la reflexión y autoevaluación, y así capacitarlos para asumir gradualmente más responsabilidad sobre su propio aprendizaje (25-36).

Esta función se lleva a cabo principalmente en la sección de biografía. En el portfolio irlandés de educación postprimaria⁴, que se aprobó en el 2001, esta sección contiene 8 archivos de actividades:

- Objetivos Generales
 - Tablas de Descriptores
 - o Interacción oral
 - o Producción oral
 - o Escritura
 - o Comprensión aural
 - o Lectura

- Metas y reflexión sobre el aprendizaje

3 Para más información, ver la página web oficial: <http://www.coe.int/portfolio>.

4 Copias del mismo pueden ser adquiridas en: www.tcd.ie/clcs o www.authentik.ie

- Meta
- Logro
- Reflexión
- Cosas que noto sobre la lengua y la cultura
 - Materiales usados
 - Aspectos que he notado
- Cómo resuelvo problemas de comunicación
 - Problema
 - Solución
- Métodos que uso para aprender lenguas
 - Lo que hago y como me ayuda
- Experiencias interculturales
 - Tengo experiencia de la cultura de esta lengua de la siguiente manera (fechas)
 - Puedo usar esta lengua de la siguiente manera (fechas)
 - He aprendido sobre la cultura de esta lengua de la siguiente manera (fechas)
- Idiomas patrimoniales
 - Esta lengua es importante para mi porque...
 - Aprendí y uso esta lengua de las siguientes maneras...

El portfolio español para adultos⁵, aprobado en el 2003, la biografía contiene los siguientes elementos:

- Historial lingüístico
 - Aprender a Aprender
 - Actividades de aprendizaje
 - En el aula
 - Por mi cuenta
 - Tablas de Descriptores
 - Planes de futuro

A la vista de estos ejemplos, podemos concluir que en términos de reflexión durante la acción ambos PELs fomentan el descubrimiento de estrategias de compensación con un énfasis marcado en la estrategia de autoevaluación mediante las tablas de descriptores. Se concentran en estrategias comunicativas y sociales con su elección general del acercamiento comunicativo a la enseñanza de lenguas, pero dejan

⁵ Copias de este portfolio se pueden adquirir gratis de http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=pel_docs

las estrategias metacognitivas y afectivas a la merced de la capacidad del estudiante para reconocerlas sin guía previa.

En términos de reflexión sobre la acción, subrayan la importancia del plan personal, tanto en términos de objetivos generales como de metas específicas. Ambos funcionan a nivel de estilo de aprendizaje, fomentando a los estudiantes a que reflexionen sobre su acercamiento sensorial y pedagógico. El portfolio irlandés se concentra en las estrategias comunicativas, mientras el español trabaja desde una perspectiva del estudiante y fomenta que el estudiante enuncie las estrategias con las que trabaja libremente. Finalmente el irlandés incorpora la sección cultural y patrimonial para concienciar sobre el legado del gaélico irlandés y la comunidad inmigrante. Así el PEL definitivamente involucra a los estudiantes de alguna manera en las destrezas de planeamiento, control de la producción lingüística y evaluación (Little & Perclová: 45), que son, por supuesto, partes del proceso de reflexión.

La debilidad de ambos portfolios no viene de su naturaleza sino de la conveniencia de un documento oficial como herramienta de reflexión independiente. Al basarse en listados y tablas, corren el peligro de fomentar un modo de pensamiento mecánico. Si usáramos el portfolio en clase, el riesgo de este tipo de actividad es que puede generar un modo muy pasivo en el que el estudiante rápidamente rellena sin pensar mucho en vez de la actitud activa reflexiva a la que aspiramos, favorable al aprendizaje; porque la tarea cualitativa de autoanálisis ya viene hecha de antemano. Esto se puede solucionar con el uso de actividades reflexivas previas, como las que proponen Little & Perclová (1999), que llevan a la realización de estas fichas del PEL.

Por otro lado, tienden a repetir la misma clase de preguntas para varios idiomas y destrezas, presentando unas fichas de apariencia muy oficial para planear y reflexionar. Estas formas repetitivas pueden ayudar al proveer a los estudiantes de una herramienta estándar para la reflexión o dificultar al llevarlos al aburrimiento y los patrones pasivos de pensamiento del tipo copiar y pegar al que están tan acostumbrados en nuestros días. Dependiendo del estilo de aprendizaje de los estudiantes, el profesor tendrá que estimar el atractivo del portfolio para los estudiantes en cuestión. Una vez más la responsabilidad recae en el profesor para hacer desarrollar materiales atractivos y complementarios.

En cuanto a su carácter oficial, que optimiza su función informativa, puede estar en detrimento de su naturaleza reflexiva porque el estudiante no desarrolla un sentido personal o emocional de autoría. Esto se puede evitar usando métodos alternativos de documentación, usando el PEL como punto de partida, pero creando actividades en el aula con el uso de tecnologías u otros medios que tenga un atractivo mayor para los estudiantes involucrados.

Por último, su naturaleza escrita y la calidad de las preguntas formuladas no promueve el diálogo en la manera en que los teóricos de la educación reflexiva contemporáneos proponen. Para lograr un propósito dialógico, que también esté alineado con las técnicas de aprendizaje logrado, el PEL necesita basarse en debates cooperativos y tareas que lleven a una actitud realmente reflexiva. La voz de la investigación académica, aunque muy bien integrada en el PEL, no es suficientemente transparente. A nivel universitario, el PEL puede ser complementado con artículos y bibliografía que doten al estudiante de un mapa teórico para explorar temas de aprendizaje de lenguas a un nivel abstracto. De otro modo, el PEL corre el riesgo de promover una perspectiva más bien estratégica o superficial a la adquisición lingüística y a la investigación académica en general.

Lo que resulta patente es que el PEL ha iniciado definitivamente un proceso de consideración reflexiva que involucra tanto a estudiantes como a profesores. Es el primer paso hacia la meta de la autonomía en el aprendizaje de lenguas en línea con las recomendaciones de la política lingüística mas recientemente publicada en Europa (CoE, 2007: 69). Se ofrece como una invitación al dialogo inclusivo y a la participación de todos los miembros de las situaciones de contacto lingüístico para ayudar a la

mejora del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, al aumentar su consciencia en cuanto al proceso y los obstáculos con los que se pueden encontrar, personalmente y colectivamente. El proyecto Comenius 06-09 trabaja en la actualidad para la creación de un portfolio de enseñanza europeo (EUROPROF) que a su vez cuestionará las prácticas de los profesionales de la enseñanza de lenguas en Europa. Con la unión de todos estos esfuerzos y la creatividad de individuos que diseñan, analizan y complementan estos materiales, tanto nuestros estudiantes universitarios como profesores pueden llegar a ser más reflexivos y desarrollar una perspectiva más activa en la enseñanza y el aprendizaje, que con suerte nos lleve a una forma más autónoma y responsable de pensar y hacer uso de las lenguas.

BIBLIOGRAFIA

- BOUD, D., R. KEOGH & D. WALKER, *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Croom Helm, 1985.
- BROOKFIELD, S. D., *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- COUNCIL OF EUROPE, *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*, Strasbourg: Language Policy Division, in http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf, 2001.
- COUNCIL OF EUROPE, *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, in <http://www.coe.int/lang>, 2007.
- DEWEY, J., *How We Think*, Chicago: Henry Regney, 1933.
- DOEL, M. *Learning, Practice and Assessment: Signposting the Portfolio*, London: Jessica Kingsley, 2002.
- EVANS, D., *Practice Learning in the Caring Professions*, Aldershot: Ashgate, 1999.
- ELLIS, R., *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: OUP, 1994.
- ENTWISTLE, N., MARTON, F. & D. HOUNSELL, *he Experience of Learning*, Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997.
- FRY, H. *et al*, *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*, London: Kogan Page, 1999.
- KEMMIS, S., 'Action Research and the Politics of Reflection' in BOUD, D., R. KEOGH & D. WALKER, *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Croom Helm, 1985. 139-165.
- JOHNS, C., 'The Value of Reflective Practice for Nursing', *J. Clinical Nursing* 4 (1995): 23-60.
- LITTLE, D. & R. PERCLOVÁ, *The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher Trainers*, in

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguide_teacherstrainers.pdf, 2001.

MEZIROW, J. 'A Critical Theory of Adult Learning and Education', *Adult Education*, 32 (1) (1981): 3-24.

MOON, J. *Reflection in Learning and Professional Development: Theory & Practice*. Kogan Page: London, 1999a.

MOON, J. *Learning Journals: A handbook for Academics, Students and Professional Development*. Kogan Page, London, 1999b.

OXFORD, R., 'Learning Styles and Strategies' in <http://www.education.umd.edu/EDCI/SecondLangEd/TESOL/People/Faculty/Dr.%20Oxford/RebeccaOxford.htm>, 2003.

RAMSDEN, P., *Learning to Teach in Higher Education*, London: RoutledgeFalmer, 2003.

SCHÖN, D.A., *Educating the Reflective Practitioner*, New York: Basic Books, 1987.

TSANG, N.M., 'Reflection as Dialogue', *British Journal of Social Work*,: September. <http://bjsw.oxfordjournals.org/cgi/reprint/bch304v1>, 2005.

ZEICHNER, R.K.M. & P. LISTON, *Reflective Teaching*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.

¿Cómo integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje? Una propuesta de portafolio para los cursos de ELE

JAVIER PARDO GENDRE

Instituto for the International Education of Students, Barcelona

RESUMEN: Este artículo está basado en una propuesta de portafolio inspirada en el Portfolio Europeo de las Lenguas y utilizada en cursos de español destinados a estudiantes de universidades norteamericanas en un contexto de enseñanza reglada. Hasta ahora, se han utilizado métodos tradicionales de evaluación, es decir, herramientas que rompen la dinámica de la clase –y por consiguiente el proceso de enseñanza y aprendizaje– y herramientas que no guardan consonancia con la metodología de la clase. Este portafolio se presenta como un ejemplo de evaluación auténtica y de forma continua, en el que el estudiante, además de ser evaluado a lo largo del curso, aprende una lengua y reflexiona sobre su aprendizaje. Se sugerirán actividades con el fin de incluirlas en el portafolio y hacer más responsables y conscientes a los estudiantes de su propio aprendizaje y de su evaluación, de manera que la enseñanza, aprendizaje y evaluación estén estrechamente relacionados e integrados en el aula.

PALABRAS CLAVE: proceso de aprendizaje, evaluación, portafolio, reflexión, autonomía.

1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta nace de una de las preocupaciones que tienen, con frecuencia, algunos profesores de español como lengua extranjera que deben evaluar a estudiantes que llegan de una tradición de enseñanza en la que el profesor debe probar el resultado que han obtenido los estudiantes durante el curso olvidando el propio proceso de aprendizaje y reflexión que comporta tal proceso. Parece que, en muchos casos, se opta por la realización de uno o varios exámenes a lo largo del curso con la única finalidad de evaluar de forma cuantitativa lo que el estudiante ha conseguido en detrimento de una evaluación cualitativa que permita evaluar también cómo lo ha conseguido.

Con este tipo de evaluación, el estudiante, al recibir sus trabajos evaluados, centra toda su atención en una calificación y deja de lado el feedback que el profesor le hace o no reflexiona sobre cómo ha realizado su trabajo y de qué manera podría mejorar su actuación. Por ello, es necesario buscar procedimientos de evaluación que permitan, no sólo calificar al estudiante, sino también que permitan valorar el progreso del estudiante en el aprendizaje, el aprovechamiento que hace de la retroalimentación del profesor y, sobre todo, ser más consciente del proceso reflexivo que debe seguir a lo largo del curso para mejorar su aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Evaluación

La primera pregunta que debemos hacer es ¿qué es “evaluar”? La palabra “assessment”, que significa “evaluación” en inglés procede del latín “assidere”, que, a su vez, significa “sentarse junto a” (recogido en Esteve y Arumí, 2004). Asimismo, la evaluación está estrechamente relacionada con la concepción que se tenga del aprendizaje y de la metodología que hay que aplicar, por lo que, si queremos evaluar a nuestros estudiantes conforme esta definición, deberemos diseñar un método de evaluación que “permita sentarse y trabajar junto al alumno en una búsqueda mutua de nuevos conocimientos” (Kiryal, 2000:140).

Esta descripción tiene mucho que ver con la “evaluación auténtica”¹, en la que, a través del proceso reflexivo que hace el estudiante de su propio proceso de aprendizaje, y con la ayuda del feedback del profesor, el estudiante puede identificar cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles y descubrir la mejor manera de mejorar y lograr con éxito sus objetivos. Por el contrario, la evaluación auténtica pretende incorporar tres aspectos fundamentales en el papel de la evaluación (recogidos en Esteve y Arumí, 2004): el carácter dinámico del proceso de aprendizaje lo que el estudiante es capaz de hacer con otros compañeros y la estrecha relación con los procesos autorreguladores. Por el contrario, este tipo de evaluación poco tiene que ver con la “evaluación normalizada”, la cual hace hincapié en la clara distinción entre enseñar y evaluar; en el uso de métodos de evaluación tradicionales; en lo que el estudiante es capaz de hacer solo; y en el producto en detrimento del proceso.

Si comparamos nuestra forma de enseñar en clase y la manera en la que evaluamos a nuestros estudiantes, observaremos, con frecuencia, ciertos desajustes entre la metodología y el sistema de evaluación. Estos desajustes, a veces, se deben a imposiciones del contexto educativo en el que trabajamos. A pesar de ello, es necesario adaptar, en la medida de lo posible, los procedimientos evaluativos a la concepción que tengamos de la enseñanza. En este trabajo, como se verá, defendemos una evaluación que combina tanto una evaluación formativa como una evaluación sumativa.

2.2. Proceso de reflexión

En relación con la correspondencia que debe existir entre la metodología utilizada en la clase para la enseñanza de la lengua y el sistema diseñado para evaluar a los estudiantes, cabe citar tres principios fundamentales sobre la enseñanza de una lengua y que pueden resultar sumamente útiles a los profesores a la hora de diseñar su sistema de evaluación (citados en Monereo, 1995:80):

1. Enseñar a los estudiantes a que identifiquen cuáles son sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender, por una parte, para conseguir un mejor ajuste entre sus expectativas de éxito y los resultados obtenidos, y por otra parte, para facilitar la posibilidad de que adapten las tareas escolares a sus propias características.
2. Enseñar a los alumnos a reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándoles a analizar las decisiones regulativas que toman durante la planificación, la monitorización y la valoración de sus actuaciones.
3. Enseñar a los estudiantes a establecer con ellos mismos o con sus compañeros un diálogo consciente cuando aprenden, ayudándoles a entrar en las intenciones de los demás

1 La “evaluación auténtica” se refiere a los procedimientos para evaluar el progreso del alumno utilizando actividades y tareas que integran los objetivos del aula, los currículos y la actuación de la instrucción y de la vida real (Kohonen, 2000:299)

para ajustarse mejor a sus expectativas y demanda y a activar sus conocimientos previos sobre los contenidos tratados, de forma que consigan elaborar relaciones sustanciales con la nueva información.

Estos tres principios de enseñanza explican que el alumno debe ser consciente de lo que piensa y de cómo piensa (Monereo, 1995) con el fin de ser más consciente de lo que está haciendo, de cómo lo está haciendo y sobre todo de por qué o para qué lo está haciendo. Sólo mediante un proceso de reflexión continua y conjunta, el alumno podrá llegar a ser crítico, evaluar el proceso, detectar cuáles son los aspectos en los que tiene mayor dificultad y finalmente encontrar soluciones. Todo ello hace del estudiante un aprendiz autónomo, independiente y responsable de su propio aprendizaje. Ser “autónomo” debe ser un ejercicio activo, por parte del estudiante, de las responsabilidades que toma a la hora de establecer objetivos, así como decidir los recursos que se va a necesitar y las estrategias que deberá aplicar para alcanzar los logros. El desarrollo de la autonomía en el aula y fuera de ella requiere una conciencia sobre el proceso de aprendizaje, es decir, una reflexión consciente que debe ser la base para tomar decisiones respecto al mejor camino que hay que seguir.

Esta concepción de la enseñanza y aprendizaje entronca directamente con la “metacognición”², la cual engloba dos perspectivas: una evolutiva, en la que metacognición se asimila al conocimiento general que posee el alumno acerca de su cognición, *conocimiento metacognitivo*; y otra educativa, relacionada con la autorregulación que puede ejercer el alumno sobre sus operaciones mentales para planificar, controlar y evaluar sus procesos cuando realiza una tarea, *estrategias metacognitivas* (Monereo, 1995). En el presente artículo, trataremos concretamente estas últimas.

2.2.1. Dimensión social

Para potenciar las estrategias metacognitivas en el aula es importante no sólo la ayuda del profesor sino también la ayuda de los compañeros. Enlazando con el tercer principio de enseñanza de Monereo, hay que apuntar la dimensión social del aprendizaje –también propuesta por Vygotsky (1986) y Little (2000) –, en la que el aprendizaje individual depende de la proceso de interacción social: el hecho de que los estudiantes trabajen con otros estudiantes permite que conjuntamente construyan significados y conocimientos gracias a la verbalización de sus conocimientos, interpretaciones, hipótesis, etc.

Asimismo, es importante proporcionar al estudiante con los instrumentos necesarios para que llegue a trabajar con responsabilidad y poder tomar decisiones sobre lo que quiere aprender y cuándo hacerlo, sabiendo en todo momento cuál es su objetivo de aprendizaje, planificando su trabajo –planificación–, aplicando estrategias de aprendizaje –monitorización– y evaluando de forma continua tanto el proceso como el resultado de sus prácticas de aprendizaje –evaluación. En definitiva, se trata de asumir un enfoque diferente y renovador en las concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje con dos objetivos esenciales: por un lado, potenciar la autonomía de los estudiantes y, por otro, fomentar un enseñanza personalizada que permita el empleo consciente de estrategias que contribuyan al éxito de nuestros estudiantes.

2.3. Portafolios

Uno de los instrumentos de evaluación auténtica en el que los estudiantes tienen la posibilidad de reflexionar de forma activa³ y continua sobre la planificación, monitorización y evaluación de su proceso

2 Término aparecido por primera vez en 1970 (J. H. Flavell).

3 Me refiero a la reflexión que hace el estudiante para aprender mejor, para ser más autónomo, y no a la

de aprendizaje es un portafolio. Cabe matizar que el uso de un portafolio es sólo una herramienta de mediación que ayuda al desarrollo de la autonomía y a la autorregulación del proceso de aprendizaje, pero no con su uso en el aula estamos fomentando la autonomía. Ésta no depende del portafolio sino del papel del profesor, es decir, de cómo introduce y promueve este concepto en el aula.

Asimismo, con un portafolio se puede combinar una evaluación centrada en el proceso de cómo se están desarrollando las competencias y estrategias con una evaluación centrada en el resultado o logros conseguidos. Evaluar ambos aspectos no es tarea fácil, especialmente evaluar el proceso. Si bien la evaluación del producto se lleva a cabo con la observación de los resultados de las tareas que los estudiantes realizan a lo largo del curso, no es así con la evaluación el proceso, para lo cual hay que meterse en el trabajo de los estudiantes de forma regular. Un espacio al que tanto el estudiante como el profesor pueden acceder fácilmente para la observación no solamente del producto sino también de la forma en la que se está llevando a cabo es, sin lugar a dudas, el portafolio.

Los portafolios llevan utilizándose durante mucho tiempo tanto por artistas en sus carpetas de muestra como por los estudiantes en la enseñanza de idiomas. Es en EE UU donde los portafolios han tenido mayor éxito con el eslogan: “colecciona, selecciona y reflexiona” (Cassany 2007:7) y pueden variar según el contexto educativo en el que se encuentra (tipo de estudiantes, cursos, centro, etc.) y según los objetivos y la naturaleza del portafolio. Como consecuencia de ello, podemos encontrar una gran diversidad de tipos de portafolio: portafolios electrónicos, portafolios de expresión escrita, portafolios de reflexión, etc.

Cualquier portafolio debe incluir una reflexión que permita al estudiante analizar su trabajo y guiar al profesor para que lo entienda y lo evalúe con fundamento (Yancey, 1996). A este respecto, cabe decir que la selección de los trabajos ya implica por sí misma una reflexión por parte del estudiante. Con ello, se pretende llegar a una didáctica de inspiración metacognitiva, es decir, reflexionar sobre el conocimiento que tienen los estudiantes de lo que saben pero también reflexionar sobre el conocimiento que tienen de los procesos implicados en el aprendizaje: planificación, monitorización y evaluación del resultado.

El portafolio se define como una colección intencionada y selectiva de trabajos pertinentes y de la autoevaluación reflexiva del alumno que se utiliza para documentar el progreso y el logro a lo largo del tiempo según unos criterios determinados (Kohonen, 2000:302). Por su parte, Danielson y Abrutyn (1997) y Barrett (2001) describen el portafolio de lengua como un instrumento de evaluación del proceso en diferentes etapas:

1. Colección de trabajos y materiales.
2. Selección de materiales (la propia selección es una reflexión).
3. Reflexión de los trabajos (por qué se han incluido estos trabajos).
4. Conexión del portafolio con las necesidades de los estudiantes en el mundo real (motivación).

En la enseñanza los portafolios se usan para recoger, seleccionar, documentar y evaluar muestras de lengua (o evidencias de aprendizaje): tanto profesores como estudiantes revisan y reflexionan sobre el trabajo realizado y aplican criterios explícitos para evaluarlo. De esta definición se desprenden tres procesos que pueden identificarse en un portafolio: las muestras de lengua o las **competencias alcanzadas** (presentación oral, trabajos escritos, actividades de clase, etc.), los **conocimientos** aprendidos reflexión por reflexionar.

(selección de trabajos, reflexión individual o con compañeros) y las **actitudes** (puntos débiles y fuertes en el aprendizaje) de los estudiantes. El conocimiento metacognitivo abarcaría los conocimientos y las actitudes.

2. PROPUESTA DE PORTAFOLIO

El portafolio que proponemos en este artículo está inspirado en el PEL pero adaptado al contexto educativo en el que nos encontramos y debe ser siempre una herramienta didáctica flexible que se adapte a las necesidades particulares de cada estudiante, que promueva siempre su autonomía y que le permita delimitar sus propios objetivos de aprendizaje, además de (auto)evaluarlos después de un tiempo razonable de trabajo. Una de las diferencias con respecto al PEL es que el foco de nuestro portafolio es el *dossier*, la parte del portafolio que tiene el mayor peso en la evaluación.

Los objetivos básicos del portafolio se resumen en: identificar las necesidades comunicativas de los estudiantes; recoger, analizar y evaluarlos desde diferentes perspectivas a partir de múltiples fuentes de datos; conceder mayor importancia al “proceso” frente al “resultado”; fomentar los procesos reflexivos que hacen los estudiantes sobre el aprendizaje; medir capacidad de uso de la lengua, tanto para comunicar como para reflexionar; y conseguir finalmente que los estudiantes sean más autónomos y responsables de su aprendizaje.

2.1. Etapas del portafolio y de evaluación

Para observar y evaluar cómo nuestros estudiantes elaboran el portafolio, cómo van aprendiendo la lengua y cuáles son los objetivos a los que van llegando, es conveniente monitorizar su proceso en diferentes intervalos durante el curso. Además de compartir con los estudiantes los objetivos y los contenidos del portafolio desde el inicio del curso, también conviene compartir con ellos los criterios de evaluación que se van a usar para evaluar y autoevaluar los trabajos escritos y orales.

Por otra parte, es necesario informar a los estudiantes de cuál será el porcentaje que se le asignará al portafolio en relación con la nota final del curso. Por ejemplo, dado que en el contexto educativo en el que se enmarca este portafolio es obligatorio realizar tres exámenes a lo largo del semestre, el portafolio deberá evaluarse junto con estos tres exámenes y la participación y asistencia del estudiante en clase.

A diferencia del PEL, en el que se hace hincapié en la autoevaluación de los estudiantes durante y al final del curso, nuestra propuesta combina la autoevaluación del estudiante con la evaluación del profesor durante y al final del curso. Para ello, se fijarán varias fechas de evaluación: portafolio inicial, portafolio parcial y portafolio final.

Finalmente, en cada una de las etapas, se ofrecerá uno o dos ejemplos de actividades aplicables al aula y que pueden formar parte del portafolio.

2.1.1. Portafolio inicial

Al inicio de cada curso, llevamos una muestra o ejemplo de portafolio a clase para presentarles a los estudiantes la herramienta de evaluación que vamos a utilizar a lo largo del semestre. Una muestra o ejemplo de portafolio es fundamental para que los estudiantes tengan claro lo que es un portafolio, las partes de que estará compuesto el portafolio, los contenidos que deberán incluir, etc., ya que para

algunos será la primera vez que elaboren un portafolio o será la primera vez que elaboren, por lo menos, una de las partes o secciones del portafolio⁴.

a) Objetivos

Se insistirá en el hecho de que el portafolio es la herramienta de evaluación más importante del curso, por lo que deberán poner todo su empeño y esfuerzo para presentar un trabajo bien elaborado y que refleje sus habilidades lingüísticas y también experiencias culturales. También será el momento de que los estudiantes escriban una carta inicial dirigida al profesor con los objetivos del semestre: ¿qué objetivos tienen para el semestre?, ¿qué quieren aprender?, ¿de qué manera van a llegar a sus objetivos?, etc. Con la palabra “objetivos” me refiero, no solamente a los objetivos lingüísticos del curso sino también a los procedimentales, es decir, a los procesos que los estudiantes deberán llevar a cabo para alcanzar los objetivos lingüísticos. Y por último en esta carta deberán figurar la nota por la que van a luchar o que quieren conseguir al final del curso.

b) Estrategias de aprendizaje

Para empezar a enseñarles o a recordarles algunas de las estrategias de aprendizaje que deberán utilizar a lo largo del curso y que les ayudará a aprender con mayor eficacia, se les puede facilitar un cuestionario⁵ para que en clase, de forma individual, completen y luego compartan con otros compañeros. Es interesante insistir en que después de completar la lista, piensen en otras estrategias que no figuran en la lista y las compartan también con otros compañeros.

c) Contenidos

Los contenidos del portafolio deberán realizarse a lo largo del curso y es muy importante dejarles claro lo que podrán y deberán incluir y de qué manera. En primer lugar, presentaremos las partes de que estará compuesto el portafolio y los trabajos que contendrá cada parte. Estos contenidos se dividirán en tres tipos de materiales:

1. materiales de “selección”: se trata de los materiales que el estudiante debe decidir y confeccionar libremente o que los materiales que hace en clase o en casa pero que debe seleccionar entre un conjunto para incluir en su portafolio.
2. materiales de “no selección”: se refiere a los materiales que son obligatorios, en los que el estudiante no decide ni selecciona ningún material.
3. materiales de reflexión: los materiales en los que el estudiante describe el proceso de aprendizaje del español.

4 Generalmente, *pasaporte cultural*, *diccionario personal* y *mis errores* son secciones nuevas para algunos estudiantes.

5 Cordón (2007): cuestionario adaptado de un portafolio elaborado por los profesores de español como lengua extranjera en el Programa de Lenguas y Comunicación de las Naciones Unidas-NY.

Un ejemplo de materiales son los siguientes:

Materiales de “selección”	Materiales de “no selección”	Materiales de reflexión
<p>-Confección de una <u>1</u> <u>tarea audiovisual libre</u></p> <p>-Elaboración de un pasaporte cultural con <u>6</u> <u>experiencias culturales o de aprendizaje</u> en España.</p> <p>-Presentación oral sobre <u>3</u> <u>experiencias</u> del <i>pasaporte cultural</i>.</p> <p>-Selección de <u>4</u> <u>actividades</u> importantes hechas en clase.</p> <p>-Selección de <u>4</u> <u>ejercicios</u> relevantes del curso hechos en casa.</p> <p>-Selección y comentario de <u>1</u> <u>lectura</u>.</p>	<p>-Elaboración de <u>composiciones</u> junto con los <u>criterios de evaluación</u> de la expresión escrita.</p> <p>-Elaboración de todos los <u>estudios de campo</u> del curso (seguir las instrucciones).</p> <p>-Lectura de <u>2</u> <u>textos obligatorios</u> con la realización de los ejercicios correspondientes.</p> <p>-Elaborar una <u>lista</u> (o cualquier otro tipo de clasificación) del vocabulario aprendido en el transcurso del curso, tanto en clase como en las actividades del portafolio (palabras, expresiones, etc.).</p> <p>-Elaborar una <u>lista</u> con las correcciones contextualizadas de los errores del portafolio.</p> <p>-Elaborar una <u>guía</u> con los aspectos gramaticales más difíciles del curso.</p>	<p>-<u>Carta inicial</u>: consiste en una carta que escriben los estudiantes al inicio del curso con los objetivos y planes que tienen para el curso.</p> <p>-<u>Reflexiones sobre los materiales de selección</u>: ¿Por qué has elegido esta tarea o actividad?, ¿cuál es el objetivo que querías conseguir?, ¿lo has conseguido?, ¿cómo lo has hecho?, ¿qué has aprendido?, ¿para qué te va a servir?</p> <p>-<u>Reflexiones varias</u>: elegir <u>3</u> <u>entradas</u> sobre cualquiera de los siguientes temas: relaciones con los compañeros, metodología de la clase, necesidades de aprendizaje, dificultades, sistemas de evaluación, etc.</p> <p>-<u>Cuestionarios</u>: estrategias aplicadas; elaboración de los contenidos (orales y escritos); participación en clase.</p> <p>-<u>Carta final</u>: con esta carta, el alumno se autoevalúa y escribe la nota que cree que merece al final del curso acompañada de una breve justificación.</p>

A partir de aquí, el papel del profesor es facilitar al estudiante la tarea de selección de los materiales y actividades que permitan mostrar mejor sus mejores logros.

d) Modo de presentación

En esta primera fase, también se iniciará la tarea de educar a los estudiantes en la elaboración y presentación de los trabajos tanto escritos como orales. Una tabla de preguntas de autoevaluación, en forma de listas de control, puede ser una buena alternativa de manera que sea el estudiante quien se autoevalúe y compruebe si la presentación de los materiales es la correcta. Las preguntas pueden hacer referencia a cómo se deben organizar los materiales, a cómo se deben presentar los trabajos escritos y orales, etc. Un ejemplo de preguntas referentes a la organización del portafolio son las siguientes:

1. Partes del portafolio: estructura, materiales, etc.	SÍ	NO
¿Las partes del portafolio están bien señaladas, organizadas? ¿Se encuentran fácilmente?		
¿Hay una portada relevante?		
¿Hay diversidad de trabajos?		
(...)		

En relación con los textos escritos, las preguntas de autoevaluación que se pueden formular son:

2. Textos escritos	SÍ	NO
¿Los textos están bien presentados? ¿Limpios? ¿Sin arrugar?		
¿Están escritos con buena letra o en formato electrónico?		
¿Dejas suficiente espacio entre líneas para las correcciones?		
¿Cumplen con la extensión específica para el curso (150 palabras)?		
¿Cumplen las características formales que corresponden a su tipología textual (carta, ensayo, email, etc.)?		
¿Están bien estructurados u organizados formalmente?		
¿Son coherentes? ¿Tienen sentido? ¿Expresan correctamente lo que quieres decir?		
¿El contenido de los textos se corresponde exactamente con las instrucciones del ejercicio?		
¿Utilizas un vocabulario preciso y correcto, que se ajusta al registro de la situación o contexto de comunicación? (Formal, informal, etc.).		
¿Los signos de puntuación están usados correctamente?		
¿Las palabras están bien escritas ortográficamente?		
¿Incluyes los borradores de tus trabajos en el portafolio antes de presentar la versión final?		
¿Revisas los textos antes de presentarlos al profesor (ortografía, estructura, etc.)?		
(...)		

También podemos formular preguntas para ver cómo van desarrollando los materiales orales del portafolio:

3. Trabajos orales	SÍ	NO
¿Los materiales orales se escuchan bien? ¿Están bien grabados?		
¿Los textos orales están grabados en situaciones comunicativas reales?		
¿Hablas con naturalidad y fluidez? ¿El ritmo es adecuado?		
¿Hablas con una entonación adecuada?		
¿La pronunciación es correcta? ¿Se entiende bien lo que quieres decir?		
¿Comunicas eficazmente lo que quieres decir? ¿Te expresas con claridad?		
(...)		

e) Criterios de evaluación

El profesor deberá **recoger** los materiales de los estudiantes a medida que los vayan realizando semanalmente, **corregirlos** y **evaluarlos** conforme unos criterios de evaluación determinados. A continuación, presentamos un ejemplo para la expresión escrita:

EXPRESIÓN ESCRITA

<p>10 (2,5)</p>	<p>MUY BIEN</p>	<p>Estructura compleja. Buen uso de conectores. Desarrollo del tema con una clara exposición de las ideas.</p> <p>Vocabulario muy bien utilizado. Preciso y claro. No hay errores ortográficos.</p> <p>Contenido excelente: muy relevante e interesante. Están todos los elementos incluidos.</p> <p>Gramática con pocos o ningún error: buen control de las estructuras aprendidas en clase.</p>
<p>8 (2)</p>	<p>BIEN</p>	<p>Estructura adecuada. Uso de conectores que facilitan la cohesión del texto, aunque con algún error en la exposición de las ideas.</p> <p>Vocabulario adecuado. Uso de palabras aprendidas en clase, aunque con pequeños errores que no dificultan la comprensión.</p> <p>Contenido adecuado: relevante e interesante. Están todos los elementos básicos incluidos.</p> <p>Gramática con pequeños errores, aunque con control de las estructuras básicas.</p>
<p>6 (1,6)</p>	<p>ACEPTABLE</p>	<p>Estructura básica con pocos conectores y traducciones del inglés que pueden dificultar la exposición de las ideas.</p> <p>Vocabulario con imprecisiones y errores ortográficos que pueden dificultar la comprensión del texto. Se usan pocas palabras estudiadas en clase.</p> <p>Contenido parcial del tema: falta algún elemento básico, aunque el resto está bien.</p> <p>Gramática con errores básicos y con cierta dificultad en la comprensión.</p>
<p>4 (1)</p>	<p>REGULAR</p>	<p>Estructura muy básica, sin conectores y con calcos del inglés que dificultan la comprensión del texto.</p> <p>Vocabulario impreciso, limitado y muy básico. Errores ortográficos importantes. No hay uso de palabras aprendidas en clase.</p> <p>Contenido poco relevante. Faltan elementos básicos.</p> <p>Gramática con frecuentes errores básicos y específicos del tema estudiado. No hay control de las estructuras básicas.</p>

2 (0,5)	NO SUFICIENTE	<p>Estructura sin conectores. No hay conectores y no tiene sentido.</p> <p>Vocabulario extremadamente limitado. Errores ortográficos importantes. Ausencia de palabras estudiadas.</p> <p>Contenido insuficiente. No se corresponde con el tema. Ausencia de información relevante.</p> <p>Gramática completamente incomprensible.</p>
0	NO EVALUABLE	No presentado

Después de corregirlos, los **devolverá** a los estudiantes con una nota basada en los contenidos del trabajo y un feedback del proceso de elaboración y posibles sugerencias para mejorar su trabajo, siempre felicitándole por el trabajo bien hecho. Por otra parte, es importante que los estudiantes no se queden solamente con el feedback del profesor sino que **revisen** también las correcciones y observaciones hechas por el profesor autocorrigiéndose y reelaborando los materiales para guardarlos en la carpeta. Un ejemplo de cómo potenciar y facilitar la autocorrección de los errores que hacen los estudiantes es pasarles una lista con un código que permita al estudiante saber siempre a qué se refiere el error, reflexionar y ser capaz de corregirlo.

CÓDIGO DE AUTOCORRECCIÓN

GEN = Error de concordancia (masculino/femenino) entre las palabras.

NUM = Error de concordancia (singular/plural) entre las palabras.

ORT = Palabra con un error ortográfico de cualquier tipo.

CONJ = Verbo que no está conjugado correctamente.

ORD = Conjunto de palabras que no están en el orden correcto.

TRAD = Palabra traducida o adaptada directamente del inglés.

CONF = Confusión entre dos palabras cercanas: por/para; ser/estar.

VOC = Palabra imprecisa, inexacta o incorrecta.

ART = Confusión en el artículo (un/el) o artículo mal utilizado.

TVB = Problema en el tiempo verbal (tiempos del pasado, condicional).

MVB = Modo verbal (indicativo; subjuntivo; imperativo) mal utilizado.

?? = Palabra o frase que no tiene sentido o no se entiende.

(...)

f) Actividad: CUANDO TENÍA...

Una actividad práctica que puede llevarse al aula con el fin de fomentar la reflexión sobre cómo los estudiantes elaboran y evalúan un texto escrito del portafolio y con el fin de que se familiaricen con

los criterios de evaluación es pedirles que cuenten y describan un episodio o periodo de su vida en el pasado de forma anónima. El profesor recoge los textos y los reparte a entre los estudiantes de forma aleatoria y les pide que los lean para adivinar quién ha escrito cada texto. Después, el profesor debe pedirles que lo corrijan y evalúen el texto de su compañero (evaluación entre compañeros) usando los criterios de evaluación para la expresión escrita y el código de corrección. Asimismo, se les puede pedir que escriban un *feedback* fijándose en las cosas que el compañero ha hecho muy bien y en las cosas que debe mejorar. Para este ejercicio se les puede pedir a los estudiantes cualquier tipo de texto, en función del nivel, tema de la clase, etc.

2.1.2. Portafolio parcial

Se realiza a mitad de curso para revisar el trabajo realizado hasta la fecha: identificar sus puntos fuertes y débiles en la elaboración del portafolio, reorientar el proceso de aprendizaje que están llevando a cabo y reformular parte de los objetivos establecidos. Una buena práctica docente es dedicar una sesión completa a la reflexión oral en grupos de 3 o 4 personas en clase, ya que la interacción con otros estudiantes fomenta procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje (Vygotsky, 1978) y permite también que los estudiantes tomen mayor conciencia de qué manera están desarrollando las estrategias metacognitivas. De esta manera, el papel de la evaluación incorpora el carácter dinámico del proceso de aprendizaje: la evaluación de compañeros.

Para llevar a cabo esta sesión, el profesor entrega a los estudiantes el siguiente cuestionario con preguntas relativas al proceso de aprendizaje, concretamente a las estrategias aplicadas en el aprendizaje. A continuación, presentamos un ejemplo de cuestionario que se puede llevar a cabo en clase y que se puede grabar en una cinta registradora. Los estudiantes se organizan en grupos y discuten los siguientes puntos con su portafolio delante. Las preguntas de la primera parte corresponden al conocimiento metacognitivo del estudiante y las preguntas de la segunda parte corresponden a preguntas de sensibilización lingüística, es decir, preguntas sobre la relación que tiene el estudiante, no con el aprendizaje de la lengua, sino con la lengua en sí misma.

a) PRIMERA PARTE (preguntas de metacognición)

1) Elige tu mejor trabajo del portafolio:

- ¿Por qué has elegido este trabajo?
- ¿Cuál era su objetivo?
- ¿Lo conseguiste?
- ¿De qué manera lo hiciste? ¿Qué te ayudó?
- ¿Qué aprendiste?

2) Elige tu peor trabajo del portafolio:

- ¿Por qué has elegido este trabajo?
- ¿Cuál era su objetivo?
- ¿Por qué no lo conseguiste?
- ¿De qué manera lo hiciste?

3) ¿Cómo estás organizando tu portafolio? ¿De qué manera?

4) ¿Qué recursos usas para hacer tus trabajos? ¿Cuándo? ¿Para qué?

5) ¿Cómo estás corrigiendo tus errores? ¿Te está ayudando?

6) ¿Cómo estás resolviendo las dudas gramaticales que tienes?
7) ¿Cómo estás organizando tu diccionario personal?
8) ¿Qué te resulta más útil... cuando <u>escribes</u> ...? cuando <u>lees</u> ...? cuando <u>escuchas</u> ...? cuando <u>hablas</u> ...? Comparte con tus compañeros esta información. ¿Hacéis las mismas cosas?

b) SEGUNDA PARTE (preguntas de sensibilización lingüística)

1) ¿Qué cosas has hecho muy bien en el portafolio? (composiciones, estudios de campo, tarea audiovisual, deberes...) ¿Por qué?
2) ¿Qué cosas haces muy bien en español...? Tus puntos fuertes. Cuando escribes... Cuando hablas... Cuando escuchas... Cuando lees...
3) ¿Qué dificultades tienes en el aprendizaje...? Tus puntos débiles. Cuando escribes... Cuando hablas... Cuando escuchas... Cuando lees...
4) Elaborando el portafolio, ¿estás aprendiendo? ¿Te está ayudando? ¿Cómo?

Con esta información, el estudiante recoge datos del portafolio, los analiza y reorienta su tarea. Estas entrevistas, por otra parte, pueden grabarse y recogerse para analizar la manera en la que han hecho sus reflexiones.

c) TERCERA PARTE: Descriptores

Por último, se les puede entregar a los estudiantes un cuestionario con descriptores de objetivos del curso para que se autoevalúen. Como se ve, algunos hacen referencia a objetivos lingüísticos y otros a procesos que han tenido que llevar a cabo los estudiantes. Esta parrilla se puede utilizar en otros momentos del curso. Es importante que estos descriptores se concreten en el currículo del curso y que el estudiante los reconozca con facilidad.

1. ¿Qué has aprendido hasta ahora?

1: Muy bien	2: Bien	3: Con dificultad	4:	1	2	3	4
Todavía no							
<input type="checkbox"/> PUEDO describir con cierto detalle a una persona física y psicológicamente.							
<input type="checkbox"/> PUEDO entender el significado de expresiones y palabras gracias al contexto.							
<input type="checkbox"/> PUEDO utilizar expresiones idiomáticas relacionadas con las partes del cuerpo.							
<input type="checkbox"/> PUEDO describir los cambios que ha sufrido una persona a lo largo de su vida.							
<input type="checkbox"/> PUEDO comprender una historia divertida que ha escrito un compañero de la clase.							
<input type="checkbox"/> PUEDO usar el diccionario para buscar el significado de una palabra, información gramatical, ejemplos de uso, etc.							
<input type="checkbox"/> PUEDO contar con un lenguaje estándar una anécdota sobre alguno de mis viajes.							
<input type="checkbox"/> PUEDO explicar y usar correctamente los tiempos del pasado estudiados en clase cuando hablo o escribo en clase.							
<input type="checkbox"/> PUEDO usar diferentes palabras para relacionar o conectar las frases en los textos escritos: por ejemplo, para añadir o contraponer información.							
<input type="checkbox"/> PUEDO corregir información falsa de un texto y dar la información verdadera utilizando las expresiones estudiadas en clase: <i>sino (que), es más, etc.</i>							
(...)							

2) ¿Por qué has aprendido las cosas que haces muy bien o bien?

3) ¿Cómo las has aprendido?

4) ¿Por qué no has aprendido las cosas que haces con dificultad o que todavía no sabes hacer?

d) CUARTA PARTE: Plan de trabajo

Finalmente, cada estudiante deberá escribir un plan de trabajo reformulando los objetivos que se había planteado al inicio del curso y pensando nuevas estrategias o maneras para seguir con el aprendizaje: **¿Qué vas a hacer ahora para continuar o mejorar tu aprendizaje?**

e) Actividad: MI AMIGO INVISIBLE

Con este ejercicio, los estudiantes reflexionan y evalúan la actuación de un compañero en clase. Cada estudiante escribe en una tarjeta su nombre y se mezclan con el resto de las tarjetas. Luego se reparten entre los estudiantes de forma aleatoria de manera que a cada uno le toque un compañero diferente. A continuación, se les pide que durante un tiempo determinado (una o dos semanas) observen a su compañero en clase y evalúen su actuación oral, participación, etc., de forma anónima. Finalmente,

transcurrido el tiempo de observación establecido, cada estudiante se sienta con su compañero para hacerle el feedback correspondiente. Una tabla de preguntas para guiar el feedback es la siguiente:

1. Participación	2. Expresión oral
¿Promueve la interacción con toda la clase?	¿Es un discurso claro? ¿Le entiendes?
¿Siempre habla en español?	¿Habla con fluidez o con naturalidad?
¿Tiene una actitud positiva hacia el aprendizaje?	¿Hace pausas innecesarias?
¿Ayuda a los compañeros?	¿Qué cosas sabe hacer bien? ¿Por qué?
¿Presta atención en clase?	¿Qué dificultades tiene? ¿Por qué?
¿Llega con puntualidad a clase?	4. Estrategias
3. Contenido	¿Cómo puede mejorar sus dificultades?
¿Sus ideas u opiniones son relevantes?	¿Usa el diccionario? ¿Cuándo? ¿Para qué?
¿Expresa correctamente lo que quiere decir?	¿Se autocorrige cuando hace un error? ¿Cómo?
¿Utiliza vocabulario estudiado en clase?	Si no sabe una palabra, ¿qué hace?

2.1.3. Evaluación final

a) Carta de reflexión final

Se realiza al concluir el curso para valorar y medir el dominio lingüístico y el progreso que han hecho los alumnos. Por un lado, el profesor evalúa el trabajo realizado por el estudiante junto con los exámenes, la participación y la asistencia en clase y por otro el estudiante escribe una carta de reflexión final con la nota que cree que merece acompañada de una justificación y reflexión autoevaluativa sobre su actuación en el aula, y el progreso y los objetivos conseguidos:

- **¿Has conseguido los objetivos iniciales escritos en la primera carta del portafolio? ¿En qué medida? ¿Cómo los has alcanzado?**
- **¿Qué ha sido lo más fácil de conseguir? ¿Y lo más difícil?**
- **¿Qué nota final crees que mereces? ¿Por qué? (Rendimiento y resultados)**

Asimismo, en esta carta los estudiantes deberán buscar y mencionar muestras o evidencias del portafolio que confirmen por lo menos parte de su justificación. El profesor, por su parte, también escribirá una carta con muestras o evidencias del portafolio para justificar el feedback que le ofrecerá al estudiante y con la calificación. Un ejercicio interesante, llegados a este punto, es comparar con el resultado del estudiante. La experiencia hasta el momento demuestra que en la mayor parte de los casos existe una correspondencia casi exacta entre los resultados del profesor y del estudiante.

b) Cuestionario de satisfacción

Con el fin de mejorar esta herramienta, es importante fomentar la reflexión entre los profesores y los estudiantes para validar los planteamientos del portafolio, para sugerir correcciones y mejoras, para explorar y desarrollar distintas formas didácticas y para contrastar la experiencia que tiene el profesor con el resto del departamento.

Por ello, la reflexión sobre el proceso de elaboración es fundamental en el portafolio. Es recomendable que se desarrolle al principio del curso con la planificación de los objetivos, materiales y contenidos;

durante el curso, con las tareas que los estudiantes presentan en el portafolio; y también al final del curso, después de la evaluación de lo aprendido.

Con relación al final de la evaluación, también es importante hacer reflexionar a los estudiantes sobre el proceso que han seguido en la elaboración del portafolio. Así pues, se les puede entregar al final del curso un cuestionario para ver cuáles han sido sus puntos más fuertes y sus puntos más débiles de este proceso, para ver qué cosas les han ayudado más y cuáles les han parecido más interesantes, para saber qué cosas cambiarían, etc.

CUESTIONARIO DE SALIDA

1) ¿Por qué has realizado un portafolio en esta clase?
2) ¿Te ha ayudado el portafolio? ¿De qué manera?
3) ¿Qué ha sido lo más difícil? ¿Por qué?
4) ¿Mostrarías tu portafolio a otras personas? ¿A quiénes?
5) ¿Qué les destacarías del portafolio?
6) ¿Qué parte no te gustaría enseñarles?
7) ¿Tienes alguna sugerencia que pueda servir para mejorar el portafolio?

Este proceso de reflexión constituye una fuente de retroalimentación muy beneficiosa para el profesor de cara a cursos posteriores. Por otra parte, estas preguntas son solamente una propuesta: el profesor podrá proponer otras preguntas que le parezcan más convenientes.

c) Actividades

JUEGO DE DETECTIVES

Esta actividad tiene como objetivo aprovechar las experiencias culturales y de aprendizaje de la sección del *Pasaporte Cultural*. Muchos estudiantes viajan con cierta regularidad a otros países de Europa por lo que se les puede proponer que recopilen muestras culturales o de aprendizaje de sus viajes, como folletos, entradas, billetes de avión, etc., con el fin de que el resto de los compañeros, a partir de las muestras de esta sección, puedan reconstruir las experiencias que ha tenido y las cosas que ha hecho a lo largo del curso. Con esta actividad, invitamos a los estudiantes a que busquen nuevas experiencias culturales y que las compartan con los compañeros en la clase.

EXAMEN

Esta actividad consiste en el diseño de un examen por parte de los estudiantes. Éstos pueden organizarse por grupos y cada uno de cuales preparar una sección diferente: expresión oral, comprensión auditiva, gramática, etc. Evidentemente, el objetivo principal de este ejercicio no radica en que cada grupo conteste correctamente a las preguntas formuladas en el examen, sino en que cada grupo, a través de la interacción con otros compañeros de grupo, aproveche este ejercicio para recordar, consolidar o tomar conciencia de las cosas que han aprendido.

3. REFLEXIONES FINALES

Varias son las razones por las que usar un portafolio en el aula como instrumento de evaluación puede ser beneficioso y productivo y así lo hemos expresado en este artículo. Algunos de sus puntos más fuertes son:

- a) la coherencia que guarda este sistema de evaluación con la metodología de la clase;
- b) la facilidad de incluirlo en el currículo del curso y la actuación docente.
- c) la flexibilidad de poder gestionarlo en cualquier lugar y a cualquier hora;
- d) la posibilidad de incluir variedad de materiales auténticos, tareas y ejercicios, etc., que permiten una evaluación más precisa;
- e) el establecimiento de objetivos relacionados con necesidades lingüísticas concretas y con estilos de aprendizaje diferentes;
- f) el fomento del trabajo cooperativo;
- g) y el énfasis en lo que el estudiante es capaz de hacer, destacando siempre su mejor actuación.

Sin embargo, el establecimiento de criterios de evaluación más precisos, el tiempo que se debe invertir en la corrección, la variedad de necesidades y estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes y su adiestramiento en el aula pueden ser algunos de los inconvenientes de este procedimiento.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Barrett, H.C. (2001): "Electronic portfolios", en A. Kovalchick & K. Dawson (Eds.). *Educational technology: An encyclopedia*. Santa Barbara: CA: ABC-Clie
- Cassany, D. (2007): "Del portafolio al e-PEL", en Alonso, I. (coord.). *El portafolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras / segundas lenguas*. CARABELA, 60. Madrid: SGEL
- Cordón, C. (2007): "Una propuesta de portafolio como sistema de evaluación continua". Universidad de Alicante: Actas del XVIII Congreso ASELE
- Danielson, C. y Abrutyn, L. (1997) *An introduction to Using Portfolios in the Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (citado en Barrett, C. (2001)).
- Esteve, O. y Arumí, E. (2004) *La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en asignaturas de lengua alemana y de interpretación simultánea*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra
- Flavell, J. (1985) *El desarrollo cognitivo*. Colección Aprendizaje. Madrid: Visor
- Kohonen, V. (2000): "La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras", en Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press
- Little, D. (2000): "Learner Autonomy and Human Interdependence: some Theoretical and Practical Consequences of a Social-Interactive view of Cognition, Learning and Language" en Sinclair, B y otros (2000): *Learner autonomy, Teacher autonomy: Future directions*. Londres: Longman
- Monereo, C. (1995) *Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?* En Aula, nº 34, 74-80
- Mosaico*, 9, monográfico (2002): "Marco Común Europeo de Referencia y Portfolio de las Lenguas". Ministerio de Educación y Cultura: Consejería Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo Cambridge University Press

Panorámica de escritores latinoamericanos de los años 90 y su integración en el aula

LILIANA TABÁCOVA

Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”

RESUMEN: A lo largo del último decenio del siglo XX la literatura hispanoamericana ha vivido un nuevo auge. Como mínimo tres generaciones de escritores (algunos de ellos coetáneos de los autores del llamado boom y otros, nacidos en los años 50, 60 y 70) han tratado de romper los clisés impuestos por las editoriales europeas y norteamericanas que siguen sirviéndose de los consabidos “realismo mágico” y “real maravilloso” como exitosas marcas comerciales. El presente artículo es un intento de delinear las principales tendencias en la narrativa hispanoamericana en la frontera entre los dos milenios.

PALABRAS CLAVE: literatura hispanoamericana, años 90.

1. INTRODUCCIÓN

Mientras preparaba esta conferencia, de repente me sentí un poco como Funes, el personaje borgeano, poseedor de una memoria implacable que retenía un sinnúmero de detalles, lo cual le quitaba la posibilidad de establecer conexiones (es decir, de pensar). Yo estoy lejos de poseer una memoria prodigiosa, sin embargo, la cantidad de libros que he tenido la suerte de revisar y leer en todos estos años amenaza con no dejarse organizar en conclusiones del todo válidas.

Es conocido que lo que se llama comúnmente *la historia literaria* es en realidad un registro de selecciones. Por lo tanto, lo que pretendo hacer con esta charla no es ser exhaustiva –algo imposible tratándose de 19 países de habla hispana– sino trazar ante ustedes algunas de las tendencias más generales que una somera mirada retrospectiva a los años noventa del siglo XX me ha permitido discernir en las Letras del continente americano. Siempre, insisto, desde cierta carencia de información y desde mis gustos personales.

Cuando decimos “*novela hispanoamericana*” en seguida pensamos en el *realismo mágico* y lo *real maravilloso*, términos que han pasado a ser emblemáticos para la narrativa americana en castellano y, con el paso del tiempo, también se han convertido en comodín de la crítica y en “mágicas” palabras publicitarias –pocas veces aplicadas con rigor y seriedad– que aparecen en solapas y contratapas, plasmando las esperanzas de los editores de ventas caudalosas.

Sin embargo, aún en la época en que el *realismo mágico* era una propuesta estética renovadora y original, las letras del continente no se limitaban a él. Ni tampoco todo lo que se enmarcaba en esta especie de *Edad de Oro* que torpemente fue llamada “boom” de la literatura hispanoamericana era “realismo mágico”, ni mucho menos. Durante las tres décadas que más o menos abarca el fenómeno del boom editorial fueron publicadas obras de magníficos escritores muy diferentes entre sí, de

búsquedas formales y procedimientos técnicos muy variados. Escribieron y publicaron obras maestras y, felizmente, muchos de ellos siguieron trabajando y publicando en la década de los noventa y también lo hacen hasta hoy en día (siendo ya auténticos clásicos en vida), adaptándose a las nuevas exigencias del mercado y a las nuevas tendencias sociales y culturales. Intentando una nómina incompleta, citaré a Juan José Arreola (México, 1918-2001), Marco Denevi (Argentina, 1922-1998), Julio Ramón Ribeyro (Perú, 1929-1994), Elena Garro (México, 1920-1998), Mario Benedetti (Uruguay, 1922), Álvaro Mutis (Colombia, 1923), Margó Ganz (México, 1930), Antonio Benítez Rojo (Cuba, 1931-2005), Juan García Ponce (México, 1932-2003), Elena Poniatowska (México, 1932), Sergio Pitlor (México, 1933), Tomás Eloy Martínez (Argentina, 1934), Juan José Saer (Argentina, 1937-2005), Luis Rafael Sánchez (Puerto Rico, 1936), Isidoro Blainstein (Argentina, 1933-2004), Denzil Romero (Venezuela, 1938), José Emilio Pacheco (México, 1939), Salvador Elizondo (México, 1932-2006), Vicente Leñero (México, 1933), Carlos Monsiváis (México, 1938), y un largo, larguísimo etcétera.

Sin embargo, no hay que restarle méritos al *boom*: la producción de los autores que lo configuraron se convirtió en una especie de *supraliteratura* que resolvía temporalmente el problema de la pugna entre *lo local* y *lo universal* (barbarie y civilización), que los intelectuales hispanoamericanos venían arrastrando desde hacía como mínimo dos siglos. A la vista del público internacional dejaron de existir autores nacionales para encarnarse en un movimiento continental. Las fuerzas centrípetas e integradoras prevalecieron sobre las tendencias centrífugas. Se puede decir que el *boom* borró las literaturas regionales y creó la “Literatura Latinoamericana” en singular.

A pesar de todas las diferencias artísticas e ideológicas que existían entre los autores del *boom*, ellos sí tenían una serie de planteamientos en común: como reconoce el crítico venezolano Guillermo Sucre, los grandes del *boom* tenían una especial inclinación por las obras *representativas*. Es decir, obras que de un modo ejemplar pretendían expresar la sociedad, la época, el continente, la identidad cultural. Entre 1960 y 1990 esta narrativa se convirtió en un paradigma, en modelo a seguir, en una interpretación histórica y sociocultural particular. Los escritores siguieron la antigua tradición hispanoamericana según la cual el escritor y su obra tenían que hallarse situados en lo medular y lo más significativo de la historia. El gran papel público de los escritores se unía a su aspiración de ser una especie de *chamanes* que interpretaran el destino colectivo.

Habría que destacar también su vocación *adánica*, la de dar nombre a las cosas de su continente que *nadie había expresado* todavía. Crearon un discurso espectacular, prolífico y barroco bajo la presión de una materia hiperbólica, mitológica, desconcertante. También exigieron una actitud muy comprometida de parte de lector, que tenía que dejar de ser consumidor y fruidor pasivo para convertirse en un *lector cómplice* (opuesto al que Cortázar llamara un “*lector hembra*”).

Conocemos el resultado: una literatura impresionante que sin duda perdurará en su mayor parte en el tiempo.

Sin embargo algunos de estos escritores se encerraron en su imagería simbólica, se embriagaron de su propia erudición, en fin, crearon su propio Olimpo donde se sentían muy a gusto y disfrutaban mucho. No siempre así los lectores.

Y estos lectores, mientras tanto, se habían masificado. Porque por los años en que se producía el *boom* que lanzaba las novelas hispanoamericanas en los mercados de Europa y Estados Unidos, también los lectores hispanohablantes habían aumentado considerablemente. La leyenda de que éstos no leían se mantuvo largo tiempo: también hasta cierto punto por culpa de las editoriales que justificaban así los

ínfimos desembolsos para pagar los derechos de autor. No obstante, en el último tercio del siglo XX los hispanoamericanos ya leían mucho más que en épocas anteriores y no leían ni más ni menos que los demás pueblos. Gracias al prestigio de los autores del *boom*, en la actualidad los escritores y editores han llegado a situarse en plan de igualdad.

Pero estábamos hablando de los lectores, que no siempre sentían la necesidad de penetrar en algunas novelas que se contemplaban el ombligo a sí mismas –lo que no quiere decir que fueran malas sino que eran de un registro limitado– y comenzaron a reclamar lecturas de nueva índole. También se dio el inevitable cambio generacional, tanto de lectores como de escritores.

Se produjo el efecto del péndulo: desde mediados de los ochenta y a lo largo de los noventa, el interés principal de escritores y lectores se volvió una vez más hacia las dimensiones nacionales, regionales de los países hispanoamericanos.

¿Qué vino después del *boom*? “Hombre –bromeó en cierta ocasión Bryce Echenique–, lo que queda después de un *boom* siempre son ruinas”. Felizmente, no fue así. La crítica sigue buscando denominaciones comunes para los nuevos grupos generacionales: se ha hablado de *postboom* (“Si el término de *boom* es un disparate, lo del *postboom* es un postdisparate”, comentaba socarrón el cubano Jesús Díaz) o de *boom-junior*; ahora se habla de forma más ingeniosa de *boomerang* y de *baby boom*.

Tal vez el embrollo terminológico se resuelva en el futuro, gracias a la distancia temporal. Lo que importa en este caso es que ha habido una notoria *continuidad* en las búsquedas artísticas. Parece que en los años noventa no se produjo el consabido “*parricidio*”, que suele darse en el cambio de las generaciones de literatos. (En gran medida porque los que publicaban, como hemos visto, en su mayoría eran coetáneos de los autores de *boom*). Pero tampoco los más jóvenes quisieron “matar” a sus padres del *boom*, sino continuaron por su derrotero, ficcionalizándolo todo (desde la Historia hasta las recetas de cocina).

Sería un lugar común repetir que en la última década del siglo XX se vivió en términos universales, uno de los más grandes procesos de metamorfosis y de crisis espiritual y mental. Se desvanecieron los metadiscursos (los de las ideologías o el de la historiografía, por ejemplo); la noción evolutiva de los procesos históricos se desplomó. Estuvimos presenciando probablemente una de las épocas, intelectual y culturalmente hablando, más dramáticas, difíciles y confusas de la historia. Lo que pasó en el mundo desde la caída del muro de Berlín hasta hoy no tiene antecedentes en ninguna otra época. Parecía que todo tenía que ser reescrito, ser visto con mirada nueva.

Se fue produciendo una transformación global de la cultura, una revolución en el campo de las comunicaciones, se crearon nuevos espacios sociales virtuales... Eduardo Subirats definió este momento de transición como *tardomodernidad*: “El mundo intelectual –aseguraba Subirats– deberá tomar una decisión radical: entregarse de pies y manos a las banalidades y venalidades mediáticas o asumir una mayor rigor analítico y ético.”

“Al desaparecer o caer en decadencia conceptos macro como *boom*, gran novela, novela-río, novela total, épica, realismo mágico, tradición, desarrollo, progreso y hasta Latinoamérica –como principio integrador–, se produce una oposición a esas formas de hiperbolización estética que iban del barroco a la literatura fantástica, para estimular una recuperación del minimalismo, de las formas del realismo y de la literatura de contenido y de género, de los géneros y del género.” (Cortés, 1999: 61)

Quizás precisamente ante esta disyuntiva los escritores que en los 90 lucharon por un lugar digno en las letras hispánicas y universales, tuvieron que elegir entre dos opciones sin llegar a una *ruptura* absoluta con sus antecesores inmediatos:

–la de acentuar las posibilidades que ofrece una novelística consciente de los recursos que maneja, con un trabajo exhaustivo y pulcro del lenguaje y una sofisticación de las tramas –nuevo vanguardismo experimental–, reto que asumieron autores como José Emilio Pacheco, García Ponce, Salvador Elizondo, Sergio Pitol y

–la del desparpajo del lenguaje; de la mirada puesta en la calle, en la barriada, en el mundo de los marginados (mujeres, gays, indios); de un interés por la experimentación más audaz, rebelde y juvenil: pongamos por ejemplo los escritores de la “*onda*” en México: José Agustín (México, 1944), Gustavo Sainz (México, 1940), Parménidez García Saldaña (México, 1944-1982).

Si a partir de Borges en las letras hispanoamericanas es indispensable que la literatura sea un diálogo entre libros –y después entre libros y lectores–, la literatura de la *Onda* se mostraría como la consecuencia no de los libros, sino de la cultura que los nuevos medios de comunicación propiciaba: la música, *el rock*, la *Coca Cola*, la marihuana. Aspiraban crear un nuevo realismo que no tenía por qué desconocer las renovaciones técnicas.

Tanto una como otra tendencia iban vinculadas siempre inevitablemente al humor. (En su mayoría, con excepción de Cortázar, los del *boom* carecían de ironía.) Aquí podemos mencionar uno de los grandes nombres: Alfredo Bryce Echenique (Perú, 1939), o uno de los menos conocidos, el del argentino Isidoro Blainsten (Argentina, 1933-2004), cuyo humor tiene un sabor muy especial, es inteligente y filosófico, de la mejor vena del tradicional humor judío.

También hubo una reivindicación del argumento narrativo y de lo sentimental. Gran parte de la narrativa del *boom* dejó de lado los sentimientos humanos. Mientras que en la literatura hispanoamericana de los noventa hubo una extraordinaria abundancia de personajes a la deriva, sin metas, sin perspectivas. El desengaño estaba presente como nota común. El excelente narrador Juan Villoro (México, 1956), por ejemplo, en su novela *Materia dispuesta* relata el descreimiento de una cultura que ha perdido el norte. Sin embargo, en los noventa el personaje literario se volvía más solidario, tolerante, sentimental.

Si en la literatura de las décadas de los sesenta y setenta, como señalaba Barthes en *Fragments de un discurso amoroso*, lo que se censuraba no era lo sexual sino lo sentimental, los narradores de la última década del siglo optaron, en cambio, por los sentimientos humanos, por los dramas psicológicos, por los temas de la sexualidad marginada: homosexualismo, prostitución, las prácticas eróticas no “convencionales”. Los ejemplos magistrales entre otros muchos, serían *Elogio de la madrastra* (1988) y *Los cuadernos de don Rigoberto* (1997), de Mario Vargas Llosa).

Se plasma la educación sentimental recibida por la tradicional cultura de masas hispanoamericana –el folleto, la radio y telenovela, la música popular–, siguiendo de cerca las huellas de Manuel Puig. Hay un gran número de novelas que rescatan la estética del bolero: citemos a Bryce Echenique con su *La última mudanza de Felipe Carrillo* (1988), e incluso tienen letras de tangos o de boleros en el título –*Te di la vida entera* (1996), de la cubana Zoé Valdés (Cuba, 1959)–; o nombres de legendarios intérpretes: Luis Rafael Sánchez: *La importancia de llamarse Daniel Santos* (1988), etc. De este modo se establece con el lector una comunicación mediante referentes comunes, puesto que todos conocen las mismas canciones, las mismas películas, telenovelas, etcétera, y prácticamente todos han recibido la misma

educación sentimental.

Están también las vivencias íntimas: los miedos, los recuerdos de la infancia, el insomnio (*Reo de nocturnidad* de Bryce Echenique). El chileno Carlos Cerda (Chile, 1942-2001) es un magnífico novelista sentimental. La memoria se busca no sólo como retrospectión, sino también se evoca el drama de la desaparición de los recuerdos.

Perdura el interés por los asuntos de carácter histórico. Pero estamos ante una historia motivada por la activación artística de la memoria, con un enfoque personal y el predominio de lo individual sobre lo colectivo. En los mexicanos Ángeles Mastreta (México, 1949): *Mal de amores* (1996), y Juan Villoro (México, 1951): *El disparo de arpagón* (1991), lo sentimental no está reñido con lo histórico y lo social lo mismo que en el guatemalteco Rodrigo Rey Rosa (1958), cuyas novelas *Que me maten sí* (1997) y *El cojo bueno* (1996) explican la vida de Guatemala con impresionante agilidad. El cubano Eliseo Alberto en *Informe contra mí mismo* (1997) da testimonio de las calamidades y anécdotas más surrealistas de la Revolución, pero también está llevando a cabo un descarnado ajuste de cuentas consigo mismo.

La historia se ofrece como una variante más de la ficción, una variante que crea su propio referente —engendra el hecho histórico novelado— y en esa medida empieza a dudarse de las posibilidades de verdad de cualquier enunciado que la recree, se la empieza a observar en sus frustraciones e impedimentos. Del relato forma parte el cuestionamiento del relato mismo y de su viabilidad de enunciación.

Varios autores recrean del desengaño y utopías del ya lejano 68. En *Juana la Roja y Octavio el Sabio* del venezolano Ricardo Azuaje (Venezuela, 1959) se plasma el conflicto generacional entre una madre guerrillera, sexualmente liberada, que todavía en los años 80 pretende hacer la revolución, y su hijo, un abogado conservador, con un mundo predecible, ordenado. La novela está escrita con humor, se revelan con una frescura inusitada la historia reciente, la realidad urbana, la cotidianidad urticante. Ya a principios del nuevo milenio Jorge Volpi (México, 1968) en *El fin de la locura* (2003) y Vargas Llosa en *Travesuras de una niña mala* (2006) nos ofrecen el relato sobre dos tormentosas historias de amor con el trasfondo de las luchas políticas y sociales y los fracasos de las utopías alimentadas a lo largo del siglo XX.

La relación de la literatura con el mito ha cambiado radicalmente. Hay un desvanecimiento del realismo mágico y de los intentos de explicar a través de él la identidad cultural de Hispanoamérica. El propio Gabriel García Márquez en *Del amor y otros demonios* (1994) y en *Memorias de mis putas tristes* (2004) opta por lo personal, los exorcismos de los propios demonios personales. En *Lituma en los Andes* (1993), Mario Vargas Llosa ya no presenta la conciencia primitiva y mitológica como portadora de valores edificantes, sino todo al revés: como una fuerza destructiva.

Tenemos que hacer una mención aparte a la literatura hecha por mujeres que está lejos de ser una revancha sino que completa los espacios no frecuentados por hombres. A diferencia de la época del *boom*, cuando, prácticamente los nombres femeninos estaban ausentes, en los noventa surge una verdadera pléyade de excelentes autoras: Elena Garro, Ángeles Mastreta, Elena Poniatowska (México, 1932), Sara Sefchovich (1949), Laura Esquivel (México, 1950) —hasta aquí, todas mexicanas—, Gioconda Belli (Nicaragua, 1948), Isabel Allende (Chile, 1942), Marcela Serrano (Chile, 1951), Mayra Montero (Cuba, 1952), Carmen Boullosa (México, 1954) y Zoé Valdés.

En 1997 el editor y escritor español José Esteban daba los siguientes consejos a los jóvenes escritores hispanoamericanos:

A mi parecer, los nuevos escritores hispanoamericanos, luchan por limpiar la gracia popular de García Márquez de su autocomplacencia verborrágica; la economía metonímica de Borges de su pedantería culterana; la desolación intelectual de Rulfo de su pesimismo; la honestidad intelectual de Roa Bastos de sus pesadillas etnocéntricas; la arquitectura transparente del mejor Vargas Llosa de su vulgaridad anecdótica; la potencia social de Neruda de su adjetivación megalománica; el desamparo urbano de Onetti de su fatalidad teatral; la prosa elegante del primer Fuentes de su pseudocosmopolitismo burgués; la sencillez coloquial de Benedetti de su cotidiano anodino; la ternura solidaria de Vallejo, de su énfasis declamatorio; el esteticismo del pensamiento de Paz de su aristocratismo oportunista; y, en fin, la mordacidad rioplatense de Cortázar de su complejo europeizante, así como de su lastre retórico.¹

Todos recordamos que durante el auge del *boom* España prestó parte de su industria cultural como plataforma de lanzamiento a la *Nueva Novela Latinoamericana*. Sin embargo, después del período de transición y sobre todo en los años ochenta y noventa, la cultura española experimentó un fuerte proceso de autoafirmación y de consolidación europea. Y aunque prácticamente todas las editoriales españolas potenciaban la publicación de novelas y colecciones de cuentos de escritores hispanoamericanos, mostraban una marcada preferencia por los –llamémoslos sin tapujos– epígonos del *realismo mágico* (pensemos en el éxito mundial de Isabel Allende, Laura Esquivel o Luis Sepúlveda), ya que se atendían esencialmente los intereses comerciales. En el lector español (y de allí, en el lector occidental, en general) se había configurado un “horizonte de expectativas” (Becerra, 2002) que asociaba la literatura en español del otro lado del Atlántico únicamente con esta tendencia literaria, los críticos y los lectores seguían empeñados en leer la narrativa de todo un continente según los cánones estéticos del *boom*, y las editoriales no podían permitirse el riesgo de ir contra corriente. Esto creaba la impresión de que en Hispanoamérica no pasaba nada nuevo, que los procesos se habían estancado y que en realidad después del *boom* no quedaba más que un terreno desértico, arrasado por el estallido previo. Podemos poner como ejemplo al caso de Ricardo Piglia, cuya producción no es de menor calidad que la del *boom* y que viene escribiendo desde hace más de tres décadas, pero fue conocido y reconocido en España recién en el año 2000.

En nuestros países poscomunistas la recepción de la literatura hispanoamericana no difería gran cosa, porque se cortaron bruscamente las relaciones con las instituciones culturales cubanas, a través de las cuales (antes que nada me refiero a Casa de las Américas) nos llegaba la mayoría de las novedades –preseleccionadas, claro está– del *boom* (y otras pocas del *postboom*²). Con nuestra apertura al resto del mundo o, dicho en otros términos, con nuestro ingreso en la aldea global, al mercado búlgaro no llegan más que los éxitos editoriales de España.

Por otro lado, la aguda crisis económica que asoló los países latinoamericanos tuvo graves consecuencias para el mercado editorial del continente. Desaparecieron numerosos sellos locales o fueron absorbidos por grandes grupos editoriales, predominantemente españoles, como Alfaguara, Planeta, y en menor medida Seix Barral y Tusquets, que implantaron redes regionales en buen número de los países del área. Es normal que esto tuviera una gran incidencia, no siempre positiva. El resultado fue lo que Eduardo Becerra llamó “la progresiva balcanización del espacio editorial hispanoamericano” (Becerra, 2002) que iba a presentar la fisonomía de un conjunto de mercados locales casi completamente incomunicados. Lamentablemente la visión optimista de Carlos Fuentes sobre la posible unión de la literatura en español, bautizada por él como “el territorio de La Mancha”, parece cada vez menos realizable. Los escritores (ni hablar de los lectores) latinoamericanos de hoy no saben qué es lo que se escribe y publica del otro lado de la frontera de sus respectivos países. La única forma de que se

1 Texto amablemente proporcionado por el autor.

2 En la mayoría de los casos ni siquiera se les avisaba a los autores de que iban a ser traducidos a alguna de nuestras lenguas. Ni hablar de pagarles los derechos de autor.

conozcan entre ellos (y de que se les conozca fuera) es que los publiquen en España. Muchos de los escritores más jóvenes directamente se van a vivir a Barcelona o Madrid.

Uno de los ejemplos es Roberto Bolaño (1953-2003), un excelente escritor de origen chileno, de formación mexicana y residencia última en España. De él se ha dicho que es el último escritor hispanoamericano, en el sentido de que todavía se creía tal (y no chileno, mexicano o español a secas), escribía como tal y planteaba los temas y problemas de su generación, cuyo proyecto de futuro se había visto truncado por las circunstancias violentas de los años setenta. No menos actual, moderno, cosmopolita, contestatario que sus coetáneos y los que siguieron, Bolaño se preguntaba sobre el sueño latinoamericano devenido en pesadilla, sobre las raíces del mal y su banalización en los tiempos que le tocaron presenciar, sobre el papel, las culpas y las responsabilidades del escritor y del intelectual latinoamericano. Desde Borges sabemos que la literatura se nutre más de la propia literatura que de la realidad. Bolaño recorría, parodiaba, reinventaba, mostraba las potencialidades no desarrolladas de la literatura hispanoamericana. Escribía sobre su continente sin autoengaños, sin nostalgia alguna, pero tampoco con el desarraigo que se estaba haciendo de moda por la misma época.

A mediados del decenio en los dos extremos de Latinoamérica surgieron casi simultáneamente dos grupos de jóvenes escritores, nacidos alrededor del año 1968 que lanzaron dos manifiestos de rebeldía y supieron realizar entorno suyo amplias campañas publicitarias. Se trata de *McOndo* en Chile y de la *Generación del Crak* en México. Sus planteamientos son muy diferentes, pero coinciden en lo principal: rechazan los clisés establecidos sobre la literatura hispanoamericana y se niegan a ser leídos dentro de los parámetros del *boom*. Advierten que no debemos esperar de ellos un tipo de literatura “complaciente” y “comercial” (aunque en la práctica han demostrado que saben venderse muy bien), ni debemos esperar que sus novelas sean fáciles. Reclaman un lector activo, que se tome la molestia de realizar un esfuerzo intelectual. Los jóvenes escritores del Cono Sur amenazan con imponer una serie de nuevos clisés de una Latinoamérica del todo globalizada, urbana, consumista, de discotecas con música tecno y jóvenes alienados. Por otro lado, la *Generación del Crak* fue de duración efímera, aunque sus miembros continúan muy activos. El propio nombre del grupo señala no tanto cierta anglofilia³, como su afán de internacionalización. En realidad tenemos que insistir también en el cambio en la imagen de artista que se produce en los últimos diez años. Ya no se trata de jóvenes bohemios que prefieren vivir pobres y felices en París (además, como añadiría Bryce Echenique, pobres no en dólares, como Hemingway, sino en peso peruano o mexicano), sino que hacen sólidas carreras universitarias en Filosofía y Letras la mayoría de las veces, y si no se quedan a vivir en la península Ibérica, donde ocupan cátedras universitarias, regresan a sus países para ocupar asimismo cátedras universitarias y puestos de funcionarios públicos o para integrarse al cuerpo diplomático. En cuanto a sus declaradas propuestas estéticas, tienen la intención de escribir novelas “profundas”, escribir sin concesiones para un público selecto y reducido, tratar “temas sustanciales” partiendo de la carnavalización, el sarcasmo, lo grotesco (en este sentido se les podría considerar herederos directos de Sergio Pitlor, al que Ignacio Padilla llama cariñosamente “el abuelo del *Crak*”), evitar la estructura lineal, buscar un léxico amplio y una sintaxis compleja, etcétera.

El *Manifiesto Crak* señala ya, otra vez curándose en salud, que la ruptura no es tal porque *la palabra es una y la misma y porque lo viejo vale para novedad*, con lo que no hacen *crak*, sino *cut and paste*. (Becerra, 2002)

3 La palabra *crak* en inglés significa grieta o fisura; es también la onomatopeya de algo que se quiebra. Algunos críticos han visto en su elección un afán comercial (Castillo Pérez)

Lo que sí me parece que hay que reconocerles a estos escritores jóvenes es el haber situado colectivamente entre las prioridades del debate literario la denuncia de la fuerza coercitiva que ha ido adquiriendo el horizonte de expectativas internacional.

El grupo *McOndo*, la *Generación del Crak* y muchos autores, nacidos a partir de mediados de los años sesenta, combaten los estereotipos de maneras diferentes. Muchos de ellos prefieren situar sus espacios ficcionales fuera del ámbito reconocido como latinoamericano. Una vez más, hay que aclarar: no puede decirse que sean los miembros de esta generación los primeros en ubicar sus narraciones en dichos ámbitos ni tampoco que lo hagan de manera exclusiva; pero sí son los que lo han hecho con mayor frecuencia y, sobre todo, con una conciencia transgresiva mejor asumida. Los mexicanos Jorge Volpi e Ignacio Padilla ambientaron algunas de sus novelas en Suiza, Francia y Alemania; una de la obras del boliviano Edmundo Paz Soldán (1967) transcurre en el campus de Madison; el colombiano Santiago Gamboa (1965) tiene la certeza de que ‘siempre nos quedará Pekín’ (*Los impostores*); el Distrito Federal mexicano es el escenario de la fastuosa Mantra de Rodrigo Fresán (Argentina, 1963). ¿Y qué decir de las ficciones japonesas de Mario Bellatín (México-Perú, 1960) o de los paraísos magrebíes de Alberto Ruy Sánchez (México, 1951), por no hablar de los desterrados italianos del ecuatoriano Leonardo Valencia (1969), de las intrigas saharianas del argentino Alfredo Taján (1960), o del esperpento español del venezolano Juan Carlos Méndez Guédez (1967)? En su libro de ensayos el peruano, Fernando Iwasaki (1961), afirma que su *poncho es un kimono flamenco*.

Sin embargo me parece que todavía es temprano albergar demasiadas esperanzas de que estos autores e incluso los más jóvenes aún vayan a cambiar la anquilosada recepción europea y norteamericana de la literatura de Latinoamérica. Seguirán vendiéndose y traducándose a todos los idiomas libros en que bellas muchachas de pelos verdes salgan volando por las ventanas de sus casas entre lluvias de mariposas oníricas...

Muchos universitarios europeos y norteamericanos, que practican un multiculturalismo militante tienden a una serie de actitudes proteccionistas y paternalistas (al cabo no menos conservadoras que las del gran público), dizque en nombre de la diversidad y la defensa de la diversidad. Su objetivo es, en principio, salvaguardar los particularismos, pero el resultado final convierte a una cultura en un ente inmutable, atemporal y aislado. Si a esto le sumamos la ideología poscolonial y antiglobalizadora que exige combatir la influencia perniciosa de Occidente, encontramos así muy difundido entre los especialistas un discurso que, haciendo caso omiso de los cuatro siglos de occidentalización y mestizaje en Latinoamérica, invitan a preservar una pureza que ya no existe en ninguna parte.

BIBLIOGRAFÍA:

- Becerra, E. (2002): “La narrativa hispanoamericana en España”-en: *Letras Libres*, abril. (tomado de: <http://www.letraslibres.com/index.php?art=7417>)
- Castillo Pérez, A: “El manifiesto del *Crak*” (tomado de <http://www.revistadeluniversidad.unam.mx/3106/pdfs/83-87.pdf>)
- Cortés, C. (1999). “La literatura latinoamericana (ya) no existe”, en: *Cuadernos hispanoamericanos*, n. 592: 58-65.

TALLERES

Aprender no es un juego... ¿o sí?: el componente lúdico en la práctica de la destreza escrita en la clase de ELE

E. LEONTARIDI, M. RUIZ MORALES, N. PERAMOS SOLERT
Universidad Aristóteles de Salónica

RESUMEN: En el campo de la glotodidáctica de las últimas décadas, la importancia y aplicación del componente lúdico en la clase de lengua extranjera se viene estudiando cada vez más. En este trabajo, nos centraremos en algunos aspectos teóricos (como la motivación del alumno en el aprendizaje, la integración de las cuatro destrezas, etc.) y presentaremos una serie de actividades prácticas que puede usar el profesor, especialmente para la práctica de la expresión escrita, para que sus clases se conviertan en un ambiente más creativo, ameno y productivo.

PALABRAS CLAVE: Componente lúdico, motivación, integración de destrezas, expresión escrita.

1. INTRODUCCIÓN

“La torpeza lingüística de los turistas y los aprendices es el precio que hay que pagar por la genialidad lingüística de los bebés, del mismo modo que la decrepitud que conlleva la edad es el precio que pagamos por el vigor de la juventud”. Con estas palabras Pinker (1995: 323) sugiere que la adquisición del lenguaje es guiada por los mismos principios por los que se guían otras funciones biológicas. De esto se sobreentiende que la adquisición de la L1 y el aprendizaje de una L2 son dos procesos de naturaleza distinta, pues los mecanismos que entran en juego en cada caso son diferentes¹. Al fin y al cabo, como explica Yule (2004: 21):

El término ‘adquisición’, cuando se usa en referencia al lenguaje, describe el desarrollo gradual de la capacidad de expresarse en una lengua utilizándola con naturalidad en las situaciones comunicativas. El término ‘aprendizaje’, por el contrario, se aplica a un proceso consciente de acumulación de conocimiento del vocabulario y la gramática de una lengua.

En el presente trabajo, nos centraremos en algunos aspectos relacionados con el aprendizaje / enseñanza de la L2; examinaremos cuál es el papel que debe desempeñar el profesor para que alumno desarrolle todas las destrezas lingüísticas, es decir, la expresión escrita, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión auditiva², y prestaremos especial atención a la primera. Por último, presentaremos, a

1 En relación con esto, Lorenzo Bergillos (2004: 305) señala que “un fenómeno distintivo de la adquisición de segundas lenguas en relación con la de la lengua materna es la disparidad en los niveles de aprendizaje seguidos. Mientras que prácticamente ningún factor ambiental impide el aprendizaje de las primeras lenguas y que incluso rasgos constitutivos individuales en ocasiones adversos, como acusados déficits cognitivos, son compatibles con el desarrollo del lenguaje [...], el aprendizaje de segundas lenguas, tanto en circunstancias naturalistas como formales, genera problemas propios en su adquisición”.

2 Para una aproximación más detallada a los conceptos de las destrezas de expresión escrita, expresión oral, comprensión lectora y expresión auditiva, consúltese Cassany i Comas (2004), Pinilla Gómez (2004), Acquaroni Muñoz (2004) y Gil-Toresano Bérge (2004) respectivamente.

modo de muestra, una serie de actividades que, por tener todas ellas carácter lúdico, dan muy buenos resultados en la clase de E/LE. Ahora bien, en el proceso de aprendizaje, no todas las destrezas se desarrollan de la misma forma; aunque la investigación lingüística, a partir de Saussure (1987 [1916]), concibe el lenguaje como un sistema de signos que se manifiesta en el habla—considerándose la escritura un sistema ‘secundario’ cuyo objetivo es representar al primero³- “la escritura sigue siendo la actividad central en la escuela y, en nuestras sociedades, el adulto que no puede escribir es considerado, o se considera a sí mismo, intelectualmente inferior” (García Parejo, 1998: 23-24).

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 La integración de las cuatro destrezas

Frente al panorama anteriormente descrito, las actuales tendencias en la metodología de la glotodidáctica están apostando por una aproximación de integración de las cuatro destrezas, pues:

De forma práctica, la integración de destrezas en una misma actividad de lengua, de las que se llevan a cabo en clase, constituye un acercamiento más a las características de esa situación artificial que supone la clase a las situaciones comunicativas reales, ya que en la comunicación tanto las destrezas productivas –hablar y escribir– como las receptivas –escuchar y leer– suelen aparecer de esta manera, integradas. (Pinilla Gómez, 2004: 881)

Dicha integración de destrezas en una misma actividad comunicativa, se plasma de dos formas, según se trate de:

a) Integración simultánea: cuando respondemos a una actividad, en la que se practica una destreza, con otra actividad, en la que se practica otra. Por ejemplo, cuando leemos un informe (comprensión lectora) y después tenemos que presentar oralmente sus contenidos (expresión oral) a un público, o cuando tomamos nota (expresión escrita) tras haber escuchado un mensaje de contestador automático (comprensión auditiva).

b) Integración sucesiva: cuando—en palabras de Pinilla Gómez (2004: 882)- «dentro de una misma actividad o tarea se desarrollan una a continuación de otra las destrezas de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita—no necesariamente en este orden”. (Este segundo tipo de integración de destrezas se da menos frecuente que el primero).

Si tenemos en cuenta que, al fin y al cabo, el objetivo principal en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera es que los alumnos alcancen en ella una competencia comunicativa⁴ alta, es decir que

3 Siguiendo a Czerniewska (1992) y a Cassany i Comas (2004), entre los argumentos esgrimidos a favor de la primacía de lo oral sobre lo escrito, podemos mencionar los siguientes: la expresión oral se desarrolla antes que la escrita y, en definitiva, hablamos más de lo que escribimos. Escribir es algo que aprenden porcentual y comparativamente menos personas en el mundo e, incluso hoy en día, hay muchas lenguas por las que no se ha desarrollado todavía un sistema de representación por medio de la escritura.

Sin embargo, para gran parte de los que estudian una L2, resulta más complicado hablar que escribir en la lengua meta, pues, como señala Yule (2004: 219) “incluso en situaciones de adquisición ideales, muy pocos adultos parecen alcanzar el dominio de un nativo cuando emplean una segunda lengua. Hay individuos que llegan a alcanzar un gran conocimiento al escribirla, pero no al hablarla. Un ejemplo es el autor Joseph Conrad, cuyas novelas se han convertido en clásicos de la literatura inglesa, pero cuyo inglés hablado, según se sabe, mantenía un fuerte acento polaco, que era su primera lengua”.

4 En el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994: 15) la competencia comunicativa se define como «el conjunto de conocimientos y capacidades que permite emitir y entender los mensajes de manera contextualmente apropiada». Para una aproximación al concepto de la competencia comunicativa, consúltese Cenoz Iragui (2004).

utilicen “la L2 correctamente, con propiedad y con flexibilidad”⁵, queda en evidencia la necesidad de desarrollar de forma equilibrada todas las destrezas de manera que, en determinados contextos sociales y culturales, el estudiante pueda desenvolverse lingüísticamente, de forma satisfactoria. Pero, ¿cómo se consigue esto?

2.2 La motivación y el componente lúdico en el aprendizaje de una L2

Hay varios factores que se combinan en el perfil de un buen estudiante de una L2, pero cualquier profesor con experiencia en la enseñanza señalaría que la motivación del alumno para aprender resulta ser un factor sumamente importante. En relación con esto, Yule (2004: 224) sugiere que:

Aquellos [alumnos] que han tenido más éxito son los que están más motivados. Así, la motivación puede ser tanto un resultado como una causa del éxito. Un entorno en el que se anime a aprender, debería ser, por consiguiente, más útil que uno en el que sólo se remarquen los errores⁶ y las correcciones⁷. Además, el estudiante que está dispuesto a hacer suposiciones, que se arriesga cometiendo errores y que intenta comunicarse en la L2, tenderá, dada la oportunidad, a obtener mejores resultados.

El tema de la motivación en el campo de la adquisición de la L2 surgió hace más o menos 60 años por estudiosos como W.E. Lambert (1955), que se interesaron en estudiar la intuición –hasta aquel momento especulativa– de que el desarrollo del bilingüismo de un alumno se afecta por su grado de compromiso emocional en el aprendizaje de la L2. ¿Pero, qué se entiende por el término ‘motivación’? Como explica Lorenzo Bergillos (2004: 307):

Con carácter general, la motivación se concibe como un constructo hipotético que explica los procesos mentales que instigan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo. Cuando el objetivo es el aprendizaje de una L2, la motivación explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico.

Así –sigue el autor– la motivación se relaciona con aspectos del aprendizaje como “la perseverancia, la intensidad, el esfuerzo o el curso de las acciones en el uso de la L2”. Por razones prácticas, no estudiaremos el tema a fondo⁸, sin embargo nos detendremos en un punto, que resulta interesante para el objetivo de nuestro trabajo. Como respuesta a la pregunta –que naturalmente surge tras leer lo anteriormente mencionado– ¿qué puede hacer el profesor de la L2 para aumentar la motivación de sus alumnos?, Lorenzo Bergillos (2004: 319-322) propone una serie de macroestrategias que puedan influir en ello, de las cuales destacamos la de “crear una atmósfera relajada en el aula”⁹. Pero, ¿cómo

5 Yule (2004:226).

6 Para una referencia a errores comúnmente cometidos por parte del profesor a la hora de abordar una actividad de expresión escrita y consejos para unos mejores resultados, véase C. Moreno, Zurita & V. Moreno (1998: 78-79) y Leontaridi & Sigala (2005).

7 La corrección del error y la evaluación en el proceso de aprendizaje de la L2 son temas muy amplios, de ahí que no nos adentremos en ellas en el presente trabajo. Para consideraciones sobre estos campos, remitimos al lector interesado a los trabajos de Parrondo Rodríguez (2004), J. & A. Eguiluz Pacheco (2004) y Rigamonti (1998). Para una aproximación bibliográfica al tema de la evaluación en la enseñanza de L2, consúltese Larrañaga Domínguez (2004).

8 Para un análisis clarificador del tema consúltese Lorenzo Bergillos (2004). Para una selección, organización y presentación esquemática de diversas fuentes bibliográficas relacionadas con el tema de la motivación, véase Ferrer Serrano (2005).

9 Otras macroestrategias motivacionales implican consideraciones como: a) Hacer las clases interesantes; b) Transmitir un ejemplo de compromiso con la disciplina y asumir los objetivos de la enseñanza por parte del profesor; c) Presentar las actividades de forma ordenada, con objetivos definidos y graduados a los niveles de los alumnos; d) Promover la autonomía en el aprendizaje; e) Familiarizar a los alumnos con la cultura de la L2 (Lorenzo Bergillos, 2004: 319-322).

se consigue esto cuando –debido precisamente a la naturaleza del aprendizaje– el estar en un aula de L2, genera estrés por el mero miedo a cometer errores delante de otros? ¿Cómo podemos ayudar a esos alumnos, cuyo aprendizaje se condiciona por factores personales como la timidez o el sentido del ridículo, que pueden entorpecer y retrasar en gran medida su desarrollo? En relación con esto, Lorenzo Bergillos (2004: 320) explica que “una atmósfera relajada que permita la tensión propia que genera la inducción de estructuras, la generación de hipótesis lingüísticas de la L2 y el uso de estrategias comunicativas cuando los recursos lingüísticos fallan, resulta esencial para el desarrollo de la motivación”. Llevando esto al campo de la expresión escrita, tema secundario del que nos ocupamos y siempre bajo la óptica del componente lúdico, Ortega Ruiz & Torres González (1994: 301) señalan que, a menudo, los alumnos, se demuestran reacios a la hora de escribir, pues sienten miedo hacia ello porque:

la escritura no es considerada como una forma de comunicación interactiva, como puede ser la oral; [...] [sin embargo, si los profesores ayudamos a los alumnos] a que tomen conciencia de ello, y les motivamos para que se diviertan con el texto escrito, habremos roto, al menos en parte, un poco de ese miedo, y a partir de aquí, tendremos el camino allanado para conseguir que la escritura se convierta en un instrumento de aprendizaje de la lengua, un aprendizaje integral, que contenga no sólo técnicas para desarrollar una destreza, la escritura, sino un conocimiento global de la lengua y del mundo que representa ésta.

A nuestro modo de ver, lograr que los alumnos se sientan menos desinhibidos y que se relajen en clase está estrechamente relacionado con hacerles sentir que, de alguna forma, se disminuye la formalidad del contexto educativo, y ¿qué mejor manera de conseguir esto que echar mano del componente lúdico que pueda incidir en la enseñanza de L2? Por supuesto, con esto, no queremos decir (siguiendo a Moreno García, 2004: 18) que pretendamos “convertir la clase de E/LE en un gran juego” ni insinuamos que “tengamos que sacar de la cartera, a modo de prestidigitadores, juego tras juego, pero, ¿por qué no convertir nuestra forma de introducir la información en algo divertido?”. El profesor, debe ser creativo¹⁰, pues de esta forma transforma sus clases en un ámbito animado, ‘contagia’ su entusiasmo a los alumnos, y, según señala Sanz Pastor (2004: 117),

fomentar la imaginación y las estrategias para impulsar la creatividad es tan importante en el momento de enseñar a escribir como inculcar al alumno la necesidad de ser económico con el uso de los recursos lingüísticos, saber dotar de coherencia y equilibrio a las partes de un texto o aprender unos esquemas fijos a partir de los cuales se desarrollan textos oficiales: currícula, cartas formales, solicitudes...

Las últimas palabras de la cita anterior, nos llevan al tema de los géneros escritos¹¹ y a la pregunta ¿qué es lo que se entiende finalmente por el término ‘expresión escrita’ en la enseñanza de lenguas extranjeras? Las definiciones varían¹², pero, a nuestro modo de ver, lo importante no es identificarse con

10 Sobre la creatividad en la enseñanza –a nivel teórico y práctico– en relación con los temas que estamos tratando consúltense M. Lambert (2001), Sanz Pastor (1998) y Rodari (1980 y 1996).

11 “Denominamos género al grupo de textos que comparten unos mismos parámetros contextuales (propósito comunicativo, rol y estatus del emisor y del receptor, tipo de interacción, ámbito social, etc.) reconocidos socialmente y unos mismos recursos y estructuras lingüísticas” (Cassany i Comas, 2004: 921). Sobre actividades para la práctica de la expresión escrita organizadas por género véase: Varela Ortega & Marín Arrese (2002).

12 A modo de ejemplo, nos encontramos con definiciones como la de Cassany i Comas (1993: 82-84): “Si preguntáramos a los alumnos ‘qué es la escritura’, muy probablemente responderían con palabras como ‘ortografía, gramática, corrección’, que tienen poco o ningún atractivo para una niña o un joven. Quizás asociarían a la pregunta el libro de texto de gramática o de lengua, o el diccionario. ¡Qué idea tan alejada de la realidad! Usamos las reglas de gramática, pero la escritura es mucho más. Se trata de un instrumento apasionante para relacionarse con la realidad. Podemos compararla a una lupa, a un binóculo o a un telescopio, que permiten explorar objetos, paisajes o estrellas con más detalle y precisión; nos permiten observar todo lo que deseamos y mejor, más a fondo: darnos cuenta de los detalles, aprender, imaginar, reflexionar y gozar de belleza de la realidad (jo

una u otra definición sino darse cuenta de que la expresión escrita es una valiosísima herramienta¹³ para dominar una L2, que puede dar resultados positivos siempre y cuando aprovechemos de la infinidad de posibilidades que se nos ofrecen; así, siguiendo a Leontaridi & Sigala (2005: 185), la expresión escrita se puede usar como:

- un rompehielos que estimula la colaboración entre los participantes.
- un medio para reducir el miedo ante el error.
- una actividad para aumentar y consolidar el conocimiento de cierta materia funcional-gramatical.
- un medio para reforzar las estrategias de adecuación, coherencia, cohesión y estilística.
- un medio para repasar vocabulario ya estudiado.
- introducción a un debate.
- un medio para acercar al estudiante a la cultura hispana.
- un medio para estimular la creatividad e imaginación.
- una actividad dirigida a activar el ritmo de la clase.
- una actividad dirigida a relajar, y por último, DIVERTIR a los estudiantes.

3. ACTIVIDADES LÚDICAS PARA LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Pasaremos ahora a presentar, a modo de ejemplo, algunas actividades cuyo objetivo principal es trabajar en el aula la práctica de la destreza escrita. Por experiencia, sabemos que funcionan muy bien en clase, porque, al ser todas ellas divertidas, aumentan la motivación de los alumnos y fomentan una actitud positiva hacia el aprendizaje. Se pueden usar para diversos niveles y para distintos objetivos y son actividades diseñadas principalmente para alumnos adultos que trabajen en grupo¹⁴. Apostamos –sin abusar de ello– por el trabajo en pareja o grupo en la clase de E/LE, porque estamos de acuerdo con Baralo (2000: 18) en que dicha metodología “permite reproducir dentro de la clase situaciones de comunicación [...] muy cercanas a las auténticas, en las que se debe negociar el significado” y, por otra parte, fomenta la autonomía del aprendiente, puesto que él mismo es el responsable de su aprendizaje¹⁵.

Presentamos las actividades de forma esquemática¹⁶, y fieles a lo anteriormente mencionado sobre el principio de integración de destrezas, veremos que; éstas no aparecen de forma aislada en las actividades, sino que se intenta integrar todas ellas –aunque, sin duda, el eje central en el que se basa la actividad,

de la invención!). La escritura puede ser comunicativa, creativa, pedagógica o terapéutica”. O simplemente, en palabras de Arnal y Ruiz (1998: 45): “Escribir es representar un lenguaje mediante letras o cualquier otro tipo de signos trazados en un soporte”.

13 En relación con las preguntas *cómo*, *cuándo* y *dónde* se debe desarrollar la expresión escrita, véase también C. Moreno, Zurita & V. Moreno (1998: 80).

14 Acerca de las ventajas y desventajas que supone organizar a la clase en grupos, véase Golebiowska (1990). Igualmente, Vázquez (2000: 101-102) presenta una interesante serie de posibilidades de organización a la clase en grupos, según el tipo de actividad a desarrollar.

15 Desde luego, según la misma autora, no hay que perder de vista que una desventaja del trabajo en grupo es favorecer el uso de la lengua materna en clases monolingües; igualmente, el desarrollo de actividades en grupo lleva mucho tiempo de la clase y permite que no todos los estudiantes trabajen lo mismo, pues tal vez los más vagos se apoyen en el trabajo de los otros, handicap que se puede combatir o minimizar, sin embargo, con una buena planificación y control por parte del profesor y un buen entrenamiento de los alumnos en la dinámica del trabajo en grupo. Sin embargo, la posibilidad de que la influencia de los errores de los compañeros perjudique seriamente al estudiante es algo que ha sido rebatido por los resultados de las investigaciones de la interacción en el aula.

16 En las fichas que damos, en las casillas correspondientes a los contenidos gramaticales y léxicos, muchas veces, aparece el término “varios”. Eso indica que la actividad se puede adaptar según lo que se quiera trabajar, ya que los contenidos, tanto léxicos como gramaticales, se conciben como vasos comunicantes.

es la práctica de la expresión escrita. Al fin y al cabo, como muy acertadamente lo pone Pinilla Gómez (2004: 882):

*no necesariamente a una destreza de comprensión auditiva sigue una de expresión oral, o a una actividad de comprensión lectora sigue una de expresión escrita, sino que existe una amplia gama de posibles combinaciones entre las cuatro destrezas, sin que tampoco sea posible establecer un orden definido, ya que cada destreza puede ser propulsora o consecuencia de cualquiera de las otras tres*¹⁷.

A diferencia de Pinilla Gómez (2004: 891), quien reconoce como actividades lúdicas juegos de tableros, juegos basados en el principio del vacío de información o incluso juegos existentes en el mercado (por ejemplo *Tabú*) usados para fines didácticos, a nuestro modo de ver, el rasgo 'lúdico' constituye un epígrafe bastante amplio, que abarca una gran tipología de actividades creativas y divertidas, y que, a menudo, se entrelaza con disciplinas como la psicología, la literatura, etc. Al fin y al cabo, como dice Sanz Pastor (1998: 103-118), "el profesor debe ser un profesional intrépido e innovador que se divierte con lo que hace, más allá de las rutinas, pero sin caer en las temeridades". En la siguiente actividad por ejemplo, entramos en terreno del teatro y, como muy acertadamente lo expresa Pérez Bernal (2006: 327), "utilizar el teatro como herramienta didáctica no significa que el profesor deba ser actor, aunque todos los profesores de idiomas lo somos un poco. Se trata de un medio para conseguir unos objetivos, desbloquearnos, motivarnos, comunicarnos"¹⁸.

(I) EL ORÁCULO²

Nivel: Intermedio, avanzado, superior. **Objetivos:** Hacer predicciones, interpretar mensajes. **Destrezas:** EE, EO, CL, CA³. **Contenidos gramaticales:** Futuros, presentes, oraciones explicativas. **Contenidos léxicos:** Expresiones explicativas (*lo que quiere decir es que, se trata de...*), vocabulario relacionado con la adivinación, léxico variado en las preguntas y respuestas. **Material:** Tarjetas (o folios A4 recortados) para escribir. **Grupos:** De dos en la elaboración de preguntas y respuestas, y de tres en la representación. **Duración:** unas dos horas.

Desarrollo de la actividad: Además de las tarjetas necesitamos un libro de citas famosas (por ejemplo el de Laurent 1989), del que extraemos algunas. Los grupos de trabajo serán de dos en una primera fase y de tres en la segunda. Se reparten las citas en tarjetas y los alumnos, por parejas, comentan el tipo de lenguaje empleado y la interpretación semántica de éstas. A continuación se les explica el contexto de la actividad: van a representar escenas de un oráculo al que asisten algunos clientes. Para ello, primero deben elaborar una serie de posibles preguntas (una en cada tarjeta) que realizarán los futuros clientes del oráculo. El profesor las va recopilando y las pone todas juntas. A continuación, se les anima a que escriban posibles respuestas del oráculo en la forma profética y ambigua en que dan las respuestas. Son recogidas igualmente por el profesor y todos los alumnos se sientan en círculo. Por turnos, según están sentados, uno de ellos hará de cliente del oráculo; cogerá una de las tarjetas con una pregunta y el que está sentado a su derecha, hará de pitonisa, y leerá en tono profético la respuesta (otra de las tarjetas al azar). El siguiente, tiene el papel más difícil: hará de sacerdote y tendrá que interpretar la ambigua respuesta de la pitonisa, relacionándola con la pregunta. Los papeles se van intercambiando para que todos hagan al menos una vez de sacerdotes. La dificultad en la improvisación dependerá de la relación que tengan las respuestas y está bastante abierta a la creatividad del sacerdote de turno.

A este punto, y en relación con la siguiente actividad, nos gustaría recordar que no hay que perder nunca de vista que el desarrollo de distintas destrezas:

supone la puesta en práctica de tareas comunicativas que se llevan a cabo en el aula, de forma planificada y controlada por el profesor [énfasis nuestro], y que suponen el desenvolvimiento paulatino en las mismas

17 Para actividades de destrezas integradas consúltese Bueso Fernández & Vázquez Fernández (1998) y Sánchez Quintana & Clark (1995).

18 Para más ejemplos de actividades lúdicas basadas en técnicas dramáticas consúltese Dorrego Funes & Ortega (1997); también Dorrego Funes (1997) y Malay & Duff (1978).

por parte de los alumnos. Estas tareas y actividades tratan de reflejar, en la mayor medida posible, las condiciones que tienen lugar en las situaciones comunicativas reales, cuando los interlocutores transmiten e intercambian información con necesidades y objetivos auténticos. (Pinilla Gómez, 2004: 880)

(II) EL ABANICO⁴

Nivel: Intermedio, avanzado. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir. **Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro. **Duración:** 30 -40 minutos

Desarrollo de la actividad: Se divide a los estudiantes en grupos de cuatro personas. Se les informa que tendrán que participar en la redacción de varias historias siguiendo las indicaciones del profesor. El profesor hace una pregunta que servirá de incentivo para que cada grupo, como respuesta a dicha pregunta, redacte un breve fragmento. Terminada la redacción, el grupo dobla la parte superior del papel, de manera que no se vea lo que ha escrito, y lo pasa al grupo de al lado. El profesor formula otra pregunta a la que los grupos se invitan a contestar de nuevo, y así sucesivamente. Las preguntas (que se pueden adaptar según el nivel de dificultad) podrían ser del tipo: *¿Cuándo?, ¿dónde?, ¿quién es él y cómo es?, ¿quién es ella y cómo es ella?, ¿qué relación hay entre los dos?, ¿cómo se conocieron?, ¿él preguntó...? ¿ella contestó...?, ¿qué hubiera pasado si...?, etc.* A continuación los textos se corrigen (en una primera fase por los grupos, que reciben los papeles al azar, en una segunda por el profesor) añadiéndose posibles conectores, etc. y después se leen en voz alta y se comentan en clase⁵.

Pasemos a las siguientes actividades:

K. Chastain (1988) sugiere irónicamente que los hablantes nativos no suelen dedicar sus espacios de ocio a preparar ensayos económicos. Nosotros añadimos que, desde luego, resultaría raro pasar la tarde del domingo escribiendo una elegía o un panegírico, mientras en TV1 emiten un partido de fútbol. Obviamente nos estamos refiriendo a personas normales y no al gremio de ratones de biblioteca en el que, a veces, nos convertimos los profesores. (Sanz Pastor, 1998: 103)

La ironía del fragmento anterior, sirve para hacernos reflexionar sobre algunos de los errores que solemos cometer los profesores, como mandar a los alumnos que preparen “para mañana, una redacción sobre el impacto del efecto invernadero en la reproducción de los ciervos...”. Por otra parte, hay que darse cuenta de que la práctica de la expresión escrita no es necesariamente una actividad que se hace en solitario y en casa (pues, en caso contrario pensamos que nos lleva mucho tiempo de la clase), ni tiene porque ser aburrida. La verdad es que muchas veces los estudiantes no escriben o no leen simplemente porque los temas tratados no les llaman la atención. Entonces, ¿por qué no hacerles practicar la expresión escrita con temas menos comunes, más divertidos y no necesariamente con “unas 120 a 150 palabras...”? Veamos tres posibilidades¹⁹:

(III) CUENTO ALFABÉTICO

Nivel: Avanzado, superior. **Objetivos:** Redactar una historia. **Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Varios. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro. **Duración:** 30 minutos.

Desarrollo de la actividad: Se dividen los estudiantes en grupos y se les explica que cada grupo tiene que redactar una historia cuyas palabras deberán aparecer por orden alfabético; es decir, la primera palabra del cuento empezará por la “A”, la segunda por la “B”, y así sucesivamente. (Por ejemplo: “*Andrés bebía cada día en Faro ginebra helada...*”). Asimismo, se les explica que pueden usar algunos conectores como artículos, preposiciones, etc. y tienen derecho a saltarse un número reducido de letras, por ejemplo no más de dos o tres. Para terminar se leen las historias en clase y se comentan-corrigen⁶.

(IV) TITULARES DE PRENSA

Nivel: Intermedio, avanzado, superior. **Objetivos:** Redactar una noticia, narrar y describir. **Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Varios (con énfasis en los tiempos del pasado). **Contenidos léxicos:** Vocabulario periodístico, nexos, etc. **Material:** Papel y bolígrafo. Recortes de titulares de prensa poco comunes (o unas imágenes impactantes). **Grupos:** De cuatro. **Duración:** 40 minutos.

Desarrollo de la actividad: Se dividen los estudiantes en grupos de cuatro. Se les explica que son periodistas y que para la próxima edición de su periódico tienen que redactar una serie de noticias basadas en los titulares que se les dan. Tras terminar la redacción, el profesor recoge los artículos y los vuelve a repartir al azar para que se hagan las primeras correcciones. Para terminar se leen las historias en clase, se comentan y se elige por votación la mejor.

Nota: También se les puede pedir a los alumnos que piensen ellos mismos en un título llamativo para la próxima edición de su revista (de corazón, etc.) y que redacten el artículo correspondiente. La actividad termina con la puesta en común anterior.

(V) MACEDONIA DE CUENTOS

Nivel: Intermedio, avanzado **Objetivos:** Crear una historia sirviéndose de elementos concretos. **Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Varios. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo, fotocopias de la fichas 1 (ó 2). **Grupos:** De cuatro a seis. **Duración:** 40 minutos.

Desarrollo de la actividad: Se divide la clase en grupos y cada grupo recibe la ficha 1 (ó 2) en la que aparecen varios elementos (personajes, lugares, objetos mágicos, etc.). Los estudiantes deberán elegir un elemento de cada columna y elaborar un cuento. Tras concluir la redacción, el profesor recoge los cuentos y los vuelve a repartir al azar para que se hagan las primeras correcciones. Para terminar se leen los cuentos en clase, se comentan y se elige por votación el más divertido.

<i>Personaje</i>	<i>lugar</i>	<i>cuando</i>	<i>objeto mágico</i>	<i>amigo / enemigo</i>
<i>Shrek</i>	<i>Las Vegas</i>	<i>117 d.C.</i>	<i>Una lámpara</i>	<i>David Beckham</i>
<i>Barbie</i>	<i>Un castillo</i>	<i>Hoy en día</i>	<i>Una zanahoria</i>	<i>Angelina Jolie</i>
<i>Blancanieves</i>	<i>IKEA</i>	<i>Siglo 3 a.C.</i>	<i>Un ordenador</i>	<i>El ogro</i>
<i>Supermán</i>	<i>Alaska</i>	<i>Edad Media</i>	<i>Un pintalabios</i>	<i>Un dinosaurio</i>
<i>Caperucita Roja</i>	<i>El espacio</i>	<i>Hace tres días</i>	<i>Un chupete</i>	<i>Una rana</i>
<i>Cenicienta</i>	<i>El metro de Moscú</i>	<i>2078</i>	<i>Una tabla de surf</i>	<i>Una bruja</i>
<i>La Reina Sofía</i>	<i>Un chiringuito</i>	<i>Hace años</i>	<i>Una bombilla</i>	<i>Un hada azul</i>
<i>La Mona Lisa</i>	<i>La Torre Eiffel</i>	<i>Érase una vez</i>	<i>Una llave</i>	<i>Un basurero</i>
<i>El Quijote</i>	<i>La luna</i>	<i>En 10 años</i>	<i>Un desodorante</i>	<i>Un enano</i>
<i>Marilyn Monroe</i>	<i>Una alcantarilla</i>	<i>Ahora mismo</i>	<i>Unas galletas</i>	<i>Un sultán</i>
<i>Nemo</i>	<i>Una cueva</i>	<i>Edad de la piedra</i>	<i>Un piercing</i>	<i>Un dragón</i>
<i>Pato Donald</i>	<i>Una cárcel</i>	<i>En unos instantes</i>	<i>Un cántaro</i>	<i>James Bond</i>
<i>Santa Claus</i>	<i>Una isla desierta</i>	<i>1492</i>	<i>Una guillotina</i>	<i>El genio de la lámpara</i>
<i>Alicia en el País de las Maravillas</i>	<i>El desierto del Sahara</i>	<i>En la época de Jesucristo</i>	<i>Una alfombra voladora</i>	<i>El Señor de los Anillos</i>

Ficha 1: Escribir un cuento: ¿Quién, dónde, cuándo, por qué...?

Para terminar presentamos una actividad que hace uso de la psicología popular y que, seguramente, es nuestra actividad favorita por ser muy divertida y porque siempre da excelentes resultados en clase. Es una actividad que se puede adaptar prácticamente a todos los niveles, se puede realizar de formas distintas, y a parte de la práctica de las cuatro destrezas, constituye una forma de trabajar -de manera menos convencional- con el vocabulario y practicar el uso ‘inteligente’ del diccionario.

(VI) UN ADJETIVO VALE MÁS QUE MIL PALABRAS⁷

Nivel: todos. **Objetivos:** Describir y justificar. **Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Varios. **Contenidos léxicos:** Varios, principalmente adjetivos calificativos. **Material:** papel, bolígrafo, (diccionario inverso). **Grupos:** trabajo en solitario, en pareja y puesta en común entre todos **Duración:** 30-40 minutos

Nota: Si el grupo no es de un nivel alto, es recomendable que en la clase anterior el profesor pida a sus estudiantes que en la próxima clase tengan consigo un diccionario inverso.

Desarrollo de la actividad: El profesor explica que va a hacer cuatro preguntas a las que los alumnos tienen que contestar usando tres adjetivos. Las preguntas son las siguientes:

- *¿Cuál es tu color favorito? Descríbelo con tres adjetivos.*
- *¿Cuál es tu animal favorito? Descríbelo con tres adjetivos.*
- *Piensa en un sitio en el que haya una cantidad de agua (las respuestas pueden variar desde “mi bañera” hasta “el río Amazonas”). ¿Cuál es este sitio? Descríbelo con tres adjetivos.*
- *Piensa en un sitio totalmente blanco. ¿Cuál es este sitio? Descríbelo con tres adjetivos.*

Durante la actividad, el profesor mantiene un papel de monitor, observando y ayudando –si hace falta- a los alumnos en la tarea de buscar adjetivos. Una vez que hayan terminado, el profesor dice que a continuación va “desvelar” los secretos más profundos de la personalidad de los alumnos para que todos se conozcan mejor. Pide a los estudiantes que intercambien sus respuestas con las de sus compañeros. A continuación, ofrece el significado real y la interpretación de las preguntas (entre risas) y pregunta a algunos de ellos (mejor a los que tengan mayor sentido de humor o a los que estén sentados al lado de los más extrovertidos) que presenten en clase las respuestas de sus compañeros.

Interpretación: Supongamos que las respuestas de un alumno fueron las siguientes: *Su color favorito es el rojo, porque es vivo, sensual y chillante; su animal favorito es el perro, que es fiel, bueno y travieso; su sitio precioso favorito es una isla rodeada del océano porque es relajante, salvaje y romántica; su sitio blanco es una habitación totalmente blanca y es fría, impersonal y solitaria.* El profesor “Dr. Freud” explica que el color representa cómo nos vemos a nosotros mismos, el animal, cómo nos ven los demás, el sitio maravilloso, cómo vemos el sexo y el sitio blanco, cómo vemos la muerte.

Alternativa: Una forma más interesante y provechosa para realizar la actividad, es la siguiente: Se eligen cuatro voluntarios y se ponen sus nombres en la pizarra. Mientras el resto de los alumnos contesta a las preguntas individualmente, los voluntarios tienen que hacer lo mismo, escribiendo sus respuestas en la pizarra. Es bueno hacerlo de tal forma que a la primera pregunta el primero en contestar sea el alumno número uno, a la segunda pregunta el primero en dar sus respuestas sea el alumno número dos y así sucesivamente. Además, se les advierte que no pueden repetir las respuestas de sus compañeros. La actividad es muy divertida y podemos sacar aún mayor partido de ella, trabajando, en una segunda fase, con el vocabulario que ha surgido, buscando sinónimos y antónimos, preparando diálogos cortos, etc.

4. CONCLUSIONES

El componente lúdico y el enfoque en la práctica de las destrezas (integradas o no) es algo que se estudia en la glotodidáctica en los últimos años. Cada vez son más los trabajos que tratan estos temas tanto desde un punto de vista teórico como práctico²⁰; ya hemos hecho referencia a unos pocos

20 A modo de ejemplo podemos citar también a Moreno García *et al.* (2005), Sánchez Pérez & Fernández (2004), Sánchez Benito & Sanz Oberberger (1999), Iglesias Casal & Prieto Grande (1998), Palomino (1998), Moreno García (1997), Prange & Pichardo Castro (1997),

de ellos, aprovechamos sin embargo para señalar que puede resultar útil al lector la «Aproximación a una bibliografía sobre actividades lúdicas en el aula de E/LE» (*Carabela*, 41, 1997: 153-157) y la «Aproximación a una bibliografía sobre la expresión escrita en el aula de español como lengua extranjera» (*Carabela*, 46, 1998: 153-158).

Nosotras hemos intentado abordar el tema de la explotación del componente lúdico en la clase de L2, enfocando, a la vez, en la práctica de la destreza escrita. Sin menospreciar la importancia de la integración de destrezas²¹, hemos optado por centrarnos especialmente en la expresión escrita, puesto que es la destreza que suele practicarse de forma más convencional y poco lúdica. Y aunque todavía gran número de profesores –y también alumnos– se muestran reticentes a la hora de usar juegos en clase²², la práctica revela cada vez más una mayor cantidad de beneficios que aportan este tipo de actividades. Lo importante es que el profesor sea innovador y que se invente a sí mismo, cruzando constantemente los límites entre distintas disciplinas; que no tengamos miedo a probar y experimentar, pues si conseguimos que nuestros estudiantes conciban el proceso de aprendizaje como algo divertido y dinámico, haremos que pierdan el miedo a la hora de expresarse en la L2 y que aumente su motivación, con todo lo positivo que esto conlleva para el progreso de su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Acquaroni Muñoz, R. (2004). “La comprensión lectora”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), 943-964.
- Arnal, C. y Ruiz de Garibay, A. (1996). *Español por destrezas. Escribe en español*, Madrid, SGEL.
- Arnal, C. y Ruiz, A. (1998). “Tipos de escrito: una lista interminable”, en *Carabela* 46: 43-62.
- Baralo, M. (2000). “El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE”, en *Carabela*, 47 (*El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*), Madrid, SGEL, 5-36.
- Bueso Fernández, I. y Vázquez Fernández, R. (1998). “La cultura con ‘minúscula’: propuestas de explotación de las cuatro destrezas integradas en un marco cultural”, en K. Alonso, F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann (dirs.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones, 833-840.
- Carabela*, 41 (1997). (Monográfico: *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*), Madrid, SGEL.
- Carabela*, 46 (1998). (Monográfico: *La expresión escrita en el aula de E/LE*), Madrid, SGEL.
- Cassany i Comas, D. (1993). “Ideas para desarrollar los procesos de redacción”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 216, Barcelona, 82-84.
- Cassany i Comas, D. (2004). “La expresión escrita”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), 917-942.
- Cenoz Iragui, J. (2004). “El concepto de competencia comunicativa”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), 449-465.
- Czerniewska, P. (1992). *Learning about writing*, Oxford, Blackwell
- Dorrego Funes, L. (1997). “Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua”, en *Carabela*, 41: 91-110.
- Dorrego Funes, L. y Ortega, M. (1997). *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Eguiluz Pacheco, J. & Eguiluz Pacheco, A. (2004). “La evaluación de la expresión escrita”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), 1005-1024.

Santiago Guervós & Fernández González (1997), Arnal & Ruiz de Garibay (1996) y Palencia (1990).

21 Al fin y al cabo aunque hablar y escribir “son dos modos de comunicación distintos, cada uno con sus entornos propios, sus características y sus funciones sociales y comunicativas diferenciadas [...] tanto la expresión oral como la escrita hacen uso del mismo sistema lingüístico” (Baralo, 2000: 10)

22 “...ya sea por miedo a perder el control de la clase, por la concepción tradicional de que la escuela es un sitio serio, porque son considerados una pérdida de tiempo, o porque el carácter de unos y de otros dificulta su aplicación” (Ruiz Morales, Leontaridi & Peramos Soler, 2007: 96).

- Érotas, F., Leontaridi, E. & Sigala, M. (2008 - en imprenta). “El buen día es bueno desde por la mañana. Actividades para romper el hielo en las primeras clases de lengua extranjera”, en E. Leontaridi *et al.* (eds.), *Actas del Congreso Internacional ‘La lengua en un mundo que cambia’*. Atenas: Centro de Idiomas de la Universidad de Atenas. [Ερωτάς, Φ, Λεονταρίδη, Ε., Σιγάλα, Μ. (2008 –υπό εκτύπωση). “Η καλή μέρα από το πρωί φαίνεται: Δραστηριότητες για να «σπάσει ο πάγο» στα πρώτα μαθήματα της Ξένης Γλώσσας”, στους Ε. Λεονταρίδη *et al.* (eds.), *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου ‘Η γλώσσα σε έναν κόσμο που αλλάζει’*, Αθήνα: Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών Παν/μίου Αθηνών].
- Fernández González, J. (2002). “Ingredients, recipes and menus: how to cook a foreign language class”, en *Actas del Congreso ‘La enseñanza de L2 a adultos – Experiencias y perspectivas’*. Atenas: Centro de Idiomas de la Universidad de Atenas, 25-31. [Πρακτικά Συνεδρίου ‘Η διδασκαλία της ξένης γλώσσα σε ενήλικους – Εμπειρίες και προοπτικές’. Αθήνα: Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών Πανεπιστημίου Αθηνών].
- Ferrer Serrano, F. (2005). “Motivación en la clase de E/LE”, en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 4, Roma, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia, 91-103. Disponible en: <http://www.mec.es/exterior/it/es/publicaciones/revistas.shtml> [ref. de 6/3/2008].
- García Parejo, I. (1998). “Teoría e la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas”, en *Carabela*, 46: 23-42.
- Gil-Toresano Berges, M. (2004). “La comprensión auditiva”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), 899-915.
- Golebiowska, A. (1990). *Getting students to talk*, London, Prentice Hall International.
- Iglesias Casal, I. y Prieto Grande, M. (1998). *¡Hagan juego!* Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español, Madrid, Edinumen.
- Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera: Plan curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.
- Lambert, W.E. (1955). “Measurement of the Linguistic Dominance of Bilinguals”, en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50: 197-200.
- Lambert, M. (2001). *Cómo ser más creativo*, Bilbao, Mensajero.
- Larrañaga Domínguez, A. (2004). “Aproximación a una bibliografía sobre la evaluación en la enseñanza de segundas lenguas/ lenguas extranjeras”, en *Carabela*, 55 (*La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/ lengua extranjera*), Madrid, SGEL, 157-173.
- Laurent, A. (1989). *Citas famosas*, Barcelona, Edicomunicación S.A.
- Leontaridi, E. y Sigala, M. (2005). “La otra cara de la expresión escrita: actividades lúdicas para la práctica de la expresión escrita”, en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 4, Roma, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia, 184-200. Disponible en: <http://www.mec.es/exterior/it/es/publicaciones/revistas.shtml> [ref. de 6/3/2008].
- Lorenzo Bergillos, F.J. (2004). “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), 305-328.
- Malay, A. y Duff, A. (1978). *Drama techniques in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Moreno García, C. (1997). “Actividades lúdicas para la práctica de la gramática”, en *Carabela*, 41: 35-48.
- Moreno García, C. (2004). “El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la Gramática”, en *RedELE* [en línea], 2004, Nº 0 (número de marzo). Disponible en: <http://www.mec.es/redele/revista/pdf/moreno.pdf> [ref. de 6/3/2008].
- Moreno García, C., García Naranjo, J., García Pimentel, M.R. y Hierro Montosa, A.J. (2005). *Actividades lúdicas para la clase de español*, Madrid, SGEL.
- Moreno, C., Zurita P. y Moreno, V. (1998). “A escribir se aprende escribiendo”, en *Carabela*, 46: 75-101.
- Ortega Ruiz, A. y Torres González, S. (1994). “La paráfrasis en el desarrollo de las estrategias de la comprensión lectora”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como segunda lengua: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL, 301-312.
- Palencia, R. (1990). *Te toca a ti: 50 juegos para la práctica comunicativa de la lengua y cultura española*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- Palomino, M.A. (1998). *Dual – pretextos para hablar*, Madrid, Edinumen.
- Parrondo Rodríguez, J.R. (2004). “Modelos, tipos y escalas de evaluación”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), 967-982.
- Pérez Bernal, R.M. (2006). “El teatro, un recurso para el aula de Español como Lengua Extranjera”, en E.

- Leontaridi, E. Balassi y K. Spanopoulou (eds), *Actas de la Jornada dedicada a la lengua alemana, italiana y española*, Atenas: Focus on Health, 327-335. [Λεονταρίδη, Ε., Μπαλάση, Ε. και Σπανοπούλου, Κ. (επιμ.). *Πρακτικά Ημερίδας «Αφιέρωμα στη γερμανική, ιταλική και ισπανική γλώσσα»*, Αθήνα: Focus on Health, 327-335].
- Pinilla Gómez, R. (2004). “La expresión oral”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), 879-897.
- Pinker, S. (1995). *The language instinct: how the mind creates language*, New York, HarperPerennial.
- Prange, L. y Pichardo Castro, F. (1997). *Por turnos. Actividades para aprender español jugando*, Madrid, Santillana.
- Rigamonti (1998). “La corrección del error en la expresión escrita: el caso de estudiantes itálofonos de E/LE”, en *Carabela*, 46: 137-152.
- Rodari, G. (1980), *Cuentos para jugar*, Madrid, Alfaguara.
- Rodari, G. (1996), *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Ediciones del Bronce.
- Ruiz Morales, M., Leontaridi, E. & Peramos Soler, N. (2007). “¿Los juegos dan mucho juego! Algunas propuestas de actividades lúdicas para nuestra clase de E/LE”, en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 6, Roma, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia, 95-99. Disponible en: <http://www.mec.es/exterior/it/es/publicaciones/revistas.shtml> [ref. de 24/3/2008].
- Sánchez Benito, J. y Sanz Oberberger, C. (1999). *Jugando en español. Actividades interactivas para la clase de español (niveles elemental-intermedio)*, Berlín, Langenscheidt.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs) (2004), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- Sánchez Pérez, A. y Fernández, R. (2004). *¿Jugamos? Juegos de siempre para la clase de español*, Madrid, SGEL.
- Sánchez Quintana, N. & Clark, D. (1995). *Destrezas integradas. Las cuatro destrezas*, Madrid, SM.
- Santiago Guervós, J. de y Fernández González, J. (1997). *Aprender español jugando. Juegos y actividades para la enseñanza y aprendizaje del español*, Madrid, Huerga & Fierro.
- Sanz Pastor, M. (2001), *La escritura como destreza creativa*, en *Carabela*, 46: 103-118.
- Saussure, F. de (1987 [1916]). *Curso de lingüística general*, (traducción, prólogo y notas de Amado Alonso), Madrid, Alianza.
- Varela Ortega, S. y Marín Arrese, J. (2002), *Expresión escrita*, Madrid, SM.
- Vázquez, G. (2000), *La destreza oral (programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado)*, Madrid, Edelsa.
- Yule, G. (2004). *El lenguaje*, Madrid, Akal.

De la literatura a la lengua y la cultura (y viceversa)

MAR FREIRE

University of Kansas

RESUMEN: Mientras que el mundo de la enseñanza de lenguas acepta la necesidad de fomentar la lectura como vía para mejorar la competencia cultural y la capacidad expresiva (tanto de hablantes nativos como no-nativos), esas lecturas suelen ser, en el aula de L2 o E/LE, de artículos periodísticos. Los clásicos de la literatura en español tienden a considerarse demasiado complicados, ajenos a la realidad del estudiante y, en general, poco atractivos para el aula de L2 o E/LE. Sin embargo, son valiosos instrumentos para trabajar contenidos socio-culturales al tiempo que se desarrolla la empatía de los estudiantes. Por eso, este taller se propone:

- 1) Reflexionar sobre el uso de textos literarios como medios para trabajar aspectos socio-culturales y lingüísticos.
- 2) Presentar acercamientos comunicativos a la enseñanza de textos clásicos de la literatura en español que permitan trabajar la empatía y tender puentes con experiencias de la cultura de origen del estudiante.

PALABRAS CLAVE: Literatura, clásicos, lengua, cultura, empatía.

1. INTRODUCCIÓN.

El título de este taller revela ya un poco el enfoque teórico, pedagógico y hasta filosófico desde el que se tratará la literatura. Quizá del propio título se pueda extraer una primera conclusión que aleje mi propuesta del enfoque más tradicional. Estos enfoques más tradicionales presentaban la literatura como materia de estudio casi sacralizada, adorada, un hecho artístico, especial, ritual, una fiesta, una excepción creada por un/a autor/a con una visión privilegiada del mundo que le rodeaba y completamente excepcional. Desde ese punto de vista, la literatura se estudiaba como materia completamente aislada y con pocas conexiones (o ninguna) con el estudio de una lengua. ¿Cómo podría haber esas conexiones cuando el estudio de una lengua (especialmente una lengua extranjera) se centraba en conocer y utilizar correctamente estructuras lingüísticas de uso común? La literatura no tenía cabida en la clase de lengua puesto que como muestra excepcional del lenguaje no servía a los objetivos del profesorado. Creo que el título de este taller “De la literatura a la lengua y la cultura (y viceversa)” muestra un alejamiento de concepciones compartimentadas de la literatura, la lengua y la cultura y da una primera indicación

de una perspectiva más permeable y transversal que permite, o incluso busca, una fluida comunicación entre las tres materias: literatura, lengua y cultura.

Quizá también hayan notado en lo anteriormente dicho que el enfoque subyacente a esta presentación es el hoy en día omnipresente enfoque comunicativo. Mi decisión de inclinarme hacia este enfoque será explicada un poco más adelante, pero no sería justo continuar mi exposición sin reconocer que también el enfoque comunicativo ha “maltratado” la literatura en las clases de lengua. En sus principios, el deseo de centrarse en actos comunicativos reales, pertinentes para la vida cotidiana y diaria marginó, e incluso vetó, la presencia de la literatura en las clases de lengua. La percepción de los textos literarios como excepcionales y del lenguaje literario como adornado, elegante y artístico desaconsejaba su uso cuando los objetivos pedagógicos se centraban en enseñar a comunicarse correctamente en contextos muy específicos. La literatura se quedó fuera de las clases de lengua entonces por “rara”. Afortunadamente, el enfoque comunicativo ha superado ya sus propios prejuicios y ya reconoce la utilidad y la validez del uso de textos literarios en las clases de lengua.

Pero, ¿por qué utilizar la literatura en la clase de lengua? Mientras entraban a este taller les he dado una ficha para que empezaran a pensar en las ventajas de incluir la literatura en sus clases de lengua. Esta es la actividad que he llamado de “pre-taller” (Ver Anexo 1) para invitarles a hacer una reflexión personal. No quiero ahora entrar en grandes detalles, pues la actividad es para ustedes, pero ¿cuál les parece la razón más importante para incluir la literatura en la clase de E/LE? ¿Cuál la menos importante?

Al amparo de estos cambios de percepción, la didáctica de E/LE acepta ya las ventajas de utilizar la literatura en la enseñanza de lengua. Desde una perspectiva puramente lingüística, los textos literarios sirven para trabajar:

- La **comprensión lectora** (incluso la **comprensión oral** cuando los textos se escuchan)
- La **producción escrita**: ya sea utilizando los textos literarios como modelos para trabajar la escritura creativa o estudiando esos textos críticamente y pidiendo a los estudiantes que escriban para justificar o argumentar sus opiniones, sus interpretaciones personales.
 - La **producción oral**. Por ejemplo, al discutir oralmente distintas interpretaciones de un texto o al comentar las emociones y sentimientos que este produce en los estudiantes.
 - La **competencia cultural**: los textos literarios son construcciones culturales que contienen información de la cultura de origen.

Si utilizamos el esquema clásico de Canale y Swain (1980) sobre la competencia comunicativa, podemos ver que los textos literarios son potencialmente útiles para desarrollar las cuatro competencias clave que inicialmente se describían como el camino para llegar a una comunicación efectiva y también para la posteriormente añadida competencia intercultural de la que hablaré unos minutos.

COMPETENCIA COMUNICATIVA

Competencia intercultural

Competencia lingüística

Competencia discursiva

Competencia sociolingüística

Competencia estratégica

De todas formas, limitar el uso de la literatura en el aula al desarrollo de destrezas lingüísticas es, en mi opinión, trivializarla e ignorar algunos de los rasgos definitorios de este tipo de texto. No quiero decir aquí que la literatura sea un texto especial, ritual, sagrado ni necesariamente excepcional, pero comparto la opinión de Martínez Sales de que es necesario reconocer que tiene una capacidad y una intención comunicativa muy distinta de otros textos auténticos que podemos utilizar en clase (ej. un artículo periodístico o una receta de cocina). No conviene olvidar que uno de los rasgos definitorios de la literatura es la búsqueda del goce estético, del placer y, sobre todo, de una comunicación personal de sentimientos y emociones entre autor, texto y lector/a. Es decir, una de las características más importantes de la literatura es una especial capacidad para combinar dos funciones básicas del lenguaje: la función expresiva o emotiva (principalmente centrada en el emisor y su subjetividad) y la función apelativa o conativa (que busca una reacción del receptor).

Esto supone que el texto literario:

- Quizá por ser menos explícito y más sugerente que otro tipo de textos, tiene mayor capacidad de implicar emocionalmente al/la lector/a.
- Es más interactivo porque el/la lector/a extrae un significado personal que el texto le sugiere e interpreta el texto desde su propia perspectiva.
- Por tanto, ofrece una oportunidad excepcional de centrar el aprendizaje en el/la estudiante y alejarse de la mera transmisión de conocimientos a la creación de conocimientos, de pasar de la enseñanza al aprendizaje y centrar el trabajo en el/la estudiante al 100%.

Por otra parte, no podemos olvidar que esta comunicación íntima y personal sucede a pesar de la posible lejanía temporal, espacial y cultural que exista entre emisor y receptor (entre escritor y lector)¹. Si la literatura puede implicar íntima y personalmente a nuestros/as estudiantes, desaprovechar el potencial de estos textos para desarrollar su competencia intercultural centrándonos solo en su uso como muestras auténticas de lengua es también banalizarlos. La lectura de un texto literario desde la perspectiva personal señalada arriba reconoce la recreación que el/la lector/a hace del texto en el momento de leer y por tanto ofrece la posibilidad de conjugar su conocimiento cultural (sus conocimientos previos de historia, de arte, de geografía, pero también de su cultura de origen) con el saber cultural que impregna el texto. Así, la literatura en español puede ofrecer una íntima aproximación al mundo hispano que facilita la comunicación intercultural y el tender puentes entre dos culturas, incluso cuando estas son lejanas y, en apariencia, ajenas.

Llegados a este punto, parece difícil negar ya el valor de la literatura en el aula de E/LE. Los textos literarios, siempre que se seleccionen y se presenten de manera adecuada al nivel de los estudiantes, ofrecen la posibilidad de introducir en el aula una experiencia integradora del saber lingüístico, discursivo, cultural e incluso enciclopédico de nuestros/as estudiantes y así desarrollar también su competencia literaria.

2. PROPUESTAS DE TRABAJO EN EL AULA.

Esta filosofía impregna el material didáctico que presentaré a continuación. En él, se ha tratado de reconocer el valor lingüístico de los textos y también la importancia de desarrollar la competencia

¹ Estoy de acuerdo con C. Ambassa en que la falta de conocimiento del contexto cultural creador puede dificultar la lectura de un texto literario en una lengua extranjera. Sin embargo, me parece innegable que la contemporaneidad y universalidad de los textos puede suplir esas carencias y que las actividades de preparación de la lectura pueden usarse para tender puentes entre culturas y facilitar la reflexión.

literaria, cultural y empática de los/as estudiantes. La particularidad de este material en relación a lo expuesto anteriormente es que no ha sido creado para su utilización en una clase de lengua española sino para un curso de literatura española con una perspectiva diacrónica, es decir, para un curso de historia de la literatura española. ¿Tiene cabida el enfoque comunicativo en un curso de estas características? ¿Tienen estos cursos un enfoque tradicional hacia la transmisión de conocimientos que dificultan la implantación de un enfoque comunicativo más centrado en la creación de conocimiento y en el aprendizaje del estudiante?

Mis compañeras y yo, autoras del *Curso de literatura. Español lengua extranjera* publicado por Edelsa, pensamos que hay espacio y potencial en cursos con fines específicos como este para el enfoque comunicativo y que la clave está en buscar una cercanía entre el texto y el/la lector/a que facilite la comunicación y la empatía. En textos literarios contemporáneos, esta cercanía frecuentemente se presupone. El gran reto para nosotras eran los clásicos tradicionalmente considerados difíciles para el estudiante de una segunda lengua por la lejanía lingüística y contextual.

Con uno de esos retos, de gran complejidad por la distancia geográfica e histórica así como la posible complejidad lingüística, empiezo: el romanticismo latinoamericano y *El gaucha Martín Fierro* de José Hernández. Dado que este trabajo ya está publicado lo utilizaré a modo de ejemplo de la filosofía que he venido explicando para luego entrar en un trabajo más práctico y más activo por su parte.

2.1. El Romanticismo latinoamericano. *El gaucha Martín Fierro* de José Hernández.

El reto en el caso de la explotación didáctica del poema de José Hernández era de una parte la lejanía geográfica e histórica así como la posible dificultad lingüística. Por el contrario, el gran atractivo de este texto es su personaje protagonista que, por su individualismo y rebeldía, podría ser héroe de casi cualquier película contemporánea.

La presente explotación didáctica procede de *Curso de literatura. Español para extranjeros. Libro del Profesor* (p. 69-75) y el texto al que hace referencia se encuentra en el *Curso de literatura. Español para extranjeros. Libro del alumno*. (p.56-57) La propuesta se divide en cuatro partes:

- A) El contexto histórico latinoamericano: la independencia de las colonias.
- B) Prelectura de *El gaucha Martín Fierro*.
- C) Lectura de *El gaucha Martín Fierro*.
- D) Postlectura de *El gaucha Martín Fierro*.

Combina trabajo lingüístico (de comprensión lectora, producción escrita y producción oral), con competencia intercultural, literaria y empática.

A) El contexto histórico latinoamericano: la independencia de las colonias.

El objetivo de esta sección es acercar al/la estudiante al contexto socio-histórico y cultural en el que se creó la obra de forma que facilite desde el principio esa comunicación intercultural. En este momento es importante partir de los conocimientos previos del estudiante.

(Ver la actividad “La identidad nacional americana” en *Curso de literatura. Español lengua extranjera. Libro del profesor*. Págs. 70-71)

B) Prelectura de *El gaucho Martín Fierro*.

En este caso se pretende preparar a los/as estudiantes para la lectura y para las peculiaridades y también el atractivo del personaje protagonistas. Se busca una cercanía y una empatía hacia el personaje.

(Ver la actividad de prelectura “Antes de leer” en *Curso de literatura. Español lengua extranjera. Libro del profesor*. Pág. 73)

C) Lectura de *El gaucho Martín Fierro*.

Inmediatamente después de la actividad de preparación a la lectura es necesario dedicar algo de tiempo a la propia lectura del texto. Este trabajo puede ir seguido de actividades clásicas de comprensión lectora, como las preguntas que siguen al texto en el *Curso de literatura. Español lengua extranjera*. Además, puede utilizarse las reacciones de los estudiantes a la lectura, sus emociones y sus ideas previas por ejemplo comparando la imagen que tenían del gaucho antes de leer y la que tienen después de la lectura. Una actividad de este tipo puede encontrarse en “Después de leer” en *Curso de literatura. Español lengua extranjera. Libro del profesor*. Pág. 73).

Tras este trabajo de primer contacto con el texto, es conveniente dar la oportunidad de releer el fragmento y reflexionar un poco más sobre lo que se ha leído. De nuevo puede hacerse utilizando las actividades de *En profundidad* del *Curso de literatura. Español lengua extranjera* o con una actividad como la propuesta en el *Libro del Profesor* del *Curso de literatura. Español lengua extranjera* que continúa reflexionando sobre la caracterización de Martín Fierro desde la actividad de prelectura. (Ver la actividad “Realidad y ficción” en *Curso de literatura. Español lengua extranjera. Libro del profesor*. Pág. 74)

D) Postlectura de *El gaucho Martín Fierro*.

Para la actividad de postlectura podemos ya pedirles a los estudiantes que contribuyan a un debate muy encendido en la Argentina de esta época, pero que tampoco es del todo ajeno al mundo contemporáneo. Estoy hablando del conflicto “Civilización vs. Barbarie” que da título a la actividad propuesta en el *Libro del profesor* del *Curso de literatura Español lengua extranjera*. (Págs. 74-75) Se trata de un conflicto ciudad – campo, vida urbana – vida rural, tradición e innovación que, como digo, tiene muchas conexiones con el mundo contemporáneo y que ofrece una oportunidad para volver a tender puentes entre el mundo gauchesco argentino y la realidad cotidiana contemporánea de los estudiantes.

2.2. El Vanguardismo. “Traspaso de los sueños” Ramón Gómez de la Serna.

En el caso de esta unidad didáctica, el primer reto está asociado con la dificultad que normalmente se identifica con las vanguardias. La ruptura con la lógica y las convenciones de escritura tradicional plantean un importante reto, pero también pueden ser muy atractivas para la imaginación y la creatividad de los estudiantes.

Aunque en ella sigo la misma estructura utilizada para el *Curso de literatura* del que proceden las anteriores explotaciones didácticas, el trabajo sobre el texto de Gómez de la Serna es inédito y no

se incluye en el mencionado libro. Por este motivo, he incluido en el Anexo 2 el propio texto y las preguntas de Comprensión y En Profundidad que lo acompañarían. Sin embargo, las propuestas de introducción a la creación vanguardista proceden el *Libro del Profesor* que acompaña al *Curso de literatura* (p. 125-126).

La propuesta combina trabajo lingüístico (de comprensión lectora, producción escrita y producción oral), con creatividad y competencia discursiva, literaria y empática. Se dividiría también en cuatro partes y empezaría por el contexto creativo vanguardista. Para ello la sugerencia pretende acercar la filosofía vanguardista y sobre todo el surrealismo a la realidad de sus estudiantes. Aprovechando el extendido uso del adjetivo “surrealista” en el lenguaje cotidiano, la actividad “Surrealista” (pág. 126) invita a sus estudiantes a utilizar sus conocimientos previos.

2.2.1. Trabajo de grupo sobre “Traspaso de los sueños”.

Esta sería nuestra propuesta para trabajar el contexto creativo y preparar a los/as estudiantes para el trabajo de lectura de “Traspaso de los sueños”. Por supuesto, si decía al principio que la literatura ofrece una oportunidad muy buena para centrar el aprendizaje en el/la alumno/a y pasar de la transmisión de conocimientos a la creación de conocimientos, este taller no puede ser únicamente unidireccional. En este punto llega la hora de tomarme mi propia medicina y pedir a los/as participantes en el mismo que piensen cómo trabajarían en clase este texto, qué aspectos de los que hemos venido señalando les parecen más apropiados para tratar en una clase en la que se utilice este texto.

Aunque en este punto el taller se dividió en varios grupos de trabajo, resulta difícil, si no imposible, recoger las contribuciones de los/as participantes a la discusión que siguió al trabajo en grupo. Lo que a continuación se incluyen son mis propias contribuciones a esa discusión con la esperanza de que puedan ser útiles.

2.2.2. Propuestas de trabajo sobre “Traspaso de los sueños”.

a) Actividad de Prelectura.

<p>Sugerencia Tiempo aproximado: 10 minutos.</p>	<p>Antes de leer el fragmento. “Traspaso de los sueños” es un texto con una lógica muy particular. Para preparar a sus estudiantes para la lectura sería útil hacer alguna actividad de desafío la lógica habitual de nuestras vidas y que despierte su lado emotivo. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Dígales a sus estudiantes que Ud. puede hacer magia y les ha dado, durante 10 minutos, la posibilidad de ser el personaje famoso que ellos quieren.• Por suerte o por desgracia, este personaje está durmiendo y soñando. Pídeles que describan ese sueño.• Como actividad de control, pregúnteles cómo se han sentido siendo ese personaje famoso y soñando sus sueños.
<p>VARIANTE: En preparación para “Traspaso de sueños” también se pueden trabajar los aspectos lúdicos muy relacionados con las vanguardias. Por ejemplo, se puede organizar un juego. En dos equipos, cada persona se imagina el sueño de un famoso, lo cuenta al otro grupo que tiene que adivinar de qué famoso se trata.</p>	

b) Lectura de “Traspaso de los sueños”.

<p>Sugerencia Tiempo aproximado: 15 minutos.</p>	<p>Primera lectura del fragmento Deje que sus estudiantes lean individualmente y en voz baja el cuento (Ver Anexo 1). Pueden hacerlo en clase o en casa. A continuación realice las actividades de <i>Comprensión</i>.</p>
<p>Sugerencia Tiempo aproximado: 5 minutos.</p>	<p>Después de leer el fragmento Antes de empezar con el trabajo en profundidad, pídale a sus estudiantes que comparen cómo se sintieron ellos en la actividad de antes de leer y cómo se siente el personaje de “Traspaso de los sueños”.</p>
<p>Sugerencia Tiempo aproximado: 10 minutos.</p>	<p>Segunda lectura del fragmento Permita a sus estudiantes, después de tener una idea global del significado del cuento, leerlo de nuevo antes de entrar en <i>En profundidad</i>. Después realice las actividades de <i>En profundidad</i>.</p>

c) Postlectura de “Traspaso de los sueños”.

<p>Sugerencia T i e m p o aproximado: 20 minutos.</p>	<p>Tu propio capricho. Después de la discusión sobre la particular lógica de “Traspaso de los sueños” y de los “Caprichos” de Gómez de la Serna en particular, puede aprovechar el atractivo de su creatividad para fomentar la de sus estudiantes y al mismo tiempo profundizar en su comprensión de cómo se crean estos caprichos a partir de algo muy cotidiano. Para ello:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pídale a sus estudiantes que, en parejas, escriban una breve historia cotidiana (no más de 10 oraciones). Puede ser algo que hacen ellos mismos o alguna persona que conocen cada día, una vez a la semana, al año... - A continuación, pídale que piensen en un acontecimiento sobrenatural o mágico (solamente uno) que podría ocurrir en esa historia. Invíteles a usar toda su imaginación y creatividad. - Para terminar, pídale que rescriban la historia introduciendo ese acontecimiento sobrenatural y modificando los acontecimientos a raíz de él.
<p>VARIANTE: Haga la primera parte de esta actividad en clase como pareja y asigne los pasos dos y tres como tarea para casa.</p>	

<p>Sugerencia T i e m p o aproximado: 30 minutos.</p>	<p>Ramón Gómez de la Serna y las vanguardias. Si le interesa trabajar la capacidad de sus estudiantes para argumentar y justificar sus opiniones, puede pedirles que evalúen la influencia (o no) de las vanguardias en los siguientes aspectos de “Traspaso de sueños”. Des esta forma estará evaluando hasta que punto sus estudiantes han entendido las características fundamentales de las vanguardias y si son capaces de argumentar sus ideas utilizando como ejemplo el texto de Gómez de la Serna.</p> <p>Podría pautar el trabajo de sus estudiantes fijando su atención en:</p> <ul style="list-style-type: none">• La lógica usada para la resolución del conflicto. Pídales que repasen sus respuestas a las preguntas de En Profundidad y, si ha hecho la actividad “Tu propio capricho”, las conclusiones personales que puedan extraer de esa experiencia creativa. Con este material podrán elaborar una opinión sobre la lógica usada en este cuento.• Los juegos con las expectativas del lector. Los/ as escritores/ as vanguardistas, en su intento de romper con las normas establecidas por la literatura anterior, utilizan una serie de recursos destinados a crear expectativas en su lector/ a que inmediatamente rompen. A esta actitud se le conoce con el nombre de juegos con las expectativas del lector. Pregúnteles si creen que Gómez de la Serna hace este tipo de juegos en “Traspaso de sueños”. El público lector, acostumbrado a otras historias, llega a un cuento o novela con idea previas de qué puede suceder. Estas ideas previas son sus expectativas.
--	--

ANEXO 1:

ACTIVIDAD DE PRE-TALLER

Si tiene tiempo antes de empezar el taller, por favor tómese un minuto para rellenar la ficha de abajo. ¡Muchas gracias!

¿Literatura en la clase de lengua?

A continuación figura una lista de razones para utilizar la literatura en clase de lengua. En su opinión, ¿cuáles son razones más importantes? Marque con x la razón que le parece **más importante** y con una **X** la que le parece **menos importante**.

La literatura debe emplearse en clase porque:

- Motiva mucho
- Es material auténtico
- Posee un valor educativo general
- Figura en muchos programas
- Ayuda a los alumnos a comprender otras culturas
- Estimula el proceso de adquisición de una lengua
- A los alumnos les gusta y es divertido
- Está muy valorada y ocupa un alto estatus
- Expande la sensibilidad lingüística del alumno.
- Anima a los alumnos a hablar de sus opiniones y sentimientos
- Otras razones:

Fuente: Adaptado de G. Lazar (1993) en A. Mendoza (2004)

ANEXO 2:

LECTURA. RAMÓN GÓMEZ DE LA SERNA.

“TRASPASO DE LOS SUEÑOS”

De pronto dejó de tener pesadillas y se sintió aliviado, pues habían llegado ya a ser una proyección obsedante (1) en las paredes de su alcoba (2).

Descansado y tranquilo en su sillón de lectura, el criado le anunció que quería verle el señor de arriba.

Como para la vista de un vecino no debe haber dilaciones que valgan (3), le hizo pasar y escuchó su incumbencia (4):

--Vengo porque me ha traspasado usted sus sueños.

--¿Y en qué lo ha podido notar?

--Como vecinos antiguos que somos, sé sus costumbres, sus manías y sobre todo sé su nombre, el nombre titular de los sueños que me agobian a mí, que no solía soñar. . . Aparecen paisajes, señoras, niños con los que nunca tuve que ver (5). . .

--¿Pero cómo ha podido pasar eso?

--Indudablemente, como los sueños suben hacia arriba como el humo, han ascendido a mi alcoba, que está encima de la suya. . .

--¿Y qué cree usted que podemos hacer?

--Pues cambiar de piso durante unos días y ver si vuelven a usted sus sueños.

Le pareció justo, cambiaron, y a los pocos días los sueños habían vuelto a su legítimo dueño.

(1) Obsedante: perturbadora, molesta

(2) Alcoba: habitación, dormitorio

(3) No debe haber dilaciones que valgan: No deben usarse excusas

(4) Incumbencia: preocupación

(5) Tener que ver: tener relación con alguien

COMPRENSIÓN

1. La historia.

- Explica con tus propias palabras el problema que tienen los dos vecinos.
- ¿Cómo sabe el vecino de arriba que los sueños son del vecino de abajo?
- ¿Cómo van a resolver ese problema?
- ¿Crees que, según la historia, el problema se ha solucionado para siempre?

2. Los personajes.

- ¿Cómo se siente el primer hombre al principio del cuento?
- ¿Por qué se siente así?
- En tu opinión, ¿qué siente el vecino?
- ¿Crees que estos hombres están locos?

EN PROFUNDIDAD

1. El suspense.

- a) Lee el primer párrafo de este cuento y fíjate en los verbos. ¿Sabemos en ese momento quién es el sujeto de los verbos? ¿Afecta esa incógnita a la curiosidad del/la lector/a?
- b) El conflicto. ¿Qué tiene de peculiar el conflicto entre los dos vecinos? ¿Qué efecto tiene ese conflicto sobre el suspense de la historia?

2. Los personajes y la lógica.

a) El protagonista.

- En tu opinión, ¿cuál de los dos vecinos es el personaje más importante de la historia?
- ¿Quién es el protagonista de la historia? ¡Fíjate bien en la definición de la derecha!
- ¿Hay alguna sorpresa en la asignación de protagonismo en la obra? Explica cuál es.

b) La lógica de los personajes.

- Si un vecino tuyo viniera acusándote de haberle contagiado tus sueños, ¿cómo reaccionarías?
- ¿Cómo reacciona el “causante del problema”?
- ¿A qué atribuyes esta nueva lógica o nueva forma de ver la realidad? ¿Crees que los hombres están locos o que Gómez de la Serna intenta trasladarnos a una nueva dimensión con su lógica?

Una obra narrativa siempre plantea un **conflicto**, un problema que afecta a los personajes principales, que la historia intentará resolver.

El/la **protagonista** de una historia es el personaje central que hace avanzar la acción.

El **suspense** evalúa la capacidad que tiene una historia para crear interés y curiosidad en el/la lector/a.

BIBLIOGRAFÍA:

- Ambassa, C (2006). “Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en la clase de EL”. *RedEle*, 8 [<http://www.mec.es/redele/revista8/CAmbassa.pdf>] (último acceso: abril 2008)
- Aventín Fontana, A. (2005) “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario.” *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 29 [<http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>] (último acceso: abril 2008)
- Barros, R. et al. (2006) *Curso de literatura. Español lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- Canale, M y Swain, M. (1980) “Theoretical basis for communication approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics*, 1, 1: 1-47.
- Freire Hermida, M y González Pino, A. (2006) *Curso de literatura. Español lengua extranjera. Libro del Profesor*. Madrid, Edelsa.
- Martínez Sales, M. (2004) “ ‘Libro, déjame libre’ Acercarse a la literatura con todos los sentidos.” *RedEle*, 0. [<http://www.mec.es/redele/revista/martinez.shtml>] (último acceso: abril 2008)
- Mendoza, A. (2004) “Los materiales literarios en la enseñanza de E/LE: funciones y proyección comunicativa.” *RedEle*, 1. [<http://www.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml>] (último acceso: abril 2008)

Canciones en la clase de ELE

ZAIRA FANDIÑO LÓPEZ¹

ALBERT VIAPLANA TORRAS²

1 Instituto Bilingüe César Vallejo de Sofía

2 SOU N° 22 G.S. Rakovski de Sofía

RESUMEN: El taller empezó con una breve reflexión -abierto en todo momento a la participación activa de los presentes- acerca de la utilización de canciones en la clase de ELE: qué trabajar, cómo hacerlo, y por qué.

Asimismo, se trataba de abrir un debate sobre las ventajas e inconvenientes que conlleva una decisión didáctica tan manida -y a la vez, a veces, tan poco aprovechada- como es el trabajo con canciones en el aula.

Y así, una vez acordados ciertos presupuestos metodológicos, tratar de demostrar la utilidad de nuestra propuesta con algunos ejemplos prácticos, tanto de cosecha propia como ajena: una muestra de algunas explotaciones didácticas que pudieran aportar algo de luz al debate que habíamos abierto de antemano.

Finalmente, con algunas de esas herramientas (y con los mecanismos creativos de cada cual, por supuesto), los participantes pudieron elaborar un primer guión de una explotación didáctica propia a partir de una canción en español.

PALABRAS CLAVE: Perspectiva comunicativa, destrezas integradas, explotación didáctica, canciones en español, materiales reales.

1. INTRODUCCIÓN

Son muchos los estudios que en los últimos años justifican y argumentan la idoneidad del trabajo con canciones en clase de lengua extranjera. Ruiz García (2005) y Martínez Sallés (2002), por citar a dos, coinciden al enumerar una serie de factores -con los que mostramos nuestra total conformidad- que van desde el proceso receptivo del texto a las casi inagotables posibilidades de explotación didáctica. Veamos algunos de estos factores y algunas de las ideas que de ellos se desprenden.

En primer lugar, el trabajo con canciones es recibido siempre por parte de los aprendientes como una actividad motivadora. En clase, como en la vida, las canciones ayudan a la diversión, a la relajación y a la creación de un buen ambiente. En segundo lugar, aunque las canciones son materiales reales,

auténticos, creados en la LO para ser recibidos en la LO, son también fácilmente reconocibles e interpretables por los estudiantes de L2, gracias a su carácter de producto intercultural. Por lo demás, es sabido que la música, aparte de amansar a las fieras, tiene la capacidad de estimular en nuestro cerebro zonas relacionadas con las emociones, y en este sentido puede resultar un “recurso facilitador para abrir el filtro afectivo y permitir la entrada de input”, como apunta Martínez Sallés (2002).

Así pues, el trabajo con canciones es motivador por el hecho inequívoco de que son materiales muy próximos a las inquietudes e intereses de los estudiantes. Son, por ejemplo, algo que ellos mismos pueden llevar al aula, y a este respecto es interesante la propuesta de Bordoy (2001): se trata de un miniproyecto que consiste en la confección por parte del grupo de los “10 principales” de la clase (emulando la fórmula radiofónica de los “40 principales”), a fin de asegurarse la motivación del grupo meta. No hay duda de que la implicación y responsabilidad de los estudiantes en su propio aprendizaje repercute también positivamente en la motivación y, por extensión, en el éxito del proceso de adquisición de la L2.

Motivadora también es la certeza de que, cualquiera que sea la reacción ante el tema musical y el texto expuesto, nunca será una reacción equivocada. La canción en la clase, como sucede en el mundo real, provoca distintos tipos de respuesta: agrado/ desagrado, identificación/ indiferencia, etc., todas ellas válidas, todas ellas correctas. Con las canciones se crea automáticamente un nuevo estímulo comunicativo, “un hueco de curiosidad” (“curiosity gap”), como lo llama Gil Toresano (2001:41), el cual genera un tema de conversación. Se activa así un motivo para hablar, para escuchar y para comunicarse en el que, debido a la validez y pertinencia de cualquier reacción, el miedo al error no tiene cabida.

Señalábamos un poco más arriba la autenticidad de las canciones como una de sus características motivadoras. Cabe decir que lo son no solo para los alumnos, sino también para el profesor, que tiene en estos textos un material excepcional para su explotación didáctica. Y aquí podríamos hacer un inciso: aunque hemos optado por centrar nuestra exposición y el trabajo de este taller en la explotación del texto, no queremos dejar de apuntar que también la música en sí misma puede ser un buen estímulo que propicie una buena actividad comunicativa en el aula de ELE (con actividades como la creación de un cuento partiendo de una melodía, la inferencia a través de la música del registro de una letra, etc.). Pero no queramos abarcar más de lo que este breve artículo permite y, con la atención puesta únicamente en la parte literaria, dispongámonos a apuntar algunas ideas –cazadas al vuelo– sobre su uso didáctico.

El hecho de que las canciones sean textos breves, completos y de plena coherencia de registro (en los que se usan registros coloquiales, vulgares, de argot o jerga), y que sus licencias lingüísticas sean similares a las de los textos poéticos (símbolos, metáforas, personificaciones) puede convertirlas en herramientas muy útiles para actividades relacionadas, por ejemplo, con los comentarios de texto clásicos. Del mismo modo, la existencia de paralelismos o de rima puede fomentar la creatividad poética a través de actividades de creación de versiones libres (en huecos en el texto estratégicamente colocados) antes de la audición de la canción.

Nos encontramos, pues, que a través de las características propias del lenguaje de las canciones¹ podemos sacar ideas para el diseño de actividades útiles. El uso predominante en las canciones de pronombres y referencias pronominales de 1ª y 2ª persona y el uso frecuente de imperativos, apelativos, exclamativos y preguntas directas puede darnos ciertas claves para diseñar actividades relacionadas con los consejos o las hipótesis. El típico ejercicio creativo de la *frase escondida*, en el que los

1 Santos Asensi (2000:132) ofrece un listado de las características del lenguaje de las canciones modernas en español.

estudiantes deben camuflar una frase en un diálogo, puede realizarse perfectamente con frases breves de canciones (agrupándolas por criterios diversos, como puede ser el tiempo y el modo verbal) . Por no hablar de la potencialidad creativa que se desprende del hecho de que el ritmo de muchas canciones radique principalmente en repeticiones (y así, dando a los alumnos el estribillo y unas coordenadas determinadas –que quien hable sea un gafe, un optimista, un vago, un glotón, etc.-, ellos mismos pueden escribir estrofas coherentes en relación a ese estribillo y a esas coordenadas). Tampoco es desdeñable la posibilidad de diseñar actividades basadas en la confrontación entre dos canciones diferentes (se puede, por poner un caso, ejercitar la diferencia entre la forma y el uso de unas mismas estructuras gramaticales intercalando trozos de dos canciones, ambas con el mismo tiempo verbal –de futuro, por ejemplo-, y que en una de ellas el futuro sea de probabilidad y en la otra no). Las posibilidades son infinitas.

Volviendo a la enumeración de factores, es obvio que las canciones son una fuente de input muy productiva, por lo significativo que resulta el léxico dentro de un texto tan breve y porque, por sus propias características melódicas y rítmicas, la repetición y la memorización resultan fáciles, naturales y perdurables en el tiempo. A este respecto, Gil Toresano (2001:40) recuerda el “mecanismo mental y aparentemente innato de ejercitación y memorización” en el proceso de adquisición de la L1 y apunta la posibilidad de que con este propósito de imitación al proceso natural nos valgamos de las canciones en el aprendizaje de la L2.

Y por si todo eso no fuera suficiente, los textos de las canciones nos ofrecen una serie de características intrínsecas de las que podemos inferir contenidos no solo lingüísticos (léxicos, gramaticales, prosódicos...), sino también socioculturales, pragmáticos y de registro. En las canciones nos vamos a encontrar con multitud elementos “Culturales, culturales y kulturalés”², de manera que trabajando en clase con ellas podremos acercar distintos elementos de la cultura de LO al aprendiente, al mismo tiempo que en situaciones de grupos multilingües y multiculturales propiciaremos un intercambio cultural enriquecedor.

Una vez hemos analizados los motivos por los cuales el trabajo en el aula con canciones favorece el aprendizaje significativo, pasemos a la parte práctica. Ya hemos dicho que el uso de canciones en el aula ofrece al profesor un gran abanico de posibilidades creativas, y ahora se trata de demostrarlo. Ante una canción susceptible a una explotación didáctica (todas lo son, pero algunas más que otras), y teniendo en cuenta las variables del grupo meta, lo primero que debemos hacer es decidir qué tipo de actividad pretendemos realizar, si una **actividad de apoyo** o una **unidad temática completa**.

En el primer caso nuestro objetivo será la práctica de algún contenido concreto, sea cultural o lingüístico; y para ello utilizaremos actividades controladas o semicontroladas como los huecos, la ordenación de segmentos, la comprensión lectora guiada, una breve narración o descripción de algo, etc. Si por el contrario nos planteamos llevar al aula una unidad temática entera estaremos propiciando la práctica significativa de cuantas más destrezas mejor. En este sentido, las unidades temáticas más completas son las que se organizan entorno a una unidad temática secuenciada a partir de distintas actividades, de apoyo y comunicativas, que en conjunto dan cohesión y sentido a toda la unidad.

A la hora de diseñar una unidad temática podemos tomar como base el enfoque comunicativo por tareas³, es decir, que los objetivos marcados en cada una de las microactividades o de las actividades facilitadoras propuestas a lo largo de toda la secuencia sean indispensables para alcanzar el objetivo

2 Miquel, L. y Sans, N. (1992)

3 Estaire, S. (2004)

último: la realización de una tarea final. Además, al ser una canción el eje central de la unidad, nos podemos plantear tres momentos fundamentales en el diseño de la secuenciación didáctica: una fase inicial de preaudición, una fase de desarrollo (audición) y una fase final de postaudición. Existen actividades específicas para cada una de ellas, cuya idoneidad se justifica por el éxito que dichas actividades pueden tener en cada fase.

En la fase inicial podemos poner en funcionamiento actividades de contextualización (de una época, tendencia, estilo) o de inferencia, jugando con todo un mundo de predicciones e hipótesis a partir de imágenes (fotografías, dibujos, tiras gráficas, cómics) o a partir de un título, de un estribillo o de un texto desordenado. También es un buen momento para partir de lo que el grupo meta ya conoce, a través de una clásica y participativa tormenta de ideas, o para hacer un trabajo previo de léxico.

Durante la fase de desarrollo son clásicas las actividades de audición discriminativa (como las de comprobación de las hipótesis realizadas) o las de cualquier otro tipo de discriminación auditiva (gramatical, léxica...) con distractores. También las actividades relacionadas con la ilustración o manipulación del texto, la relación de información, el reconocimiento (subrayar, marcar con una señal, ordenar una serie de dibujos o párrafos), etc.

Por último, en la fase de postaudición, es básica la actividad más natural que podemos hacer con una canción: cantar. Pero a partir del trabajo previamente realizado podremos además plantear actividades de producción escrita, expandir una canción narrativa añadiendo lo que ocurre antes y después, resolver preguntas abiertas y cerradas, montar debates, simulaciones, juegos de rol y dramatizaciones, plantear la ampliación de conocimientos (a través de textos o vídeos sobre o del mismo grupo, cantante, autor), etc.

En resumen, con el texto de una canción podemos proponer cualquier tipo de actividad factible con un texto oral o con un texto escrito⁴, pero con un valor añadido de empatía motivadora. A continuación presentamos dos ejemplos prácticos.

4 Santos Asensi (1997: 138) ofrece una variada propuesta de técnicas de manipulación textual (actividades de reconstrucción, reducción, expansión, sustitución, emparejamiento, cambio de formato, selección, jerarquización, comparación y contraste, y análisis). Asimismo, el mismo Santos Asensi (1997: 140) propone una tipología de actividades comunicativas para hacer con canciones.

A.- Actividad de apoyo para la ejercitación de la descripción física (Nivel: A1-A2, Grupo meta: adolescentes).

EL RITMO DEL GARAJE (Loquillo y Trogloditas con Alaska)

1. Di a tus alumnos/as que vas a poner una canción y que sólo tienen que escucharla e intentar comprender lo que dice. Averigua si han entendido algo.

2. Reparte la letra y vuelve a poner la canción:

Tu madre no lo dice, no, pero me mira mal,
¿quién es el chico tan raro con el que vas?
Cuando yo estoy delante me trata muy normal
y a solas te imagina un novio más formal.

Cualquier noche los gatos de tu callejón
maullarán a gritos esta canción.
Cualquier noche los gatos de tu callejón
aullarán a gritos esta canción.

Porque yo tengo una banda de rock and roll.
Porque yo tengo una banda de rock and roll.

Tu padre no lo dice, pero me mira mal,
¿quién es la tan chica tan rara con la que vas?
Cuando yo estoy delante me trata muy normal
y a solas te imagina una novia formal.

Cualquier noche los gatos de tu callejón
maullarán a gritos esta canción.
Cualquier noche los gatos de tu callejón
aullarán a gritos esta canción.

Porque yo tengo una banda de rock and roll.
Porque yo tengo una banda de rock and roll.

3. En la canción aparecen un chico y una chica. Los dos tienen el mismo problema con los padres de sus novios. Deja claro que entre ellos dos no hay ninguna relación, sino que cada uno tiene su propia pareja:

Chico → Problemas con la madre de su novia

Chica → Problemas con el padre de su novio

4. Anima a tus alumnos y alumnas a escribir una descripción detallada (aspecto físico, carácter, ropa...) del chico y de la chica.

5. Al final, se pueden poner los resultados en común.

B.- Unidad temática: Trabajamos a partir del texto *Aquí no hay playa*, de Los Refrescos. La unidad temática se organiza en 4 fichas que guían al aprendiente para que pueda acometer sin dificultad la tarea final: la descripción de 4 monumentos/lugares de su ciudad. En esta explotación nos planteamos los siguientes objetivos y contenidos para un grupo meta de un nivel A2 o superior:

Objetivos:

- acercarse a la ciudad de Madrid
- comprender pequeños textos descriptivos de monumentos y lugares de ciudades
- describir la ciudad en la que vivo
- acercarse a la Movida Madrileña

Contenidos:

•Gramaticales:

- Hay / está(n)
- Ser, usos descriptivos.
- Presente de indicativo.
- Oraciones simples y oraciones de relativo (que) +indicativo
- Se impersonal

•Léxicos

- monumentos y lugares significativos de Madrid
- léxico de la descripción de la ciudad
- preposiciones
- artículo determinado / indeterminado

•Socioculturales

- la ciudad (Madrid)
- la Movida

-el turismo

•Funcionales

- Describir y definir
- Tomar de decisiones
- Compartir información

Destrezas que predominan:

Activas

- Comprensión oral
- Comprensión escrita

Pasivas

- Expresión oral
- Expresión escrita

EN PAREJAS O PEQUEÑOS GRUPOS INTENTAD RELACIONAR LOS TÉRMINOS CON ESTOS TEXTOS Y LAS FOTOS

<p>ATENEO</p> <p>FOTO N°: TEXTO: H</p>	<p>CHULAPAS</p> <p>FOTO N°: 4 TEXTO:</p>	<p>A) Mujer de las clases populares de Madrid que viste el traje tradicional. Hoy solo se usa en las fiestas tradicionales.</p>	<p>G) Parque próximo a Madrid desde el que se puede observar el perfil de la ciudad o navegar en su lago artificial. Es considerado el pulmón de Madrid. Una de las maneras de llegar hasta este parque es tomando el teleférico.</p>
<p>MONCLOA</p> <p>FOTO N°: TEXTO:</p>	<p>CORRALAS</p> <p>FOTO N°: TEXTO:</p>	<p>B) Congreso de los diputados</p>	<p>H) Sociedad científica, literaria y artística que difunde las ciencias, las letras y las artes y favorece el desarrollo de Agrupaciones que realizan investigaciones científicas y el cultivo de las artes y de las letras.</p>
<p>TORRESPAÑA</p> <p>FOTO N°: TEXTO:</p>	<p>OSO Y MADROÑO</p> <p>FOTO N°: TEXTO:</p>	<p>C) Emblema o símbolo de Madrid</p>	<p>L) Torre de comunicaciones situada en el centro de la ciudad. Se conoce popularmente como Pirulí. Tiene una altura de 220 metros (231 metros con la antena de comunicaciones) y es el edificio más alto de Madrid.</p>
<p>CASA CAMPO</p> <p>FOTO N°: 6 TEXTO:</p>	<p>CORTES</p> <p>FOTO N°: TEXTO: B</p>	<p>D) Zona de Madrid en la que se encuentra la residencia oficial del Presidente del Gobierno español. El Palacio se conoce como Palacio de la</p>	<p>J) Edificios típicos del centro, están contruidos alrededor de un patio de vecindad.</p>



FOTO 1



FOTO 2



FOTO 3



FOTO 4



FOTO 5



FOTO 6



FOTO 7



FOTO 8

- a) Lee el texto de la canción.
- b) Antes de escucharla intenta cubrir los huecos con algunas de las palabras relacionadas con Madrid. En la audición comprobarás si has acertado.
- c) El grupo que interpretaba esta canción se llamaba **“Los Refrescos”**.
- ¿Qué título crees que le pusieron a la canción?**

Podéis tener Retiro, Casa Campo y _____,
 podéis tener mil cines, mil teatros, mil museos,
 podéis tener _____, organillos y chulapas,
 pero al llegar agosto, ¡vaya, vaya!,
 aquí no hay playa.
 ¡Vaya, vaya!
 no hay playa.
 ¡Vaya, vaya!
 Podéis decir a gritos que es la capital de Europa,
 podéis ganar la Liga, podéis ganar la Copa,
 afirmaréis seguros que es la capital de España...
 Pero al llegar agosto
 ¡Vaya, vaya!
 Aquí no hay playa
 ¡Vaya, vaya!
 No hay playa
 ¡Vaya, vaya!
 No, no, no, no...
 Podéis tener hipódromo, Jarama y Complutense
 y, al lado, la _____ donde siguen los de
 siempre,
 podéis tener el mando del imperio en vuestras
 manos,
 pero al llegar agosto y el verano...

Podéis tener la tele y los 40 Principales,
 podéis tener las _____ y organismos oficiales,
 el Oso y el Madroño, _____, Torrespaña... Pero
 al llegar agosto
 ¡Vaya, vaya!
 Aquí no hay playa
 ¡Vaya, vaya!
 No hay playa
 ¡Vaya, vaya!
 ¡Escucha, Leguina!
 Podéis tener Movida ¡hace tiempo!,
 Movida promovida por el Ayuntamiento,
 podéis rogar a Tierno²
 o a Barranco³ o al que haya,
 pero al llegar agosto, ¡vaya, vaya!...
 Aquí no hay playa
 ¡Vaya, vaya!
 No hay playa
 ¡Vaya, vaya!
 No hay playa
 Playa
 ¡Vaya, vaya!
 Vaya.
 No hay playa

En grupos, decidid 4 lugares o monumentos interesantes de vuestra ciudad o país y cubrid la siguiente ficha a ejemplo de la anterior. Luego lo expondremos ante nuestros compañeros.

LUGAR/ MONUMENTO	DESCRIPCIÓN ¿Dónde está? ¿Cómo es?	FOTO/ DIBUJO

¿QUÉ NO HAY EN TU CIUDAD?

BIBLIOGRAFÍA

- Bordoy, M. (2001): “Canciones en español: de la internet al aula”, en *Mosaico*, 7, 20-23.
- Estaire, S. (2004): “La programación de unidades didácticas a través de tareas”, en *Redele*, 1.
- Gil Toresano, M. (2001): “El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza auditiva en el aula de ELE”, en *Carabela*, 49, 39-54.
- Martínez Sallés, M. (2002): *Tareas que suenan bien. El uso de canciones en clase de ELE*, Bruselas, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- Miquel, L y Sans, N (1992): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de ELE”, en *Cable*, 9.
- Ruiz García, R. (2005): “De los baúles de la Piquer a las maracas de Machín. Las canciones como contenido cultural en la clase de ELE”, *Redele*, 3.
- Santos Asensi, J. (1997): “Música maestro. Trabajando con música y canciones en el aula de español” en *Carabela*, 41, 129-151.

Las unidades fraseológicas del español: su enseñanza y adquisición en la clase de ELE

E. LEONTARIDI, M. RUIZ MORALES, N. PERAMOS SOLERT

Universidad Aristóteles de Salónica

RESUMEN: En este trabajo se realiza una breve exposición sobre el panorama de los estudios de fraseología española que se han centrado en la enseñanza de estas unidades a estudiantes de español como lengua extranjera. Desde un punto de vista práctico intentaremos establecer estrategias de aprendizaje basándonos en una enseñanza explícita.

Por último este estudio está enfocado hacia la práctica de éstas y esto no sería posible si no fuera acompañado de un grupo de ejercicios de estas formas lingüísticas para su explotación didáctica y aprendizaje directo.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de ELE, unidades fraseológicas, unidades léxicas, colocaciones, locuciones.

1. INTRODUCCIÓN

Los hablantes nativos de una lengua poseen un repertorio de expresiones, frases, dichos que han ido incorporando a su “lexicón mental” a través de imágenes mentales a lo largo de su vida. Son expresiones que nos permiten formular brevemente una idea o un concepto que es común e inteligible para el resto de los interlocutores de su misma lengua¹. Sin embargo, para los aprendices de una L2 este grupo de fórmulas y expresiones no presuponen ninguna idea predeterminada y en muchos casos ni siquiera son capaces de reconocer que se encuentran frente a una de éstas; incluso, el mecanismo recurrente de los estudiantes de una L2, la traducción “palabra por palabra” a su lengua, no les permite entender el mensaje que cada una de estas unidades transmite². Es por esta razón por lo que en la enseñanza de lenguas es indudable la necesidad de mecanismos que faciliten el trabajo de aprendizaje del alumno y que no suponga para el mismo una labor ardua y dificultosa sino entretenida y relajada. En el caso de las llamadas unidades fraseológicas (a partir de ahora UFS) estas se adquieren desde el comienzo cuando el alumno empieza a crear su propio lexicón mental, es decir, un conjunto de imágenes mentales de acuerdo con el contenido de las expresiones fijas que se halla entre la estructura léxica y el significado (Vyshnya 2006:27).

1 Por ejemplo, para un hablante nativo de español la expresión *tomar las de Villadiego*, es decir, ausentarse de un lugar para huir de alguna situación incómoda, es evidente y común a los hablantes de español. Sin embargo para un estudiante de L2 presenta no sólo dificultades de interpretación sino de uso. El verbo *tomar* adquiere otro sentido y con él se construyen colocaciones del tipo *tomar camino*, o locuciones como *tomar mal camino*”

2 Una unidad fraseológica se puede reconocer en algunos casos por su incongruencia semántica (*pagar el pato*), sus irregularidades semánticas o sintácticas (*torear al alguien*), sus unidades homófonas o por la presencia de falsos amigos. Sobre el concepto y estudio de falsos amigos *vid.* Leontaridi E., N. Peramos y M Ruiz (2007) y Leontaridi, E. (2006).

1.1. Uso de la fraseología en la clase de ELE

No es necesario recordar la importancia que tienen en la lengua estas unidades y los numerosos trabajos que en la última década han surgido respecto a la fraseología. Sin embargo no están tan extendidos aquellos que proporcionan una visión didáctica del tema o están enfocados hacia la enseñanza del español como lengua extranjera³. Tal y como afirma Higuera García (2006b: 97) es sorprendente la escasa o nula importancia que se le otorga a la formación de lingüistas como a la formación de profesores de ELE en el campo de las colocaciones. Lo mismo sucede con respecto a otras UFS como las locuciones o paremias. Es fundamental que estas unidades se usen en las clases de español, desde los inicios del aprendizaje, para que el alumno las adquiera como unidades indivisibles y de significado propio, atendiendo siempre al grado de dificultad de las mismas.

1.2. Clasificación como mecanismo de enseñanza.

En este apartado no entraremos en las ya conocidas clasificaciones de las UFS de entre la que tenemos que destacar el estudio de Corpas Pastor donde se hace un somero análisis y clasificación de las mismas y que sirve de referente para los estudios de fraseología española⁴. Frente a la clasificación propuesta por Corpas destacan otras numerosas que se centran en el significado como la de Larreta Zulategui (2001) o de García Rodríguez (1996) que parte del estudio de los campos semánticos⁵. Sin embargo nuestro trabajo, enfocado a la didáctica, pretende proponer distintos enfoques para el uso de estas UFS y para su enseñanza. Es por esta razón por la que no hemos optado por la clasificación tradicional de colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos sino que desde el punto de vista del enfoque didáctico hemos querido presentar una clasificación que esté más acorde con las necesidades del docente para favorecer la enseñanza-aprendizaje de las mismas. A través de la estructura y elementos comunes en las unidades se nos permite la enseñanza de éstas de forma ordenada y estructurada para los alumnos. Siguiendo las palabras de Higuera García (2006a: 33) cualquier metodología comunicativa que respete los estilos de aprendizaje es válida siempre y cuando se trabaje con todas las destrezas.

- *Campos semánticos* (vid. Actividades 5.3/5.5 del apartado *propuestas didácticas*)

La organización y estructuración de las unidades fraseológicas facilita el aprendizaje y si éste es a través de grupos léxicos se facilita también el proceso de memorización. Son numerosos los estudios

3 No son frecuentes las publicaciones sobre el enfoque didáctico de las UFS. Higuera García, M. (1997a, 1997b, 2006a) ha dedicado numerosas publicaciones y un monográfico (Higuera García 2006b) a la enseñanza de las colocaciones en clase de ELE. Entre otros estudios sobre la adquisición de unidades léxicas destacamos los de Penedés Martínez I. (1999), Barallo Ottonello (1997) y Rodríguez Ponce, M. I. (2006).

4 Corpas Pastor (1996) establece una clasificación gramatical dependiendo de los valores funcionales: **colocaciones** (sintagmas completamente libres pero que al mismo tiempo presentan cierto grado de restricción combinatoria debido a su uso). *Estallar una guerra* (sus.+ verbo); *conciliar el sueño* (verbo + sus.); *rebanada de pan* (sus.+ prep.+ sus.); *dinero negro* (sus. + adj.); *negar rotundamente* (verbo + adv.); *profundamente dormido* (adj. + adv.). **Locuciones** (dos o más elementos que funcionan como sistema oracional pero que no constituyen enunciados completos): Nominales: *vacas flacas*, *mosquita muerta*. Adjetivas: *sano y salvo*, *como un roble*. Adverbiales: *con el corazón en la mano* (sinceramente), *con pelos y señales* (detalladamente). Verbales: *dormir como un tronco*, *mover cielo y tierra*. Prepositivas: *en torno a*, *con vistas a*. Conjuntivas: *ya ...ya, mientras tanto*. Clausales: *caérsele a alguien la cara de vergüenza* (sentirse avergonzado), *írsele a alguien el santo al cielo* (olvidarse de lo que iba a hacer). Los **enunciados fraseológicos** están subclasificados en **paremias** (enunciados de valor específico, citas y refranes) y en **fórmulas rutinarias**.

5 Zulateli (2001:81) parte del significado para su clasificación: a) tiempo, espacio, movimientos, sentidos; b) vida y muerte; c) caracterización de hombre; d) conocimiento y pensamiento humanos (hablar, aprender, pensar); e) acción de hombre; f) el ser humano y su entorno; g) poder, posesión; h) situación crítica. Otra clasificación, como la de García Rodríguez (1996), responde a una sistematización a través de campos semánticos: a) características del individuo; b) actividades del cuerpo humano, c) actividades de la psique, d) el individuo y su relación de grupo; e) actividades relacionadas con el trabajo; f) actividades relacionadas con el medio-ambiente.

relacionados ya sea con UFS (vid. bibliografía) que presentan elementos léxicos comunes ya sea con los llamados somatismos (UFS que poseen en común términos del cuerpo humano *cabeza, pelo, nariz, boca, espalda, mano, pie*, etc.)⁶.

- *Relaciones de entradas léxicas* (vid. actividad 5.7 del apartado *propuestas didácticas*)

Lo importante es destacar las relaciones de palabras para que el alumno sea consciente de que un gran número de combinaciones no son aleatorias sino que son fruto del uso restrictivo de las mimas. Lo mismo sucede con ciertas combinaciones restringidas *verbo + sustantivo/ verbo + adjetivo*.

Higueras García (2006:15) presenta un listado de propuestas didácticas para trabajar las combinaciones léxicas:

presentar las nuevas entradas léxicas por categorías, asociar palabras o colocaciones sinónimas, antónimas o pertenecientes al mismo campo, elaborar campos semánticos con nombres, verbos, colocaciones y expresiones para hablar de un tema [...] buscar colocaciones sinónimas en un texto, resaltar las relaciones de inclusión de varias palabras mediante árboles, seleccionar las unidades léxicas más importantes de un tema [...]

- *Comparaciones estereotipadas* (vid. actividad 5.4 del apartado *propuestas didácticas*).

La comparación se utiliza como método de calificación en español.⁷ Las lenguas poseen siempre elementos que aparecen asociados a ideas o componentes culturales, de esta manera se forman las llamadas comparaciones estereotipadas que se pueden clasificar por su temática (nombres de animales, de plantas, de árboles, de fruta, de personajes religiosos, históricos, etc.) y que en algunos casos son comunes en varias lenguas⁸.

- *Expresión de sentimientos* (vid. actividad 5.2 del apartado *propuestas didácticas*)

Debemos tener presente el hecho de que numerosas UFS se pueden agrupar a través de su significado para facilitar el aprendizaje. De esta manera no sólo se trabajan UFS sino también sinónimos y variantes ya que un mismo sentimiento puede expresarse a través de diferentes expresiones.

Indiferencia: *mirar por encima del hombro*; alegría: *estar como unas castañuelas, como Mateo con su guitarra*; agresividad: *tocarle las narices a alguien*; miedo: *encogerse el ombligo, no llegarle la camisa al cuerpo*.⁹; sorpresa: *quedarse de piedra, quedarse con la boca abierta*; humillación: *con*

6 Son numerosas las expresiones que recogen en español términos de partes del cuerpo, son los llamados *somatismos*. Recogemos algunas muy comunes en español: con el elemento mano: *con las manos en la masa; estar dejado de la mano de dios; tener las manos muy largas; irse de la(s) mano(s); llegar a las manos; poner la mano en el fuego (por alguien); traer(se) algo entre manos*. Otros elementos como los ojos, el pelo, los pies, boca aparecen constantemente en español en estas unidades fraseológicas: *tener ojo clínico; comerse a alguien con los ojos; costar un ojo de la cara (un riñón); echarle el ojo a alguien/ algo; en un abrir y cerrar de ojos. Por los pelos; no tener pelos en la lengua; no tener ni un pelo de tonto; caérsele el pelo. A pie juntillas; buscar tres pies al gato; con buen/mal pie; con pies de plomo; dar pie a algo/alguien; estar con un pie en (...); hacer pie; no dar pie con bola. Andar de boca en boca; a pedir de boca; decir algo con la boca chica; quitárselo a uno de la boca.*

7 Para Isabel Rodríguez Ponce (2006:3) las críticas extraídas de las comparaciones en español se centran más hacia tipos de actitudes que en el físico de la persona. Evidentemente predominan las características negativas frente a las positivas y la temática que desarrollan estas comparaciones estereotipadas va desde la escasa estatura o la fealdad, pasando por la delgadez, la falta de vida, la gordura. Otros trabajos relacionados con las clasificaciones de comparaciones estereotipadas: Ortega Ojeda, G. (1990), Palies Bertrán, A. (2005), Rodríguez Ponce (2006).

8 En muchas ocasiones las estructuras comparativas no sólo son propias de estereotipos socio-culturales aceptados (por ejemplo, *más rojo como un tomate, tonto como una mula*) sino que hay construcciones que surgen a través de la propia creatividad del interlocutor y son sintagmas adecuados al contexto que poseen validez comunicativa (*es más lento que mi abuela*). En el campo de la religión tenemos la expresión estereotipada *más viejo que Matusalén* que se recoge en otras lenguas como en inglés o en alemán: *as old Methuselah, so alt wie Methusalem* (Rodríguez Ponce 2006:10)

9 Sobre el miedo y las unidades fraseológicas que lo expresan remitimos al estudio de Palies A Bertrán e Iñesta Mena (2001)

el rabo entre las piernas.

2. METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS UFS: UNA APROXIMACIÓN

2.1 El proceso de aprendizaje de las Unidades Fraseológicas

En el caso de las colocaciones, es decir, sintagmas libres pero que al mismo tiempo presentan cierto grado de restricción combinatoria debido a su uso¹⁰, su aprendizaje puede enfocarse a través de mecanismos *incidentales* o *explícitos*. Existen estudios que defienden la adquisición de forma incidental (Krashen y Nation) frente a otros que asumen el aprendizaje con una enseñanza explícita (Schmitt y Lewis). Lo más adecuado es que su aprendizaje sea una combinación de ambos mecanismos tanto incidentales como explícitos. Higuera García (2006a: 10) comenta respecto al aprendizaje explícito e implícito las siguientes palabras:

El aprendizaje explícito o directo centra su atención en la información que hay que aprender y garantiza su aprendizaje, pero requiere ya gran inversión de tiempo y por tanto sería imposible aprender así todas las palabras que necesitamos para una lengua extranjera. Por el contrario, el aprendizaje incidental o indirecto aparece gracias a la exposición a input oral y escrito cuando se está usando la lengua con fines comunicativos y consecuentemente el tiempo empleado en él es doblemente beneficioso, pero tiene el inconveniente de que su aprendizaje es mucho más lento, puesto que se trata de un aprendizaje gradual y menos sistemático.

Según la misma autora, para el aprendizaje más adecuado de dichas unidades, el estudiante debe aprovecharse de ambos mecanismos:

Sin embargo defendemos una combinación de la enseñanza explícita e implícita de las colocaciones: por una parte es preciso enseñar explícitamente el concepto de colocación y realizar actividades de conciencia de este fenómeno [...] pero por otra es indispensable una abundante exposición a input para ampliar la competencia colocacional. (Higuera García, 2006a: 32).

Asimismo parece útil trabajar las UFS usando la *L1* como referente de comparación. Es curioso observar cómo las lenguas más distantes recurren a símbolos similares para expresar las mismas ideas o las formulan a través de estructuras similares¹¹. Es común que en el proceso de enseñanza de estas unidades los alumnos nos sorprendan con la frase “en mi lengua se dice de la misma manera”. Usando la traducción hacia su propia lengua, siempre y cuando ésta origine como resultado una equivalencia total, conseguimos que el alumno sea consciente de que está ante un sintagma perteneciente a una unidad fraseológica y por tanto lo retenga en su “lexicón metal” como tal.

10 El alumno ha de aprender las restricciones combinatorias que existen en este tipo de unidades fraseológicas para un correcto uso.

11 Entre las publicaciones realizadas por la autora (Peramos Soler 2003, 2007) destacan las centradas en las locuciones que poseen en común lenguas tan distantes como el griego moderno y el español. Algunas locuciones requieren sólo de una simple traducción para su correspondencia total en *L2*. En el caso de lenguas tan distantes como en español y el griego aparecen locuciones que son idénticas como: *con los ojos cerrados* o *ni a tiros* en griego *με κλειστά μάτια* (*me kleista matia*) y *ούτε με σφαίρες* (*oute me esferes*) respectivamente. Otras requieren la interpretación de los elementos que la componen. En *dar gato por liebre* se recoge la idea del timo que se expresa en griego con la expresión *dar algas por cintas de seda*. La locución *echar leña al fuego* varía en uno de sus elementos léxicos y en griego encontramos la equivalencia en la expresión *echar aceite al fuego*. Se pueden dar: equivalencias totales, equivalencias parciales, equivalencias aparentes y equivalencias nulas.

2.2. La fosilización y variación de las unidades fraseológicas

Las UFS de una lengua se caracterizan por su fijación y su idiomática (Leonor Ruiz, 2000) que los alumnos fosilizan en la mente como una unidad inseparable y de componentes inmutables. Por ejemplo, la locución *meter las narices* carecería de sentido si uno de sus componentes léxicos modifica su número *meter la nariz* o en *caballo de Troya* perdería el sentido si se modificara el género del término *caballo* (**la yegua de Troya*). Sin embargo, son numerosas las UFS que presentan variantes socialmente aceptadas¹² Estas variantes de las UFS pueden ser de carácter morfológico (*ponerse gallo/gallito*), sintáctico (*mover cielo y tierra/tierra y cielo*) o léxico¹³ (Ortega y González Aguiar 2005) pues en una lengua tan extendida como el español negar la variación léxica sería impensable. Si en lenguas habladas por pocos millones de hablantes, se detectan variantes diatópicas, podemos imaginarnos la situación en el caso del español, donde no sólo nos encontramos con numerosas variantes dentro de la misma Península, sino que, además, hay que contar con las que se muestran en toda Hispanoamérica. Llevando esto al campo de la enseñanza nos encontramos con lagunas metodológicas a la hora de explicar a los alumnos qué unidades entran dentro de la variación y si éstas son depuraciones propias de lenguaje oral o creaciones de los hablantes.

3. EL ENFOQUE DIDÁCTICO

3.1. Una aproximación

La enseñanza de las colocaciones en español debería plantearse como la enseñanza del léxico, es decir, que los alumnos aprendan a manejar el vocabulario y al mismo tiempo las colocaciones como combinaciones de palabras establecidas como un todo¹⁴. Su enseñanza no sólo mejora el uso más amplio del vocabulario utilizado en las clases de español sino como afirma Higuera García (2006a, 14) influye en la fluidez y en la precisión de los alumnos a la hora de expresarse. No son pocos los educadores que dejan apartado el estudio de las expresiones para hacer uso de ellas en los últimos niveles de enseñanza de la lengua cuando consideran que el alumno está preparado lingüísticamente para interpretarlas y retenerlas. Sin embargo, para una correcta enseñanza de estas unidades se deben planificar su uso desde el inicio siguiendo unas pautas basadas en la presentación, para que el alumno sea consciente de que está frente a una UF, el reconocimiento, la verificación, y la memorización. Para la fase de presentación, como recurso didáctico, se pueden usar actividades basadas en la exposición de las UFS a través de relaciones de sinonimia y antonimia (*vid.* actividad 5.6 del apartado *propuestas didácticas*). No debemos olvidar que las UFS deben aprenderse en un contexto determinado puesto que pertenecen al plano del discurso. A través de ejercicios de selección múltiple no se fomenta el aprendizaje de éstas, su contexto desorienta y no logra integrar el vocabulario dentro de la competencia comunicativa sino que con ello el alumno es capaz sólo de reconocer significados (Lozano y Ferrer 2007: 111). Por otra parte no debemos caer en el error de trabajarlas sólo en la expresión escrita pues estas unidades deben estar incorporadas en las cuatro destrezas.

12 No se acepta como correcta la forma *por si la mosca* frente a *por si las moscas* (Ruiz Gurillo, 2000) en cambio la variación en la locución *mas pobre que una rata /más pobre que las ratas* es muy común en español (Ortega y García Aguiar, 2005).

13 Se recogen un gran número de UFS presentan también variantes *diatráticas*, *diatópicas* y *diafásicas*.

14 Entre los manuales enfocados para el aprendizaje de las UFS debemos destacar los siguientes: Gordana Vranic, *Hablar por los codos*; González Hermoso, *Conjugar es fácil*, con un anexo de expresiones; A. Dante, *Es pan comido: Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*; P Domínguez, M. Morera y G. Ortega, *El español idiomático. Frases y modismos del español*.

4. CONCLUSIONES

Cuando un hablante no nativo se enfrenta a una UF antes que nada tiene que aprender a reconocerla por lo que es fundamental que centremos nuestra metodología hacia la enseñanza de éstas. Puesto que hasta ahora los métodos sólo se centraban en las locuciones sin dar relativamente importancia a las colocaciones existe una falta de orientación hacia la tipología de las UFS y de cómo orientar la enseñanza de las mismas.

Con este trabajo hemos querido presentar una visión general de las dificultades a las que se enfrenta un docente en esta labor y orientarlo con una clasificación acompañada de mecanismos de enseñanza que facilitarán el proceso de aprendizaje de las UFS (*explícito e incidental o indirecto*) respetando siempre los estilos de aprendizaje.

A continuación presentamos una serie de propuestas didácticas que el profesor puede usar o adaptar a las necesidades de sus alumnos. No debemos olvidar que cualquier actividad necesita de un refuerzo por lo que el docente debe planificar la enseñanza de estas unidades (presentación, el reconocimiento, la verificación, y la memorización) y al mismo tiempo conseguir que el alumno las domine a través de la práctica tanto en la producción oral como escrita.

5. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

5.1. Cada oveja con su pareja.

Nivel:	B1
Duración:	35 minutos
Objetivos:	Aprendizaje de algunos refranes así como de su uso y significado.
Destrezas:	Destrezas oral y escrita.
Contenidos léxicos:	General. Uso de referentes culturales.
Material:	Material fotocopiable. La actividad se puede realizar también en fichas.
Realización:	La clase se divide en tres grupos: se reparten las fichas de la primera columna a un grupo de alumnos. Lo mismo se realiza con las fichas de la segunda y tercera columna. Deben intentar relacionar las frases de ambas columnas con su significado. Si se realiza con fichas al final se pueden colgar en la pizarra o en un tablón.

<i>a. Más vale pájaro en mano,</i>	<i>1. todo lo que reluce</i>	A. Se refiere a la similitud entre padres hijos o familiares cercanos.	a. 5. H
<i>b. A perro flaco,</i>	<i>2. pocas palabras bastan.</i>	B. Alude a los que se medran aprovechando circunstancias revueltas.	b.
<i>c. No es oro,</i>	<i>3. y con el mazo dando.</i>	C. Cuando se escuchan comentarios acerca de alguien es porque en parte son verdad.	c.
<i>d. De tal palo,</i>	<i>4. corazón que no siente</i>	D. Cuando hay falta de algo, se valora lo que puede reemplazarlo.	d.
<i>e. Cuando el río suena,</i>	<i>5. que ciento volando</i>	E. No todo lo que se nos presenta es bueno.	e.
<i>f. Ojos que no ven,</i>	<i>6. todo son pulgas</i>	F. No se sufre por lo que no se sabe.	f.
<i>g. A falta de pan,</i>	<i>7. tal astilla.</i>	G. Indica la necesidad de poner algo de nuestra parte cuando deseamos algo.	g.
<i>h. A Dios rogando,</i>	<i>8. ganancia de pescadores</i>	H. Mejor poseer algo seguro.	h.
<i>i. A buen entendedor,</i>	<i>9. agua lleva</i>	I. Las desgracias nunca vienen solas.	i.
<i>j. A río revuelto,</i>	<i>10. buenas son tortas</i>	J. La persona inteligente, comprende rápido lo que se quiere decir.	j.

5.2. ¿Qué expresamos y cómo?

Nivel:	B1
Duración:	20 minutos
Objetivos:	Intentar que el alumno sea capaz de distinguir los usos metafóricos de modismos, expresiones y frases hechas.
Destrezas:	Oral y escrita.
Material:	Material fotocopiable
Realización:	Presentamos a los alumnos unas fichas con expresiones y otras con léxico relacionado con los sentimientos que expresan dichas frases. Deben relacionar cada expresión con un sentimiento e intentar explicar cada unidad fraseológica.

CANSANCIO
TRISTEZA

ENFADO
MOLESTIA

SORPRESA

DESPRECIO
INDIFERENCIA

ALEGRÍA
VERGÜENZA
HUMILLACIÓN

EXPRESIONES

1. *Quedarse con la boca abierta.*
2. *Mirar por encima del hombro.*
3. *Irse con el rabo entre piernas.*
4. *Importar un pimiento.*
5. *Subirse por las paredes.*
6. *Dar plantón.*
7. *Caerse la cara de vergüenza.*
8. *Ponerse rojo/colorado.*
9. *Estar hecho polvo.*
10. *Estar de capa caída.*
11. *Quedarse de piedra.*
12. *Como unas castañuelas*
13. *Como Mateo con su guitarra.*
14. *Echar chispas.*

5. 3. Los somatismos

Nivel:	B1
Duración:	40 minutos
Objetivos:	El conocimiento de algunas locuciones y modismos que tienen relación con las partes del cuerpo.
Destrezas:	Oral y escrita
Material:	Material fotocopiable.
Observaciones:	La actividad se puede realizar tanto con el material que facilitamos como con fichas. Se pueden usar fichas de diferentes colores para así unificar las expresiones que poseen en común un elemento léxico (en este caso partes del cuerpo). Este uso de fichas de colores se puede extender al significado ofreciéndoselo a los alumnos también en fichas.

Realización:	Les damos a los alumnos unas fichas con expresiones y otras con las palabras claves que deben introducir en las frases de las fichas. Deben relacionar cada expresión con un elemento del cuerpo. En este caso ofrecemos el significado debajo de cada modismo o locución. En clase se puede repartir en fichas de colores para que resulte más fácil su relación, por ejemplo: el color azul para las fichas que están relacionadas con las expresiones que poseen el término “cabeza” así como para las fichas que ofrecen el significado correspondiente.
---------------------	--

A) EXPRESIONES CON EL ELEMENTO LÉXICO [_____]

1. Abrir la _____	2. Meterse en la _____ del lobo.	3. Hacerse la _____ agua.
4. A pedir de _____	5. Llevarse a la _____	6. Partir la _____

SIGNIFICADO

1. Decir algo.	2. Exponerse a un peligro.	3. Sentir deseo de probar algo.
4. Todo lo bien que se puede desear.	5. Comerlo o beberlo.	6. Dar un puñetazo.

B) EXPRESIONES CON EL ELEMENTO LÉXICO [_____]

1. Por los _____	2. Poner los _____	3. Dar con el _____
4. _____ con _____	5. Empinar el _____	6. Comerse los _____

SIGNIFICADO

1. De manera exagerada.	2. Estudiar mucho.	3. Golpear a alguien haciendo una señal.
4. En compañía, en unión.	5. Beber (tomar alcohol).	6. Tener mucha hambre

C) EXPRESIONES CON EL ELEMENTO LÉXICO [_____]

1. _____ cuadrada	2. _____ de turco	3. Llenar la _____ de pájaros
4. _____ de chorlito	5. Sentar la _____	6. Sin levantar la _____

SIGNIFICADO

1. Mentalidad poco flexible	2. Persona a la que se le echa la culpa de un error	3. Hacer concebir ideas alocadas o ilusiones
4. Persona de poco juicio	5. Hacerse formal o juicioso	6. Trabajando con entusiasmo

D) EXPRESIONES CON EL ELEMENTO LÉXICO [_____]

1. Por los _____	2. Tirarse de los _____	3. Tomadura de _____
4. Soltarse el _____	5. Venir al _____	6. Y yo con estos _____

SIGNIFICADO

1. Por muy poco	2. Estar desesperado	3. Burlarse
4. Liberarse de las ataduras	5. De forma oportuna, en el momento justo y necesario	6. Sin haber realizado los preparativos.

E) EXPRESIONES CON EL ELEMENTO LÉXICO [_____]

1. Dar la _____	2. Lavar la _____	3. Poner la _____ del revés
4. Echar en _____	5. Plantar _____	6. Caérsele la _____

SIGNIFICADO

1. Enfrentarse a una responsabilidad.	2. Hacer un arreglo superficial.	3. Dar un fuerte puñetazo.
4. Reprochar	5. Enfrentarse, hacer frente	6. Sentir mucha vergüenza.

F) EXPRESIONES CON EL ELEMENTO LÉXICO [_____]

1. Un _____ de la cara	2. Echar un _____	3. Ser el _____ derecho
4. _____ por _____	5. En un abrir y cerrar de _____	6. Dichosos/ benditos los _____

SIGNIFICADO

1. Muy caro	2. Revisar o examinar algo	3. La persona más estimada
4. Devolver el daño recibido	5. Rápidamente	6. Interjección usada cuando después de tiempo vemos a alguien.

G) EXPRESIONES CON EL ELEMENTO LÉXICO [_____]

1. Ser (mi/tu/su) _____ derecha	2. Con la _____ en el corazón/ con el corazón en la _____	3. Pillar con las _____ en la masa.
4. De segunda _____	5. A _____	6. _____ izquierda

SIGNIFICADO

1. Persona con la que se colabora y en la que se confía	2. Con toda sinceridad	3. Descubrir a alguien en el momento que va a realizar una acción que quiere ocultar
4. Que ha pertenecido a otra persona	5. Estar en un lugar próximo, al alcance	6. Persona con diplomacia

5. 4. Comparamos.

Nivel:	B1
Duración:	30 minutos
Objetivos:	Con esta actividad queremos que el alumno sea consciente de qué simbolizan en español algunos nombres de animales.
Destrezas:	Oral y escrita.
Contenidos:	Aprendizaje de expresiones relacionadas con el mundo animal.
Material:	Material fotocopiable.
Realización:	Presentamos una lista de nombres de animales que los alumnos han de comentar sobre lo que les sugiere y lo que simbolizan de acuerdo con sus criterios. Luego intentarán completar la actividad presentada abajo y comentar el significado de cada UF comparativa.

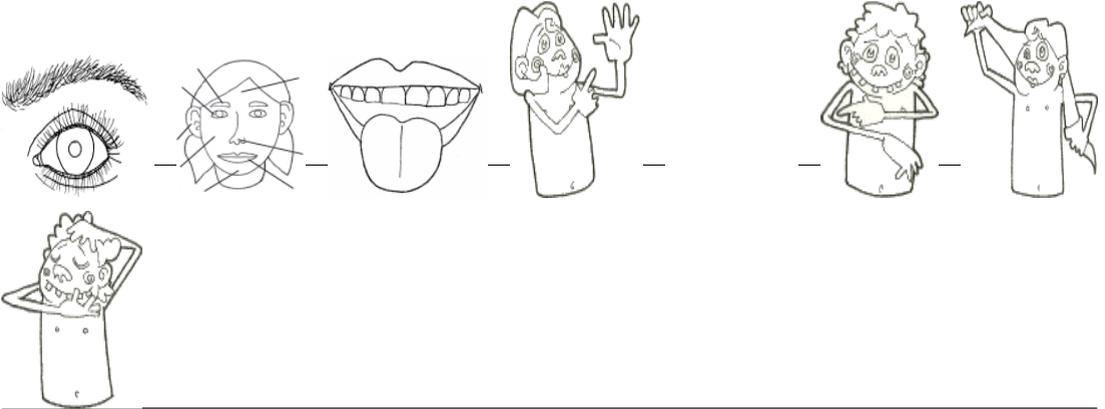
¿Qué te sugieren estas palabras?

**galgo, hormiga, vaca,
ostra, ratas, cordero, zorra, tortuga, lirón, cotorra (o loro), ardilla, mula, cabra,
cangrejo, lobo, perro, conejo**

1. *Ser más lento que una*.....
2. *Estar más loco que una*.....
3. *Ser más pobre que las*.....
4. *Correr como un*.....
5. *Dormir como un*.....
6. *Ser más astuto que una*.....
7. *Ser más manso que un*.....
8. *Ser más terco que una*.....
9. *Aburrirse como una*.....
10. *Hablar más que una*.....
11. *Estar más rojo que un*.....
12. *Más hambriento que un*.....
13. *Estar furioso como un*.....
14. *Ser más laboriosa que una*.....
15. *Ser más ágil que una*.....
16. *Más gordo que una*.....
17. *Ser más medroso que un*.....

5. 5. Los elementos de las UF

Nivel:	B1-B2
Duración:	30 minutos.
Objetivos:	Actividad preparada para reforzar la actividad 5.3. <i>Los somatismos</i>
Destrezas:	Oral y escrita.
Contenidos léxicos:	Aprendizaje de expresiones relacionadas con el cuerpo humano.
Material necesario:	Material fotocopiable.
Realización:	Se repiten las UFS presentadas en la actividad 1.3. <i>Los somatismos</i> . Los alumnos deben establecer relaciones entre la UF y las imágenes que se presentan.



- | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| 1) _____ con _____. | 22) Lavar la _____. |
| 2) _____ de chorlito. | 23) Llenar la _____ de pájaros. |
| 3) _____ de turco. | 24) Llevarse a la _____. |
| 4) _____ izquierda. | 25) Meterse en la _____ del lobo. |
| 5) _____ por _____. | 26) Partir la _____. |
| 6) _____ cuadrada. | 27) Pillar con las _____ en la masa. |
| 7) A _____. | 28) Plantar _____. |
| 8) A pedir de _____. | 29) Poner la _____ del revés. |
| 9) Abrir _____. | 30) Poner los _____. |
| 10) Caérsele la _____. | 31) Por los _____. |
| 11) Comerse los _____. | 32) Por los _____. |
| 12) Con la _____ en el corazón. | 33) Sentar la _____. |
| 13) Dar con el _____. | 34) Ser (mi/tu/su) _____ derecha. |
| 14) Dar la _____. | 35) Ser el _____ derecho. |
| 15) De segunda _____. | 36) Sin levantar la _____. |
| 16) Dichosos/ benditos los _____. | 37) Soltarse el _____. |
| 17) Echar en _____. | 38) Tirarse de los _____. |
| 18) Echar un _____. | 39) Tomadura de _____. |
| 19) Empinar el _____. | 40) Un _____ de la cara. |
| 20) En un abrir y cerrar de _____. | 41) Venir al _____. |
| 21) Hacerse la _____ agua. | 42) Y yo con estos _____. |

5. 6. Aprendemos variantes.

Nivel:	C1	
Duración:	20 minutos	
Objetivos:	Con esta actividad queremos que el alumno sea consciente de que las UFS puede presentar variantes o modificaciones manteniendo el mismo significado.	
Contenidos léxicos:	Aprendizaje de variantes o UFS sinónimas.	
Material:	Material fotocopiable.	
Realización:	Las UFS. se caracterizan no sólo porque muchas de ellas presentan sinónimos, es decir, otras formas con un mismo equivalente conceptual, sino también por su variación o por alguna modificación. La actividad se centra en que el alumno sea capaz de encontrar las UFS sinónimas en las columnas presentadas.	
Unidad fraseológica	Sinónimo	
1) <i>Ponerse las botas.</i>	a) <i>Estirar la pata/ Criar malvas.</i>	
2) <i>Irse al otro barrio.</i>	b) <i>Comer/ponerse como un quico.</i>	
3) <i>Cargar con el muerto.</i>	c) <i>Estar a dos velas.</i>	
4) <i>Estar sin blanca.</i>	d) <i>Pagar los platos rotos.</i>	

	U. F.	U. F.
1) <i>Llorar</i>	a) <i>La de San Quintín</i>	A) <i>fideo/palillo/silbido.</i>
2) <i>Importar un</i>	b) <i>a moco tendido</i>	B) <i>comino/rábano</i>
3) <i>Delgado como</i>	c) <i>un espárrago</i>	C) <i>por los codos</i>
4) <i>Hablar</i>	d) <i>pimiento</i>	D) <i>la gorda</i>
5) <i>Armarse</i>	e) <i>como un héptico/tísico</i>	E) <i>como una Magdalena</i>
		F) <i>pepino/pito</i>
		G) <i>la marimorena</i>

5.7. Cajón de sastre.

Nivel:	B2-C1
Duración:	30-40 minutos
Objetivos:	Que verbos de uso elevado como “hacer” “tener” o “dar” pueden construirse formando estructuras que no podrían entenderse de forma literal.
Destrezas:	Oral y escrita
Material :	Material fotocopiable
Realización:	Con el material el alumno ha de elegir cuál es la combinación más correcta para la realización de las estructuras con los verbos soporte. En el siguiente cuadro se les presenta a los alumnos el léxico que ha de acompañar a los verbos. En cursiva se les facilita un significado que ellos también han de relacionar con la estructura.

Dar	Tener	Hacer
()	()	()
()	()	()
()	()	()
()	()	()
()	()	()
()	()	()
(16-W) <i>LA LATA -CAUSAR MOLESTIA</i>	()	()
()	()	()
()	()	()

1. un yuyo	5. noche	7. pie	n. <i> fingir</i>	q. <i> dar motivo u ocasión para algo</i>	15. comedia	20. cuartel
a. <i> perdonar la vida, no dar descanso</i>	d. <i> sentir fastidio o molestia por algo</i>	8. cara	ñ. <i> aplazar con pretextos</i>	r. <i> darle un ataque o provocar desasosiego</i>	u. <i> para juzgar algo que se considera injusto o inadecuado</i>	21. mono
2. tablas	6. delito	i. <i> abstinencia</i>	9. calabazas	12. pluma	16. la lata	22. dedo
b. <i> ejercer la prostitución</i>	e. <i> el asunto es importante</i>	j. <i> quedarse en un lugar por la noche</i>	o. <i> acertar</i>	s. <i> gustarle alguien</i>	v. <i> formular deseos</i>	23. morro
3. la cara	f. <i> realizar movimientos característicos de homosexuales</i>	k. <i> adular</i>	p. <i> tener soltura y experiencia</i>	13. largas	17. votos	w. <i> causar molestia</i>
c. <i> hacer auto-stop</i>	g. <i> rechazar una petición</i>	l. <i> afrontar un peligro</i>	10. novillos	t. <i> osadía fresca</i>	18. jabón	24. frito
4. la calle	h. <i> tener caradura</i>	m. <i> faltar a clase sin justificación</i>	11. tilín	14. bigotes	19. diana	

5.8. Somatismos. Buscamos el significado.

Lista A: expresiones	Lista B: significado
1) <i>Hacer la vista gorda.</i>	a) Hablar mucho.
2) <i>Caer en los brazos de Morfeo.</i>	b) Tomar una decisión aventurada sin pensarlo.
3) <i>Caer el alma a los pies.</i>	c) Sentirse muy avergonzado.
4) <i>Caer (se) la cara de vergüenza.</i>	d) Acción extraordinaria que requiere el máximo esfuerzo y supone una exhibición de la propia capacidad.
5) <i>Comer la oreja (a alguien).</i>	e) Hablar insistentemente a alguien para convencerlo.
6) <i>Chuparse el dedo.</i>	f) Sentir deseo de probar algo muy apetecible.
7) <i>Dar el corazón un vuelco.</i>	g) Fingir (alguien con autoridad) de que no se entera de algo que debería reprimir.
8) <i>Dar el do de pecho.</i>	h) Hacerle concebir a alguien ilusiones vanas o ideas alocadas.
9) <i>Hablar por los codos.</i>	i) Sobreponerse para hacer algo que cuesta mucho esfuerzo o da mucha repugnancia.
10) <i>Hacer de tripas corazón.</i>	j) Acometer la decepción o el desaliento.
11) <i>Hacérsele la boca agua.</i>	k) Ser tonto o bobo.
12) <i>Llenar la cabeza de pájaros.</i>	l) Asustarse o sobrecogerse por algo.
13) <i>Liarse la manta a la cabeza.</i>	m) Decir alguien por imprudencia lo que debería o querría callar.
14) <i>Levantar cabeza.</i>	n) Quedarse dormido.
15) <i>Irse de la lengua.</i>	o) Salir de una larga situación de pobreza, enfermedad desgracia.

Nivel:	B2
Duración:	30 minutos.
Objetivos:	Conocer expresiones y modismos relacionados con lugares y nombres propios.
Destrezas:	Oral y escrita.
Materia:	Material fotocopiable.
Realización:	Los lugares y nombres propios están presentes también en este tipo de formaciones. El alumno debe relacionar los lugares y nombres con las expresiones que se ofrecen en la primera columna. En negrita, en la última columna, se les facilita el significado de la expresión correspondiente.

5.9. Nombres propios y de lugar

UNIDAD FRASEOLÓGICA	NOMBRE PROPIO	SIGNIFICADO
a) <i>Hecho un</i>	1. MATEO	Que tiene mal aspecto.
b) <i>Armarse la de _____</i>	2. SAN FERNANDO	Armarse un alboroto o escándalo.
c) <i>Más feo que</i>	3. CAMACHO	Muy feo.
d) <i>Llevar de Herodes a</i>	4. PICIO	Llevar de lado a otro.
e) <i>Pasar las de _____</i>	5. JUAN PALOMO	Situación difícil o angustiosa.
f) <i>En el coche/caballito de</i>	6. JUDAS	Caminando.
g) <i>Saber más que</i>	7. LEPE	Saber mucho.
h) <i>Más falso que</i>	8. CAÍN	Ser una persona falsa o traicionera.
i) <i>Como _____ con la guitarra</i>	9. PILATO	Muy contento.
j) <i>Las bodas de _____</i>	10. CRISTO	Una gran fiesta con comida y bebida.
k) <i>_____ yo me lo guiso, yo me lo como</i>	11. DIOS	Hombre independiente que no necesita a nadie.

UNIDAD FRASEOLÓGICA	LUGAR	SIGNIFICADO
a) De _____ al cielo.	1. ROMA	Expresión que caracteriza a Madrid como uno de los mejores lugares.
b) Hablando del Rey de _____ por la puerta asoma.	2. VILLADIEGO	Aparece la persona de la que se está hablando.
c) Arder _____	3. SANTIAGO	Organizarse un gran escándalo.
d) Naranjas de la _____	4. GUATEMALA	Negación enfática.
e) Quien fue a _____ perdió su silla.	5. TROYA	Perder el puesto.
f) Estar entre Pinto y _____	6. ÚBEDA	Vacilar entre dos cosas.
g) Salir de _____ y meterse en Malagón	7. SEVILLA	Salir de una situación complicada para acabar en otra peor.
h) Nanay de la _____	8. MADRID	Negación enfática.
i) Salir por los cerros de _____	9. VALENCIA	Hablar eludiendo un tema. <i>Salirse por la tangente.</i>
j) Remover Roma con _____	10. CHINA	Acudir a lugares o personas para encontrar algo.
k) Tomar las de _____	11. ROMA	Irse de forma precipitada huyendo de una situación.
l) Todos los caminos llevan a _____	12. MÁLAGA	Todas las rutas llevan al mismo destino.
m) Estar en la luna de _____	13. CHINA	Estar distraído.
n) Salir de _____ y caer en Guatapeor.	14. VALDEMORO	Salir de una situación complicada para acabar en otra peor.

5.10. Buscamos su significado.

Lista A: expresiones	Lista B: significado
1) <i>Arrimar el ascua a su sardina.</i>	a) Acostarse muy temprano.
2) <i>Buscar tres pies al gato.</i>	b) Defraudar, dar mal resultado.
3) <i>Dar gato por liebre.</i>	c) Ser cobarde.
4) <i>Coger el toro por los cuernos.</i>	d) Buscar o ver complicaciones donde no las hay.
5) <i>Como gallina en corral ajeno.</i>	e) Forzar la ganancia en una cosa hasta el extremo de destruir la fuente de esa ganancia.
6) <i>Acostarse con las gallinas.</i>	f) Haber algo que se mantiene oculto.
7) <i>Ser gallina.</i>	g) Estar loco.
8) <i>Como pez en el agua.</i>	h) Muy ambientado y con mucha naturalidad.
9) <i>Cortar el bacalao.</i>	i) Experimentar cierto recelo o sospecha, todavía imprecisos, por algo.
10) <i>Estar como una cabra.</i>	j) Por si acaso.
11) <i>Estar con la mosca detrás de la oreja.</i>	k) Anteponer una situación que, razonablemente, debe seguir a otra que todavía no se ha realizado.
12) <i>Haber gato encerrado en algo.</i>	l) Alzarse con la victoria en una disputa.
13) <i>Llevarse el gato al agua.</i>	m) Tener poco o nada de juicio.
14) <i>Matar la gallina de los huevos de oro.</i>	n) Ser alguien, entre varios interesados, el que se atreve a ejecutar una cosa difícil y embarazosa.
15) <i>Matar dos pájaros de un tiro.</i>	o) Engañar.
16) <i>Pillar el toro a alguien.</i>	p) <i>Como un pulpo en un garaje.</i>
17) <i>Pagar el pato.</i>	q) Padecer un castigo no merecido o sufrir las consecuencias de algo sin tener culpa.
18) <i>Poner el carro delante de las mulas.</i>	r) Verse alguien apurado, en el tiempo de que dispone, para hacer algo.
19) <i>Poner el cascabel al gato.</i>	s) Dirigir las cosas en provecho propio sin mirar por el interés de los demás.
20) <i>Ponérsele a uno la carne/piel de gallina.</i>	t) Presagiar sucesos desfavorables.
21) <i>Por si las moscas.</i>	u) Tener superioridad o dominio, ser una persona la que sobresale o se impone en un sitio o en una actividad.
22) <i>Salir alguien o algo rana.</i>	v) Sentir mucho miedo.
23) <i>Ser algo o alguien pájaro de mal agüero.</i>	w) Afrontar un asunto difícil con valor y decisión.
24) <i>Tener alguien la cabeza llena de pájaros.</i>	x) Aprovechar la misma oportunidad para realizar dos o más cosas.

CLAVES
5.1. a.5, H; b.6, I; c.1,E; d.7,A; e.9, C; f.4, F; g.10, D; h.3, G; i.2, J; j.8, B.
5.2. Cansancio 9, 10; enfado 5, 14; sorpresa 1, 11; alegría 12, 13; desprecio 2, 4, 6; vergüenza 3, 7, 8.
5.3. a) boca; b) codo; c) cabeza; d) pelo; e) cara; f) ojo; g) mano.
5.4. Galgo, 4; hormiga, 14; vaca, 16; ostra, 9; ratas, 3; cordero, 7; zorra, 6; tortuga, 1; lirón, 5; cotorra (loro), 10; ardilla, 15; mula, 8; cabra, 2; cangrejo, 11; lobo, 12; perro, 13, conejo 17.
5.5. Boca: 8, 9, 21, 24, 25, 26; codo: 1, 11, 12, 13, 19, 30, 32; cabeza: 2, 3, 6, 23, 33, 36; pelo: 31, 37, 38, 39, 41, 42; cara: 10, 14, 17, 22, 28, 29; ojo: 5, 16, 18, 20, 35, 40; mano: 4, 7, 12, 15, 27, 34.
5.6. 1, b; 2, a; 3d; 4c./ 1b, E; 2d, B-F; 3c, A; 4e, C; 5a,D
1.7. DAR (1-r, 3-l, 7-q, 9-g, 13-ñ, 16-w, 18-k, 20-a); TENER (2-p, 6-u, 8-f, 12-f, 14-e, 21-i, 23-h, 24-d); HACER (4-b, 5-j, 10-m, 11-s, 15-n, 17-v, 19-o, 22-c)
5.8. 1G; 2N; 3J; 4C; 5E; 6K; 7L; 8D; 9A; 10I; 11F; 12H; 13B; 14,O; 15M.

5. 9. LUGAR: A8; B1; C5; D13; E7; F14; G12; H10; I6; J3; K2; L11; M9; N4.
NOMBRES: A10; B11; C4; D9; E8; F2; G7; H6; I1; J3; K5.
5. 10. 1S; 2D; 3O; 4W; 5P; 6A; 7C; 8H; 9U; 10G; 11I; 12F; 13L; 14E; 15X; 16R; 17Q; 18K; 19N; 20V; 21J; 22B; 23T; 24M.

BIBLIOGRAFÍA

- Almela R. (ed.) (2005). *Fraseología contrastiva: con ejemplos del alemán, español, francés e italiano*, Murcia: Universidad de Murcia.
- Baralo Ottenello, M. (1999). “La organización del lexicón en la lengua extranjera”, en *Revista de Filología Románica*, 14/1: 59-71.
- Bosque, I. (2001). “Sobre el concepto de colocación y sus límites”, en *LEA*, XXIII, 9-40.
- Carneado Moré, Z. y Tristán, A. M. (1986). *Estudios de fraseología*, Cuba: Academia de Ciencias de Cuba, Instituto de Lingüística.
- Casares, J. (1992 [1950]). *Introducción a la lexicografía moderna*, Madrid, CSIC.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- Corpas Pastor, G. (2000). *Las lenguas de Europa. Estudios de fraseología, fraseografía y traducción*, Granada: Comares.
- Corpas Pastor, G. (2003). *Diez años de investigación en la fraseología. Análisis sintácticos semánticos contractivos y traductológica*, Vervuert: Lingüística Iberoamericana.
- Dante, A. (2003). *Es pan comido: Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*, Madrid, Edinumen.
- Domínguez, P., Morera, M. y Ortega, G. (1996). *El español idiomático. Frases y modismos del español*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- González Hermoso, A. (1996). *Conjugar es fácil*, Madrid, Edelsa.
- Higueras García, M. (1997a). “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros”, en *REALE*, 8: 35-49.
- Higueras García, M. (1997b). “La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros”, en *Frecuencia ELE*, 6: 15-20.
- Higueras García, M. (2006a). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid, ArcoLibros.
- Higueras García, M. (2006b). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Málaga, Ministerio de Educación y ciencia: ASELE monografía nº 9.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico semántico*, Madrid, Gredos.
- Koike, K. (2002). “Comportamientos semánticos en las colocaciones léxicas”, en *LEA*, XXIV, 4-23.
- Larreta Zulategui, J.P. (2001). *Fraseología contrastiva del alemán y del español: teoría y práctica de un grupo bilingüe de somatismos*, Frankfurt, Peter Lang.
- Leontaridi, E. (2006). “Hola y Τίποτα; de perlas lingüísticas y lindezas semejantes: el caso de los Falsos Amigos”, en E. Leontaridi, E. Balassi y K. Spanopoulou (eds), *Actas de la Jornada dedicada a la lengua alemana, italiana y española*, Atenas: Focus on Health, 327-335. [Λεονταρίδη, Ε., Μπαλάση, Ε. και Σπανοπούλου, Κ. (επιμ.). Πρακτικά Ημερίδας «Αφιέρωμα στη γερμανική, ιταλική και ισπανική γλώσσα», Αθήνα: Focus on Health, 319-327].
- Leontaridi, E., Peramos Soler, N. y Ruiz Morales, M. (2007). “Una aproximación teórica y una clasificación práctica de los falsos amigos entre el español y el griego moderno”, en *OGIGIA. Revista electrónica de estudios hispánicos*, (ISSN: 1887-3731), Nº 2 / julio 2007: 77-89, Disponible en <http://www.ogigia.es/OGIGIA2.html> [ref. de 24/3/2008].
- Lozano, A. y Ferrer, R. (2007). “Fraseología y vocabulario: aplicaciones didácticas”, en *Cuadernos de Italia y Grecia del Ministerio de Educación y Ciencia*, 6: 111-118. Disponible en: <http://www.mec.es/externo/it/es/publicaciones/revistas.shtml> [ref. de 24/3/2008].
- Ortega Ojeda, G. (1990). “Comparaciones estereotipadas y superlatividad”, en *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística*, XX Aniversario, Vol. II: 729-737.
- Ortega G. y González Aguiar, M.I. (2005). “En torno a la variación de las unidades fraseológicas”, en *Fraseología contrastiva: con ejemplos del alemán, español, francés e italiano*, Murcia-Leipzig, Universidad de Murcia, 91-109.

- Penedés Martínez, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco-Libros.
- Penadés Martínez, I. (2001). “¿Colocaciones o locuciones verbales?”, en *LEA*, XXIII, 57-88.
- Peramos Soler, N. (2003). “Comparación fraseológica del griego y el español”, en *Actas del 24º congreso anual del Dpto. de Lingüística de la Universidad Aristóteles de Tesalónica*, 9-11 de mayo de 2003: 555-559 [en griego en el original: “Φρασεολογική σύγκριση μεταξύ της νεοελληνικής και ισπανικής γλώσσας”, στα Πρακτικά του 24º ετήσιου Συνεδρίου του Τμήματος Γλωσσολογίας του ΑΠΘ].
- Peramos Soler, N. y Batista Rodríguez, J.J. (2008a – en imprenta). “Modificaciones lingüísticas en las unidades fraseológicas del español”, en E. Leontaridi *et al.* (eds.), *Actas del Congreso Internacional ‘La lengua en un mundo que cambia’*. Atenas: Centro de Idiomas de la Universidad de Atenas. [en griego en el original: Peramos Soler N. y Batista Rodríguez, J.J. (2008 –υπό εκτύπωση). “Οι γλωσσικές μεταβολές στις φρασεολογικές μονάδες της ισπανικής γλώσσας”, στους Ε. Λεονταριδη *et al.* (eds.), *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου ‘Η γλώσσα σε έναν κόσμο που αλλάζει’*, Αθήνα: Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών Παν/μίου Αθηνών].
- Peramos Soler, N., Ruiz Morales, M. y Leontaridi, E. (2007). “No me malinterpretes. Unidades fraseológicas en el proceso de aprendizaje del español por alumnos griegos: problemas de interpretación”, en *Cuadernos de Italia y Grecia del Ministerio de Educación y Ciencia* nº 6: 100-111.
- Peramos Soler, N. y Batista Rodríguez, J.J. (2008b). “Unidades fraseológicas y variación” en *Ogigia, Revista electrónica de estudios hispanos* (ISSN: 1887-3731), Nº 3/ enero 2008: 43-52. Disponible en: http://www.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_PERAMOS_Y_BATISTA.pdf. [ref. de 24/3/2008].
- Pérez Vigaray, J.M. y Batista, J.J. (2005). “Comparación nominal y fraseológica”, en *Fraseología contrastiva*, Murcia-Leipzig, 81-89.
- Prieto Grande, M. (2006). *Hablando en plata: Modismos y metáforas culturales*, Madrid, Edinumen.
- Rodríguez Ponce, M.I. (2006). “Las comparaciones estereotipadas y su aprovechamiento en la enseñanza del español como lengua extranjera” en *Actas del XV Congreso de ASELE*, Oviedo.
- Rodríguez Ponce, M.I. (2006). “Nuevas aportaciones sobre las comparaciones estereotipadas en la enseñanza de ELE”, en *Revista electrónica de didáctica redELE*, 8: 1-26. Disponible en www.mec.es/redede/revista8/index.shtml. [ref. de 24/3/2008].
- Ruiz Gurillo, L. (1998). *La fraseología del español coloquial*, Barcelona, Ariel.
- Ruiz Gurillo, L. (2000). “Una clasificación no discreta de las unidades fraseológicas del español”. *Las lenguas de Europa. Estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Madrid: Interlingua Comares: 13-37.
- Ruiz Gurillo, L. (2001). *Las locuciones en el español actual*, Madrid: Arco-libros.
- Pamies Bertrán A. y Iñesta MENA, E.M. (2001). *El miedo en las unidades fraseológicas: enfoque interlingüístico* *Language Design* 3: 41-76.
- Pamies Bertrán, A. (2005). “Comparación estereotipada y colocación en español y francés”, en *La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología*, Granada: Método Ediciones, 469-484.
- Seco, M. (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, Madrid, Aguilar.
- Varela, F. y Kubarth, H. (1994). *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid, Gredos.
- Vranic, G. (2004). *Hablar por los codos: frases para un español cotidiano*, Madrid, Edelsa.
- Vyshnya, N (2006). “La transmisión de la imaginaria mental de las expresiones fijas en las clases del español (LE)”, en *Nueva Frecuencia ELE*, 31: 27-30.
- Wotjak, G. (1985). *Estudios de fraseología y fraseografía actual*, Frankfurt, Vervuert/Iberoamericana.
- Zuluaga A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Frankfurt, Verlag Peter D. Lang.

El léxico, enseñanza y aprendizaje en la clase de ELE

ROCÍO BARROS LORENZO

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN: El objetivo de este taller es hacer una reflexión conjunta sobre los aspectos significativos de la naturaleza del léxico y su aprendizaje. Se analizarán las implicaciones didácticas de las relaciones entre léxico y estrategias de aprendizaje y comunicación. Se elaborará una lista de criterios para el análisis y elaboración de materiales específicos de vocabulario.

PALABRAS CLAVE: Unidad léxica, vocabulario, significado, aprendizaje, estrategia.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este taller es hacer una reflexión conjunta sobre el léxico y su tratamiento en el aula de español lengua extranjera. Para ello trataré de exponer los aspectos especialmente relevantes sobre el léxico y sus implicaciones didácticas. Cualquier acercamiento al tema parece articularse en dos ejes: el que configuran los rasgos más significativos de la propia naturaleza del léxico y el que se refiere a los aspectos implicados en el proceso de aprendizaje de las palabras.

Empezaré exponiendo las que casi intuitivamente vemos como posibles dificultades con las que se encuentran estudiantes y profesores a la hora de enfrentarse al léxico.

Referidas a la propia naturaleza del léxico:

La cantidad de palabras, la dimensión léxica de la lengua. Las similitudes gráficas, fonéticas o semánticas entre varias palabras, los cambios de significado, la desaparición y creación de nuevos términos. Las variantes dialectales, regionales, el español peninsular, el español de América, etc. Las diferencias según el contexto o el registro. Palabras que en la lengua meta y en la materna (u otras lenguas) tienen el mismo significado pero diferencias en la forma (*problema, teatro* ...) las colocaciones diferentes (por ejemplo: *vino tinto*). Los falsos amigos. La pronunciación, la morfología, la polisemia, la homonimia o las connotaciones culturales.

Referidas más directamente a su tratamiento en el aula:

Atención a la memoria a corto plazo y no a largo plazo, falta de práctica. Demasiadas palabras de una vez y falta de contexto. Presentación de palabras de poco uso, la supeditación del vocabulario a la gramática, realización de pocas actividades de repaso y ampliación y pocas indicaciones sobre cómo aprender.

Seguiré intentando guiar esta reflexión a través de una serie de preguntas.

2. PREGUNTAS Y RESPUESTAS

¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA DEL LÉXICO EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EN RELACIÓN CON OTROS COMPONENTES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA?

El tratamiento de los contenidos léxicos en el aula debe reflejar una concepción de la competencia comunicativa que integre dichos contenidos junto a los contenidos gramaticales, fonéticos, discursivos, pragmáticos, estratégicos, socio e interculturales.

¿QUÉ LUGAR LE DAMOS AL LÉXICO EN EL AULA? ¿CÓMO OBJETIVO EN SÍ MISMO O COMO INSTRUMENTO PARA OTROS FINES?

Debemos valorar los contenidos léxicos por sí mismos, con un espacio propio dedicado a la presentación, práctica y fijación y no sólo como instrumento para otros objetivos como practicar la gramática o activar las destrezas receptivas y productivas.

¿QUÉ CANTIDAD DE PALABRAS DEBEMOS ENSEÑAR-APRENDER?

Siendo la cantidad de palabras de una lengua inabarcable en su totalidad incluso para un nativo, la selección léxica tiene que ser el producto de parcelar el léxico atendiendo a varios criterios. Estos criterios, que han de ser complementarios, valoran la frecuencia de uso de las palabras, la rentabilidad o productividad, las necesidades o intereses de los alumnos, el tipo de curso, la facilidad o dificultad para ser aprendidas y las connotaciones culturales.

Hoy en día documentos como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, los planes curriculares, los materiales, libros de texto etc, llevan a cabo ya una primera selección del vocabulario. Unida a la selección hecha por el material extra que el profesor lleva al aula (música, películas, textos, etc) y a las palabras y expresiones que los propios estudiantes, sus intereses y sus experiencias llevan al aula configuran el material de trabajo.

¿CUÁLES? ¿QUÉ TIPOS DE PALABRAS CONSIDERAMOS?

Concepto de unidad léxica: Refleja la necesidad de incluir en los contenidos léxicos los siguientes tipos de palabras:

Sustantivos, verbos, adverbios; Preposiciones, conjunciones, locuciones; Frases hechas (opacas y transparentes, siendo las primeras las que no ofrecen fácil posibilidad de ser descifradas por ejemplo dar calabazas y las segundas del tipo ponerse colorado, estar como un fideo etc), Combinaciones sintagmáticas o colocaciones (por ejemplo vino tinto, convocar una reunión, etc); Fórmulas sociales (buenos días, atentamente, etc) ; Marcadores del discurso o conversacionales (pues, bueno ...)

Tipos de vocabulario:

Hacer una tipología de vocabulario nos acerca a una visión del mismo según:

- La tarea que hay detrás, producirlas (productivo) o reconocerlas (receptivo) y la importancia de la relación entre ambas.

- Su "función": vocabulario que nos sirve para hablar de otras palabras (instrumental). Vocabulario

que nos permite hablar de la propia lengua y del proceso de enseñanza-aprendizaje (metalingüístico) y el vocabulario que se puede llegar a tener, por deducción, inferencia etc; por ejemplo, haciendo uso de la formación de palabras, del conocimiento de otras lenguas, etc, (potencial).

Tipos de significado:

Diferenciamos el significado denotativo: que refleja características básicas, sin interpretación frente al significado connotativo o las acepciones, significados que puede tener una palabra según esté "marcada" por el contexto, por ejemplo: *tronco* en un contexto formal o informal, (significado contextual). Por la relación con otras palabras de su clase por ejemplo *mesa de comedor, mesa camilla*, (diferencial). Por la frecuencia en que se combina con otras que la modifican, por ejemplo: *caja fuerte, cancelar un vuelo*, (colocacional). Por la intención o interpretación del hablante y del interlocutor, por ejemplo: *¡venga!*, sorpresa, despedida, ánimo, etc (pragmático). Por su función en el discurso, en la configuración del entramado de la coherencia y cohesión, por ejemplo, *entonces, total* (discursivo).

¿QUÉ RELACIONES TIENEN LAS PALABRAS CON OTRAS PALABRAS?

La relación entre palabras que establece los cambios de significado y las diferentes acepciones vistas en el punto anterior ha de completarse con una visión de las palabras y sus relaciones básicas en el conjunto de la lengua:

La coordinación.

Se trata de relaciones no jerárquicas, son palabras independientes entre sí que aparecen juntas con mucha frecuencia, (*sol y playa, pan y agua*).

Las colocaciones o combinaciones sintagmáticas.

Las unidades se determinan semánticamente. (*vino tinto, agua dulce*).

La polisemia y la homonimia.

La misma unidad léxica con distintas acepciones (*la lengua el-la frente*).

Unidades que se escriben o se pronuncian igual pero no hay relación semántica (*vaca-baca, vino-vino*).

La hiperonimia e hiponimia.

Son relaciones de tipo jerárquico, *manzana* (hipónimo)-*fruta* (hiperónimo).

La sinonimia y antonimia.

Se trata de términos que expresan ideas afines (* (parcial) sinónimos pero no en los mismos contextos, *coger-tomar*), o contrapuestas.

Los campos semánticos.

Son unidades con rasgos comunes que recubren un ámbito de significación (*la ropa, los alimentos* ...)

¿QUÉ SIGNIFICA CONOCER UNA PALABRA?

Saber pronunciarla y escribirla, conocer su género, número, irregularidades, los recursos de la lengua para la formación de palabras, las estructuras sintácticas en las que puede aparecer, el mayor número posible de acepciones de una unidad léxica, las variaciones según el co-texto o contexto, sus posibles connotaciones y saber si es adecuada a determinado contexto comunicativo.

Todo esto aunque pueda parecer demasiado ambicioso (y lo es dependiendo del nivel y otras características de los estudiantes) sí implica una sensibilización hacia las distintas posibilidades de acercarse a las palabras. Y conlleva que el trabajo léxico sea interdisciplinar en el sentido que se trabaje

en torno a la pronunciación y la ortografía, la morfología, la sintaxis, la semántica, la pragmática y la sociolingüística poniendo especial énfasis en una u otra disciplina según el caso.

¿QUÉ SABEMOS SOBRE CÓMO SE APRENDEN? ¿CÓMO DEBEMOS ENSEÑARLAS?

Al acercarnos al proceso de aprendizaje de las lenguas y, en el tema que nos ocupa, el del léxico y sus implicaciones didácticas, deberíamos orientar nuestro trabajo hacia la cuestión de la efectividad o cómo conseguir que el mayor número posible de palabras queden grabadas en la memoria a largo plazo. Y, para ello, debemos tener en cuenta que en el proceso de adquisición aparecen dos tipos de aprendizaje, el consciente o intencional y el inconsciente o por inmersión, y que ambos tipos son importantes y están estrechamente relacionados. También debemos aprovechar los estudios recientes sobre la implicación de los hemisferios en el aprendizaje, ya que reflejan que su funcionamiento es complementario, en el izquierdo (análisis, racionalidad, deducción, lo verbal, la gramática...) se desarrollan procesos de entendimiento, aprendizaje y retención, a partir de impulsos verbales mientras que en el derecho (síntesis, creatividad, asociación, lo visual, el ritmo ...) estos procesos se realizan a través de los sentidos, de manera integradora. Sabemos además, que las palabras están organizadas y estructuradas en nuestra mente en redes asociativas e interconectadas, que dichas asociaciones pueden ser de tipos muy diversos (fonéticas, gráficas, semánticas, afectivas ...) y que, cuantas más asociaciones hagamos más fácil será almacenar y recuperar palabras. Debemos resaltar las ventajas del uso de asociogramas o mapas de palabras que parecen reflejar en gran medida la manera en que se organizan las palabras en la mente.

Un caso práctico que nos llevará a considerar el valor de las **estrategias de aprendizaje** en el campo específico del vocabulario sería: Presentar a varias personas una serie de palabras que deben recordar en un tiempo límite. Cuando les preguntemos qué mecanismos han utilizado para recordarlas posiblemente aparecerán algunos de los siguientes mecanismos:

- apoyo en la disposición física y visual de las palabras. (Visual)
- lectura en voz alta de las palabras. (Auditiva)
- mecanismos relacionados con el movimiento físico. (Quinésica)
- inventarse una historia: apoyarse en un contexto.
- clasificar por ámbitos o temas: diferentes posibilidades. (Por temas: alimentos, cosas que encuentro en la cocina ...)

Que reflejan el uso de estrategias de aprendizaje memorístico, revisaremos también las cognitivas y las compensatorias o de comunicación, ya que estos tres grupos son los que están más directamente relacionados con el proceso de adquisición de vocabulario.

Las estrategias cognitivas tienen que ver con procesos de manipulación, análisis y transformación de la lengua meta:

Estructurar, por medio de marcas en colores diferentes, subrayados, símbolos, anotaciones, etc. Analizar palabras, expresiones, comparar lenguas, descubrir y aplicar reglas. Practicar, repasar, etc. Utilizar medios como diccionarios, glosarios...

Las **estrategias compensatorias o de comunicación** que pueden subdividirse en:

Orientadas a la recepción: predecir, inferir, ignorar palabras desconocidas u orientadas a la producción: evitar la palabra desconocida, parafrasear, sinónimos y antónimos, sustitución, uso de la lengua materna o otra conocida, invención de palabras, mímica, etc.

En el tratamiento del vocabulario, como en otros aspectos del aprendizaje de una lengua, es necesario un trabajo continuado con actividades que propicien el uso de estrategias que reflejen un intercambio de experiencias y opiniones entre profesores y alumnos. Ya que éstas contribuyen al éxito en el aprendizaje, favorecen la motivación, la autonomía y la comunicación.

3. CRITERIOS DE ANÁLISIS DE MATERIALES

Para terminar, haremos un ejercicio de revisión de lo expuesto elaborando una lista de posibles criterios para analizar los materiales específicos y su tratamiento en el aula.

- ¿Es adecuada la selección para su grupo de alumnos?
- ¿Se trabaja con la idea de unidad léxica?
- ¿Están bien contextualizadas las palabras?
- ¿Cómo aparecen agrupadas? Clasificadas por temas, jerarquizadas ...
- ¿Se establecen diferencias gráficas entre las unidades léxicas? (están marcadas en negrita, en cursiva ...?)
 - ¿Se trabaja el vocabulario a nivel productivo/receptivo/potencial/instrumental/metalingüístico?
 - ¿Se atiende a particularidades, integrando aspectos *morfológicos, sintácticos (colocaciones), semánticos (acepciones)...? * se tratan cuestiones de formación de palabras, afijos, sufijos etc ...?
 - ¿Se dan indicaciones de tipo, pragmático, discursivo, etc, ?
 - ¿Se trabaja el significado denotativo/connotativo?
 - ¿Se indica si corresponden al español peninsular o hispanoamericano?
 - ¿Se potencia el uso de estrategias de aprendizaje y comunicación?
 - ¿Se tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, tipos de memoria ...?
 - ¿Tienen cabida los conocimientos previos del estudiante, sus intereses, su creatividad?
 - ¿Se potencia la autonomía del aprendizaje, la construcción de diccionarios personales, etc?
 - ¿Aparecen elementos referidos al aprendizaje multisensorial? Trabajo con imágenes, sonidos, movimiento ...?
 - ¿Hay variedad de técnicas de presentación y práctica del vocabulario?
 - ¿Se presenta el vocabulario en la práctica de las cinco destrezas? (receptivas, productivas y de interacción)
 - ¿Se explotan las posibilidades del aspecto lúdico en el tratamiento del vocabulario?
 - ¿Hay actividades de repaso y ampliación de vocabulario?
 - ¿Se dan indicaciones sobre como repasar, recuperar y aprender palabras?

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Ignacio Bosque (dir.), (2004) *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, Ediciones SM.
- Instituto Cervantes, (2007) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Edelsa Grupo Didascalía.
- M.Jesús Cervero F. Pichardo Castro. (2000) *Aprender y enseñar vocabulario*. Edelsa, Grupo Didascalía.
- Fernández, S. (1995) *P de Palabras*, en *Tareas*. Difusión.
- Gairns, R. y S. Redman (1986). *Working with words*. Cambridge. CUP
- José Gómez Asensio y Jesús Sánchez Lobato (direcc.) (2003) *Léxico, fraseología y falsos amigos*. Forma 6. Sociedad General Española de Librería, S.A. SGEL
- A. Giovannini, E. Martín Perís, M. Rodríguez, T. Simón. *Profesor en acción 2*.(1996) Edelsa. Grupo Didascalía.
- Pilar Melero Abadía. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera* (2000) Edelsa. Grupo Didascalía.
- Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (direcc.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores*. Sociedad General Española de Librería, S.A. SGEL

La editorial Colibrí y el español

BORIANA DUKOVA

Universidad de Sofía "San Clemente de Ojrid"

RESUMEN: Los profesores, junto con las autoridades oficiales y los autores de manuales y libros de ELE, son un factor importante para la selección de los materiales didácticos. Un criterio fundamental para la selección es la metodología. Conocer las metodologías y los productos, tan numerosos en la actualidad, ayuda a la hora de escoger.

Aquí presentamos los títulos de ELE de la editorial COLIBRÍ, líder en la distribución y la edición de todo tipo de materiales didácticos en Bulgaria, colaborando con muchas editoriales españolas y disponiendo de una amplia producción propia. La clasificación de estos títulos es un intento de facilitar la elección de los profesores de los materiales más adecuados para los alumnos.

PALABRAS CLAVE: editorial Colibrí, material didáctico, metodología, ELE.

¿CÓMO SELECCIONAR LOS MANUALES Y LOS MATERIALES PARA EL AULA DE ELE, VALIÉNDOSE DE LOS TÍTULOS OFRECIDOS POR LA EDITORIAL COLIBRI?

I. LOS PILARES DE LA ADQUISICIÓN Y EL APRENDISAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.

1. Las autoridades educativas

A las autoridades educativas les corresponde preparar orientaciones curriculares y elaborar planes educativos, centrándose sobre todo en los objetivos que se están persiguiendo a nivel general. En muchos casos esto está vinculado con el desarrollo y el perfeccionamiento de la competencia comunicativa de la lengua, incluyendo el componente lingüístico, pragmático y sociocultural, aunque también podría ser en función del desarrollo de las competencias generales del alumno, o de su actuación en un ámbito dado, o en una o más actividades de lengua específica. Las autoridades no están obligadas a especificar detalles como el vocabulario, la gramática, etc. De todas formas, si lo desean, podrían ofrecer sugerencias en cuanto a los métodos y las etapas del progreso de los alumnos.

2. Autores de manuales y diseñadores de cursos.

Estos profesionales no están obligados a formular los objetivos que se pretenden realizar a través de

la enseñanza. Su labor es llevar a la concreción éstos, con una selección, ordenación de los textos y las actividades y presentar instrucciones sobre las tareas que se tienen que abordar por los alumnos. Estos autores y diseñadores ya se basan en metodologías concretas en su trabajo, siempre teniendo presente la naturaleza del proceso.

3. Profesores.

A los profesores generalmente se les exige seguir las orientaciones oficiales y utilizar manuales, libros y materiales didácticos con el fin de preparar a los alumnos para los exámenes. Ellos están obligados a seguir el proceso del progreso de los alumnos, superando los problemas del aprendizaje y desarrollando las capacidades individuales de sus estudiantes. La figura del profesor es clave tanto para la adquisición de la lengua extranjera, entendida (conocimientos no explícitamente enseñados, pero transmitidos de alguna forma que facilitan el uso de una lengua no nativa) y para el aprendizaje de la lengua entendido como un proceso planeado con fines y resultados concretados.

y un PILAR más

4. Los alumnos.

Son las personas que tienen que desarrollar las competencias para conseguir los fines del curso. Muy pocos de los estudiantes son tan aplicados como para hacerlo de una forma autónoma y planeada. Ellos aprenden a través de las reacciones, siguiendo las instrucciones de los profesores y de los manuales, realizando diferente tipo de ejercicios y actividades, elaborando tareas y proyectos, siempre guiados y apoyados por los profesores.

Teniendo en cuenta la importancia de todos los protagonistas en el proceso del aprendizaje, es necesario reconocer el papel dinamizador de los profesores. Ellos, aunque obligados a seguir las orientaciones de las autoridades educativas y trabajar con los manuales previstos para los cursos y los niveles concretos, tienen un margen de toma de decisión a la hora de escoger entre los métodos, cuando esto es posible, y entre los materiales de apoyo, siempre con la intención de que los alumnos, el último y el más importante pilar, estén más motivados en el proceso del aprendizaje y de conseguir los resultados esperados.

II. EL ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA – UNA VISTA GENERAL.

1. Siglo XV.

Los testimonios de enseñanza de lenguas extranjeras se remontan hacia el siglo II AC, cuando los jóvenes romanos estudian griego de profesores nativos. El origen de la enseñanza del castellano como lengua extranjera se puede buscar en el lejano siglo XV, cuando Antonio de Nebrija dedica una parte de su Gramática de la lengua castellana a los extranjeros que quieren conocer esa lengua. Este apartado suyo ofrece los paradigmas del nombre, del pronombre y de los verbos, presentando una clara preocupación

por el castellano como lengua extranjera. El brillante y antiguo inicio, se pierde rápidamente para reaparecer bastante más tarde, después de la Segunda Guerra Mundial.

2. A partir de la Segunda Guerra Mundial.

Empezando la Segunda Guerra Mundial resulta que se necesitan expertos en lenguas extranjeras y que tales faltan. Entonces los lingüistas se ponen a elaborar diferentes sistemas y métodos para un aprendizaje eficiente y rápido, bien diferente de los métodos existentes hasta entonces, dando un empuje a la enseñanza de las lenguas. El interés por las lenguas extranjeras sigue aún más vivo después de la Segunda Guerra Mundial, relacionado con las organizaciones mundiales e internacionales, en las cuales junto con el inglés, otros idiomas, se hacen oficiales.

3. Los años 80.

Es a mediados de los años 80 cuando empieza el *boom* en la creación y producción de manuales de ELE. La demanda es tal que surgen editoriales especializadas a este tipo de publicaciones: DIFUSIÓN, EDELSA, EDINUMEN, etc. Otras editoriales montan departamentos especializados en el español como lengua extranjera: Santillana, Colegio de España, etc., sin olvidarse de SGEL, que orientada a la enseñanza de todas las lenguas extranjeras, crea una gran producción de materiales sobre el español.

4. La actualidad.

Hoy la producción de manuales, libros, diccionarios y todo tipo de materiales didácticos ha crecido desmesuradamente. Se ha llegado hasta tal punto que es difícil estar al tanto de todas las nuevas publicaciones que van saliendo. Esta proliferación y abundancia obligan aún más a los profesores a la hora de elegir “su librito”. En esa decisión papel importante juega una serie de condiciones, partiendo de los objetivos establecidos por las autoridades, pasando por los contenidos ofrecidos en los libros, y llegando al número de personas en el grupo, su carácter monolingüe o plurilingüe, duración del curso, edad, etc. Sin embargo, la metodología es fundamental y es un buen criterio para la selección de los manuales y los materiales.

III. BREVE REPASO DE LAS METODOLOGÍAS.

1. Metodología tradicional.

Es una metodología basada primordialmente en la enseñanza y la práctica de la gramática. El vocabulario se va desarrollando ejerciendo traducciones. Este método tiene su origen en las lenguas con estructuras perfectamente organizadas como el latín y el griego. Para él en el aula se necesitan libros de gramática y diccionarios.

Este método domina mucho tiempo. Hasta bien entrado siglo XX es el enfoque más extendido y ha sobrevivido hasta hoy día, aunque está claro que el aprendizaje de lenguas extranjeras en los tiempos modernos no puede centrarse tan solo en ejercicios gramaticales y traducciones directas o inversas

de textos. Mas con el tiempo las gramáticas se han vuelto diferentes, son comunicativas, progresivas, etc, y los diccionarios, también han obtenido perfiles variados, diccionarios del uso, del argot, de los latinoamericanismos, etc., y tanto las primeras, como los segundos difícilmente serían descartados de la enseñanza. Esta metodología sigue siendo especialmente útil para el desarrollo de la competencia de la lectura comprensiva de literatura especializada del campo comercial, turístico, político, etc. y para ciertos fines en el trabajo con textos literarios.

2. Metodología directa.

La metodología directa aborda la lengua extranjera de modo como se adquiere la lengua materna. A diferencia del método anterior, que se funda en un acercamiento cognitivo y consciente al idioma extranjero a través de las formas escritas, abarcando el idioma extranjero como un sistema formal y explicando las reglas en la lengua materna, siendo ésta el instrumento esencial y el punto de partida del aprendizaje, la metodología directa se plantea como fines primordiales el uso de la lengua oral, estableciendo una asociación directa entre las palabras y las frases con los objetivos y las acciones para introducir el significado semántico. Este método presenta la gramática inductivamente y prescinde por completo del lenguaje materno. Las técnicas son la lectura en voz alta, ejercicios de preguntas por parte del profesor y respuestas por parte del alumno, complementación de espacios en blanco, dictados y composiciones escritas en un nivel avanzado.

La metodología directa es muy popular en las primeras décadas del siglo XX. En centros privados, con profesores nativos y número pequeño de estudiantes por curso y acceso a los materiales adecuados da buenos resultados. En los centros públicos la situación es bien distinta y es más complicada su aplicación. Además el hecho de no usar textos obliga a los profesores a esforzarse en la confección de materiales y tener una gran imaginación para alcanzar resultados satisfactorios y estables. Sin embargo, es un método útil para ciertas edades y para ciertos grupos de alumnos.

3. Metodología audiolingual.

Esta metodología está conocida también como audiolingüística, audio-oral. Se centra en el desarrollo de las destrezas relacionadas con la aplicación de los modelos de la lengua extranjera “sin pensar demasiado”, haciendo hincapié en la lengua oral y siendo la lengua meta el único vehículo de comunicación. Se busca una interiorización de nuevos hábitos lingüísticos y no la memorización de reglas gramaticales. Se empieza con las estructuras mínimas de la fonética para llegar a la oración. El propósito de este método exige una práctica repetitiva y sistemática de estructuras, vocabularios y pronunciación, privilegiando la inducción a la deducción. Tal metodología ha provocado una proliferación de manuales y de materiales complementarios. De su época datan los contenidos distribuidos en un elevado número de niveles, los manuales para el aula y fuera de ella, el laboratorio de idiomas.

La metodología audiolingual conoce una etapa de auge, pero después de desacredita, entre otras cosas, por la frustración de profesores y alumnos, incapaces los últimos de aplicar lo estudiado en el aula en situaciones reales, y por el aburrimiento, generado por las repeticiones mecánicas.

4. Metodología nocio-funcional.

Se empieza a hablar de funciones comunicativas (describir, identificar, etc) y de nociones o áreas temáticas (localización, cantidad, etc), en torno a las cuales está organizando el contenido. Se incorporan los medios audiovisuales, que contribuyen de forma notable para la imitación de situaciones reales y preparar de manera realista a los alumnos. El objetivo sigue siendo el lenguaje oral, y la expresión escrita es una actividad de apoyo y de consolidación. Los materiales didácticos aumentan.

Esta metodología, junto con la anterior, puede resultar muy útil para ciertos objetivos, por ejemplo, para las situaciones básicas de la comunicación, que suponen un dominio de hábitos y mecanismos lingüísticos bastantes invariables en cada lengua, pero que va variando de un idioma a otro.

5. Metodología comunicativa.

Algunos de los aspectos de la metodología comunicativa han sido aplicados antes, y la comunicación de una u otra forma ha sido el propósito de todos los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Lo nuevo es que este enfoque se encarga de todas las destrezas del lenguaje (comprensión y expresión oral y escrita) de forma ecuánime, brindando a los estudiantes la posibilidad de crear discursos de muchos tipos en el idioma extranjero. Aquí cuenta todo, la gramática, el vocabulario, los hábitos lingüísticos, el apoyo con la lengua materna, incluso la traducción. Sin embargo, la pieza clave son las actividades a través de las cuales se realiza la comunicación. El rol del profesor y del alumno sufre un notable cambio, teniendo el primero un papel conductor y convirtiéndose el segundo de una figura pasiva del proceso del aprendizaje en el centro del proceso. Pronto los manuales y los materiales resultan insuficientes y empiezan a salir nuevos, dedicados a cada una de las destrezas, o a un grupo de ellas, o a todas de una manera integrada. A los materiales existentes hasta el momento, se añaden otros escritos (artículos de prensa, entrevistas, etc.), audiovisuales (grabaciones de radio, contestadores automáticos, etc.), materiales de carácter lúdico (juegos, adivinanzas, etc.), TIC, cine, etc., siempre con el fin de potenciar la motivación y la interacción de los alumnos.

La metodología comunicativa en gran medida resalta como una evolución de las metodologías anteriores, abarcando la comunicación de una forma más amplia y contemplando el proceso del aprendizaje de la lengua extranjera de una manera más democrática, siendo hoy día el método de referencia.

6. Enfoque por tareas.

Es una nueva tendencia y es recomendada desde el Diseño Curricular del Instituto Cervantes. Es un método que se inserta dentro de la metodología comunicativa. Se trata de que los alumnos a medida que van realizando una serie de actividades (tareas posibilitadas) vayan adquiriendo las capacidades y las habilidades necesarias para ejecutar la tarea final. Las unidades consisten en actividades de uso real de la lengua en el aula. EPT centra su interés en el proceso mismo y sus condiciones, y no en los contenidos. Éstos deben ser usados con el fin e intención comunicativa concretos. Desde luego aparecen nuevos métodos y materiales didácticos orientados a este nuevo enfoque.

7. Método ecléctico.

A veces utilizar tan sólo un método resulta ineficaz, sobre todo en los niveles más altos. La metodología ecléctica, que aúna los principios de la metodología comunicativa con mecanismos de otros métodos, es la que viene a ayudar. Este acercamiento a la lengua extranjera es bastante frecuente y se lleva a cabo en el aula y fuera de ella. El enfoque ecléctico podría realizarse a través de manuales, que lo han escogido como eje de su estructura o completando el manual de base para el determinado curso, con diferentes libros y materiales de apoyo.

IV. Clasificación de los materiales, ofrecidos por la editorial COLIBRI.

Es bueno saber tomar el mejor partido de cada uno de los productos didácticos, teniendo en cuenta la calidad de éstos. **Colibri** es una editorial con gran tradición y éxito en la distribución y la edición de manuales, diccionarios, libros de literatura y todo tipo de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras, que ofrece calidad. El sector que corresponde a los productos de ELE va creciendo y es uno de los más productivos. Los títulos que aparecen en la clasificación son métodos y libros de editoriales españolas, que se distribuyen por Colibri; ediciones que son resultados de la colaboración de una editorial extranjera y Colibri; y libros de autores búlgaros y extranjeros editados por Colibri. Para los últimos la editorial cuenta con expertos lingüísticos, representantes de instituciones españolas en Bulgaria. La lista, aunque detallada, no abarca toda la producción de la editorial, pero representa los libros que han tenido más éxito durante los años, por una parte, y las novedades, por otra.

1. Materiales de apoyo gramatical.

1.1. Gramáticas con ejercicios.

Gramática básica del español, Bueso, Isabel, Vázquez, Ruth, 2001

Gramática progresiva el español, Sarmiento, Ramón, 2002

Gramática de lengua española, con ejercicios, González García, Diego, 2005

Uso de la gramática española, Edelsa. Gramática y ejercicios de sistematización para estudiantes de ELE, distribuidos en tres niveles- elemental, intermedio y avanzado. La primera edición es de 1996 y la última, la decimoquinta, de 2006.

1.2. Materiales centrados en problemas gramaticales.

Испанският глагол, М. Монсерат Виляр Гонсалес, превод и адаптация Цветанка Попова, 2007

Испански език за всеки, проф. д-р Иван Кънчев, 2000. Una morfología práctica.

2. Materiales para destrezas integradas.

2.1. Comprensión lectora y expresión escrita.

¿Algo más y por qué no?, Цветана Попова, Мариана Манолова, 2000. Preparación para el examen al final del VIII grado con enseñanza intensa del ELE.

2.2. *Comprensión lectora y auditiva y expresión escrita.*

Матурата по испански език, Ирина Аламанова, 2005, con **CD** (apoyo auditivo)

El libro está organizado por temas y niveles para las diferentes formas de enseñanza del ELE, como primera lengua extranjera, como segunda, etc.

2.3. *Comprensión lectora y expresión escrita y oral.*

Dale más vueltas al español, 270 ejercicios con clave, Адриана Миткова, Боряна Ключукова-Петринска, Лиляна Табакова, 1999.

2.3. *Materiales centrados en la literatura para la comprensión lectora y expresión escrita y oral.*

Aprender y disfrutar del español leyendo, Боряна Дукова, 2008, nivel B1-B2

10 cuentos de escritores modernos hispanoamericanos, en original con ATIVIDADES. Los textos están fragmentados y con notas explicativas para facilitar la comprensión. Las actividades, organizadas en tres rúbricas, dan amplia posibilidad de trabajar varias competencias y sobre toda la léxica.

4. **Materiales para la ampliación de vocabulario.**

Vocabulario práctico español con ejercicios, Елен Ернандес, 2000

Español idiomático, textos y test,, Боряна Личкова, 2008. Textos originales y muchos ejercicios con clave. El libro contiene una amplia lista de las frases idiomáticas con explicación y traducción al búlgaro.

5. **Materiales para fines específicos.**

Испанска кореспонденция, лична и делова, Енрике Пастор, 2002

El Español por profesiones, SGEL, serie con Lenguaje jurídico, Servicios turísticos, El español en el hotel.

Temas de empresas, Edinumen, 2006, español de los negocios

6. **Materiales para la preparación de DELE**

El Cronómetro, Edinumen y Colibrí, 2008, B1-B2, con **CD**

Toda la información sobre el examen y cómo “entrenarse” para presentarse de la mejor forma posible. El libro, hecho por profesores con experiencia en la preparación, la celebración y la evaluación del examen DELE, tiene una estructura por sesiones de trabajo que corresponden a las sesiones del examen, con claves, y es perfecto para el aula y para el trabajo individual. Contiene explicaciones y consejos prácticos.

7. **Materiales centrados en la enseñanza de la cultura.**

España, curso de civilización, Edelsa, 2006.

¡Viva la Cultura!, enClave, 2007, B1-B2. La lengua es vehículo de la cultura y la interculturalidad. Los

temas, que dan tanto la visión tradicional como la actual de la sociedad española, vienen acompañados de actividades y expresiones sobre términos conceptos relevantes. El libro, muy moderno por sus temas y el enfoque, tiene un solucionario con las respuestas a las actividades.

8. Manuales para jóvenes y adultos

8.1. *Método tradicional*

8.2. *Método directo*

8.3. *Método audiolingüístico.*

8.4. *Método nociofuncional.*

Nuevo Español 2000, SGEL. Contiene los tres niveles ya convencionales, elemental, medio y superior. El fin primordial: proporcionar los mecanismos necesarios para acceder a la lengua española y a su cultura.

8.5. Método comunicativo.

Nuevo Ven de la editorial Edelsa parte de la larga experiencia docente de los muchos estudiantes que han aprendido el español con VEN. Tres volúmenes. Se basa en la enseñanza comunicativa, dinámica y participativa, recogiendo las recomendaciones del Marco Común de Referencia Europeo.

Así me gusta, Enclave, dos niveles, método realizado de acuerdo con el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Prisma A1, A2, B1,B2, C1, C2, Edinumen, 2004

Es un método estructurado en seis niveles según los requerimientos del Marco de referencia europeo y del Plan del Instituto Cervantes. Aúna diferentes tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa. El objetivo es dotar al estudiante de las estrategias y los conocimientos necesarios para desenvolverse en un ambiente hispano en el que convergen diferentes culturas.

Prisma A1 Comienza, ejercicios y gramática – fruto de la colaboración de Edinumen y Colibrí, pensado especialmente para los estudiantes búlgaros, con traducción al búlgaro de las instrucciones de los ejercicios y de las notas explicativas. Un libro de ejercicios excelente del método al que pertenece, mas también muy útil para autopreparación y libro complementario a otros manuales.

Prisma A2 Continúa, ejercicios y gramática – colaboración de Edinumen y Colibrí

ECO, Curso Modular de Español Lengua Extranjera, Edelsa, 2006, A1,A2,B1,B2 en tres volúmenes o en cuatro para facilitar los estudiantes.

Actividades comunicativas contextualizadas dentro del ámbito de vida cotidiana, personal, educativa y profesional. Los autores consideran que la motivación es importantísima. Intentan conseguirla proponiendo un curso intensivo, con claros objetivos, que se van precisando continuamente y su graduación permite al estudiante percibir su progreso. La guía del profesor contiene notas de motivación, sugerencias y fichas de información, claves de los ejercicios y láminas para la clase.

8.6. Métodos basados en el enfoque por tareas.

En acción, enClave, 2005.

Curso en tres niveles A1A2, B1,B2, basado en el Marco Común Europeo de Referencia y en el enfoque por tareas. Cómodo y fácil para estudiantes y profesores. Amplio repertorio de las actividades.

8.7 Método ecléctico.

Cumbre, SGEL. Método comunicativo y gramatical en tres niveles, concebido para adultos, universitarios y profesionales.

9. Manuales para niños.

Pasacalle, SGEL. Contiene cuatro niveles dentro de la metodología comunicativa. Propone muchas actividades de tipo colorear, recortar, doblar, que apoyan el proceso del aprendizaje.

La Pandilla, Edelsa. Estructura de dos niveles, para niños a partir de 8 años. Enfoque comunicativo con componente lúdico, básico para el aprendizaje.

Los Trotamundos, Edelsa. Tres niveles. Rica combinación de actividades con la adquisición de una real competencia comunicativa adecuada a la edad (primeros grados de la secundaria).

Chicos-Chicas, Edelsa, preadolescentes y adolescentes.

Contiene cuatro niveles. Dentro de la perspectiva comunicativa ofrece el desarrollo de la competencia diaria y sociocultural con temas que evitan la discriminación sexista, potencian la conciencia intercultural, la tolerancia, el respeto al medio ambiente y al mundo animal. Acercamiento a las nuevas tecnologías, cerrándose cada unidad con *chic@s* en red

10. Diccionarios

Diccionario español-búlgaro, búlgaro-español, 36.000 palabras, Венцислав Николов, 1998

Diccionario español-búlgaro, búlgaro-español, 80.000 palabras, Антоанета Дамянова, 2006

Diccionario de sinónimos y antónimos y diccionario fraseológico español-búlgaro, Венцислав Николов, 2000

Diccionario de los modismos españoles, Антоанета Дамянова, 2001

CLAVE Diccionario de uso del español actual, SM, 2007, diccionario actual y práctico con más de 75000 definiciones, sinónimos y antónimos; incluye Diccionario en CD-ROM

BIBLIOGRAFÍA

- Fernández López, M.del C. (2008). “Selección de manuales y materiales didácticos”, en *Cuadernos Cervantes*, AÑO XII/2008; www.cuadernoscervantes.com/ele
- Watterllier Pozuelo, L. (2007). “¿Qué metodología utilizar en un aula de ELE?”, en *La revista de educación*, 12, Mayo de 2007, ISSN: 1697-8005
- Нойнер, Г. Хунфелд, Х.(eds.) (1996). *Методи на обучение по немски език като чужд език*, София, Университетско издателство “Св. Климент Охридски”
- Página web: CVC. Diccionario de términos clave de ELE

¿Bajo qué criterios seleccionamos el material que llevamos a clase?

ELENA COLLADO HURTADO
Instituto Cervantes de Burdeos

RESUMEN: El objetivo de esta intervención es responder a estas dos preguntas: ¿Qué llevar a clase? ¿Con qué objetivo?

El manual forma parte esencial en la impartición de clases (Martín Peris: 1996) por lo que la selección del mismo y de las actividades es determinante para la realización de una clase con éxito. Para seleccionarlos se necesitan unos criterios que nos ayuden a discriminar las actividades que estamos buscando (Sans, N.: 2000). En este taller se propone a los participantes el análisis práctico de varias actividades de diferentes manuales (Gente. Difusión, Aula. Difusión, Nuevo ELE. SM. Etc.) siguiendo los criterios de Richards y Rogers (1986) y Nunan (2002).

PALABRAS CLAVE: análisis, criterio, materiales pedagógicos, métodos, español.

1. ¿QUÉ REPRESENTA EL MANUAL PARA TI?

Elige una de estas imágenes y justifica tu respuesta.

- una cárcel
- un soporte, apoyo
- una guía
- un manual de instrucciones

Los manuales deben concebirse como instrumentos “flexibles y maleables”; como cajas de herramientas y no como “moldes”; como mapas orientadores y sugerentes” y no como “recetas prescriptivas y directas”, de modo que permitan activar los diversos y complejos mecanismos que actúan en el aprendizaje¹.

2. ¿BAJO QUE CRITERIOS ELIJO UNA ACTIVIDAD?

Habla con tu compañero y comenta qué criterios te planteas cuando eliges una tarea

1 Garmendia (2005)

3. CRITERIOS DE ANÁLISIS DE UNA ACTIVIDAD.

3.1. El Método

La búsqueda del método ideal de enseñanza ha llevado a la elaboración de diversos métodos con diferentes enfoques. La diferencia entre los métodos es la concepción que tienen sobre la naturaleza de la lengua y el aprendizaje.

Un método es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.

J.C. Richards y T.S. Rodgers (1998) proponen un modelo para la descripción de los distintos métodos, que se articula en torno a tres ejes: el enfoque, el diseño y los procedimientos.²

3.2. La Competencia comunicativa

Teniendo en cuenta la diferencia respecto al enfoque, objetivos y contenidos que hay en los métodos pedagógicos, se considera como parte común a todos ellos la idea del Marco Común de Referencia en el que se menciona que el objetivo de la enseñanza es la de transmitir a los aprendientes las competencias generales, pero especialmente la comunicativa:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.³

3.3. La autenticidad

Para materializar el acto de comunicación en los manuales o actividades se plantea el problema sobre si las actividades elaboradas tienen que relacionarse con el mundo real o deben ser actividades pedagógicas en las que el objetivo es enseñar al alumno reglas que puede utilizar fuera del aula, pero quizás no integradas en un contexto real. Este concepto se llama autenticidad⁴:

Se utiliza el concepto de autenticidad en el análisis y la descripción del discurso del aula y de los textos que incluyen los materiales didácticos. En un principio se interpretó como la fidelidad del lenguaje usado en el aula a los modelos de uso externos a ella; en particular, a la ausencia de alteraciones o manipulaciones, realizadas con fines didácticos, en los documentos textuales producidos fuera del aula y llevados a ella directamente o mediante los materiales publicados. Con el desarrollo de la disciplina del análisis del discurso, el aula se reconoce como un espacio social, y la clase como un evento comunicativo, junto a otros muchos de diverso tipo. En cuanto tales, espacio y evento se rigen por unas normas de interacción propias, derivadas de las particulares funciones que la lengua ejerce en ellos. Estas funciones ocasionan unos determinados usos lingüísticos y discursivos con características propias que no les restan autenticidad.⁵

2 Diccionario de términos claves ELE. CVC.

3 Diccionario de términos claves ELE. CVC.

4 Ver también: Anaya, V. y Martín Peris, E. (2006)

5 Diccionario de términos claves ELE. CVC.

Según lo dicho hasta ahora, ¿Cuál de estas dos actividades te parece la más auténtica? ¿Por qué? Justifica tu respuesta y compáralo con tu compañero.

ACTIVIDAD A:

Pregunta a tu compañero cosas que hace en su vida cotidiana: ¿cuándo se levanta? ¿qué desayuna? ¿cuándo se acuesta? Luego cuéntale a tus compañeros que es lo que más te ha llamado la atención. Al final compara lo que haces tú cada día con el cómic de la página 111.

ACTIVIDAD B

Pregunta a tu compañero cosas que hace en su vida cotidiana: ¿cuándo se levanta? ¿qué desayuna? ¿cuándo se acuesta? Luego busca cosas que tengáis en común y comentaselo a tus compañeros. Al final entre todos tenéis que establecer una lista en las que figure el más dormilón de la clase, el más temprano, el más deportista.

A continuación compara las razones que has dado en el ejercicio anterior con los criterios que han establecido Sans (2000) y Biedma (2005) para analizar la autenticidad del discurso comunicativo en las actividades:

- a) la actividad está *contextualizada*, es decir, es una actividad que coherente con el objetivo que se ha marcado desde el principio. Según Nunan (2002: 12): “Hoy en día se entiende la lengua como un instrumento activo para la creación del significado. En lo que se refiere al aprendizaje, se acepta en términos generales que debe distinguirse entre “aprender qué” y “saber cómo”;
- b) la actividad encierra una *intención*: una necesidad de comunicar algo, ya que sino no existiría la comunicación;
- c) la actividad provoca comunicación, puesto que viene dada por el *vacío de información*;
- d) es *flexible* en su realización: facilita al alumno desarrollar sus estrategias de aprendizaje⁶, por lo que es abierta y además, fomenta la creatividad del alumno ya que le deja la posibilidad de expresarse con las formas y vocabulario que considere más oportuno;
- e) por esta razón, el discurso puede ser *imprevisible*;
- f) el alumno actúa por su propia motivación: ya que la actividad implica el empleo de sus conocimientos y experiencias personales, el tema y los contenidos le interesan, hay un riesgo, en definitiva el discurso tiene *un valor intrínseco*;
- g) el acto de comunicación que se realiza *dentro* del aula puede realizarse de la misma manera *fuera del aula*;
- h) es imprescindible *entender el otro* y no sólo al profesor;
- i) esto conlleva a trabajar de una forma *cooperativa*.⁷
- j)

Por lo tanto, una actividad proporciona comunicación de una forma natural y no forzosa, lo que se convierte en una situación real tanto dentro como fuera del aula. Los contenidos están secuenciados, es decir los contenidos que los alumnos aprenden luego serán reutilizados, sino en esa actividad en las próximas o para la tarea final. El hecho de volver a emplear lo aprendido proporciona un feedback al aprendiente y una implicación intrínseca en la tarea ya que el alumno sabe que lo que aprende lo va a necesitar⁸.

6 Rebeca Oxford (Willians (1999: 161)

7 Adaptado de Biedma (2005) y Sanz, N.(2000)

8 Biedma, A. (2005)

3.4. Y además...

Como ya se ha mencionado en el primer apartado, cuando nos encontramos ante un manual nos preguntamos qué tiene de bueno, qué tiene de malo, si hay que complementarlo y con qué material. Para establecer la selección de manuales y actividades, no sólo valoramos la autenticidad, sino que además nos fijamos en:

- 1) la coherencia: una actividad aparte de estar cotextualizada como se ha dicho antes, tiene que ser coherente, por una parte, con las creencias de la lengua que se defiende, es decir tiene que ser coherente con el enfoque del manual, con las ideas respecto a la lengua que tenga el profesor, sobre los contenidos y los soportes; y por otra parte, con la secuenciación de las reglas que se quieren presentar;
- 2) el equilibrio: es decir entre las destrezas que se desarrollan en la actividad, entre la lengua aportada y la generada (respecto a contenidos gramaticales, sociales, de léxico, etc);
- 3) la variedad: en la programación de una clase se presta atención a la diversidad de las actividades, no se pretende que nuestros alumnos efectúen siempre el mismo tipo de actividades y que desarrollen el mismo tipo de proceso cognitivo. Se presta atención a la variedad de las destrezas (cuántas destrezas se encuentran en la actividad); el registro lingüístico; los estilos de aprendizaje que se ofrecen al alumno⁹; los procesos cognitivos (negociación, juzgar una situación, resolver un problema, analizar, interpretar, establecer relaciones, establecer prioridades, etc);
- 4) la claridad: en la estructura del manual, en la presentación y esquemas de las formas gramaticales, en los enunciados de las actividades;
- 5) la rentabilidad: motivar al alumno a ver el efecto de su producción y sobre todo que la comprensión y producción del alumno corresponda a una comunicación o situación real¹⁰;
- 6) la adecuación: al sílabus y al método, el tipo de curso: extensivo / intensivo, al nivel de competencia del alumno.
- 7) el sentido ético: actividades en las que no haya discriminación, las cuestiones de valores e ideología¹¹.

Estos criterios abarcan, en general, el análisis del manual en el que se encuentra la actividad que queremos extraer.

¿Podrías identificar algunos criterios de los anteriores con la actividad A y B antes mencionada? ¿Cuáles? Justifica tu respuesta.

Aquellos que pueden ser aplicados a actividades concretas son: 1) la coherencia: análisis de la

9 Según Knowles (Richards (1998: 60) los estilos de aprendizaje se clasifican en cuatro tipos: *a. Estilo de aprendizaje concreto*: Utilizan métodos activos y directos para captar y procesar información. Están interesados en aquella forma que posee un valor inmediato. Son curiosos, espontáneos y están dispuestos a correr riesgos. Les gusta la variedad y los constantes cambios de ritmo. No les gusta el aprendizaje rutinario y el trabajo escrito, prefiriendo experiencias visuales o verbales. Les gusta estar implicados físicamente en algo. *b. Estilo de aprendizaje analítico*: Son independientes, les gusta resolver problemas y disfrutan investigando ideas y estableciendo principios por sí solos. Estos alumnos prefieren una presentación lógica y sistemática de nuevo material de aprendizaje que les ofrezca oportunidades para continuar aprendiendo por sí mismos. Los alumnos analíticos son serios, se esfuerzan y son vulnerables ante el fracaso. *c. Estilo de aprendizaje comunicativo*: Prefieren un enfoque social de aprendizaje. Necesitan las aportaciones de otras personas y la interacción y aprenden de la puesta en común y de las actividades en grupo. Les encanta una clase que funcione democráticamente. *d. Estilo de aprendizaje basado en la autoridad*: son responsables y fiables. Les gusta, y necesitan, la progresión estructurada y secuenciada. Se sienten bien en una clase tradicional, prefiriendo al profesor que ejerce su autoridad. Les gusta tener instrucciones claras y saber exactamente lo que están haciendo: no se sienten cómodos en una clase en la que las decisiones se tomen por consenso.

10 Lozano, G. y Ruiz Campillo, P. (1996) p. 130.

11 Adaptado de Sans, N (2000)

secuenciación; 2) el equilibrio: si en la actividad hay el mismo equilibrio entre la lengua aportada y la generada o en las destrezas; 3) la variedad: si hay diferentes destrezas en la actividad o diferentes registros de lengua; 4) la claridad: en los enunciados y en la presentación de las reglas que se exponen; 5) la rentabilidad: la eficacia de la producción del alumno; 6) la adecuación: si se adapta al nivel del dificultad del alumno; y 7) el sentido ético: si no hay discriminación o cuestiones ideológicas. En definitiva, todos pueden ser criterios para analizar una actividad concreta o unidad didáctica dentro de un manual.

4. CONCLUSIÓN

El principal objetivo de este taller ha sido el de establecer unos criterios mediante los cuales se pone de relevancia la competencia comunicativa que exige el Marco de Referencia. Basándonos en él, se puede decir que un estudiante que se enfrenta al aprendizaje de una lengua suele hacerlo con un objetivo determinado, por lo que las actividades tienen que ser significativas. Por una parte, la significación viene dada por la contextualización y secuenciación de las actividades. Por otra parte, en estas actividades el alumno debe alcanzar una motivación intrínseca en las tareas que practica. Sin embargo, para alcanzar el objetivo comunicativo en las actividades no sólo hay que tener en cuenta la contextualización, la secuenciación, la motivación, sino que se debe valorar: la claridad de los enunciados, el equilibrio en la variedad de las actividades, las destrezas y el registro de la lengua, la adecuación al nivel del alumno y por último, el sentido ético de los textos y actividades en los que se evita la discriminación y la propaganda de los tópicos.

En resumen, podemos concluir que los criterios establecidos: 1) Autenticidad; 2) Coherencia; 3) Equilibrio; 4) Variedad; 5) Claridad; 6) Rentabilidad; 7) Adecuación; y 8) Sentido ético, implican todos los elementos para seleccionar una actividad en la que un alumno desarrolla la competencia comunicativa.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Anaya, V. y Martín Peris, E. (eds.) (2006): “La autenticidad del discurso escrito en los manuales de E /LE editados en Francia”. En *redELE: revista electrónica de didáctica de ELE*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, nº 6 http://www.mec.es/redele/revista6/Anaya_Martin.pdf [Consultado: 01-02-2008]
- Biedma, A. (2005): “Criterios y análisis para la creación de materiales de español como L2”. En <http://oldwww.upol.cz/res/ssup/hispanismo1/biedma.htm> [Consultado: 27-01-2008]
- Consejo de Europa (2001): [Marco común europeo de referencia para las lenguas](#). Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Editorial Anaya. [Consultado: 20-01-2008]
- Crawford, J. (2002): “The role of material in the Language Classroom: Finding the Balance”. En Richards J.C. y Renandya, W. A. (eds) *Methodology in English Teaching, An Anthology of Current Practice*. Cambridge: CUP: 80-89.
- Diccionario de términos claves ELE. CVC. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/ [Consultado: 20-01-2008]
- Garmendia, A. (2005): “¿Qué voy a llevar hoy a clase? Y sobre todo ¿por qué?”. Barcelona: Editorial Difusión. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2341057> [Consultado: 22-01-2008]
- Lozano, G. y Ruiz Campillo, P. (eds.) (1996): “Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos”. En: *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre*. E/LE 3. Madrid: Fundación Actilibre. 127- 155.
- Martín Peris, E. (1996): “[Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera](#)” en *redELE: revista electrónica de didáctica de ELE*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, nº 3. [Consultado: 26-01-2008]
- (1999): “Libros de texto y tareas” en Zánón (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen. 25-52.
- Nunan, D. (2002): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: CUP.
- Richards J.C. y Lockhart (eds.) (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: CUP.
- Sanz, N. (2000): “Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE”. En *Actas del VIII seminario de Dificultades de la enseñanza del español a Lusohablantes*. p. 10-22. En http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminarios/seminarios00/02_criterios.pdf [Consultado: 28-01-2008]
- Zánón, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Williams, M. y Burden, M. (eds.) (1999): *Psicología para los profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: CUP.

Escritura creativa con Enrique Vila-Matas

J. RAMÓN RODRÍGUEZ MARTÍN
Escuela de español Málaga ¡Sí!

RESUMEN: Consideramos que no hay mejor forma de abordar la literatura que leyendo y siendo “lector cómplice”, como diría Julio Cortázar. Por ello, en esta actividad nos proponemos un doble objetivo:

- 1) Acercar la figura del autor catalán Enrique Vila-Matas como gran representante de las letras españolas contemporáneas;
- 2) Trabajar la expresión escrita desde el punto de vista creativo a partir de un texto de este escritor.

Al mismo tiempo, presentamos una secuenciación de tareas en la que se integran las actividades de la lengua y pensamos que puede ser una manera motivadora de trabajar la literatura.

PALABRAS CLAVE: Vila-Matas, Literatura, escritura creativa, lectura.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es doble: por una parte, realizar un trabajo en clase en el que se pongan en juego todas las actividades de la lengua; por otro lado, acercarse a la literatura española contemporánea desde la mejor de las perspectivas que, a nuestro juicio, es el texto mismo, trabajando sobre él como lector, como escritor y como crítico.

Este artículo se divide en dos bloques generales a través de cuyos contenidos vamos a ir pasando por varios niveles de concreción, desde lo más teórico –reflexión desde dos documentos básicos: el Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante PCIC)– a lo más práctico: la secuencia de clase que hemos llamado “Escritura creativa con Enrique Vila-Matas”.

Así, en la primera parte haremos una revisión del rol de alumno, de las competencias y contenidos, de los ámbitos y las actividades de la lengua, de las estrategias y las tareas y de los niveles de referencia, como marco teórico en el que nos vamos a mover e iremos determinando en cuáles de estos descriptores se ubicaría nuestra actividad.

La segunda parte, como decimos, es el desarrollo del trabajo denominado “Escritura creativa con Vila-Matas” que proponemos como secuencia de actividades de clase o micro tareas que van promoviendo la autonomía del aprendizaje y como forma de motivar al alumno a acercarse a la literatura española contemporánea.

2. PRIMERA PARTE

Según el MCER, consideramos al alumno según tres dimensiones: como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. Este último aspecto vamos a fomentar con nuestro trabajo con especial interés.

Como agente social aprendiente de una lengua tiene la necesidad de hacer cosas con la lengua objeto. La suma e los conocimientos, las destrezas y las características individuales que le van a permitir realizar acciones son las competencias generales y las que le van a permitir realizar acciones usando la lengua, son las llamadas competencias comunicativas o lingüísticas, que son el objeto de nuestra atención.

Dentro de las competencias generales, el MCER clasifica cuatro competencias específicas o subcompetencias, que expresa en términos de capacidades: saber (conocimientos), saber hacer (destrezas y habilidades), saber ser (competencia existencial) y saber aprender (capacidad de aprender). Con nuestra secuencia de actividades nos centraremos en el saber, el saber hacer y el saber aprender.

Centrándonos en las competencias comunicativas o lingüísticas, se descubren tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Nos ocuparemos, esencialmente, del primero de ellos.

La competencia comunicativa lingüística de la que venimos hablando se ponen en práctica mediante las actividades de la lengua: de expresión, de comprensión, de interacción y de mediación, que se encuentran contextualizadas en cuatro ámbitos, según el MCER: el público, el personal, el profesional y el educativo. Desarrollaremos en nuestro trabajo de clase las actividades de comprensión escrita y de expresión oral, además de la interacción, en el ámbito educativo, sin olvidar la proyección que queremos que tenga en el ámbito personal.

EL MCER apunta que para la comunicación y el aprendizaje es necesario la realización de tareas. Las tareas que no son automáticas requieren el uso de estrategias tanto en la comunicación como en el aprendizaje y como las tareas se realizar por medio de actividades de la lengua, es en ese momento en el que se producen los textos, ya sean orales o escritos. En este proceso se enmarca nuestra actividad, encaminada a la producción de textos orales (en el proceso) y escritos (en el producto).

Para concluir, recordar simplemente los niveles de referencia que propone el MCER y que utiliza el PCIC. En este sentido, nuestra actividad está diseñada para realizar con alumnos de nivel C1.

3. SEGUNDA PARTE

3.1. Calentamiento

A modo de calentamiento, lanzaremos algunas preguntas a nuestros alumnos para centrarles en el tema que nos va a ocupar: ¿qué sabes de literatura española?, ¿y de literatura española contemporánea?, ¿has leído algún libro de autor español?, ¿en español o en tu lengua materna?

Realizaremos una lluvia de ideas para lo que podemos usar la pizarra.

3.2. El autor y su obra

En este momento introducimos el nombre del autor que será el centro de nuestra actividad y les proponemos que relacione los títulos –y sus portadas– con las sinopsis de las obras.

3.2.1. Los títulos

(1) Doctor Pasavento	(2) La asesina ilustrada	(3) París no se acaba nunca
(4) Bartleby y compañía	(5) Historia abreviada de la literatura portátil	(6) Suicidios ejemplares

3.2.2. Las sinopsis

Entregamos a los alumnos estos textos, que están adaptados de la Editorial Anagrama.

(a) En este caso, el escritor se propuso la tarea imposible de escribir una novela que provocara la muerte de quien la leyera. En París y tras los consejos de Marguerite Duras, quien le dijo que la idea era un disparate, decidió encerrar el crimen en los márgenes estrictos del texto.

(b) La conspiración shandy o sociedad secreta de los portátiles fue fundada en 1924 en la desembocadura del río Níger y quedó disuelta tres años después, tras un espectacular escándalo, en Sevilla. Formaron parte de la conjura shandy, entre otros, Duchamp, Scott Fitzgerald, Walter Benjamin, César Vallejo, Rita Malú, Valery Larbaud, García Lorca, Pola Negri, Berta Bocado, Alberto Savinio y Georgia O'Keefe. Dos requisitos eran imprescindibles para formar parte de la sociedad secreta: junto a que la obra artística de uno fuera portátil, es decir, que no fuera pesada y pudiera ser fácilmente trasladable en un maletín, la otra condición era la de funcionar como una perfecta máquina soltera. Aunque no imprescindibles, se recomendaba también poseer ciertos rasgos que eran considerados como específicamente shandys: sexualidad extrema, espíritu innovador, ausencia de grandes propósitos, insolencia, tensa convivencia con el doble, simpatía por la negritud y nomadismo infatigable.

(c) El narrador persigue el destino del escritor suizo Robert Walser, de quien admira su afán por pasar desapercibido, la vida de bella infelicidad que llevó y la extrema repugnancia que le producían el poder y la grandeza literaria. Quiere apartarse, y un día desaparece. Cree que indagarán pero al protagonista no le busca nadie y poco a poco va imponiéndose la sencilla verdad: nadie piensa en él. Le veremos entonces recurrir a esa estrategia de la renuncia que es el acto extremo con el cual algunos raros escritores se aseguran el único modo de captar el destello de la vida plena e inexpresable, no sofocada por el poder. Viaja al manicomio suizo donde Walser vivió tantos años apartado del mundo y se acerca al ejercicio de un arte muy peculiar y en el que su escritor más admirado fue un consumado maestro: el arte de convertirse en nada, pasar como pasa el viento.

(d) En esta singularísima obra, el autor nos pasea por toda suerte de suicidios imaginarios, entre los que se encuentran: viajar y perder países, inventar personajes que evitan que nos arrojemos al vacío, perseguir vidas ajenas, morir de amor, coleccionar tempestades, interiorizar a los muertos, perderse, resignarse a la grisura de la vida, practicar la saudade, convertirse en fantasma. Un inquietante itinerario moral a través del tema de la muerte por mano propia, sin sucumbir al suicidio pero sin

escapar de él.

(e) Una revisión irónica de los días de aprendizaje literario del narrador en la capital del arte de los años setenta. Fundiendo magistralmente autobiografía, ficción y ensayo, nos va contando la aventura en la que se adentró cuando redactó su primer libro en una buhardilla de una casa de la capital cuya atípica casera era nada menos que Marguerite Duras. Y también se nos cuenta cómo el narrador quiso imitar literalmente la vida del joven Hemingway tal como éste relata en París era una fiesta. Después del resonante éxito de El mal de Montano, el autor consigue en esta nueva novela una armoniosa y logradísima síntesis de las muchas facetas de su singular narrativa.

(f) Señor Rulfo, ¿por qué lleva tantos años sin escribir nada? Es que se me murió el tío Celerino, que era el que me contaba las historias. Este libro habla de los que dejan de escribir (Rulfo, Rimbaud, Salinger...) e indaga en los motivos de cada uno para preferir no hacerlo. Todos conocemos a son esos seres en los que habita una profunda negación del mundo. Toman su nombre del escribiente Bartleby, ese oficinista de un relato de Herman Melville que, cuando se le encargaba un trabajo o se le pedía que contara algo sobre su vida, respondía siempre, indefectiblemente diciendo: Preferiría no hacerlo. En esta obra se habla del mal endémico de las letras contemporáneas, de la pulsión negativa o atracción por la nada. El narrador del libro, que está escribiendo un diario que al mismo tiempo es un cuaderno de notas a pie de página que comentan un texto invisible, demuestra su amplia solvencia como rastreador de bartlebys al pasear por el Laberinto del No, por los caminos de la que considera la más perturbadora y atractiva tendencia de las literaturas contemporáneas, tendencia en la que ve el único camino que queda abierto a la auténtica creación literaria, pues para él sólo de la pulsión negativa, del rechazo, sólo del Laberinto lúcido del No puede surgir la escritura por venir.

Lo que tienen que hacer es relacionar los títulos con los argumentos. De este modo, pretendemos que el profesor con los alumnos puedan reflexionar juntos acerca de las estrategias utilizadas para llevarla a cabo: los conocimientos previos, las asociaciones de cualquier tipo, la intuición, etc. para ayudarles a aprender a aprender y a que sean más autónomos en su proceso de aprendizaje.

El apartado de “El autor y su obra” ha concluido y nos ha servido para centrar el tema y para tratar de llamar la atención del alumno sobre este autor y darle una lista de títulos y sus argumentos huyendo de la forma tradicional de “enseñar Literatura”.

3.3. Tú, lector

Ahora nos vamos a sumergir en el texto. Estamos en la sección “Tú, lector”. Proponemos un texto de una de sus novelas para leerla (ya sea individualmente o en el gran grupo) o representarla (hay un narrador y dos personajes).

Cómo me gustaría morirme

Fingirse borracho en compañía de John Huston, tal vez sea esto lo que más me ha divertido en la vida. Nunca olvidaré aquellas noches en Nueva Orleans. En una de ellas, le oí decir a Huston que él deseaba morirse como su tío Alec. Desde que oí su historia deseo y también morirme como el tío Alec.

Un día, cuando Alec estaba ya muy enfermo, sonó el timbre de la casa y su esposa fue a abrir. Volvió a subir las escaleras y le dijo a su marido que era una prima que había venido a verle.

—Díle que me niego a verla —respondió Alec—. Es una pesada. No voy a desperdiciar con una

pelma ni n minuto del tiempo que me queda.

Al oír esto, su mujer se enfadó mucho y le dijo que su prima había hecho un largo camino para verle, y que él tenía que ser educado y dejarla entrar y verla. Pero Alec fue inflexible.

—Dile que me he muerto —le sugirió.

Su mujer se negó a ello.

—Si eso fuera cierto —dijo ella— ya se lo habría dicho cuando llegó a la puerta.

—Bueno, entonces —dijo Alec—, ¿por qué no le dices que me acabo de morir y que no te has enterado hasta haber vuelto?

Su mujer tampoco quiso saber nada de esto.

—Ella querría entonces subir y verte —predijo.

—Déjala subir —replicó Alec—. Me haré el muerto.

3.4. Tú, escritor

Informamos a nuestros alumnos de que el fragmento es incompleto y les proponemos ejercer el rol de escritores.

3.5. Tú, crítico

Tras el trabajo de escribir llega el de ser crítico literario: opinar, cuestionar, corregir... y leer el texto original de Enrique Vila-Matas, lo que supone el final de la clase

—Déjala subir —replicó Alec—. Me haré el muerto.

—No puedes. No puedes contener la respiración durante todo ese tiempo.

—Ponme a prueba —contestó Alec.

Y eso exactamente fue lo que Alec hizo. Su prima entró y él permaneció completamente inmóvil, con los ojos medio cerrados y reteniendo la respiración, y así fue como, simulando que había muerto, Alec se murió.

Para cerrar la secuencia, proponemos una serie de preguntas que nos servirán para establecer un diálogo y una reflexión sobre el trabajo realizado: ¿Habéis coincidido? ¿Qué final os ha gustado más: el vuestro o el del autor? ¿Por qué? ¿Han mantenido vuestros textos el estilo de Vila-Matas?

4. BIBLIOGRAFÍA

- Cassany, D. (2005) *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- Marco Común Europeo de Referencia*, en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>
- La comprensión lectora en el aula de E/LE*, Revista Carabela, número 48, Madrid, SGEL, 2000.
- La expresión escrita en el aula de E/LE*, Revista Carabela, número 46, Madrid, SGEL, 1999.
- Miquel, L. y Sans, N. (1992) “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua”, Revista Cable, número 9.
- Nunan, D. (2002) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Cambridge University Press.
- Página web de la editorial Anagrama: <http://www.anagrama-ed.es>
- Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2007) Madrid, Biblioteca Nueva.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- Vila-Matas, E. (1985) *Historia abreviada de la literatura portátil*, Barcelona, Anagrama.
- Vila-Matas, E. (1991) *Suicidios ejemplares* Barcelona, Anagrama.
- Vila-Matas, E. (2000) *Bartleby y compañía* Barcelona, Anagrama.
- Vila-Matas, E. (2002) *El mal de Montano* Barcelona, Anagrama.
- Vila-Matas, E. (2003) *París no se acaba nunca*, Barcelona, Anagrama.
- Vila-Matas, E. (2005) *Doctor Pasavento*, Barcelona, Anagrama.

Chats, blogs, foros y otros bichos internáuticos: recursos de Internet para la clase de ELE

E. LEONTARIDI, M. RUIZ MORALES, N. PERAMOS SOLERT
Universidad Aristóteles de Salónica, Grecia

RESUMEN: Este artículo pretende acercar al profesor de lengua extranjera, en nuestro caso al profesor de ELE, al inmenso e inagotable mundo de recursos de Internet. Para ello haremos un repaso de los diferentes sistemas de aprendizaje/enseñanza y evaluación que existen en la red. Además ofrecemos una guía de recursos en línea donde el profesor puede encontrar cantidad de material y ejercicios para la clase, así como artículos de interés para su propia formación como docente.

PALABRAS CLAVE: ELE, Internet, chats, blogs, foros, recursos.

1. INTRODUCCIÓN

A medida que la tecnología va evolucionando, se van abriendo nuevas puertas y trazando nuevos caminos para la enseñanza. Siempre nos hemos servido de los avances tecnológicos para complementar y hacer más atractiva, y cercana a la realidad, nuestra clase. En especial si se trata de la enseñanza de una L2. En la época actual, diapositivas, transparencias, vídeos y cintas, han dejado paso a los ordenadores y al uso de Internet, ya que la red nos ofrece todos estos formatos en uno; a través de internet podemos ver vídeos, oír la radio o leer el periódico, por ejemplo. Como señala Durán Fernández (2007: 91), «el uso del ordenador y del software educativo como herramienta de investigación, manipulación y expresión, tiene una cualidad muy motivadora y atractiva para el alumnado de los distintos niveles educativos». La expansión de Internet ha promovido el rápido desarrollo de la ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador).¹

Uno de los aspectos más positivos de la introducción de la red en la clase es precisamente el hecho de que los estudiantes tienen la posibilidad de trabajar con recursos reales y en situaciones reales, con una lengua más viva que la propia de los métodos tradicionales. Como apunta Rodríguez Martín (2004): «Además de ser una fuente prácticamente inagotable de información, comparte con el aprendizaje de una L2 un objetivo común: la comunicación». La telaraña informática se ha convertido en una herramienta imprescindible para cualquier profesional incluso para el profesor de lengua extranjera. Citando de nuevo a Durán Fernández (2007:117): «las TIC están presentes en nuestro entorno cotidiano; forman parte de la experiencia diaria de los docentes y sobre todo de los alumnos. Lo escolar no puede quedar al margen de esta realidad».

1 Para más información sobre este método de enseñanza virtual remitimos al trabajo de Ruipérez (1997).

En este punto debemos llamar la atención sobre el carácter complementario de Internet, la red y todo lo que ofrece debe entenderse como un recurso y no, según apunta la profesora Cruz Piñol (2004), «como un sustituto de la clase preparada por el profesor». Es por ello que la incorporación de las nuevas tecnologías (NNTT)² a la enseñanza requiere el diseño de nuevos modelos de aprendizaje y de docencia, cambios en la metodología, en los procedimientos, en el diseño de tareas, en la organización de los cursos y en la actitud del profesor, quien deberá formarse para poder hacer un uso correcto de los ordenadores y poder aprovechar al máximo los recursos que la red le ofrece. De esta manera deberá formarse, no sólo en el aspecto técnico para lograr un buen manejo de los aparatos, sino que además deberá ampliar sus conocimientos pedagógicos en el campo de la aplicación didáctica de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por otra parte, también es necesario que el profesor sea capaz de realizar una adecuada evaluación de los materiales que irá encontrando al navegar por la red³. En primer lugar, porque los errores gramaticales, ortográficos y de contenido abundan en Internet, como bien nos recuerda Sitman (1998:9):

¡Ojo! Los materiales comerciales no siempre son elaborados por profesionales de la lengua y muchas veces carecen de valor didáctico. En cuanto a los materiales confeccionados por otros profesores, no debe olvidarse que éstos los diseñaron 'a su horma', de acuerdo con sus necesidades, y que ellas no necesariamente se ajustarán a las nuestras.

En segundo lugar, porque, como ocurre al introducir cualquier tipo de actividad lúdica en la clase, ya sean juegos o actividades interactivas, se debe tener muy en cuenta el objetivo didáctico que perseguimos con cada actividad, cuáles son las destrezas que queremos trabajar, cuál es el nivel de competencia lingüística de los estudiantes que van a desarrollar la actividad, así como el nivel del material que presentamos para no provocar un sentimiento de desmotivación y decepción en nuestros alumnos que se vean frente a un material considerablemente más complicado que aquél al que está acostumbrado, y que resulte finalmente que es el juego el que nos la juega.

2. SISTEMAS DE APRENDIZAJE

2.1 Enseñanza presencial

La enseñanza presencial, modelo de aprendizaje tradicional, puede verse muy beneficiada si se complementa con los recursos que ofrece Internet, donde la red debe entenderse como una herramienta más y el profesor debe desempeñar la función de intermediario entre este medio y el alumno. Los recursos telemáticos que pueden complementar estos modelos presenciales son el *E-learning* (entorno virtual donde se proponen ejercicios, se ofrece material en diversos soportes y acceso a los diferentes canales de comunicación e intercambio que ofrece Internet) y los *modelos semipresenciales*.

2.2 El auto-aprendizaje

Los sistemas de auto-aprendizaje son modelos de enseñanza a distancia o enseñanza no presencial mediada por TIC (Técnicas de la Información y la Comunicación) que ofrecen al alumno cursos completos dirigidos hacia un estudio autónomo y complementado por materiales con los que puede reforzar los

2 Para una información más amplia sobre el uso de las NNTT en la clase de L2/ELE, remitimos a los siguientes trabajos: Higuera García (2004); Martinell Gifre y Cruz Piñol (1998); Martinell Gifre y Cruz Piñol (1996); *Carabela* 42 (1997).

3 Criterios para la evaluación de los materiales que ofrece la red se pueden consultar en: Lozano Bernal, A. (2005), «Criterios para la selección de espacios web en internet», *Cuadernos de Italia y Grecia*, 4, 151-158.

conocimientos adquiridos. En este caso, es el alumno el que controla activamente su proceso de estudio y aprendizaje de acuerdo con sus necesidades e intereses. Uno de los sistemas de auto-aprendizaje más difundidos es el que ofrece el *Centro Virtual Cervantes*⁴: el *Aula Virtual de Español (AVE)*. El AVE ha sido diseñado para integrarse en la oferta docente presencial y al mismo tiempo servir como eje de otras modalidades como la enseñanza semi-presencial o la enseñanza a distancia. El material que ofrece abarca los niveles Inicial, Intermedio, Avanzado y Superior del Instituto Cervantes y son paralelos a los niveles A1, A2, B1, B2, C1 del *Marco Común de Referencia Europeo* (Basterrechea 2003:10). Además del Aula Virtual existe un nuevo proyecto gratuito para el aprendizaje de español por Internet: *El Wikilibro del español como lengua extranjera*.⁵ Sus contenidos están divididos por unidades, vocabulario (organizados por temas, niveles u orden alfabético), referencias gramaticales y fonología.

3. HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN

Según Salinas (1996) la característica principal de la introducción de Internet en la enseñanza de L2 es la capacidad interactiva entre el usuario y el material, que puede darse en situaciones *sincrónicas* y *asincrónicas*.

En las situaciones *sincrónicas*, el usuario está manteniendo una comunicación a tiempo real y está siendo partícipe activo de ésta y por tanto está recibiendo un *feedback* instantáneo. El mensaje se va generando en ese momento, lo cual requiere del *usuario-alumno*, en nuestro caso, un cierto manejo del lenguaje que le permita comunicarse sin demasiados problemas y sin tener que recurrir a materiales de apoyo para esclarecer las posibles dudas o problemas de comprensión. Es una especie de combinación de la expresión oral, se produce un diálogo interno del usuario, y la escrita, ya que reproduce por escrito este diálogo. En los casos en los que se incorpora la videoconferencia, estamos practicando además la comprensión y expresión orales.

En las situaciones de comunicación *asincrónicas*, el usuario participa en la comunicación de una manera más pasiva, en el sentido de que, no entabla una comunicación a tiempo real, sino que se realiza *a posteriori*. Como sucede por ejemplo con el correo electrónico, excelente sustituto del correo convencional, que supone un ejercicio relacionado con las destrezas del campo de la lectura y la escritura y que permite un intercambio lingüístico y una comunicación más rápida entre los usuarios. Los sistemas de comunicación asincrónicos son además sistemas de información y documentación, ya que en ellos el usuario puede encontrar información y materiales de todo tipo y de todas las procedencias, además de incluir, o *colgar*, los suyos propios.

3.1 Sistemas sincrónicos: el *Chat*

Si buscamos en la *enciclopedia libre Wikipedia*⁶ la entrada *chat* encontraremos la siguiente información: «(español: *charla*), que también se le conoce como **cibercharla**, es un anglicismo que usualmente se refiere a una comunicación escrita a través de internet entre dos o más personas que se realiza instantáneamente. Esta puede ser desde cualquier lado del mundo». Por tanto, una de las ventajas del uso

4 Disponible en: <http://cvc.cervantes.es>

5 Disponible en: http://es.wikibooks.org/wiki/Español/Como_lengua_extranjera#Contenidos

6 Las entradas de los tres términos que analizamos se pueden consultar en las siguientes direcciones:

Chats: <http://es.wikipedia.org/wiki/Chat> **Blogs:** <http://es.wikipedia.org/wiki/Blogs> **Foros:** <http://es.wikipedia.org/wiki/Foros>

del chat en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 es que, a diferencia del correo electrónico, permite que su realización sea a tiempo real y de manera inmediata, y que los alumnos entren en contacto entre ellos. Incluso puede usarse como un lugar de encuentro e intercambio entre alumnos y profesor para resolver problemas y dudas fuera del aula, es decir para aumentar las posibilidades de las tutorías. Además los chats ponen al alumno en contacto con un lenguaje más vivo y real y permite una comunicación, no sólo con sus compañeros o su profesor, sino con cualquier persona del mundo, lo cual contribuye también al intercambio cultural entre usuarios.

Por otra parte, los chats han generado un tipo de lenguaje diferente lleno de abreviaciones, intencionadas faltas de ortografía, «emoticonos» y efectos sonoros. Es un lenguaje similar al que se usa también en los mensajes cortos que enviamos por el móvil. Este hecho, si bien es una ventaja porque permite hacer llegar este lenguaje tan vivo a los alumnos, debe tratarse con mucho cuidado sobre todo si los usuarios son alumnos de nivel inicial, ya que podrían fosilizar este tipo de «licencias» ortográficas⁷ y reproducirlas sin ser del todo conscientes de que están cometiendo un error.

Un ejemplo de *chat* relacionado con la ELE es el de **Aula-ELE**⁸, que es un chat público al que cualquier persona puede conectarse y además se pueden invitar a otros usuarios para que se comuniquen contigo. Pero el acceso es posible sólo desde las páginas de Aula-ELE.

3.2 Sistemas asincrónicos: *Blogs* y *Foros*

Si buscamos en la *enciclopedia libre Wikipedia* la entrada **blog** encontraremos la siguiente información:

Es un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente, donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente. El término blog proviene de las palabras web y log ('log' en inglés = diario). Habitualmente, en cada artículo de un blog, los lectores pueden escribir sus comentarios y el autor darles respuesta, de forma que es posible establecer un diálogo. No obstante es necesario precisar que ésta es una opción que depende de la decisión que tome al respecto el autor del blog.

Los temas de cada *blog* varían según el interés y la intención del autor, así, podemos encontrar *blogs* de tipo personal, como si fuera un diario, *blogs* de empresas, de tipo tecnológico y también educativo, que pueden ser creados por instituciones educativas o por profesores. Existen numerosos servidores que nos ofrecen la posibilidad de crear nuestro propio *blog*, algo que puede hacer cualquier persona, ya que no se necesitan elevados conocimientos técnicos para administrar la página. En cuanto al hecho que señalamos antes, sobre carácter informativo que tienen estos sistemas asincrónicos, se debe a que en estos sitios suelen incluirse múltiples enlaces a otras páginas a modo de referencia o para ampliar la información que ofrece la página. El inconveniente de los *blogs* es que el acceso suele ser restringido a un tipo de usuarios estipulado por el creador-administrador de la página.

Hay varios sitios que permiten la creación de blogs de forma gratuita. Estos son algunos: **Acelblog**, **Blog City**, **Blogger**, **Blogia** y **Aulablog**. Este último es un sitio en el que podemos encontrar enlaces a foros, hemeroteca, noticias sobre educación y enlaces a los *Encuentros de Edublog* que se llevan haciendo cada año desde 2006 y donde se ponen a nuestro alcance las comunicaciones, talleres,

7 Un ejemplo de ellas sería: «Qtal?/xq te vas?/Dnd stás?»

8 Aula-ELE es una **Red de Blogs**, un espacio de trabajo cooperativo dentro de las clases de español como lengua extranjera del convenio entre la Universidad de León (España) y el College of The Holy Cross (EE.UU.). Disponible en: <http://aula-ele.blogspot.com/2006/07/aula-ele-el-chat.html>

vídeos y demás material resultante de estos encuentros.

Para la entrada **foros** la *Wikipedia* nos da la siguiente definición:

Los foros en Internet son también conocidos como foros de mensajes, de opinión o foros de discusión y son una aplicación web que da soporte a discusiones u opiniones en línea. Por lo general los foros en Internet existen como un complemento a un sitio web invitando a los usuarios a discutir o compartir información relevante a la temática del sitio, en discusión libre e informal, con lo cual se llega a formar una comunidad en torno a un interés común. Las discusiones suelen ser moderadas por un coordinador o dinamizador quien generalmente introduce el tema, formula la primera pregunta, estimula y guía, sin presionar, otorga la palabra, pide fundamentaciones y explicaciones y sintetiza lo expuesto antes de cerrar la discusión.

A diferencia de los *blogs*, los *foros* permiten el acceso a gran cantidad de usuarios. Además conceden al usuario la oportunidad de personalizarlos y modificarlos. En el ámbito de la enseñanza de ELE son numerosos ya los *foros* y *listas de distribución*⁹ dedicadas al estudio de la didáctica de la lengua y la lingüística españolas y que permiten poner en contacto a los profesores de español que nos encontramos diseminados por todo el mundo, creando así una comunidad virtual de *colisteros*, tal y como se denominan en el argot virtual. Hay varios tipos de foros, algunos en los que hay que registrarse para participar, con lo que el usuario debe completar un formulario y elegir un nombre de usuario y una contraseña para acceder al foro, algo similar al procedimiento de crear una cuenta de correo electrónico.

Por el contrario, hay otros foros abiertos, de libre acceso, en los que el único requisito para participar es acceder a la página del foro.

Uno de los *foros* más conocidos entre la comunidad de docentes de ELE es *Formespa*:¹⁰

FORMESPA es un foro de debate sobre la didáctica del español como lengua extranjera en el que tienen cabida la reflexión sobre la práctica docente, el intercambio de experiencias didácticas y educativas, informaciones sobre actividades (congresos, jornadas, seminarios) y novedades (publicaciones científicas, didácticas, etc.) de interés para los profesionales del ELE, etc.

La lista FORMESPA se complementa con su Comunidad Virtual de Usuarios/as y su web, entornos de colaboración para acceder y compartir materiales para el aula, artículos relacionados con la didáctica del ELE y a otros documentos de apoyo a la formación y la docencia.

3.3 Otros bichos internáuticos

El estudiante de L2 puede servirse además de otro tipo de recursos existentes en la red para su auto-aprendizaje o auto-evaluación. Entre ellos encontramos por ejemplo los *MOOs*, programas para la enseñanza a distancia de materias específicas que están basados en la técnica de la realidad virtual. Existen *MOOs* para el aprendizaje de lenguas extranjeras donde el alumno puede actuar y comunicarse en la lengua de aprendizaje. Para el español LE podemos destacar el de *Mundo Hispano*¹¹.

Para el alumno-usuario que esté interesado en evaluar su nivel de competencia lingüística existen programas como el *Dialang* y el *Alfacert*, que son sistemas de evaluación que permiten al usuario conocer y establecer el nivel de conocimientos que posee de una lengua. Ambos sistemas siguen las directrices de los niveles establecidos por el *Marco Común de Referencia Europeo* y comprueban

9 Según la definición de Soler (2008): «Una *lista de distribución* se puede concebir como una especie de foro de discusión temático que hace uso del correo electrónico. Técnicamente se trata de un sistema automático de correo electrónico que se utiliza para administrar listas de correo mediante la distribución, la eliminación y la inclusión de los mensajes enviados a la lista por uno o varios moderadores o editores».

10 Disponible en: <http://formespa.rediris.es/>

11 Disponible en: <http://www.umsl.edu/~moosproj/mundosp.html>

la competencia lingüística del alumno.¹² Además, son muchos los centros de enseñanza que *cuelgan* en su Web estas pruebas de nivel que están pensadas tanto para los cursos a distancia como para los presenciales. El gran inconveniente de este tipo de test, principalmente basados en pruebas de selección múltiple y que establecen el nivel de los estudiantes, es que no facilitan a sus usuarios ni comentarios de los errores ni sugerencias.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

La incursión de Internet en nuestras vidas ha hecho que se rompan las barreras del tiempo y el espacio, y nos ha abierto las puertas hacia una comunicación con usuarios de cualquier rincón del mundo, convirtiéndose así en una vía de comunicación y además en una importante fuente de información e intercambio de conocimientos y culturas.

La red adquiere un valor capital para los profesores y estudiantes de L2. Por una parte, hace posible que los profesores nos comuniquemos con compañeros con los que de otra manera sería imposible comunicarnos, ampliando así las posibilidades de nuestra propia formación como docentes con el intercambio de opiniones, experiencias y material. Por otra parte, el uso de internet es muy valioso para los alumnos, ya que les proporciona un medio de comunicación a tiempo real y con hablantes nativos de la lengua meta o aprendices de ésta, y no una experiencia artificial como la que se produce en el entorno de la clase, a través de los distintos mecanismos –sincrónicos y asincrónicos- que ofrece la telaraña informática. De esta manera el contacto con la lengua y su aprendizaje continúan fuera de los límites el aula. Además, para los estudiantes que viven en un país donde la lengua que se habla no es la misma que la lengua meta, es una valiosa oportunidad para estar más cerca y conocer mejor la cultura que rodea a esta lengua meta y además presentar ellos mismos a los demás la suya propia.

La naturaleza interactiva de Internet responde perfectamente al predominio de los enfoques y los métodos más comunicativos que exige el momento actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basterrechea Moreno, J. P. y Juan Lázaro, O. (2005). “Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza de ELE”, en *Congreso Internacional de FIAPE: El español, lengua del futuro* (20-23/03-2005), Toledo: 1-19. Disponible en: http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/juan_basterrenechea.pdf (página visitada el 15-03-2008).
- Carabela*, 42 (1997, septiembre). (Monográfico: Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE), Madrid, SGEL.
- Cruz Piñol, M. (2004). “Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)”, en *redELE*, 0. Disponible en: http://www.mec.es/redele/revista/cruz_pinol.shtml (página visitada el 15-03-2008).
- Durán Fernández, A., Barrio Barrio, J.F., De la Herrán Gascón, A. (2007). “Recursos informáticos para la enseñanza-aprendizaje del inglés en educación infantil y primer ciclo de primaria: una investigación en el aula”, en *Porta Linguarum*, 7: 89-118.
- Higueras García, M. (2004). “Internet en la enseñanza del español”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs) (2004), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL 1061-1085.
- Martinell Gifre, E. y Cruz Piñol, M. (1996). “La Internet y la enseñanza del español”, en *Carabela*, 38: 14.
- Martinell Gifre, E. y Cruz Piñol, M. (1998): “Las nuevas tecnologías y la enseñanza del español como lengua

- extranjera”, en *Cuestiones del español como lengua extranjera*, [Edicions de la Universitat de Barcelona](#), colección ‘Textos Docents’, 123: 136-143.
- Rodríguez Martín, J. R. (2004). “El uso de internet en el aula de ELE”, en *redELE*, 2. Disponible en: <http://www.mec.es/redele/revista2/rodriguez.shtml> (página visitada el 15-03-2008).
- Ruipérez, G. (1997), “La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)”, *Carabela*, 42: 5- 25.
- Salinas Ibáñez, J. M. (1996). “Multimedia en los procesos de enseñanza-aprendizaje: elementos de discusión”. Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/multimedia.html> (página visitada el 2-03-2008).
- Sitman, R. (1998). “Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE”, en *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 18: 7-20.
- Soler, C. (2008). “Listas de distribución para la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *Cuadernos Cervantes*, año XII, en http://www.cuadernoscervantes.com/multi_61_listasdistribucion.html (página visitada el 6-06-07).

GUÍA DE RECURSOS EN LÍNEA

A continuación adjuntamos una guía de recursos en línea útiles tanto para el profesor como para el alumno de ELE. Las páginas han sido visitadas por última vez el 15 de marzo de 2008:

Auto-evaluación

- ❖ Dialang
<http://www.dialang.org/intro.htm>
- ❖ Alfacert
<http://alfacert.cliro.unibo.it/moodle/index.php>

Pruebas de nivel

- ❖ La ruta de la lengua española
www.larutadelalengua.com
- ❖ Parlo:
www.parlo.com
- ❖ Netlanguages:
<http://ihmadrid.netlanguages.com/information/spanish/>
- ❖ Don Quijote:
<http://www.donquijote.org/spanish/>
- ❖ BBC:
<http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/index.shtml>
- ❖ Elemadrid:
<http://www.elemadrid.com>
- ❖ Aula Diez:
<http://www.auladiez.com/>
- ❖ Delengua:
<http://www.delengua.com/>
- ❖ Carmen de las Cuevas:
<http://www.carmendelascuevas.com>
- ❖ Sol Barcelona:
<http://www.solbarcelona.com/>
- ❖ Enforex:
<http://www.enforex.es>
- ❖ Centro de español García Lorca:
<http://www.glorca.com/>
- ❖ Escuela Internacional Cervantes:
<http://www.spanishincadiz.com/spain/espanol1.htm>

Sistemas Sincrónicos y Asincrónicos

Sincrónicos

- ❖ <http://www.lingolex.com/cc/intercambio.htm>
- ❖ <http://www.hlmet.com/spchateo.htm>

MOOs

- ❖ <http://www.umsl.edu/~moosproj/mundosp.html>

Asincrónicos

- ❖ <http://www.penpalworld.com>

Auto-aprendizaje

- ❖ www.larutadelalengua.com
- ❖ www.parlo.com
- ❖ <http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos>
- ❖ www.auladiez.com

Instituto Cervantes. El AVE

- ❖ <http://cvc.cervantes.es/portada.htm>
- ❖ <http://atenas.cervantes.es>

El Wikilibro del español como lengua extranjera

- ❖ http://es.wikibooks.org/wiki/Español/Como_lengua_extranjera#Contenidos

Recursos

- ❖ Wikilengua del español
<http://www.wikilengua.org/index.php/>
- ❖ Formespa
<http://formespa.rediris.es/actividades.htm>
- ❖ TodoEle
www.todoele.net
- ❖ redELE
<http://www.mec.es/redele/>
- ❖ La página del idioma español
<http://www.elcastellano.org/>
- ❖ Platypus
<http://www.sgci.mec.es/au/menu2>
- ❖ Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda
<http://www.sgci.mec.es/au/actividades.htm>
- ❖ Consejería de Educación en Brasil
<http://www.sgci.mec.es/br/cv/act/index.html>
- ❖ Webspañol
<http://www.geocities.com/Athens/Thebes/6177/>
- ❖ Plataforma TICCAL
<http://www.ticcal.org/>
- ❖ Español para extranjeros
<http://www.carmengp.com/caste/> <http://www.ticcal.org/>
- ❖ La Lengua Española
<http://www.geocities.com/siliconvalley/horizon/7428/index.htm>
- ❖ Trento University
<http://www.trentu.ca/academic/modernlanguages/spanish/masarriba>
- ❖ Proyecto Sherezade
<http://home.cc.umanitoba.ca/%7Efernand4//index.html>
- ❖ Didáctica ELE

- ❖ <http://www.didacticaele.com/paginaprincipal.htm>
- ❖ Educaguía
<http://www.educaguia.com>
- ❖ Recursos en línea de lengua y literatura españolas
<http://recursos.cnice.mec.es>
- ❖ Aventuras El Quijote
<http://212.170.234.76/quijoteonline/flash.htm>
- ❖ Curiosidades
<http://www.1de3.com/portal/>
- ❖ Sobre expresiones idiomáticas
www.ccdmd.qc.ca/ri/expressions/index.html

Revistas on-line

- ❖ Ministerio de Educación y Ciencia
<http://www.mec.es/redele/revista/index.shtml>
- ❖ Consejería de EE. UU. y Canadá
www.sgci.mec.es/usa/materiales/index.shtml
- ❖ Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo
<http://www.sgci.mec.es/be/publicaciones/mosaico/mosaico1.htm>
- ❖ Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda
<http://sgci.mec.es/uk/Pub/tecla.html>

Conjugadores on-line

- ❖ Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
<http://protos.dis.ulpgc.es/investigacion/scogeme02/flexver.htm>
- ❖ Real Academia de la Lengua Española
<http://www.rae.es>
- ❖ Verbix
www.verbix.com
- ❖ Turingmachine
<http://turingmachine.org/compjugador>

Diccionarios on-line

- ❖ Directorio de diccionarios on-line
www.lexicool.com
- ❖ Real Academia de la Lengua Española
<http://buscon.rae.es/drae/>
- ❖ Diccionario panhispánico de dudas
<http://buscon.rae.es/dpd/>
- ❖ Editorial Vox. En varios idiomas
<http://www.diccionarios.com>
- ❖ Diccionario de sinónimos y antónimos on-line
<http://www.lenguaje.com/herramientas/tesauro.php>
- ❖ Diccionario de partículas discursivas del español
<http://www.textodigital.com/P/DDPD/>

Bibliotecas on-line

- ❖ Miguel de Cervantes
<http://www.cervantesvirtual.com/index.jsp>
- ❖ Bibliotecas Virtuales
<http://www.bibliotecasvirtuales.com>
- ❖ Biblioteca Nacional de España
<http://www.bne.es>

Cinemateca

- ❖ Notodofilmfest
www.notodofilmfest.com
- ❖ Quedetrailers
www.quedetrailers.com
- ❖ Arcoiris
<http://es.arcoiris.tv>

Índices de prensa en español

- ❖ España
<http://www.elpais.com> (Ofrece periódico en formato pdf para imprimir)
<http://www.elmundo.es> (Ofrece también noticias con audio)
<http://www.marca.es> (Deportes)
- ❖ Argentina
<http://www.clarin.com>
- ❖ Cuba
<http://www.granma.cu>
- ❖ EEUU: (El Wall Street Journal en español)
http://online.wsj.com/public/page/2_0137.html

Emisoras de radio en español on-line

- ❖ Radio Nacional de España
<http://www.rne.es>
- ❖ Cadena Ser
<http://www.cadenaser.com>
América Radio (Argentina)
<http://www.amradioamerica.com>
- ❖ Radio IPN 95.7 FM (México)
<http://www.radio.ipn.mx>

Gastronomía

- ❖ <http://www.acocinar.com>
- ❖ <http://www.karlosnet.com/default.htm>
- ❖ http://es.wikibooks.org/wiki/Categor%C3%ADa:Cocina_esp%C3%B1ola

Pragmática en el aula y recursos comunicativos

MARÍA ESTOILOVA-MALAGARDI

Centro de Lengua Española y Cultura de América Latina y del Caribe Al Andar, Grecia

RESUMEN: ¿Cómo crear condiciones que favorezcan la interacción oral con la ayuda de actividades adecuadas y contextos de expresión oral en la clases de ELE para fomentar la independencia comunicativa de los alumnos? Se trata de estimularlos a que usen la lengua de manera que les resulte más atractiva y útil, en un esfuerzo común por conocer, aplicar lo aprendido, y adquirir cada vez más autonomía para utilizar eficazmente la lengua meta.

PALABRAS CLAVE: lenguaje, pragmática, interacción, intercambio, competencia comunicativa, elementos extralingüísticos, actividades.

1. PRÁGMÁTICA EN EL AULA, LENGUAJE Y CULTURA

Con respecto al uso del lenguaje pueden surgir preguntas como:

¿Qué es lo que en realidad hacemos con el lenguaje?

¿Cómo se relaciona el lenguaje con el mundo?

¿Cuál es el propósito del lenguaje?

¿Cuál es la influencia del lenguaje y el vocabulario en el conocimiento del mundo? ¿Puede alguien pensar sin usar el lenguaje?

Tocando el tema del pensamiento y la mente, el hombre también se ha preguntado: ¿Cómo se relaciona el lenguaje con la mente del emisor y la del receptor?

¿Cómo construye nuestra realidad el lenguaje?

Y relacionado con nuestra labor docente:

¿Qué hacer para que funcione mejor el almacenamiento de vocabulario?

¿Cómo motivar a los alumnos y ofrecerles el escalón más adecuado, la herramienta más adecuada para hacerles sentirse independientes a la hora de hablar?, etc.

El mismo tema del aprendizaje del lenguaje nos lleva a innumerables preguntas interesantes.

Entre lenguaje y cultura existe una relación de intercambio recíproco: por un lado el lenguaje es producto cultural y refleja en parte una cultura concreta, pero, por otro lado el lenguaje es condición de la cultura y contribuye a crearla. Es una forma de cultura, a lo mejor la más universal de todas, la primera que distingue al hombre de los otros seres.

El lenguaje es la manifestación de una cultura, puesto que cada lengua contiene y refleja la experiencia, sabiduría y creencias acerca de la realidad compartida por una comunidad. El lenguaje es la primera herramienta que un ser humano utiliza para fijar el conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea. A través de las palabras que dan un nombre a los objetos y a las cosas, el mundo adquiere la característica de un mundo familiar y humano.

En cuanto constituye un saber transmisible, el lenguaje es un hecho cultural. En el lenguaje cristaliza lo que largas generaciones han ido acumulando. A través de la palabra se transmite la riqueza de la

cultura: los significados del mundo y de las cosas se abren mediante la palabra a todo nuevo ser humano que entra a formar parte de una sociedad.

La pragmática como un subcampo de la lingüística, también estudiado por la filosofía del lenguaje, se ocupa del estudio del modo en que el contexto influye en la interpretación del significado.

La pragmática toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, o sea, todos aquellos factores que no se estudian por la gramática.

La pragmática se ocupa del uso del lenguaje como instrumento de comunicación a un nivel sociocultural, que supone su realización, individual y concreta, en un entorno concreto, con uno o varios interlocutores concretos y determinados.

La pragmática en los últimos años ha conocido un desarrollo muy importante y no es extraño que se haya dado importancia a cuestiones relacionadas con los participantes en la comunicación, ya que son elementos que condicionan el uso que hacemos de la lengua. En los últimos 20 o 30 años se habla de la **competencia comunicativa** a la hora del estudio de la enseñanza de una lengua extranjera.

Ella comprende varios componentes:

- **Las competencias lingüísticas-** que incluyen los conocimientos y destrezas léxicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema o funciones. Estos conocimientos pueden ser conscientes y de fácil expresión o no serlo, su organización y accesibilidad varía de un individuo a otro y también en un mismo individuo, y además la organización cognitiva depende, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad donde se ha socializado el individuo.
- **Las competencias sociolingüísticas-** se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua (normas de cortesía, normas que ordenan las relaciones entre sexos, generaciones y grupos sociales, la codificación lingüística de ciertos rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), estos componentes afectan la comunicación entre representantes de distintas culturas, siendo ellos conscientes o no de esta influencia.
- **Las competencias pragmáticas-** que tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambio comunicativo. Además tienen que ver con el dominio del discurso, la coherencia, etc. No hace falta mencionar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos sociales en que se desarrollan estas capacidades.

Y precisamente uno de los componentes de la competencia comunicativa, es la **competencia pragmática**, o sea, que a parte de la gramática y sus reglas establecidas, existen otros factores determinantes del uso lingüístico.

Es necesario aclarar aquí que comunicarse no es simplemente transmitir información, no es la transmisión de una información a través de un código. La simple transmisión de informaciones no es característica de la comunicación humana, nosotros no solo intercambiamos información, sino también prometemos, pedimos, saludamos, deseamos, acusamos, juramos, insultamos, aconsejamos, etc.

Hablando de la comunicación, es necesario decir que usar un código lingüístico común tampoco es un requisito necesario, porque con el solo gesto de mostrarle a uno un móvil le podemos decir, por ejemplo: “¿Te has acordado de llevarte el móvil?” o “Tu móvil está aquí”, o cualquier tipo de

frase relacionada con el objeto y según la situación. O sea, para decodificar la información a través del símbolo convencional, los humanos han aprendido también a interpretarlo y a razonarlo, lo que le permite deducir nuevas informaciones a partir de otras ya existentes. Lo que hace que el modo en que nos comunicamos sea creativo e individual, es exactamente esta capacidad que tenemos de superar el código y de poder transmitir contenidos por medios no convencionales.

Hay que añadirle también otro elemento importante a la comunicación- la **intencionalidad**.

Ma Victoria Escandell Vidal pone el siguiente ejemplo que corresponde a un intercambio real:

“En una hamburguesería: El empleado está colocando el pedido del cliente en la bandeja.

Cliente: - ¿Tiene mostaza?

El empleado deposita una bolsitas de mostaza sobre la bandeja sin decir nada.

Cliente: - Gracias.”

Lo sorprendente a la hora de examinar este ejemplo es que el cliente formula una pregunta y no recibe ninguna respuesta verbal, en su lugar el empleado realiza una acción determinada y parece que el cliente está completamente satisfecho por ella.

En realidad, la pregunta de si tiene mostaza es una petición y la acción del empleado simplemente cumple con lo que solicita el cliente, de ahí que el cliente le dé las gracias.

La tarea de la pragmática es exactamente proporcionar una respuesta adecuada a preguntas como la anterior. Nuestra actividad comunicativa está sometida a otras reglas que van más allá de la simple construcción gramatical o sintáctica y de la simple transmisión de la información, y el ejemplo anterior lo demuestra perfectamente. Y el objetivo de la pragmática es determinar estos otros factores o pautas que influyen en nuestro intercambio comunicativo.

Son 4 los ejes del intercambio:

- el emisor- quien habla
- el destinatario- a quien se dirige
- la situación- todo lo que rodea el mismo acto
- el enunciado- la expresión lingüística que produce el emisor
-

Ahora bien, la actividad comunicativa se basa en nuestra competencia comunicativa, la que se convierte en punto sumamente importante en las clases de enseñanza de una LE. Y si se trata de potenciar las habilidades del alumnado y sus competencias comunicativas, hay que pensar en las estrategias y metodologías adecuadas. Preparar al estudiante para que sea capaz de interactuar oralmente fuera de las clases significa formarlo para poder resolver problemas, tomar decisiones o establecer contactos sociales con el nativo. Justamente las exigencias del proceso docente que es la enseñanza de LE requiere la inclusión de elementos que contribuyan a que el alumno emplee estrategias para poder desenvolverse autónomamente en una situación comunicativa.

La comunicación se convierte para el estudiante en una necesidad, y son múltiples las situaciones que a menudo envuelven al alumno en contextos extradocentes, en las que el alumno se siente débil o carece de conocimientos satisfactorios para un intercambio en LE. ¿Qué hacer entonces para evitar el desequilibrio entre lo que enseñamos en clase y los recursos que se necesitan para interactuar de forma eficaz?

2. HERRAMIENTAS

La herramienta más útil es el uso de estrategias comunicativas. Aquí se puede hablar de 3 conceptos inseparables:

- **Responsabilidad-** el alumno asume la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, es decir, debe ser capaz de tomar decisiones para llevar a cabo el aprendizaje autónomo en contextos difíciles y poner en práctica lo estudiado; aquí el profesor comparte las tareas con el aprendiz, participa en ellas; el alumno se hace protagonista del proceso de adquisición lo que implica también un alto grado de

- **Motivación-** la motivación por ejercer la comunicación, porque habrá mejores resultados si al alumno se le permite y se le da la oportunidad de crear lengua a base de sus motivos personales, a base de sus experiencias personales para conseguir competencia y autonomía; pero esto no es suficiente si no existe un conocimiento del mismo y la

- **Reflexión-** continua y conjunta entre alumno y profesor que favorecerá al alumno en su independencia comunicativa; a partir de una tarea comunicativa él se convertirá en su propio crítico y debido al distanciamiento producido durante la reflexión verá cuáles son los aspectos en que presenta mayor dificultad.

Se trata pues de un proceso interactivo donde se entrecruzan de manera dinámica la decisiones personales de los participantes en un esfuerzo de mediación junto con las diferencias sociales y culturales en un discurso común.

Y como para el profesor es imposible adivinar las situaciones comunicativas en las que se encontrarán los alumnos fuera de clase, lo que significa no poder ofrecer todos los recursos necesarios para ello, entonces el papel del profesor es potenciar el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y facilitar un entrenamiento personalizado, es decir:

- **crear condiciones-** proporcionar contextos cercanos a los intereses de los alumnos donde puedan ganar control y ejercitar su autonomía, en grupos o individuales, creando un ambiente de confianza; y

- **actividades** de una interacción oral- sobre todo lúdicas, conversaciones o crucigramas, juegos de rol o canciones, actividades de simulación, debates sobre un tema interesante, etc., donde el alumno pueda poner en práctica los recursos aprendidos para conseguir entender y ser entendido, y todo esto de una manera espontánea.

Se trata finalmente, de estimular a los alumnos a que aprendan y usen la lengua meta de la manera que les resulte más atractiva y útil, en un esfuerzo común por conocer y aplicar las estrategias comunicativas más pertinentes de acuerdo a las situaciones y contextos problemáticos, con lo que hacemos que los alumnos activen, con el empleo de estos recursos, su propio aprendizaje y adquieran cada vez más confianza y autonomía para utilizar eficazmente la lengua meta.

3. TIPOS DE EJERCICIOS Y ACTIVIDADES

El profesor de ELE debe darse cuenta de cómo habla en clase, debe usar gramática y vocabulario que los alumnos conocen o les resulte fácil comprender. Si a los alumnos se les pide una producción gramatical, por ejemplo, en muchas ocasiones no es importante comprender las frases para contestar. Los ejercicios tradicionales son frases sueltas, independientes que hablan de lugares o personas que no existen o no les importan a los alumnos.

3.1. Un simple ejemplo de aprendizaje de pronombres personales donde el alumno responde correctamente sin que le haga falta comprender las frases, es el siguiente:

“ Escoge el pronombre personal adecuado:

1. trabajas todo el día.
2. estudiamos mucho.
3. calentáis la sopa.”

En lugar de este, se puede hacer otro ejercicio donde el alumno hable de sí mismo y de su familia, además, este mismo ejercicio se puede explotar de varias formas.

“Cuál de las situaciones describe tu situación:

1. Mi/s hermano,-a/s y yo nos parecemos.
2. Me parezco solo a uno,-a de mi/s hermano,-a/s.
3. No me parezco a ninguno,-a de mis hermano,-a/s.”

Aquí los alumnos no pueden contestar si no conocen los pronombres o no pueden distinguir entre miembros de la familia.

3.2. Otro aspecto importante para la comunicación es el tema que tiene que ver con la vida diaria de los estudiantes. Los estudiantes solo interiorizan las estructuras gramaticales si tienen que usarlas en situaciones comunicativas, y así se junta la gramática con la comunicación de modo que una no puede existir en la clase sin la otra.

Otro ejemplo: explotar el vocabulario de la familia, la construcción futura.

a/“Verdadero / Falso- contestar:

Este fin de semana:

1. Yo voy a estudiar la gramática.
2. Mis padres van a ir al teatro.
3. Mi hermano va a trabajar el sábado.
4. Por la tarde vamos a visitar a los abuelos.”

Los alumnos comprenden las frases, contestan correctamente y además se identifican con las situaciones. Después de terminar con el ejercicio el profesor puede hacer más preguntas parecidas, por ejemplo

b/Se podría cambiar luego con

“¿Cuáles son tus planes?”:

“Yo voy a

Mi mejor amiga va a

Por la tarde mis padres van a”

c/Y después de otra forma:

“¿Con quién vas a hacerlo?

Yo voy a con

Mi hermana va a con etc.”

d/Y al final, transformar el ejercicio así: “¿Qué van a hacer los famosos?”

Este ejercicio se puede hacer de la siguiente forma:

Formar un diálogo; Hacer todo tipo de preguntas sobre lugares, personas, actividades, verbos, etc.; Volver a hacer el diálogo como si fueran 2 famosos.

Ya sabemos que los jóvenes tienen mucho interés en la vida de las estrellas y así pueden crear conversaciones divertidas. Así se resuelve el problema de la motivación en la clase, ellos tienen la oportunidad de bromear en clase y luego de recibir una buena nota. Por ejemplo, dos famosos como Juanes y Jenifer López-

¿Qué planes tienen para este fin de semana, con quién los van a realizar, qué preferirían hacer en lugar de eso, etc.?”

Cuando los profesores de ELE seleccionan sus métodos de enseñanza, necesitan fijarse en el propósito de la lengua, que es exactamente la comunicación, sea de manera oral o escrita. En las clases de ELE los estudiantes de secundaria sobre todo, van a interiorizar lo que es relevante en sus propias vidas. Para obtener esta relevancia, los maestros necesitan establecer un contenido importante para los estudiantes y un contexto real, pueden usar los eventos corrientes y sus intereses comunes. Los estudiantes van a querer hablar sobre su experiencia o sobre las personas que les interesan. Así pueden formar sus propias relaciones entre la gramática, el vocabulario, la cultura y sus experiencias personales. En vez de hacer ejercicios mecánicos seguidos por otros mecánicos y solo rellenar huecos, es importante seguir un progreso natural que junte las estructuras de la lengua en lugar de presentarlas como elementos separados.

4. ACTIVIDADES PRÁCTICAS

4.1. Para romper el hielo de las primeras clases y para fomentar la dinámica en grupo y el aprendizaje cooperativo se puede hacer el siguiente juego:

Se les pide a los alumnos que se dividan según: colores preferidos, alguno de los 5 sentidos que predomina en ellos, estación del año que prefieren, signo del zodiaco, pequeñas informaciones (parte de la ciudad donde viven, número de hermanos, aficiones), etc. Luego se les pide:

- que elaboren un eslogan de su grupo en defensa común del sentido escogido, por ejemplo. (Si han escogido el gusto- “El gusto es justo” y dibujar algo como lengua o dientes, etc.)
- que discutan con los otros compañeros en grupos mixtos donde cada uno defienda lo suyo. (“La vista es más importante que el gusto ya que sin ver no se pueden apreciar las cosas, etc...”)
- que cambien de papel poniéndose en el lugar del otro y rellenar un cuestionario simple.

Soy
Me gusta el color porque
Mi favorita parte del día es puesto que
No me gusta nada , en mi tiempo libre
Me gustan las personas que
De carácter soy
Si me toca la lotería
En un domingo perfecto para mí

Se pueden hacer miles de preguntas según el nivel de la clase.

4.2. Crucigramas- actividad pensada para repasar de forma amena varios temas de vocabulario o fenómenos gramaticales.

<i>Tema y objetivos:</i>	Vocabulario de la casa- objetos, muebles, electrodomésticos, etc. Repasar el vocabulario concreto. Destreza: vocabulario (gramática)
<i>Preparación:</i>	Unos 10 minutos
<i>Nivel:</i>	A1- A2
<i>Realización:</i>	El profesor prepara en casa el cricigrama con el vocabulario necesario y antes de comenzar la clase lo dibuja en la pizarra. Los alumnos se levantan uno por uno y rellenan las casillas hasta terminar el crucigrama. Duración: 15 minutos

										a	
						p		e		c	
				b		a		s		e	c
			c	a	r	r	e	t	e	r	a
				r		a		a		a	l
				r		d		c			l
e	s	q	u	i	n	a		i			e
				o				o			
								n			

Esta misma actividad se puede hacer con cualquier tipo de vocabulario- animales, plantas, términos geográficos, vocabulario de la ciudad, ropa, etc. Además es muy fácil elaborar un crucigrama con formas verbales en cualquier tiempo para repasar los tiempos.

4.3. Sopa de letras- también está pensada para repasar cualquier tipo de vocabulario o de fenómenos gramaticales.

<i>Tema y objetivos:</i>	Pretérito Indefinido. Repasar las formas de los verbos irregulares en Pretérito Indefinido. Destreza: gramática (vocabulario).
<i>Preparación:</i>	Unos 15 minutos
<i>Nivel:</i>	A1- A2
<i>Realización:</i>	El profesor prepara en casa el cricigrama con las formas verbales y antes de comenzar la clase lo dibuja en la pizarra. Los alumnos se levantan uno por uno y rellenan las casillas hasta terminar. Duración: 15 minutos

T	A	D	R	Y	C	F	B	N	K
U	F	U	I	N	M	U	O	H	J
V	D	R	E	T	S	I	P	U	S
E	H	S	U	P	I	M	O	S	O
A	P	V	B	G	E	O	R	E	M
Q	U	I	S	E	T	S	K	L	I
X	S	T	B	U	S	E	N	I	V
L	E	Y	O	G	I	B	H	M	U
V	Z	D	N	A	J	R	N	U	T
B	E	I	M	P	I	E	Y	H	S
N	Q	J	W	A	D	D	Q	B	E
C	S	O	A	L	O	U	T	Y	F

4.4. Canciones- rellenar huecos con palabras de la audición. Se puede realizar para aprender vocabulario nuevo o algún fenómeno gramatical o para repasar lo aprendido.

<i>Tema y objetivos:</i>	La canción “Ojalá” de Silvio Rodríguez. Repasar el Subjuntivo en frases temporales, relativas, finales, desiderativas, etc. Destreza: comprensión auditiva, gramática.
<i>Preparación:</i>	Unos 10 minutos
<i>Nivel:</i>	B1- B2
<i>Realización:</i>	El profesor prepara en casa la letra de la canción con huecos en lugar de las formas verbales y antes de comenzar la clase lo fotocopia y lo reparte a los alumnos. Ellos rellenan el texto escuchando. Duración: 20 minutos

Letra de la canción *Ojalá*, Silvio Rodríguez

Ojalá que las hojas no te el cuerpo cuando... ..
para que no las... .. convertir en cristal.
Ojalá que la lluvia... .. de ser milagro que baja por tu cuerpo.
Ojalá que la luna... .. salir sin ti.
Ojalá que la tierra no te... .. los pasos.

Ojalá... .. la mirada constante,
la palabra precisa, la sonrisa perfecta.
Ojalá... .. algo que te borre de pronto:
una luz cegadora, un disparo de nieve.
Ojalá por lo menos que me... .. la muerte,
para no... .. tanto, para no... .. siempre
en todos los segundos, en todas las visiones:
ojalá que no... .. tocarte ni en canciones.

Ojalá que la aurora no... .. gritos que caigan en mi espalda.
Ojalá que tu nombre se le... .. a esa voz.
Ojalá las paredes no... .. tu ruido de camino cansado.
Ojalá que el deseo... .. tras de ti,
a tu viejo gobierno de difuntos y flores.

(Verbos que faltan: toquen, caigan, puedas, deje, pueda, bese, se te acabe, pase, lleve, verte, verte, pueda, dé, olvide, retengan, se vaya)

Otras canciones que se pueden utilizar de la misma manera:

Amparanoia, “En la ciudad”

Actividad de comprensión auditiva para practicar el presente del indicativo, el vocabulario de la ciudad y los grados de comparación, Niveles A2, B1, B2

Chavela Vargas, “Noche de bodas”

Actividad de comprensión auditiva pensada para repasar algunos de los usos del subjuntivo- deseo y consejos, Niveles B1, B2

Juan Luis Guerra, “Ojalá llueva café”

Actividad de comprensión auditiva para repasar algunos de los usos del subjuntivo- deseos, Niveles B1, B2

“El día que me quieras”

El objetivo de esta actividad es que los alumnos trabajen los usos del presente de subjuntivo en oraciones temporales, así como tomar contacto con el tango, Niveles B1, B2

Violeta Parra, “Gracias a la vida”

Actividad de comprensión auditiva y repaso (o introducción) de los tiempos pasados del indicativo- Pretérito indefinido y Perfecto, Niveles A2, B1

Jenifer López, “Qué hiciste”

Actividad de comprensión auditiva y repaso de Pretérito Indefinido de Indicativo, Niveles A2, B1, etc.

Manu Chao, “Me gustas tú”

Actividad de comprensión auditiva y repaso de gustos y preferencias, de complemento indirecto, Niveles A1, A2 (y más canciones suyas- Si fuera Maradona)

4.5. Roleplay- juego de rol: Relacionar y argumentar

<i>Tema y objetivos:</i>	La fiesta- relacionar y formar amistades en una fiesta donde nadie conoce a nadie, presentarse y hablar de sí, organizarlos en las mesas. Destreza: expresión oral, fomentar las estrategias de argumentación.
<i>Preparación:</i>	Unos 15 minutos- para preparar y repartir los papeles
<i>Nivel:</i>	A2- B1- B2
<i>Realización:</i>	El profesor prepara los papeles con sus rasgos y los reparte a los alumnos, si le parece necesario los anota en la pizarra. Ellos hacen los diálogos respectivos. Duración: 30 minutos

Protagonistas:

Periodista- vives en Luxemburgo pero quieres conocer el mundo y viajas bastante, sobre todo por los países árabes, actualmente escribes algo sobre investigación médica.

Piloto- vives en Atenas, tienes una familia numerosa, no te gusta el lugar donde vives, quieres aprender a bailar, practicas deportes acuáticos.

Director de banco- vives en Berlín, te gustaría tener buenas relaciones con la gente, pasas tus vacaciones en lugares exóticos, te interesa la antigüedad.

Pintor- vives en México, últimamente te sientes inseguro y estresado, no te atreves a exponer tus obras, quieres conocer a alguien que te ayude a superar tus fobias.

Astrólogo- vives en Toronto, quieres obtener conocimientos profundos de Internet y de computación, viajas mucho por el Oriente, eres ex-campeón de parapente.

Experta en informática- vives en Túnez pero te gusta Sudamérica, te interesan los deportes y la acción.

Profesor de danza- vives en Goa, necesitas reconocimiento profesional y quieres poner tu propia academia de danza pero te falta el dinero.

Psiquiatra- Vives en Moscú, estás harta de tus pacientes, quieres escribir un libro sobre tus experiencias y necesitas que alguien te dé ideas.

Se puede hacer este mismo juego con otra historia- por ejemplo en un barco naufragado, con algunos sobrevivientes que serán los protagonistas de la nueva historia, se les asignarán papeles- un cura, un político, un joven en paro, una pareja de enamorados, etc., se les dice que están todos en peligro de muerte porque van en un barco que no puede con el peso de todos. Si uno de ellos no salta, el barco se hundirá. Entonces discuten para decidir quién tiene que saltar. Naturalmente cada uno se defenderá para no ser el elegido. Al final se puede hacer una votación.

Así se practicarán las frases condicionales, por ejemplo. Este juego se puede hacer como precalentamiento en una clase en la que haya un debate «serio» para así despertar en el alumno estrategias de aprendizaje. También se puede jugar asignando un personaje famoso a cada alumno para ser más divertido el juego.

4.6. Charlas- debates:

Por ejemplo, los estereotipos que existen sobre mujeres y hombres.

<i>Tema y objetivos:</i>	Charla- debate. Tópicos sobre mujeres y hombres. Destreza: expresión oral, fomentar las estrategias de argumentación; gramática- grados de comparación.
<i>Preparación:</i>	Unos 10 minutos
<i>Nivel:</i>	A2- B1- B2
<i>Realización:</i>	El profesor prepara prepara las frases y las anota en la pizarra. Ellos hacen la conversación tratando de argumentar. Duración: 20 minutos

Frases- tópicos:

Las mujeres:

- nunca dicen lo que piensan

- son más inteligentes y mucho más cultas que los hombres
- son más fieles que los hombres
- son pésimas cuando conducen
- son chismosas

Los hombres:

- son más sensibles de lo que parecen
- ganan más dinero que las mujeres
- tienen más oportunidades profesionales
- son mejores amigos que las mujeres
- un hombre de verdad nunca llora

Otro ejemplo- sobre el medio ambiente- se puede preparar previamente por los alumnos, y que cada uno se encargue de presentar algo, según el tema.

- ¿Cuánta contaminación hay en la ciudad donde vives?- poca, mucha, bastante, nada.
- ¿Qué problemas ecológicos tiene tu ciudad?
- ¿Cuánto se recicla y qué materiales?
- ¿Cuánta energía renovable se produce?- eólica, solar
- ¿Qué problemas relacionados con la naturaleza tiene tu país?- desertización, incendios, inundaciones, ruido, etc.

4.7. El juego del “stop”:

<i>Tema y objetivos:</i>	Cualquier tema de vocabulario. Destreza: vocabulario, ortografía
<i>Preparación:</i>	Ninguna, hace falta solo papel y bolígrafo
<i>Nivel:</i>	A2- B1- B2
<i>Realización:</i>	En un papel cada alumno hace 4 o 5 columnas y a cada una le pone de título una categoría. Por ejemplo “Nombres de persona”, “Comida o bebida”, “Animales”, “Países”, “Idiomas”, “Verbos”, o la categoría que se quiera repasar. Entonces el profesor dice el abecedario rápidamente y en voz baja. Cuando uno de los alumnos dice “Stop”, se para. Se dice la letra en la que se ha detenido y todos los alumnos tendrán que escribir en cada categoría una palabra que empiece por esa letra. El primer alumno que complete todas las categorías vuelve a decir “Stop” y ya nadie puede escribir. Se juega 5 o 6 veces y al final se suman todos los puntos. Gana quien más puntos haya conseguido. Duración: 20 minutos

Ejemplo:

Profesor: A, b, c, ...

Clase: ¡Stop!

Profesor: La “M”

Jugador 1:

	<i>Nombre de persona</i>	<i>Comida</i>	<i>Verbo</i>	<i>Animal</i>
	Marta	merluza	mentir	mono
Puntos:	5	20	10	20

Jugador 2:

<i>Mario</i>	-	<i>masticar-</i>	
Puntos: 5		10	-

Jugador 3:

<i>Marcos</i>	<i>maíz</i>	-	<i>mosca</i>
Puntos: 5	20	-	20

etc.

4.8.Otros juegos y actividades:

- **Ni sí ni no-** contestar a ciertas preguntas sin utilizar sí y no
“Hola Frank, ¿estás bien?
Bastante bien.
¿Eres inglés, verdad?
Efectivamente, soy de Londres.
¿Pero no dijiste que eras de Edinburgo?
No, soy de...
¡Eliminado!”

- **El ahorcado-** se escribe en la pizarra la palabra con los espacios vacíos de las letras
- **Si fueras animal, qué animal serías** (libro, coche, ciudad, país, mueble, bebida, color, actor famoso, etc.) y por qué- conversación y práctica de las frases condicionales.
- **Adivina quién es-** los estudiantes apuntan sobre una hoja algún dato personal (gustos, apariencia física, aficiones, edad, etc.) pero sin mencionar su nombre. Luego se mezclan los papeles y se reparten al azar. Cada uno lee la representación de su compañero y trata de adivinar quién es; se puede jugar con personas famosas también.
- **La fiesta-** para conocer a sus compañeros- se organiza una fiesta y cada uno dice su nombre y un objeto que va a llevar a la fiesta que comienza por la primera letra de su nombre. “Soy María y voy a traer música.” El otro sigue “Ella es María y va a traer música, yo soy Cirilo y me encargo de las cervezas.” Si alguien se equivoca, va a l final de la lista y repite todo lo que han dicho los demás, cuando le toque.
- **Una encuesta-** sobre el mundo hispano, “Sabías que...” y los alumnos contestan con Falso o Verdadero en grupos y luego hacen un comentario sobre lo que más les ha impresionado.

Por ejemplo:

En España hay 3 lenguas oficiales- V / F

Si invitas a tus amigos españoles a casa te traen una botella de vino- V / F

En los taxis de Nicaragua hay que regatear- V / F

En Chile hay una dictadura militar – V / F

El Rey de España y el Presidente de Venezuela son buenos amigos- V / F

El día de muertos en México es día de luto- V / F

Cuba produce uno de los mejores tabacos- V / F, etc.

El cine en ELE: leyendo imágenes

LAURA VÁZQUEZ

Institute for the International Education of Students, Barcelona

RESUMEN: Se pretende mostrar cómo a través de diferentes actividades audiovisuales podemos acercar al estudiante de ELE de una forma diferente, nueva y divertida al entendimiento y asimilación de la L2 y también de la C2. Se puede añadir además una carga motivadora al tratarse de una herramienta conocida y cercana a todos. Se darán ejemplos de tres actividades diferentes en su temática, objetivos, formato audiovisual y niveles de lengua. Sin embargo, la metodología usada será básicamente la misma en las tres, centrándose en el enfoque por tareas.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje de lenguas, español como lengua extranjera, cine, cultura.

1. INTRODUCCIÓN

El cine, desde sus inicios, produjo una revolución social y cultural y su influencia ha sido siempre tal, que en muchas ocasiones se ha llegado a tomar como una herramienta ideológica. Es obvio por ejemplo el efecto que pretendían ejercer en el espectador películas como *Raza* (1941) o *Tierra sin pan* (1933) de Luis Buñuel¹.

Al principio no eran más que pedacitos de realidad que entraban en la vida de los espectadores y cuya duración era de escasos minutos. En el público, esta nueva forma de expresión caló inmediatamente, no fue así sin embargo en los intelectuales de la época ya que algunos mostraban una cierta indiferencia hacia el fenómeno (Amorós, 1991:192).

Con el paso de los años el cine siguió creciendo en su importancia y en su repercusión en las distintas culturas. Sus películas se consideraban en muchas ocasiones un patrón de conducta, como hemos dicho anteriormente, pero también mucha gente iba al cine porque con ellas se divertían, se ilusionaban y se evadían de los problemas que diariamente tenían.

Tal vez hoy en día no han cambiado tanto las cosas y el cine también puede entenderse como algo que nos entretiene, nos evade y nos divierte, es más, en muchas de nuestras aulas de ELE se ha considerado siempre así.

¹ Es sabido que la película *Raza* (1941) de Jose Luis Sáenz de Heredia es un claro ejemplo de propaganda nacional de la postguerra española, Franco bajo pseudónimo escribió el guión con una gran carga autobiográfica y con el filme se pretendía claramente una exaltación patriótica (Caparrós, 1999:76). *Tierra sin pan*, sin embargo, se trataba de un crudo documental testimonial sobre Las Hurdes – zona muy pobre de la España de la época situada en Extremadura – el documental no fue muy bien acogido por el gobierno republicano de la época por entenderlo como un insulto a la nación.

Podemos acercarnos, aunque no sea físicamente, a otros países a través del cine, nosotros como espectadores hemos tenido con anterioridad la experiencia del *estadio del espejo*, construyendo un mundo sin que tengamos que reconocernos a nosotros mismos (Zunzunegui 1989:151) . Es como un puente de comunicación entre las diferentes culturas donde a través de él podemos observar historias, costumbres, hábitos, idiomas y vidas muy diferentes de las que nosotros vivimos.

En este artículo les queremos acercar un poco más a este arte intentando que vean como nosotros que con el cine pueden llegar a tener una herramienta muy útil dentro de una clase de ELE, no sólo porque es evidente que mejorarán su comprensión auditiva sino porque a través de diferentes propuestas podemos ser capaces de desarrollar otras competencias como la expresión oral, la expresión escrita, comprensión lectora, la gramática, ampliación de léxico y también su competencia intercultural.

2. ¿POR QUÉ USAR EL CINE EN ELE?

Una de las definiciones de cine que encontramos en la RAE es la de *técnica, arte e industria de la cinematografía* y la cinematografía a su vez se trata de *la captación y proyección sobre una pantalla de imágenes fotográficas en movimiento*².

Con esta definición, por tanto, creemos que podría considerarse cine todas las proyecciones audiovisuales, es decir: películas de ficción, documentales, anuncios, dibujos animados, series de TV, cortometrajes etc. Y es por esto que en este taller se analizarán actividades sacadas de diferentes estructuras fílmicas.

Cuando enseñamos una lengua extranjera uno de los objetivos principales que tiene un profesor es el de preparar a nuestros estudiantes para usar la lengua en las situaciones sociales que se les presenten, que sepa cuál es la mejor manera de interactuar en determinadas ocasiones probablemente muy diferentes a las de su C1³.

Si sacamos los ejemplos de situaciones que parecen reales es posible que el estudiante como espectador que es, se sienta más cerca y más cómodo. La representación de la música, de los ruidos ambientales de un texto audiovisual, el guión hablado, las imágenes, los textos escritos que aparecen, nos transmiten información, sensaciones y sentimientos (Romea C., 2001) y nosotros como espectadores somos “un participante emocional y cognitivamente activo de la imagen” Aumont, J. (1992:95) . Pero sin duda también habrá que tener en cuenta el *intelecto* de nuestros estudiantes a la hora del visionado.

Una de las particularidades del cine es que tiene la característica de poder *impactar* en el espectador. Este impacto podrá ser positivo o negativo. En el caso de que sea negativo el estudiante cerrará la posibilidad de recibir información y así usarla para la lectura del documento y además surgirá la desmotivación en él. Pero si el impacto es positivo el estudiante –espectador- se sentirá muy motivado para leer y descifrar todo lo que el filme le muestra. Es así que para la lectura correcta de un texto audiovisual es importante la contribución activa del espectador Jauss (1978)

Cuando estudiamos una lengua nueva (L2) no hay que acercarse al cine sólo por un mero entretenimiento

2 Sacado del diccionario on-line de la RAE (última consulta 19/01/2008): http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=CINE

3 A partir de aquí hablaré de L2 / C2 como lengua y cultura meta y de L1 / C1 como lengua y cultura materna.

sino que deberíamos aprovechar el poder informativo y formativo para usarlo en nuestras clases en provecho de nuestros estudiantes.

A través de las actividades audiovisuales, el profesor puede acercar al estudiante de una forma diferente, nueva y divertida al entendimiento y asimilación de la L2 y no sólo de la L2 sino que también le acercará a la cultura meta o C2.

Generalmente cuando vemos un documento audiovisual solemos prestar más atención a lo visual restando importancia a la parte sonora y escrita⁴ y según Jost (1979)⁵ “la imagen enseña, pero no dice”. Pero ¿esto último es cierto? No estamos del todo de acuerdo; podríamos decir que la imagen sí dice pero que hay que saber escucharla – *leerla*-. Es aquí donde los profesores debemos indicar y al estudiante cómo descifrar estas imágenes, signos escritos, voces, música y ruidos (Metz C, 1977). Seremos los guías que ayudarán a la obtención de la información o conocimiento que pretendemos transmitir con la actividad audiovisual. Es cierto que este tipo de medio no puede supervisar cuál será el resultado de la recepción del espectador y es por eso que el profesor actuará como intermediario entre el primer comunicador –texto filmico- y los estudiantes y seguirá siendo el profesor quien hará el oportuno “*feedback*” para comprobar el grado de entendimiento y aprovechamiento de las actividades.

Desde hace ya algún tiempo el cine es tomado como una herramienta pedagógica en muchos centros educativos con la misión de transmitir a los estudiantes determinados aprendizajes o valores que no siempre tienen que ver directamente con el mensaje de la película. Su uso, aunque no es nuevo⁶, está desde hace algunos años en pleno auge y desarrollándose cada vez más. Desde Internet, en la enseñanza de ELE también encontramos numerosos ejemplos de explotaciones didácticas⁷ de diferente índole.

La intencionalidad formativa del cine no sólo dependerá de cómo el profesor transmita estos conocimientos sino que también será importante la intención con que el aprendiz interprete estos mensajes, es decir si el espectador –en este caso estudiante- considera que a través del cine cabe la posibilidad de poder aprender algo. Aquí entrará en juego la importancia de los conocimientos previos, la motivación, las expectativas y los intereses de los estudiantes para que el profesor pueda ejercer mejor su función de mediador (De la Torre, 1996).

Por mi experiencia el uso del cine en el aula siempre ha tenido un resultado positivo ya que para los estudiantes ha sido una forma nueva y diferente de acercarlos al estudio de la lengua española y su correspondiente cultura. La motivación en este tipo de actividades ha sido posiblemente mayor porque sin duda se enfrentaban a una forma mucho más atractiva y cercana para ellos *de aprender sin saber que están aprendiendo*.

4 Como indica Sánchez Noriega, el cine emplea generalmente dos registros (visual y sonoro) y eventualmente la escritura. Los diálogos filmicos no son otra cosa que una transposición del texto literario. La palabra escrita, nos viene desde la época muda del cine primero con los *explicadores*, y después con los *rótulos*. (Sánchez Noriega, 2000:39)

5 En Gaudreault, A y Jost, F (1995): *El relato cinematográfico: Cine y narratología*, Barcelona, Piadós.

6 En 1902 aparece en París la primera filмотeca pedagógica.

7 Por ejemplo: ; ;

3. PARA MUESTRA UN BOTÓN: ALGUNOS EJEMPLOS DE ACTIVIDADES.

El uso del cine – texto filmico- nos ofrece un gran abanico de diferentes actividades gramaticales, léxicas, comunicativas, de comprensión, culturales etc. El nivel al que pueden ir dirigidas puede ser también muy variado ya que dependiendo de su adaptación podemos usarlo desde un A1 a un nivel C2⁸.

La forma de trabajar estos documentos también es variada debido a que se pueden trabajar películas completas o simplemente los fragmentos que nos interesen para nuestra clase. En muchas ocasiones el tiempo empleado en las actividades puede variar considerablemente de unos minutos a sesiones completas.

En este taller ofreceremos tres posibles explotaciones filmicas siguiendo la tendencia metodológica del *enfoque por tareas* (Zanón, 1999) que como es sabido tiene como objetivo la competencia comunicativa (lingüística, sociocultural, pragmático discursiva, estratégica). A través de esta metodología los estudiantes consiguen ser más autónomos responsabilizándose de esa necesidad de comunicación en contexto.

Hoy en día además del DVD, la red nos da la oportunidad de tener acceso a un sinfín de documentos audiovisuales, sólo es cuestión de saber escoger bien el material ya que no siempre es utilizable lo que encontramos, aunque es cierto que a través de sitios webs como *Youtube* o *Myspace* podremos tener un material de calidad para nuestras clases⁹.

Subtitularlo¹⁰ o no dependerá de los intereses y objetivos que tengamos en la actividad que desarrollemos, a veces no es tan importante reconocer cada palabra y con situar el diálogo en el contexto es suficiente para lo que queremos explotar en clase.

Las actividades han sido escogidas de forma aleatoria y la única relación que tienen entre ellas es el uso de un documento filmico: un fragmento de una película, un anuncio publicitario y una noticia-documental.

3.1. **DESCRIPCIÓN FÍSICA EN FLORES DE OTRO MUNDO.** (1999) Icíar Bollaín.

OBJETIVOS:

1. Trabajar la descripción física a través de la lectura filmica de escenas pudiendo usar:
 - 1.1. Verbos ser / estar / llevar / tener.
 - 1.2. Colores.
 - 1.3. Adjetivos calificativos.
 - 1.4. Vocabulario de ropa y complementos.

DESTREZAS TRABAJADAS: Expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita.

NIVEL: A1

DINÁMICA: Individual y en grupos.

DURACIÓN: Una sesión de una 1h (aproximadamente)

PROYECCIÓN: escena primera: (mujeres en el autobús) - primeros minutos de la película *Flores*

8 Seguimos el Marco Común de Referencia Europea (MCRE)

9 Incluso podremos descargar este material si queremos en nuestro ordenador, ya que existen programas como por ejemplo *atube Catcher*

10 Hay una herramienta muy útil para subtitular videos de Youtube o Myspace :

de otro mundo-

1. PRIMERA PARTE: VOCABULARIO DE LA ROPA.

PROCEDIMIENTO:

a.- Se les indica a los estudiantes que vamos a proyectar una escena de una película española donde se verán diferentes personas, todas ellas mujeres. Se divide la clase en grupos y se les explica que cada grupo debe escribir el mayor número posible de ropas (color, tipo de ropa, complementos) que observen en el film.

b.- Una vez proyectado se les da unos minutos para que lo escriban y se pasa una vez más.

c.- Después de esta segunda vez mezclamos a los integrantes de cada grupo con los otros y comprueban entre ellos las soluciones.

d.- Puesta en común. El profesor puede escribir en la pizarra dos columnas diferenciando la ropa de los complementos y una tercera columna escribiendo el verbo “llevar” para que identifiquen el verbo que se usa con este tipo de léxico quedando las posibles soluciones:

LLEVAR	ROPA	COMPLEMENTOS
	Vestido (estrecho) de lunares Chaqueta azul Pantalones verdes Blusa de flores Chaqueta blanca Traje azul Vestido de flores Vestido rosa Pantalones amarillos Camisa negra Camisa blanca	Pendientes Gafas de sol Cadena Collar de perlas Pasador Sandalias blancas Pulsera Corbata anillo

2. SEGUNDA PARTE: DESCRIPCIÓN FÍSICA.

a.- Ahora nos centraremos en la descripción física de las mujeres poniendo especial atención en el pelo (color, medida, tipo de corte...), color de los ojos, raza...

Dejamos a los estudiantes en estos nuevos grupos que hemos formado y les pedimos que ahora se centren sólo en la descripción física.

b.- Procedemos de nuevo al visionado.

c.- A continuación escribimos de nuevo en la pizarra las descripciones que los estudiantes nos den. Ahora podemos dividir en la pizarra nuevas columnas diferenciando los verbos tener / ser / llevar y al mismo tiempo subdividiendo en pelo y cara:

	TENER	SER	LLEVAR
PELO	Pelo rizado Pelo liso Pelo largo Pelo corto	Rubia Morena /o	Coletas Melena Pelo corto Pelo largo...
CARA	Labios finos/gruesos Ojos verdes Ojos marrones Ojos negros Ojos azules La boca grande La boca pequeña Nariz grande/pequeña	Guapa Fea	Gafas de sol

d.- Si se quiere profundizar también se puede tratar la **descripción del carácter**, nuestros estudiantes pueden hacer hipótesis de cómo creen que son las mujeres que aparecen en la escena.

TAREA FINAL:

Para finalizar con la actividad los estudiantes, en pequeños grupos, harán la descripción física de todos los miembros de la clase. Deberán usar todo lo aprendido en la actividad. Tras la breve descripción el resto de la clase deberá descubrir de qué miembro de la clase se está hablando.

3.2. LA HIPÓTESIS A TRAVÉS DE LOS ANUNCIOS PUBLICITARIOS.

Creemos que la publicidad audiovisual es una excelente herramienta para trabajar en la clase de ELE. En muchas ocasiones se tratan de “micro-películas” hechas por directores famosos de cine (Alejandro Amenábar, David Lynch, Isabel Coixet etc.) y decimos micro-películas porque debido a su duración no llegan ni siquiera a la calidad cortometraje. A pesar de su limitado tiempo algunos de estos anuncios pueden contarnos toda una historia, mostrarnos conceptos gramaticales que nos interesen, léxico que estudiemos, competencias socioculturales etc. La lectura filmica de los anuncios es *ágil, rápida* y en ocasiones puede llegar a *impactar* al espectador tanto o más que un largometraje.

OBJETIVOS: Poder usar las diferentes estructuras de hipótesis. Comprender un documento audiovisual. Comparar la publicidad en España vs otras.

DESTREZAS TRABAJADAS: Comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita.

NIVEL: B1-B2

DINÁMICA: Pequeños grupos.

DURACIÓN: Unos minutos si no se hace la tarea final y unos 30’ con tarea final.

PROYECCIÓN: Todo el anuncio . <http://www.youtube.com/watch?v=BmFJMwj1b7E>

PROCEDIMIENTO:

a.- Proyectamos parte del anuncio, es decir no desvelamos el final¹¹.

11 El anuncio se puede consultar en www.cineele.blogspot.com o bien en: <http://www.youtube.com/watch?v=BmFJMwj1b7E> (última consulta 20/01/2008) .En este caso no se trata de un anuncio español pero para lo que queremos trabajar en estos momentos- las hipótesis- no importa la nacionalidad. Si posteriormente se quisiera aprovechar la

- b.-** Les preguntamos qué creen que pasará con el chico y la chica, cómo creen que terminará el anuncio. Aquí se aprovecha para practicar las estructuras aprendidas sobre las hipótesis (me parece que..., quizás, a lo mejor, tal vez, puede que....etc.). Es bueno ponerles en parejas y que las formulen en equipo.
- c.-** Después de la lluvia de ideas y de la puesta en común, se proyecta de nuevo el anuncio desvelando el final.
- d.-** El ganador será aquel estudiante que su hipótesis se parezca más a la historia del anuncio.

TAREA FINAL:

Para aprovechar el mundo de la publicidad y lo estudiado en clase (hipótesis) se les entregará a los estudiantes una fotocopia en la que aparezcan recogidos diferentes eslóganes publicitarios. En pequeños grupos deben decidir qué tipo de producto se quiere vender con cada eslogan. Finalmente ellos serán quienes inventarán un eslogan al resto de los compañeros que intenten deducir de qué clase de producto o servicio se ofrece¹².

Ejemplo de eslóganes¹³:

HEMOS CONSEGUIDO DOMESTICARLO
 CONVIRTIENDO CADA NOCHE EN UNA HISTORIA QUE CONTAR. DESDE
 1866
 COMBATE EL PASO DEL TIEMPO.
 AMPLÍA TU VISIÓN DEL MUNDO

clase para hacer un debate sobre las diferencias entre la publicidad entre España y sus países de origen es recomendable tomar muestra de anuncios españoles para darles un ejemplo. (<http://cineeel.blogspot.com/search/label/publicidad>)

12 Idea sacada de: Iglesias I y Prieto M (1998), *¡Hagan Juego!: Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*, Madrid. Edinumen.

13 Soluciones: 1.-coche Toyota; 2.- Whiskey Jack Daniel's; 3.- GPS Nokia; 4.- Tratamiento anti-edad LAB series.

3.3. ACERCAMIENTO A LA CULTURA ESPAÑOLA A TRAVÉS DE UNA NOTICIA: HÁBITOS A LA HORA DE COMER.

OBJETIVOS: acercar al estudiante a la cultura española. Desarrollar su competencia comunicativa por medio de un debate. Potenciar su competencia lectora y auditiva. Desmontar algunos tópicos.

DESTREZAS TRABAJADAS: comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora.

NIVEL: B1-B2

DINÁMICA: Individual y en grupos

DURACIÓN: Unos 30'

PROYECCIÓN: Toda la noticia. <http://www.youtube.com/watch?v=mfGgtSgPYW0>

Una de las cosas que más sorprenden a nuestros estudiantes son los **horarios** a la hora de comer en España. Tal vez incluso algunos de ellos, los que están en inmersión, pueden sentir cierto choque cultural al no entender el porqué de estas costumbres.

A través de este informativo podrán apreciar la diferencia que hay entre los españoles y el resto de los europeos a la hora de sentarse a la *mesa*. Diferencias que no siempre son conocidas por nuestros estudiantes cayendo en opiniones algo estereotipadas como la *siesta*, o que por ejemplo, en España se trabaja menos que en otros países.

a.- Se pasa el documental en la clase una primera vez y posteriormente unas preguntas de comprensión que trabajarán en pequeños grupos.

COMPRENSIÓN:

1. ¿Cuánto tiempo tardan los españoles en comer normalmente?
2. ¿A qué hora se suele comer en el resto de Europa?
3. ¿A qué crees que se refieren al usar el concepto “sobremesa”?
4. ¿Hasta qué hora suelen trabajar los españoles? ¿En el resto de Europa es igual?
5. ¿Qué hábitos hay en España después de cenar?
6. ¿Qué repercusiones negativas pueden tener estos hábitos?
7. ¿Siempre hemos tenido estas costumbres?
8. Estas costumbres, ¿son aceptadas por todo el mundo?

b.- Puesta en común: El grupo clase responderá abiertamente a las preguntas de comprensión, comprobando a través de nuevos visionados si las repuestas son correctas o no.

c.- Debate: Se puede tratar el tema comparándolo con sus países de origen.

TAREA FINAL¹⁴:

1. En parejas escribirán cinco impresiones que tienen hasta el momento. Compararán las impresiones con el resto de los compañeros.
2. Con las impresiones que han sacado escribirán un “manual de instrucciones para comer en España” para el estudiante extranjero que va a España.

14 Esta tarea final está más enfocada a estudiantes en inmersión.

Tarea final sacada de Vázquez L (2006) *El cine como vehículo de cultura en la clase de ELE*. Frecuencia L nº32, Madrid, Edinumen.

BIBLIOGRAFÍA.

- Amorós, A. (1991): Luces de Candilejas, Madrid, Espasa Calpe.
- Caparrós, J.M. (1999): Historia crítica del cine español (Desde 1897 hasta hoy), Barcelona, Ariel.
- De la Torre, S (Coord.) (1996). Cine formativo: Una estrategia innovadora para los docentes. Barcelona. Octaedro
- Gaudreault, A y Jost, F. (1995): El relato cinematográfico: cine y narratología, Barcelona, Paidós.
- Jauss, H.R. (1978) : Pour une esthétique de la Réception. Gallimard, París.
- Metz, C (1977) Langage et cinema. Albatros, París.
- Sánchez Noriega, J.L. (2000): De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación. Barcelona. Paidós.
- Romea, C (2001): "Lectura a cinco bandas: La lengua de las mariposas", Revista Comunicar : 17.
- Vázquez, L (2006): "El cine como vehículo de cultura en la clase de ELE". Frecuencia L: 32:36-42, Madrid, Edinumen.
- Zanón, J. (coord..) (1999): La enseñanza del español mediante tareas, Madrid, Edinumen
- Zunzunegui, S. (1989): Pensar la image, País Vasco, Cátedra

Análisis y estudio de la obra poética de Lorca. Tradición y Vanguardia

ANTONIO DEL ARCO

Universidad Popular de Alcorcón, Madrid

RESUMEN: La tradición y la vanguardia están presentes en la obra poética de García Lorca fundamentalmente en sus obras cumbres; el *Romancero Gitano* y *Poeta en Nueva York*.

El estudio y análisis de estas dos obras, a través de su métrica, de su estilo y de sus metáforas e imágenes nos confirma la importancia literaria que estas obras han supuesto en la literatura actual española.

Las trayectorias biográfica y poética del autor así como su inclusión en la Generación del 27, cuyo 80 aniversario se cumple ahora, se analizará también en este taller.

Como resumen práctico se estudiará y analizarán comparativamente dos poemas, “Romance sonámbulo” y “Niña ahogada en el pozo”, en los que se observará que a pesar de ser obras tan formal y estructuralmente diferentes contienen elementos y contenidos similares que demuestran la unidad poética conceptual de la obra de este gran poeta español.

PALABRAS CLAVE: Tradición, vanguardia, surrealismo, neopopularismo y metáforas.

1. BREVE TRAYECTORIA BIOGRÁFICA Y POÉTICA.

1.1- Biografía

Federico García Lorca, considerado uno de los grandes escritores españoles del Siglo XX, nació en Fuentevaqueros (Granada) en 1898. Fue un artista global. Cultivó la poesía, el teatro, la prosa y otras artes como la música y la pintura además de dirigir la compañía teatral “La Barraca” con la que difundió a lo largo de la geografía española el teatro clásico español.

Abandonó sus estudios de Derecho en Granada y se trasladó a Madrid en 1918 donde vivió en la Residencia de Estudiantes y donde conoció a otros grandes artistas de la época, a pintores como Dalí, a cineastas como Luis Buñuel, a críticos literarios, y a otros escritores que sin duda marcarían indeleblemente su trayectoria literaria. Volvió otra vez a Granada donde se graduó como abogado (aunque nunca ejerció). Es de esta ciudad de la que extrajo ciertos ambientes folklóricos para el conjunto de su obra: la herencia mora, el folclore, el carácter popular de sus personajes. Se inspira en estos motivos para escribir *Romancero gitano*.

En 1929 marcha a Nueva York y de las impresiones causadas en él por la visión de una gran ciudad industrializada, asfixiante para el ser humano, surgió su libro de poemas *Poeta en Nueva York*. El gran impacto, negativo para el espíritu humano, que supuso para Lorca el ambiente de una megalópolis le inspiró los angustiados versos que contiene este poemario.

Ya en 1931 como codirector de la compañía teatral “La Barraca” produjo, dirigió y adaptó varias obras teatrales del Siglo de Oro español y escribió en esta época: *Bodas de sangre y Yerma*.

En 1933 viaja a Argentina donde dictó varias conferencias y puso en escena varias de sus obras con un gran éxito.

Entre 1931-1936, año en que estalla la guerra civil española escribió varias obras. Entre ellas *Llanto por la muerte de Ignacio Sánchez Mejías* (un poema elegíaco dedicado a la muerte de su amigo torero y mecenas del arte) y *La Casa de Bernarda Alba* (drama rural, y sin duda obra cumbre del teatro español del Siglo XX).

En Agosto de 1936 fue detenido y fusilado pocos días después en un paraje cercano a Granada.

1.2. Obra poética.

La poesía de Lorca se define por unas claves genuinas y peculiares con un tema central: la frustración. Constituye una de las cimas de la Generación del 27 y de toda la poesía española del Siglo XX. Su poesía es el reflejo del sentimiento trágico de la vida.

Lorca funde en su poesía la tradición literaria española en su forma, contenido, y autores con las corrientes más vanguardistas del Siglo XX (surrealismo) y es aquí donde radica su originalidad, belleza y dificultad. Su obra poética es la siguiente:

- *Impresiones y paisajes* (1918).
- *Libro de poemas* (1921). Inspirado en Darío, Machado y Juan Ramón Jiménez.
- *Oda a Salvador Dalí* (1926).
- *Romancero Gitano* (1928). La muerte y la incompatibilidad moral y psicológica del mundo gitano con el mundo burgués son sus grandes temas.
- *Poeta en Nueva York*. (1930). Su visión de Nueva York es para Lorca pesadilla y desolación, puesto que la civilización moderna y la naturaleza son incompatibles. Obra de angustia con un lenguaje surrealista.
- *Poema del cante jondo* (1931).
- *Llanto por la muerte de Ignacio Sánchez Mejías* (1935) dolor y homenaje a la muerte de un amigo torero.
- *Seis Poemas gallegos* (1935).
- *Diván del Tamarit* (1936).

La obra poética lorquiana está llena de símbolos propios de los gustos tradicionales aunque el autor transmuta y cambia esta simbología tradicional dándole matices propios genuinos y vanguardistas. Aportando con ellos un aire fresco y moderno a la poesía del primer tercio de la lírica española. Entre estos símbolos destacan:

- **La Luna.** Simboliza la muerte pero también erotismo, belleza.
- **Los metales.** También es la muerte. Se asocia a las navajas que conllevan por tanto tragedia.
- **El agua.** Estancada significa muerte, cuando corre simboliza vida.
- **El caballo y jinete.** La muerte aunque también el erotismo masculino y la fuerza.
- **La sangre.** Simboliza la vida (aunque derramada es muerte). También fecundidad.
- **Las hierbas y el color verde.** Nos remiten a la tragedia y la muerte.

En cuanto a las metáforas utilizadas por Lorca conviene destacar que son muy arriesgadas y peculiares. Relacionan elementos opuestos y transmiten efectos sensoriales entremezclados y sorprendentes. Parecen fáciles de interpretar pero debido a su gran complejidad y condensación expresiva resultan difíciles y oscuras, aunque muy bellas.

La obra poética lorquiana está llena de elementos tradicionales y populares que nos muestran su gran cultura literaria pero además coloca en sus versos los elementos más vanguardistas del momento, uniendo en ellos el folclore, la tradición de su tierra y los elementos pasionales de sus gentes (el desgarrador amoroso, la pasión, la venganza) con las formas más vanguardistas, el surrealismo.

1.3. Lorca y la Generación del 27.

En los años 20 surge en España un grupo de poetas con intereses literarios afines y con inquietudes personales comunes que a raíz de la conmemoración en 1927 del tercer centenario de la muerte de Góngora conforman una Generación de escritores y artistas única en el panorama literario universal de aquellos años.

La Institución Libre de Enseñanza (fundada en 1876) para defender la libertad de enseñanza fue el origen de la Residencia de Estudiantes (1910) donde convivieron artistas de diferentes disciplinas, creando con ello un foco de cultura europea. Por allí pasaron entre otros: Dalí, Buñuel, Severo Ochoa, Celaya, Alberti, Unamuno, J.R. Jiménez, Manuel de Falla...y acogió en su recinto a este grupo de poetas que compartieron la voluntad de integrar vanguardia y tradición.

Así conjugaron perfectamente tradición y renovación a través de las influencias que recibieron tanto de la literatura de las épocas pasadas (Quevedo, Góngora, Fray Luis, Garcilaso) como de la literatura que se desarrollaba en ese momento (J.R. Jiménez, Gómez de la Serna, los ultraístas, los creacionistas, los surrealistas). Mezclaron con sabiduría las formas métricas tradicionales (sonetos, romances, liras) con las más avanzadas (verso libre) y utilizaron con profusión las formas populares (romancero y cancionero tradicionales) con las cultas (sonetos...).

Componentes de esta Generación poética fueron entre otros: Lorca, Alberti, Cernuda, Salinas, Guillén, Gerardo Diego, Dámaso Alonso, Vicente Aleixandre, Emilio Prados y Manuel Altolaguirre. A todos les unieron intereses y características comunes.

Todos ellos, al fin, recibieron influencias de la poesía tradicional que mezclaron con las técnicas novedosas de la poesía de vanguardia y con el surrealismo. Lo que supuso un cambio en cuanto a recursos y lenguaje que revolucionó y cambió por completo el panorama literario español de aquellos años.

Sin embargo la guerra civil española motivó la dispersión del grupo, unos fueron desterrados o se exiliaron, Lorca asesinado y los pocos que quedaron en España iniciaron otros rumbos y trayectorias poéticas.

1.4. Romancero Gitano.

Este poemario publicado en 1928 está compuesto por 18 romances con un tema común: la cultura gitana y Andalucía en una síntesis perfecta entre poesía popular y culta.

El Romancero gitano es una composición que trata el universo mítico-gitano en el conjunto de sus poemas y aparece subdividido en varios temas: gitanos-Andalucía, bíblicos-históricos. El libro comienza con la imagen de la luna (muerte) que preside la vida de los gitanos y finaliza con la metáfora

***“David con una tijeras
Cortó las cuerdas del arpa”.***

que cierra el poemario dando unidad con ello a todo el conjunto.

El Romancero gitano es una obra de carácter eminentemente tradicional, tanto en su contenido como en su forma. A la temática tradicional de los romances (fronterizos, históricos, líricos, mitológicos etc.) Lorca añade un nuevo tema: lo gitano-andaluz: *“Es un poema de Andalucía y lo llamo gitano porque el gitano es lo más elevado, lo más profundo, lo más aristocrático de mi país...”* (1) (Josephs, 1992: 105)

En cuanto a la métrica el poemario son romances que se rigen por las pautas de versificación tradicionales (tanto en la rima, como en el número de sílabas y versos...).

Si a esto le añadimos otro rasgo estético como es el neopopularismo (tema, forma, fuentes, procedimientos técnicos, nexos con otras artes populares, música,...) nos enmarca el libro dentro del más puro tradicionalismo.

En su simbología cabe destacar que en el *Romancero Gitano* aparecen permanentemente imágenes tradicionales y populares a las que el autor confiere un carácter personalísimo y peculiar. Así:

- La luna – muerte
- Viento- erotismo masculino.
- Pozo- pasión estancada, sin salida.
- Color verde- tragedia, frustración, esterilidad, en definitiva muerte.
- Caballo- pasión, instinto desenfrenado, muerte.
- Espejos- hogar, vida sedentaria.
- Ojos- espejo- luna (gran espejo del mundo).

Debemos hacer notar que a estos significados hay que añadirles la impronta personal que Lorca les da. Lo que multiplica y enriquece sus posibilidades de interpretación.

No obstante, Lorca, establece una nueva línea estética la fuente: más vanguardista, el neogongorismo, la metáfora culta tan vigente en la Generación del 27.

Pese a ello estas dos estéticas no aparecen siempre por separado, se entremezclan la mayor parte

de las veces, constituyendo por tanto el punto culminante de la obra poética lorquiana que partiendo de fuentes, temas y formas tradicionales y complementándolas con técnicas más cultas y personales configuró una obra literaria tan original que puede ser considerado uno de los poemarios más excelsos del S.XX.

Es en definitiva y en palabras del autor:

“Un mito inventado por mí, lo mitológico gitano y un libro de Andalucía”.(2)(Josephs, 1992:82)

Pero la Andalucía que Lorca describe en su Romancero dista mucho de aquella otra visión de la Andalucía que visitaron y anhelaron los románticos. Aquí se ha convertido en un símbolo, en un mito y Lorca ha buscado su profundidad y su misterio a través de personajes y situaciones originalísimos.

1.5. Poeta en Nueva York (1931)

Tras una estancia en Nueva York de casi dos años (1929-30) Lorca escribe los poemas que van a configurar este libro, tan diferente a los anteriores tanto en su forma como en su contenido.

Lorca nos da una visión angustiada ante la megalópolis deshumanizada. La visión de la ciudad como un mundo adverso para el ser humano, que destruye, deshumaniza y humilla al hombre le duele al poeta, que denuncia las condiciones de insolidaridad que la gran ciudad produce en los humanos y en la naturaleza.

El libro es una relación constante del poeta (individuo) con la ciudad en varios aspectos: la denuncia social, el sufrimiento amoroso, la defensa de los marginados (negros). Es de señalar que la percepción de la ciudad va más allá de lo físico convirtiéndola en una “abstracción”. Nueva York podría ser cualquier ciudad de los años 30 que ahoga a los seres humanos y a la naturaleza. El poeta le da por tanto su visión personal y eleva a la categoría de mito a la ciudad y a sus habitantes.

El libro es una relación constante entre el yo (poeta) y la ciudad (Nueva York) definida por el propio autor como “una interpretación personal, abstracción impersonal, sin lugar ni tiempo dentro de aquella ciudad mundo”.(3) (Millán, 1987:71)

El poemario se nos presenta desde tres perspectivas:

La angustia del protagonista, la libertad para sus deseos amorosos, la solidaridad a través de la denuncia social hacia los que sufren.

En cuanto a su estructura formal destacar que Lorca abandona aquí las formas tradicionales y populares (romances, sonetos, canciones) y las trasmuta en formas vanguardistas (verso libre, léxico e imágenes surrealistas).

Abandona el mundo andaluz y aparece un nuevo concepto poético, con más patetismo “aunque un patetismo frío y objetivo, puramente objetivo”(4) (Millán, 1987:91) que se proyecta al propio protagonista causándole, por tanto, dolor.

2. “ROMANCE SONÁMBULO” Y “NIÑA AHOGADA EN EL POZO”. DOS POEMAS SIMILARES.

Como señalábamos estos dos poemas pertenecen a libros y épocas diferentes en la obra lorquiana. El uno a Romancero gitano, el otro a Poeta en Nueva York. En una primera lectura parecen tan dispares en fondo y forma que nos impiden ver las numerosas coincidencias entre ambos. Está claro que en cuanto a la forma sí son diferentes, “**Romance sonámbulo**” está escrito en romance octosílabo asonantado, “**Niña ahogada en el pozo**” en verso libre. Pero en su contenido ¿acaso están tan alejados?.

Haciendo una lectura detallada descubrimos, temas, historia y personajes comunes, que nos sugieren varias coincidencias entre estos dos poemas:

- El argumento: una mujer ahogada
*“sobre el rostro del aljibe
se mecía la gitana
verde carne pelo verde,
con ojos de fría plata”*

*“Pero el pozo te alarga manecitas de musgo
insospechada ondina de tu propia ignorancia.
Tú lates para siempre definida en tu anillo.”*

La luz de la luna como elemento premonitorio de tragedia

*“Bajo la luna gitana
las casas la están mirando
y ella no puede mirarlas”.
“Un carámbano de luna
La sostiene sobre el agua”.*

*“Mientras la gente busca silencios de almohada
¡cada punto de luz te dará una cadena!.”*

Esta mujer es una niña en ambos poemas:

“¿Dónde está tu niña amarga?”

“--- sino afilado límite, porvenir de diamante”.

Así mismo diversas expresiones y adjetivos diminutivos hacen sugerir al lector que la protagonista es niña:

“cara fresca, negro pelo”

*manecitas de musgo,
Ondina de tu propia ignorancia
Porvenir de diamante.*

La naturaleza y el entorno se identifican con la tragedia (muerte) en ambos poemas:

*“El monte gato garduño,
eriza sus patas agrias”
“la higuera frota su viento
con la lija de sus ramas”
“el largo viento dejaba
en la boca un rato gusto
de miel, menta y albahaca.”*

*“Las estatuas sufren con los ojos por la
oscuridad de los ataúdes
pero sufren mucho más por el agua que no
desemboca.”
“Ondas que aceptan combate de raíces y
soledad prevista.”
“El pozo te alarga manecitas de musgo.”*

***“Agua fija en un punto,
respirando con todos sus violines sin cuerdas.”***

La búsqueda de ambas niñas desaparecidas:

***“¡Compadre! ¿Dónde está, dime?
¿Dónde está tu niña amarga?”***

***“El pueblo corría por las almenas
Rompiendo las cañas de los pescadores
¡Pronto! ¡Losbordes! ¡Deprisa -***

El agua estancada como presagio y símbolo de muerte: “

***“sobre el rostro del aljibe
se mecía la gitana”***

***“Tú lates para siempre definida en tu anillo.
no, que no desemboca. Agua fija en un punto”.***

La atmósfera trágica se respira al principio al final de los dos poemas y Lorca la transmite en ambos por medio de metáforas sugerentes y sorprendidas las de **“Romance sonámbulo”** son de carácter más popular y quizás se entienden mejor, las de **“Niña ahogada en el pozo”** son más surrealistas, más incomprensibles pero a la vez más impactantes.

El color verde presagia la tragedia, la muerte física o psíquica. En este caso alude a la primera.

“Verde que te quiero verde”

Color de la muerte en contraposición al color de vida cuando la joven todavía existía

“Verde carne, pelo verde” “cara fresca, negro pelo”

Sensación y color de tragedia. Plata= navajas=reyerta

“ojos de fría plata”

La luna, símbolo premonitorio de muerte

“Bajo la luna gitana”

Sensación acústica y sonora de amargura y tragedia

***“La higuera frota su viento-
con la lija de sus ramas.”***

Metáfora visual que compara al gato con el monte en el amanecer. Sensación de tragedia, de lucha (agrias) .

***“el monte, gato garduño
eriza sus patas agrias”***

Muerte- amargura, aquí el adjetivo es definitivo.

“Soñando en la mar amarga”

Todas las siguientes alusiones hacen referencia a una reyerta y pelea que ha tenido uno de los gitanos ¿quizás con la guardia civil?.

***“Compadre vengo sangrado
¿no ves la herida que tengo
desde el pecho a la garganta?.
Tu sangre rezuma y huele
alrededor de tu faja.
dejando un rastro de sangre”***

Metáfora de la consecuencia de la reyerta. La camisa lleva rastros (rosas morenas) de las heridas recibidas.

***“Trescientas rosas morenas
lleva tu pechera blanca
Compadre quiero cambiar
mi caballo por su casa
mi montura por su espejo
mi cuchillo por su manta.***

Deseos de morir en paz y con tranquilidad y de abandonar la lucha, el enfrentamiento

***Compadre quiero morir
decentemente en mi cama.
de acero si puede ser
con las sábanas de holanda.”***

El rocío, la escarcha matinal es aquí también un símbolo de frialdad, de tragedia, de muerte en definitiva.

La naturaleza se identifica también con los personajes

***“Temblaban en los tejados
farolillos de hojalata.
Mil panderos de cristal
herían la madrugada.”***

Sensaciones de amargura y tragedia (raro gusto, hiel, menta...) que se complementan con el verso “¿dónde está tu niña amarga?”

***“El largo viento dejaba
en la boca un raro gusto
de hiel, de menta y de albahaca.”***

La luna (muerte) parece tener atrapada a la niña en el aljibe.

***“Un carámbano de luna
la sostiene sobre el agua.”***

Existen al menos dos escenarios donde transcurren las acciones:

- El pozo, aljibe donde está ahogada la niña.
- La casa del gitano (el padre) donde se refugia y quiere morir el otro gitano al que, se supone, persigue la guardia civil.

Y en ambos lugares está presente la misma premonición de tragedia y de muerte que recorre todo el poema, que se cierra con un golpetazo final, que rompe además esa intimidad y paz que se había logrado, añadiéndole además el calificativo de borrachos que amplifica aún más esta brusca intromisión

***“guardias civiles borrachos
en la puerta golpeaban”.***

Estas mismas sensaciones de angustia y tragedia recorren también el segundo poema que analizaremos a continuación: **“Niña ahogada en el pozo”** perteneciente al libro **Poeta en Nueva York**, aunque las metáforas que Lorca utiliza no son ya tan populares sino surrealistas, lo que las convierte en más oscuras y difíciles de interpretar.

- ***Las estatuas sufren con los ojos por la oscuridad de los “ataúdes”*** – muerte (hasta las propias estatuas algo frío y sin sentimientos están previendo la tragedia que llega).

- ***“pero sufren mucho más por el agua que no desemboca,
que no desemboca”.-***

Es la tragedia máxima inevitable. La muerte, . El agua estancada, metáfora de muerte, se repite constantemente a modo de estribillo a lo largo de todo el poema. El poeta nos quiere recordar con ello permanentemente que la muerte es el punto central alrededor de la que todo gira.

***“El pueblo corría por las almenas rompiendo las cañas de los pescadores.
¡Pronto; ¡Los bordes; ¡deprisa;”***

Es la búsqueda de la desaparecida. Las prisas, el temor a no encontrarla, la angustia, en definitiva. Pero al lado aparece una metáfora que nos da sensación de inocencia y dulzura **“y croaban las estrellas tiernas”** al tiempo que anticipa la edad de la protagonista: tierna- joven.

“Tranquila en mi recuerdo, astro, círculo, meta,...”

Nos remite a varios posibles conceptos oníricos: astro (sol / luna), algo bello y trágico a la vez, círculo (quizás la forma del pozo donde ha muerto), meta (el final de su vida). Junto a esta otra expresión de dulzura **“Tranquila en mi recuerdo”**.

***“Pero nadie en lo oscuro podrá darte distancias
sino afilado límite”.***

La búsqueda trágica continúa. Nadie podrá encontrarla, ha llegado al límite, al final. La expresión *“porvenir de diamante”* nos aclara ya la edad de la persona: Una niña que hubiera podido llegar a ser un diamante, una belleza.

“Mientras la gente busca silencios de almohada”.

Mientras otra gente está plácidamente durmiendo, ajena a la tragedia.

“Tú lates para siempre definida en tu anillo”.

Tú estas muerta, con la expresión paradójica lates- vives para siempre, en el pozo (anillo) donde te has ahogado.

*“Eterna en los finales de unas ondas que aceptan
combate de raíces y soledad prevista”.*

Sigue muerta (eterna) en los bordes del pozo donde se mezclan el agua, las raíces y la soledad en una lucha permanente para impedirle salir y sujetarla dentro.

“¡Ya vienen por las rampas; ¡Levántate del agua; ¡Cada punto de luz te dará una cadena”;

Parece que hay una posible esperanza de vida. Es el grito de angustia, esperanzado que el poeta desea a la niña para que agarrándose a la luz (quizás a la que llevan los que la buscan o la luz de la luna?) salga con vida del pozo. Pero la estrofa, como todas las demás, termina con el repetitivo y trágico *“agua que no desemboca”*. Por tanto no existe esperanza, la muerte está ahí, es inevitable.

*“Pero el pozo te alarga manecitas de musgo,
insospechada ondina de tu propia ignorancia”.*

Sin embargo esta estrofa corta toda esperanza de vida, pues el pozo la agarra, la sujeta, con sus *“manecitas de musgo”*. El musgo la atrapa, le impide salir. Las manecitas, en diminutivo, parece aludir a la edad de la ahogada, una niña también pequeña. Esta niña joven es una ondina (ninfa acuática de espectacular belleza) que ignora su trágico final.

“Agua fija en un punto”-

Es la máxima concentración del agua estancada, de la muerte. Es la mayor tragedia posible. El agua no tiene ningún posible movimiento. La niña tampoco.

*“Respirando con todos sus violines sin cuerdas
en la escala de las heridas y los edificios deshabitados”*

Imágenes de muerte, de objetos sin vida, que son ya inservibles, inútiles: *“violines sin cuerdas”*
(No pueden hacer música)

“edificios deshabitados” (No tienen personas, no contienen vida, no sirven, por tanto, para nada).

Y el poema finaliza con el repetido *“¡Agua que no desemboca;”*

La tragedia y la muerte de la niña, que el poeta nos ha relatado a lo largo del poema cierran toda la historia con la metáfora lorquiana del agua estancada, parada, eternamente inmóvil, como imagen de

la propia niña muerta.

En ambos poemas fluyen constantemente la tragedia, la angustia vital y la muerte. Lorca utiliza diferentes técnicas para proyectar estos sentimientos, en uno lo hace más o menos popularmente, en el otro de una forma más oscura, más difícil. Son las dos etapas literarias lorquianas reflejadas aquí (la tradicionalista y la vanguardista). Argumentos e historias comunes, a veces también utilizando las mismas imágenes y metáforas, que producen en el lector idénticas sensaciones angustiadas.

Dos poemas con técnicas y estructuras diferentes pero con idénticos contenidos que reflejan el dolor y la desesperación del poeta en casos similares:

Pero un día la pequeña Mary se cayó a un pozo y la sacaron ahogada... Inmediatamente recordé aquella otra niña granadina que yo vi sacar del aljibe, las manecitas enredadas en los garfios... y las dos niñas, Mary y la otra, se me hicieron una sola que lloraba sin poder salir del círculo del pozo dentro de esa agua parada que no desemboca nunca. (5) (de Paepe, 2007:175)

Estas palabras del propio Lorca explican, en definitiva, que los sentimientos y las tragedias son únicas y universales y que aunque estén separadas por el tiempo y el espacio son comunes a todas las épocas y seres humanos, nos explica por tanto que dos poemas tan diferentes formalmente sean a la vez tan iguales en su tono trágico y en sus sentimientos y que proyectan en el lector las mismas sensaciones de impotencia, rabia y dolor.

BIBLIOGRAFÍA

- García Lorca, Federico: (1990) *Poeta en Nueva York*, Madrid, Espasa- Calpe Colección Austral. Edición de Piero Menarini.
- García Lorca, Federico: (1987) *Poeta en Nueva York*, Madrid, Cátedra. Edición de M^a Clementa Millán
- García Lorca Federico: (2007) *Romancero Gitano*, Madrid, Espasa-Calpe colección Austral poesía. Edición y estudio Christian de Paepe. Introducción y guía de lectura Esperanza Ortega.
- García Lorca , Federico (1992) *Romancero Gitano*, Madrid, Cátedra, edición de Allen Josephs
- Varios. (2005) *La enciclopedia del estudiante vol. 3 "Literatura en lengua castellana."* Madrid, Santillana- El país. Pág. 164-168.

MESAS REDONDAS

Gramática de la fantasía: la creatividad aplicada a la enseñanza de ELE

INMACULADA MARTÍNEZ HERNÁNDEZ ¹

ROSANA MURIAS CARRACEDO, ²

RAQUEL SAIZ ABAD³

1 Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”

2 I.B. Miguel de Cervantes de Sofía

3 Oficina Cultural de la Embajada de España, Sofía

RESUMEN: A través de la explotación de cuentos populares, fomentar la creatividad de los alumnos con actividades de creación, reescritura y transformación de los mismos. Las actividades propuestas pondrán en juego diversas materias consideradas transversales, tomando como eje la fantasía como instrumento para un aprendizaje efectivo de la lengua, adaptado a la edad, nivel y necesidades del alumno. Considerando que el fomento de la imaginación y la creatividad en el aula abren un amplio campo de trabajo en el que el alumno se sienta motivado para producir textos propios y originales, practicando así las cuatro destrezas. Se propondrán actividades concretas que pretenden ser el punto de partida para un método de trabajo en el que prime la fantasía y la palabra como herramienta para divertirse aprendiendo.

PALABRAS CLAVE: creatividad, fantasía, actividades, cuentos, Rodari.

1. INTRODUCCIÓN

Muchas veces en el ejercicio de nuestra labor docente dejamos de lado una de las herramientas más valiosas y productivas que podemos llevar al aula, tanto más en aquellos casos en los que trabajamos con niños o adolescentes, la imaginación. Fomentar la imaginación y creatividad de nuestros alumnos resulta fundamental para su desarrollo intelectual y cognitivo. A través de los cuentos podemos presentar contenidos de todo tipo, desde matemáticos hasta filosóficos, y por supuesto, lingüísticos. Reducir al ámbito de lo lúdico o lo artístico todo aquello relacionado con la fantasía nos cierra un campo de experimentación que nos puede aportar infinidad de posibilidades.

Uno de los científicos más relevantes y conocidos, como lo es Albert Einstein, concedía a la imaginación el mérito de todos sus descubrimientos. Sin ser un matemático especialmente brillante (muchos de sus compañeros le aventajaban en este sentido) revolucionó el pensamiento de su época precisamente por su gran capacidad para imaginar y proponer hipótesis. Como anécdota podemos recordar una conversación que Einstein mantuvo con una madre preocupada por mejorar las habilidades matemáticas de su hijo. Ante la pregunta de esta madre acerca de cómo conseguirlo, Einstein le contestó “léale cuentos”.

Muchas de las teorías tanto científicas como filosóficas son reducibles a cuentos, haciéndolas así más cercanas y comprensibles.

Consideramos pues que si los cuentos son útiles en el aprendizaje de cualquier disciplina, tanto más en la enseñanza de lenguas, especialmente cuando trabajamos con niños. No pretendemos convertir en un taller literario las clases de ELE, que también sería posible, sino añadir a nuestra labor como profesores un componente creativo que resulte motivador y que sorprenda a los alumnos implicándoles de este modo en su propio proceso de aprendizaje. Existe una máxima en publicidad que dice que todo lo que nos sorprende se recuerda. Tratemos de sorprender a nuestros alumnos haciendo del aula un espacio para la fantasía, de modo que además de aprender, disfruten y se diviertan.

2. TRABAJAR CON CUENTOS

A la hora de elegir los cuentos con los que vamos a trabajar en las clases de ELE debemos tener en cuenta ciertos factores básicos, como la edad de los alumnos, sus gustos e intereses, los objetivos a los que aspiramos y el nivel de español del grupo. Respecto a este último punto, no ha de ser una traba a la hora de escoger un cuento, ya que podemos adaptarlo al nivel concreto de nuestros alumnos.

Existen distintos tipos de cuentos que pueden servirnos para trabajar distintas destrezas o contenidos. Algunos de ellos son útiles para cualquier tipo de alumnos y otros resultan más adecuados para los niños, aunque en general todos ellos son susceptibles de ser empleados en el aula una vez adaptados a los objetivos concretos que deseemos trabajar. Nuestra propuesta está dirigida especialmente a alumnos de primaria, pues consideramos que es un campo que en la enseñanza de ELE suele aparecer en un plano secundario.

2.1. Tipos de cuento

2.1.1. Cuentos fantásticos universales

Se trataría de aquellos cuentos que trascienden las fronteras nacionales y pueden considerarse como conocidos por todos, ya sea por su difusión como libros, ya porque se han hecho famosos a través del cine. Resultan especialmente útiles porque los alumnos conocen el argumento y les resulta fácil reconocerlos en otra lengua a través de cierto vocabulario clave. Este tipo de cuentos ayudan a los niños a experimentar los mundos de ficción, un paso importante en la formación de la personalidad. Normalmente este tipo de cuentos construyen argumentos existenciales que aportan a los niños enseñanzas morales. De este modo podemos trabajar materias transversales y promover comportamientos como la convivencia, el respeto a los demás, el cuidado del medioambiente... Si bien es cierto que algunos de estos cuentos pueden ser considerados machistas o violentos, nada nos impide adaptarlos a los valores que consideremos adecuados para nuestros alumnos. Así, podemos cambiar el final de los mismos y hacer que el gato con botas termine jugando a las cartas con el dragón o que las hermanastras de Cenicienta olviden sus viejas rencillas y le ayuden a confeccionar su vestido de boda. Además el trabajo con cuentos promueve la lectura, un hábito que se debe fomentar desde la infancia, acercando a los niños textos que despierten su curiosidad, tanto más en una sociedad como la nuestra en la que los libros han pasado a un segundo plano. La escuela debe ser el espacio donde los niños descubran el universo literario y sean conscientes de sus posibilidades, no solo como entretenimiento sino como herramienta de conocimiento.

2.1.2. Cuentos de nunca acabar

Son cuentos de origen popular que repiten machaconamente una misma estructura. Resultan útiles para la memorización de léxico o estructuras gramaticales. Suelen tener rima, por lo que resultan muy fáciles de aprender. A la hora de llevarlos al aula podemos utilizar soportes gráficos o ilustraciones para presentarlos. Un ejemplo de este tipo de cuentos sería el siguiente:

En un charco había una mosca
y con la mosca un mosquito,
si no te has enterado
te lo cuento despacito.
En un charco había una mosca
y con la mosca un mosquito,
si no te has enterado
te lo cuento más bajito.
En un charco había una mosca
y con la mosca un mosquito,
si no te has enterado
te lo cuento rapidito...

La lectura del cuento se haría adaptándolo a las instrucciones dadas por el mismo. Así la primera estrofa se recitaría de manera normal, la segunda despacito, la tercera más bajito, la cuarta rapidito, etc. Los niños pueden además hacer distintas propuestas que hagan más interesante el cuento o incluso crear un cuento similar, puesto que se trata de estructuras muy sencillas y fácilmente reinterpretables.

2.1.3. Cuentos acumulativos

Se trata de un tipo de cuento que, al igual que los cuentos de nunca acabar, repiten estructuras básicas, pero en el caso de los cuentos acumulativos se van ampliando con diferentes elementos. Veámoslo mejor con un ejemplo:

Estando la Mora solita en su lugar
Llega la mosca que le quiere hacer mal
La mosca a la mora
Y estando en su moralita solita y sola

Estando la Mosca solita en su lugar
Llega la araña que le quiere hacer mal
La araña a la mosca
La mosca a la mora
Y estando en su moralita solita y sola

Estando la araña solita en su lugar
Llega el ratón que le quiere hacer mal
El ratón a la araña
La araña la mosca
La mosca a la mora

Y estando en su moralita solita y sola

Estando el ratón solito en su lugar
Llega el gato que le quiere hacer el mal

El gato al ratón

El ratón a la araña

La araña la mosca

La mosca a la mora

Y estando en su moralita solita y sola

Las posibilidades de ampliación del cuento son infinitas, podemos darle nosotros una lista de palabras con la que seguir aumentándolo, hacerlo no con palabras sino con dibujos o dejar que sean ellos los que escojan los elementos que quieren añadir a la historia. Resultan muy sencillos de memorizar, pues además de tener una estructura repetitiva suelen tener rima. La acumulación de elementos aporta un componente lúdico convirtiendo el cuento casi en un trabalenguas. En el caso de este ejemplo concreto tiene además una melodía que lo hace más divertido y fácil de aprender.

2.2. Adaptando nuestro cuento

Al escoger un texto para utilizarlo en nuestras clases de ELE nos encontraremos en muchas ocasiones con dificultades de adecuación a los objetivos planteados, ya porque el cuento sea demasiado largo o demasiado corto, ya porque el vocabulario no se adapte al nivel de nuestros alumnos. En estos casos siempre podemos adaptar los cuentos a las necesidades específicas del grupo con el que estamos trabajando.

En primer lugar es importante mantener las fórmulas de apertura y cierre, tales como “Érase una vez” y “Colorín, colorado, este cuento se ha acabado”. De este modo el niño entra y sale del mundo de ficción, creándose así un espacio autónomo para la narración del cuento.

La adaptación del texto propiamente dicha debe tener en cuenta factores básicos como el argumento o el vocabulario. Ambos aspectos susceptibles de ser simplificados o aumentados según nuestra conveniencia. La utilización de fórmulas breves y repetitivas, así como de diálogos en los que empleemos estructuras conocidas por los alumnos, pueden hacer que el texto se adapte al nivel de nuestros alumnos. Por ejemplo, tomando como base la fábula de Esopo “Pedro y el lobo”, que es un texto muy breve podemos ampliarlo haciendo especial hincapié en la estructura “¡Que viene el lobo!”, creando diálogos breves en los que aparezca de manera reiterativa. De este modo estamos presentado de manera muy sencilla una estructura que desde el punto de vista gramatical resulta bastante compleja (QUE + presente de indicativo). El alumno comprenderá enseguida su funcionamiento, si además de presentarla en este cuento le planteamos que invente variaciones sobre la misma (¡Que viene mamá! o ¡Que vienen los vikingos!). Estas variaciones pueden dar lugar a su vez a variaciones sobre el cuento, creando historias diferentes que tomen como modelo el texto presentado en clase.

En ocasiones los textos nos pueden parecer a simple vista demasiado complejos o de difícil explotación didáctica en las clases de ELE, en ese caso podemos reescribirlos, haciendo una lectura de los mismos adaptada a los objetivos que nos hayamos planteados. Estamos pensando, por ejemplo, en la “Sonatina” de Rubén Darío. Este poema no dejar de ser un cuento clásico protagonizado por una princesa. La musicalidad del texto presenta ya de entrada gran atractivo como lectura oral, si bien es cierto que hay

cierto vocabulario que resulta demasiado complicado para alumnos de ELE, pero se puede adaptar. Una vez que hemos presentado el texto adaptado a la clase podemos plantear actividades de explotación del mismo, por ejemplo, preguntas del tipo “¿Qué podemos hacer para que la princesa no esté triste? ¿Qué pasa cuando conoce al príncipe?”. Utilizar textos literarios, ya sean adaptados o no, nos sirve para ampliar el léxico de nuestros alumnos, acercarlos a los usos literarios de la lengua y fomentar la lectura.

Además de adaptar un texto para hacerlo más útil o accesible a nuestros alumnos podemos plantear otro tipo de adaptaciones, adaptaciones que varíen el argumento de los mismos. Para este tipo de actividades resultan especialmente útiles los *cuentos fantásticos universales*. Cuando presentamos este tipo de cuentos en una clase de ELE nos encontramos con un primer escollo, que los cuentos no se llaman igual en las distintas lenguas. Para que los alumnos descubran los nombres de los cuentos en español podemos plantear una actividad de relación de objetos, dibujos y palabras: “*la caja de las maravillas*”. Para ello meteremos en una caja una serie de objetos relacionados con los cuentos con los que vayamos a trabajar, por ejemplo, una manzana, un gato de juguete, un gorro rojo, etc. En la pizarra escribiremos los nombres de esos cuentos, “Blancanieves”, “El gato con botas”, “La Caperucita Roja”; junto a ellos dibujaremos elementos propios de estos cuentos, como un espejo, unas botas o una cesta. Los niños relacionarán los objetos con los dibujos y de este modo descubrirán los nombres en español de los cuentos con los que ya están familiarizados en su lengua.

Este procedimiento está basado en el uso de palabras o conceptos claves a los cuales se pueden reducir los *cuentos fantásticos universales*, puesto que el argumento es conocido ya por los alumnos en su lengua materna. Pero resulta poco interesante repetir una historia conocida por todos, como pueda ser por ejemplo “La Caperucita Roja”. Pero podemos hacer que nuestros alumnos lo adapten, siguiendo lo que Gianni Rodari denomina como el “*elemento discordante*”. La actividad sería la siguiente: hacemos que nuestros alumnos cuenten el cuento en clase y después les pedimos que designen una serie de palabras claves del mismo, por ejemplo en el caso de “La Caperucita Roja” podríamos proponer: bosque, abuelita, lobo, leñador. A continuación añadiríamos ese elemento discordante, como dentista o submarino, que ellos deberían integrar en la historia creando así una nueva versión del cuento.

3. EL BINOMIO FANTÁSTICO

Sin duda los cuentos son una herramienta muy útil en el contexto del aula, tanto para el aprendizaje de lenguas como para el fomento de la creatividad y la fantasía de los alumnos. A través de los cuentos trabajamos las cuatro destrezas: comprensión oral y escrita, producción oral y escrita. Existen multitud de actividades que pueden surgir de su uso en el aula, como hemos intentado demostrar aquí. Pero también existen otros medios y actividades que pueden ser útiles para el aprendizaje de segundas lenguas y que se basan asimismo en la fantasía y la imaginación.

En este sentido nos gustaría plantear un ejercicio con el que podemos trabajar diversos aspectos; la fantasía, la creatividad, pero también la gramática, están presentes; y a todo ello debemos añadir otro elemento, la sencillez y facilidad para trasladarlo al aula. Es el *binomio fantástico*, utilizando la nomenclatura dada por Rodari en su libro “La gramática de la fantasía”. Se trata de plantear a los alumnos la creación de una historia original y personal basada en una premisas básicas, dos palabras escogidas al azar.

3.1. ¿Cómo elegir los elementos del binomio?

Es importante que el alumno se implique desde el principio y para ello utilizaremos el factor sorpresa. No es necesario explicar previamente el ejercicio, dejaremos que lo descubran poco a poco. Dos alumnos, sin saber la razón de ello, deben darnos dos palabras, por ejemplo, uno de ellos escribe una palabra en la pizarra mientras el otro está de espaldas y la dirá a voz alta. El modo de elección debe fomentar la sorpresa. Cuanto más alejados semánticamente estén los dos elementos mucho mejor.

3.2. ¿Cómo conectamos esos dos elementos?

Hay que dar total libertad a los alumnos a la hora de imaginar la historia que van a crear pero podemos de algún modo dar unas pautas que les sirvan de base, practicando de este modo ciertas normas gramaticales que el alumno utiliza por intuición. Por ejemplo, dados dos términos LOBOS y PARED, podemos conectarlos a través de preposiciones: los lobos de la pared, paredes con lobos, lobos en la pared, etc.

3.3. ¿Cuál es la utilidad de esta actividad?

- Para el alumno es un ejercicio motivador e interesante porque pone a prueba algo que está más allá de los conocimientos que se suelen evaluar en la clase. Se le da total libertad para desarrollar el tema planteado, así el alumno no se siente presionado por unas expectativas marcadas de antemano, es decir, no hay una respuesta correcta sino que puede formular su propuesta sin las cortapisas de lo correcto o incorrecto que en multitud de ocasiones actúan como inhibidores.

- La presentación de la historia ante los compañeros fomenta la seguridad y autonomía del alumno que se encuentra frente a la clase defendiendo, por decirlo de algún modo, su personal manera de interpretar la actividad. Se debe fomentar la idea de que todos los planteamientos son igualmente válidos. Todo ello sirve para trabajar conceptos como la personalidad propia, el respeto a la diferencia de opiniones e interpretaciones... los alumnos deben darse cuenta de que una misma pregunta puede tener variedad de respuestas, todas ellas igual de válidas, que son reflejo de diferentes modos de ver las cosas.

- Para nosotros, los profesores, nos sirve para conocer mejor a nuestros alumnos. Las diferentes interpretaciones revelarán muchas cosas acerca de la personalidad de nuestros alumnos que nos serán muy útiles a la hora de saber cuáles son sus inquietudes e intereses, anhelos y fantasías, incluso nos pueden ayudar a vislumbrar sus miedos o problemas. A menudo nos sorprenderá ver que un alumno que no es especialmente brillante en otros campos resulta ser un gran creador de historias. Considero que todo ello fomenta el respeto a las cualidades de nuestros alumnos así como la relativización de nuestro papel dentro del aula, tal vez descubramos que hay ciertas cosas en las que nuestros alumnos nos aventajan, como puede ser la imaginación.

3.4. Variaciones sobre la misma idea

Podemos también utilizar el *trinomio fantástico* o dar otras formas a la misma idea. Por ejemplo, ese trinomio fantástico se puede plantear como respuesta a tres preguntas básicas: ¿QUIÉN?, ¿DÓNDE? y ¿QUÉ? Por ejemplo, un dentista- en la selva- lava los patos. Si nos damos cuenta, estamos trabajando conceptos de sintaxis: sujeto- CC- predicado. En el caso de los niños de primaria, sobre todo, debemos tener en cuenta que su relación con la lengua se basa más en intuiciones que en conceptos. Su acercamiento a la gramática, tanto la de su LM como a la de una L2, es del todo inconsciente. Poco a poco, y sin

darse cuenta, van interiorizando los mecanismos de funcionamiento de la gramática, plantear ejercicios donde los conceptos morfológicos o sintácticos formen parte de la dinámica, hace que el alumno se familiarice con ciertas estructuras que no sabrá formular pero que utilizará de manera natural.

Puede resultar divertido plantear el binomio utilizando objetos, a los niños les motiva más ver el objeto físico y no solo la palabra. Se puede preparar una bolsa con diferentes objetos de la que extraemos dos, por ejemplo, un tenedor y un calcetín. La sorpresa será general y la inspiración para su historia será más cercana y real. Jugar con el factor sorpresa es fundamental.

4. INVENTAR PALABRAS, INVENTAR OBJETOS

Y puestos a inventar historias porqué no inventar palabras, objetos o incluso animales. La imaginación es libertad, en el mundo de la imaginación no hay fronteras. Creemos entonces lo que queramos, la lengua no puede ser obstáculo a la creatividad sino un campo con el que experimentar.

Partiendo de los ingredientes básicos que nos da la morfología, los morfemas, vamos a inventar palabras que no existen y que se refieren asimismo a nuevas realidades. Para ello nos serviremos especialmente de los prefijos y sufijos que son los elementos que la lengua pone en juego a la hora de crear nuevas palabras. Así por ejemplo, utilizando el prefijo ANTI- podemos inventar una antiatascos, un anti-pisotones o un antibaches. Ahora es solo cuestión de imaginar aquello que solo existe como palabra: ¿cómo sería un antiatascos? ¿Dónde se venderían los antipisotones? ¿En las zapaterías? ¿En las farmacias? ¿Cómo funciona un antibaches?...

De nuevo podemos comprobar que con este ejercicio no solo fomentamos la imaginación sino que le estamos dando al alumno unas normas y reglas morfológicas de formación de palabras, y no de un modo teórico que no podría comprender sino que es él mismo quien las pone en juego, quien comprueba su funcionamiento, quien las pone a trabajar. Estos son los mecanismos que utilizan los niños en el aprendizaje de su LM, la formulación de hipótesis léxicas inventando palabras que no existen (por Ej. imaginancia), experimentando con las reglas gramaticales, descubriendo por sí mismos los mecanismos internos del funcionamiento de la lengua. Si es productivo en la adquisición de la LM también ha de serlo en el caso de una L2. Fomentemos esa creatividad y dejemos que los alumnos descubran por sí mismos cuestiones gramaticales.

La invención de palabras supone la invención de realidades, podemos darle la vuelta al proceso. Podemos inventar primero ese objeto y luego nombrarlo. O puede no ser un objeto sino un animal. Planteamos en este sentido una propuesta didáctica que aúna la creación plástica y lingüística: la elaboración de un *Bestiario*. Para ello solo necesitamos un cuaderno de espiral, lápices de colores y una tijera, elementos que suele haber en un aula. Se trata de dibujar un animal en cada página que ocupe tres espacios en los que escribiremos su nombre dividido en sílabas, por ejemplo, CA- BA- LLO. Una vez dibujados un número relevante de animales con sus respectivos nombres, cortamos esas páginas dividiéndolas en tres. Ahora podemos combinar los dibujos a nuestro antojo, creando animales que tengan cabeza de cocodrilo, cuerpo de gato y cola de gallo. Obtendríamos así un ser imaginario, el *cocogalo*. ¿Dónde vive? ¿Qué come? ¿Cuáles son sus hábitos? La risa estará servida.

Podemos asimismo utilizar este mismo procedimiento con el mencionado *trinomio fantástico*. Combinando así de modo aleatorio tres elementos que nos darán pie a la creación de historias.

5. ¿QUÉ PASARÍA SÍ...?

El argumento de muchas de las novelas y películas que conocemos puede reducirse a simples respuestas a preguntas del tipo *¿Qué pasaría si...?*. ¿Qué pasaría si un hombre de tanto leer novelas de caballerías creyese ser un caballero? ¿Qué pasaría si una mujer casada de la aristocracia peteburguesa se enamorase de un hombre que no es su marido? ¿Qué pasaría si todo el mundo se quedase ciego?

Partiendo de una premisa básica se puede crear una historia, que será más o menos compleja según el grado de profundización que el alumno plantee. Un modo interesante y divertido de presentar esta actividad en clase es pedirles a los alumnos que escriban en un trozo de papel una pregunta de este tipo. Estos papeles se repartirán en clase, y cada uno deberá inventar una historia basada en el interrogante expuesto por su compañero. Las posibilidades son infinitas y es un ejercicio ideal como tarea para casa.

6. CONCLUSIONES

Todos los ejercicios y actividades propuestos simplemente pretenden hacer hincapié en la idea de que aprender, una segunda lengua o cualquier otra cosa, no tiene porque ser un proceso tedioso y monótono. Los alumnos, especialmente los niños, se muestran más receptivos ante aquello que les divierte o sorprende. Combinemos aprendizaje e imaginación y obtendremos resultados, cuando menos diferentes. Si conseguimos implicar a los alumnos en lo que están haciendo habremos dado un gran paso para conseguir un aprendizaje significativo.

Lo dicho hasta ahora podría resumirse en las siguientes palabras del maestro Rodari:

Todos los usos de la palabra para todos, no para que todos sean artistas sino para que nadie sea esclavo.

7. BIBLIOGRAFÍA

Rodari, Gianni (2000) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Traducción de Roberto Vicente Raschella. Buenos Aires, Ediciones Colihue/ Biblioser

Rodari, Gianni (1987) *Ejercicios de fantasía*. Barcelona, Aliorna

Situación actual de la enseñanza reglada de español en Bulgaria

SAÚL CABANILLAS HERNÁNDEZ

GLORIA QUICLER ROMÁN

Universidad de Sofía "San Clemente de Ojrid"

RESUMEN: Se repartirán cuestionarios en institutos en los que se estudia español como pri-mera lengua extranjera de toda Bulgaria. Partiendo de los resultados obteni-dos en estas encuestas, se intentará establecer un diálogo entre los diferentes impli-cados en el proceso educativo. Para ello, invitaremos a cinco personas representativas de cada uno de los estamentos - alumnos, profesores, directores, representantes del Ministerio de Educación de Bulgaria y profesorado español - a reflexionar sobre estos asuntos y compartir sus conclusiones.

La metodología, los materiales didácticos, burocracia, disciplina en clase, nuevas tec-nologías, formación del profesorado, etc...serán algunos de los aspectos que se in-cluirán en el cuestionario y que se discutirán en esta mesa redonda.

PALABRAS CLAVE: sistema educativo búlgaro, instituto de secundaria español, cuestionario, metodología, problemas.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es presentar el resultado de la investigación llevada a cabo en Institutos y Centros de Secundaria en los que se enseña español como primera y segunda lengua extranjera. Nos parecía interesante desarrollar esta reflexión debido al gran interés que la lengua española despierta en la sociedad búlgara y al consiguiente aumento de alumnos de secundaria y Bachillerato que quieren aprenderla.

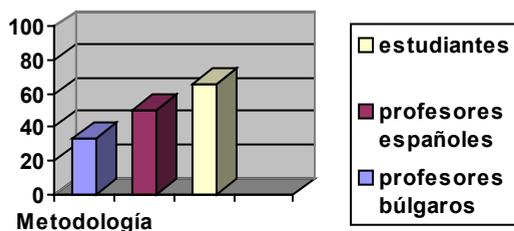
Fueron repartidos cuestionarios en centros de toda Bulgaria a alumnos, profesores búlgaros y profesores españoles destinados en los mismos¹. Se incluían preguntas referentes a la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera en ámbitos como la metodología, la burocracia, los materiales, etc. Nuestro objetivo era conocer de primera mano no solo los problemas reales que se encuentra un profesor en su práctica diaria sino también la opinión de los estudiantes de español como lengua extranjera referente a su experiencia en los centros.

1 Hay profesores españoles seleccionados por el Ministerio de Educación de España trabajando en 12 secciones bilingües que forman parte de un convenio de cooperación en materia educativa entre los gobiernos de los dos países.

2. ANÁLISIS

2.1. Metodología

En cuanto a la metodología utilizada en Bulgaria, la mayor parte de los profesores búlgaros prefieren seguir utilizando el método estructural tradicional que responde a las características de la enseñanza del español que ellos recibieron. Por eso, la diferencia entre la columna de estudiantes y de profesores es tan pronunciada: un 60% de los alumnos encuestados declara no estar satisfecho con la forma en la que se imparten las clases pero solo un 30% de los profesores búlgaros y un 45% de los españoles reconoce tener algún tipo de dificultad metodológica.

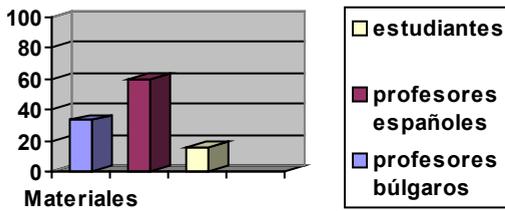


2.2. Materiales

Los materiales utilizados en Bulgaria son publicados, en su mayor parte, por editoriales del país. Los libros de texto y materiales complementarios procedentes de España, o bien no son conocidos por el profesorado, o bien su precio supera las posibilidades económicas de alumnos y profesores búlgaros.

En este caso, los estudiantes no encuentran ningún problema en los materiales que utilizan. En cambio, un 60% de los profesores españoles declara tener problemas en este sentido. La falta de un libro de texto que sirva como guía en la docencia del profesor español es una de las dificultades más generalizadas. También la imposibilidad de hacer fotocopias o imprimir materiales complementarios en el propio centro de enseñanza se convierte en uno de los caballos de batalla en la práctica docente diaria.

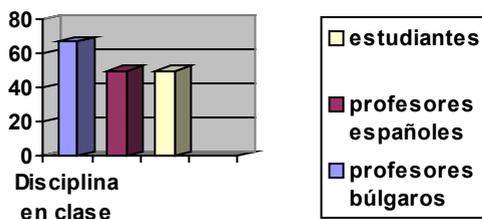
En cuanto al profesorado búlgaro, un 33% manifiesta tener dificultades con los materiales que lleva a clase. Muchos de ellos comentan que sus alumnos no tienen manuales, que es imposible hacer fotocopias en su centro o que no existen materiales específicos para el curso que tienen que impartir. Este punto puede relacionarse con el estado de los centros educativos que, en la mayoría de los casos, disponen de presupuesto 0 para obras de mantenimiento y renovación de la base material.



2.3. Disciplina en clase

En los últimos tiempos, el problema del comportamiento del alumnado en clase es uno de los asuntos que más preocupan tanto al profesorado en general como a las diferentes instituciones educativas. Incluso los alumnos son conscientes y ven afectado el proceso de aprendizaje de español como se demuestra en el cuestionario. Realmente, en nuestra modesta opinión, el problema de la disciplina en clase no se hace tan patente como en el sistema educativo español debido, en gran parte, al sistema de selección del alumnado en Bulgaria. En España no se produce ningún tipo de criba de los estudiantes antes de su entrada en la Universidad, es decir, en los institutos de Secundaria y Bachillerato se pueden encontrar alumnos con expedientes muy diversos y con muy diferentes intereses, motivación y necesidades. En cambio, en Bulgaria, los alumnos de los Institutos de Secundaria y Bachillerato han pasado al menos una prueba general de búlgaro y matemáticas, y solo los que tienen la mejor puntuación pueden optar a matricularse en las escuelas de mayor prestigio, entre las que se encuentran las escuelas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por supuesto, la interpretación de los datos en este apartado nos obliga a tomar una perspectiva diacrónica. Es decir, la percepción de la disciplina en clase como un problema se explica al comparar el pasado y el presente y, por tanto, depende también de la subjetividad del encuestado.

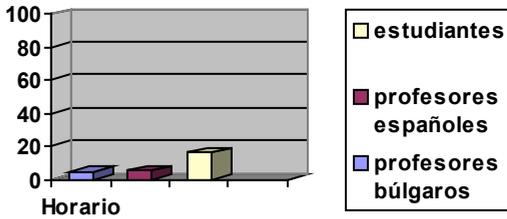


2.4. Horario

Este es uno de los apartados en los que los encuestados manifiestan encontrar menos dificultades.

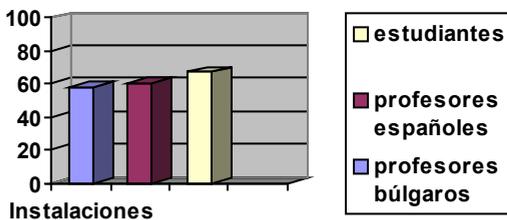
Tan solo un 16% de los alumnos y aproximadamente un 5% de los profesores se quejan de la distribución de las clases en su instituto. En general, si se respetasen las horas lectivas que cada profesor tiene asignadas, algo que en muchos institutos no se hace, normalmente por falta de profesorado, los horarios de los profesores no son excesivos. El problema deriva de la sobrecarga de la mayoría del profesorado de lenguas extranjeras que tiene que hacerse cargo de las horas sobrantes.

En cuanto al alumnado, 7 horas de clase al día (de 40 minutos), es decir, cuatro horas y media, no parecen una carga difícil de sobrellevar.



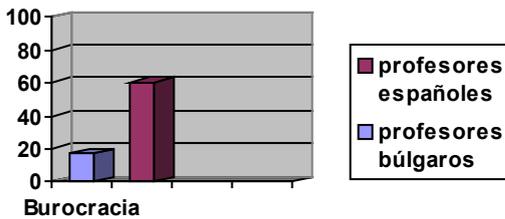
2.5. Instalaciones

El gran problema de los centros educativos en Bulgaria es encontrar la financiación necesaria para el mantenimiento de los edificios y el mobiliario. El presupuesto destinado a este fin es normalmente 0, es decir, cada centro debe buscar patrocinadores para la mejora y el mantenimiento de las bases materiales. Casi todos los colegios tienen deficiencias en el edificio en sí (estado de los baños, ventanas y puertas en mal estado, cortinas y persianas) y carencias en el mobiliario (pizarras blancas, televisores, reproductores de vídeo y DVD, etc...). Además, los centros que no están en Sofía y los que estando en la capital no disponen de calefacción central, tienen un presupuesto muy reducido para gastos de calefacción, por lo que muchas veces se hace insostenible el desarrollo de una clase normal por el frío.



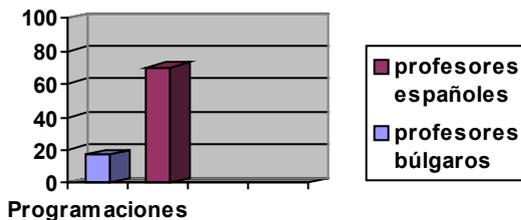
2.6. Burocracia

El sistema educativo de Bulgaria presenta peculiaridades con respecto al sistema español, por lo que los profesores españoles encuentran mayores dificultades en este apartado que los profesores búlgaros, acostumbrados ya a rellenar interminables protocolos. En muchos centros parece haber un intento por informatizar el sistema de control de faltas y de notas pero aún se está lejos de llegar al nivel de informatización de otros países de Europa.



2.7. Programaciones

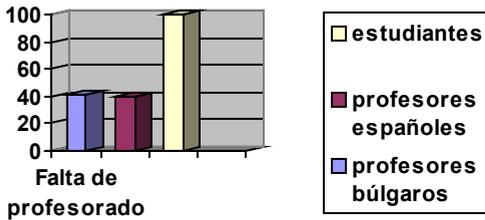
En la mayoría de los centros educativos, el profesor español goza de total libertad cuando tiene que programar sus clases, es decir, podría programar todas las actividades que considerara necesarias para trabajar un determinado contenido o conseguir un objetivo específico. El problema surge cuando no se conocen ni los objetivos ni los contenidos que se deben abordar y la única respuesta que se recibe es “haz lo que quieras”. Los programas del Ministerio están en búlgaro y además los profesores españoles no tienen información suficiente sobre su existencia ni sobre los materiales que tienen a su disposición. A nuestro modo de ver, esta es la razón por la que el 70% del profesorado español parece tener problemas en este punto frente a un 18% de profesorado búlgaro que lo asume con naturalidad.



2.8. Falta de profesorado

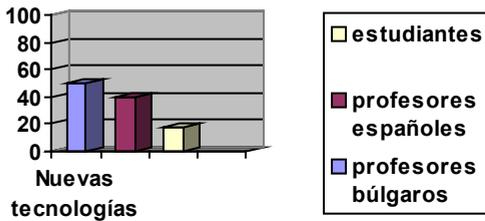
En muchos de los centros educativos existe un grave problema de falta de personal docente. Por la descentralización del sistema, los institutos de lenguas extranjeras están repartidos por todo el territorio. Debido a la situación socioeconómica que atraviesa el país, muchos de los profesores se han trasladado a vivir a la capital por lo que hay determinadas zonas de Bulgaria en las que es prácticamente imposible conseguir un profesor de español. Además, a esta situación contribuyen los bajos salarios de los profesores y el poco prestigio que tiene esta profesión en Bulgaria.

Esta respuesta mayoritaria de los estudiantes podría estar relacionada con la insuficiente formación específica del profesorado o con las veces que pueden cambiar de profesor a lo largo de un curso académico.



2.9. Nuevas tecnologías

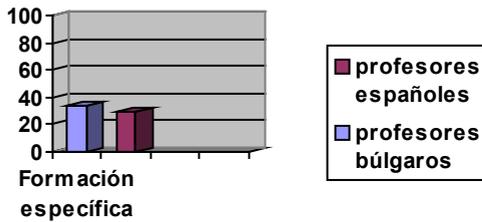
A pesar de que en todos o casi todos los centros educativos existen aulas especiales de Informática, el uso de las mismas por parte de los profesores y alumnos de lenguas extranjeras está muy restringido. En la mayoría de los casos, no pueden ser utilizadas bien porque su capacidad es inferior al número de alumnos de la clase o bien porque no siempre están libres. Además, la formación del profesorado de español en esta materia no parece ser una de las prioridades de las autoridades educativas, a pesar de que por el nuevo sistema de remuneración del profesorado, los docentes que introduzcan las nuevas tecnologías en sus clases serán retribuidos por ello.



2.10. Formación específica

Muchos de los profesores encuestados reclaman de la administración educativa la organización de cursos de formación específica para profesores de español y, sobre todo, de asignaturas en español. En la actualidad, todas las iniciativas en este sentido son organizadas por la Consejería de Educación de la Embajada de España en colaboración con el Ministerio de Educación de la República de Bulgaria y están dirigidas sobre todo al profesorado de Secundaria y Bachillerato que trabaja en centros bilingües o con secciones bilingües. A los docentes de Educación Infantil y Primaria así como a los de asignaturas en español no se les ofrecen normalmente cursos o seminarios específicamente diseñados para sus necesidades.

Algunos de los encuestados creen que sería beneficioso hacer intercambios con profesores de España para enriquecer su práctica profesional y conocer otros modelos de enseñanza, así como aumentar los contactos con el profesorado de Bulgaria para compartir experiencias.



3. CONCLUSIONES

Si se hace una comparativa entre profesores búlgaros y españoles, se aprecia que el profesorado extranjero encuentra muchas más dificultades de integración en el sistema. Esto puede ser debido, en parte, a las dificultades naturales de adaptación a un nuevo medio cultural y social, pero también a las aparentes incongruencias que pueblan el universo educativo. Así, los asuntos más problemáticos para los españoles son la burocracia, las programaciones y los materiales.

Para los profesores búlgaros, en cambio, los problemas más preocupantes son las instalaciones y la disciplina en clase, así como la integración de las nuevas tecnologías en su práctica docente diaria.

En cuanto a las preocupaciones de los estudiantes de español, se debería hacer hincapié en los problemas que acarrea la falta de profesorado. Esta repercute en la calidad de la enseñanza, ya que los profesores deben hacerse cargo de horas lectivas que exceden en mucho la jornada completa (por ejemplo, hay institutos en los que algunos profesores imparten más de 40 horas de clase a la semana, lo que equivale al trabajo de más de dos profesores de español a jornada completa).

En nuestra opinión, todos los apartados están intrínsecamente relacionados con la situación económica que atraviesa el país.

BIBLIOGRAFÍA

- Fandiño López, Z. C. (2005): *La enseñanza reglada bilingüe en Bulgaria. Una propuesta para su actualización metodológica.* (Memoria de máster inédita)
- Quicler Román, G. M. (2006): “La clase de ELE en Bulgaria: Algunas cuestiones preliminares” en *Chuzhdoezikovo Obuchenie*, 3: 36-40.
- Quicler Román, G. M. (2008): *La enseñanza de ELE en los institutos y secciones bilingües de Bulgaria.* (Memoria de máster inédita)

COMUNICACIONES

La lingüística aplicada al aula y la pretendida simetría entre los dos planos del signo lingüístico

IVAN KANCHEV

Universidad de Sofía "San Clemente de Ojrid"

Entre la lingüística descriptiva, últimamente condimentada con notas contrastivas, y la lingüística aplicada al aula, encauzada hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras, existe relación de continuidad en direcciones opuestas, de ida y vuelta: a) del saber científico, adquirido en la descripción y el contraste, al material didáctico; b) de los hechos concretos, comprobados empíricamente en la enseñanza, a un nuevo saber científico. Se trata de un círculo dinámico, donde la actividad docente se nutre de lo obtenido en la descripción previa, y, a la vez, se vuelve premisa de nuevas descripciones y contrastes entre la lengua de partida (la nativa) y la lengua de llegada (la extranjera).

No obstante, la lingüística aplicada al aula se sirve de material didáctico no siempre exento de contradicciones con la esencia inherente de la lengua que se imparte. Tales fenómenos provienen de incoherencias teóricas y metodológicas de larga trayectoria en la ciencia del lenguaje. En relación con el tema discutivo, esta ponencia tiene por objeto la pretendida simetría entre los dos planos del signo lingüístico. En rigor, esta concepción, desarrollada por la Glosemática, es obvia, si se aplica en términos platónicos de la idea pura, pero es enteramente falsa si se confunde, como a menudo sucede en la práctica, con la teoría aristotélica de la experiencia, que es el fundamento mismo de la lingüística de las lenguas. En efecto, desde el punto de vista de la sustancia, la materia acústica del significante pertenece a la naturaleza; mientras que la sustancia conceptual, léxica y gramatical, del significado está anclada en el pensamiento humano. Por lo que respecta a la organización de cada sustancia, las formas de la expresión (fonemas y alófonos) obedecen al principio de la selección; en tanto que las formas del contenido (lexemas y gramemas) están supeditadas al principio de la distribución. Por tanto, desde la experiencia del hablante nada comprueba la existencia de una simetría entre los dos planos del signo lingüístico.

Ahora bien, eliminada la insostenible simetría, las distintas ramas de la lingüística (la descriptiva, la contrastiva y la aplicada al aula) deben ampliar la formalización de la lengua concreta, considerada como hablar tradicional de su comunidad. Para hacer hablar a los alumnos una lengua extranjera como los nativos, hay que empezar por el plano de la norma que contiene el plano del sistema y, además, los hechos constantes sin ser funcionales. Esto es lo que realmente se hace en la actualidad. Pero se omite la existencia de un tercer plano, que es de importancia teórica y de utilidad práctica. Más allá del sistema se sitúa el plano del tipo lingüístico que contiene los principios que organizan las unidades funcionales del sistema y estructuran las determinaciones materiales de la norma. Parte de dichos principios son el que selecciona la materia acústica del significante y el que distribuye la sustancia conceptual, léxica y gramatical, del significado.

Enfoque crítico de la psicología nacional: de Aleko a Ortega

DANIELA KOZHUJAROVA

Universidad de Economía Nacional y Mundial de Sofía

RESUMEN: El dolor por las sociedades que les tocó vivir, una recién emergida de la desastrosa guerra colonial y la otra, con 20 años de anticipación, recién emancipada de una dominación foránea de 5 siglos, dos sociedades antaño en transición y en crisis - lanza a dos espíritus selectos, Aleko y Ortega, a practicar la crítica como patriotismo. Complejos de marginación, de inferioridad, travestidos o no de superioridad, activaron en ambas sociedades fuerzas centrípedas, europeizadoras. No obstante otro factor relevante estaba en juego, el del carácter nacional. Habiendo intuido la autora, desde su temprana infancia en España, las afinidades temperamentales y behaviorísticas entre búlgaros y españoles, su singular humanidad y hospitalidad, experimentó, a su vez, el dolor del atraso. España, gloriosa, ya lo ha superado. Bulgaria, sólo institucionalmente. ¿Tendrá voluntad para rehacerse, indistintamente de los pícaros, de los arribistas, que siguen trepando como lo hizo antaño el compadre Ganyo ?

PALABRAS CLAVE: Bulgaria, atraso, sociedad, patriotismo.

LA CRÍTICA COMO PATRIOTISMO

El dolor de España, al ser concienciado como tal en el ocaso del s. XIX, agudizado por el Desastre, tuvo las más diversas expresiones, desde el diagnóstico afflictivo de Me duele España por la contracción hermética de Adentro hasta la expansión exhortativa de la Europeización.

La paleta de actitudes de los intelectuales y escritores búlgaros, recién emergido el país del dominio otomano, formaría afín triángulo. La problemática de la correlación entre lo búlgaro y lo europeo se convierte en esencial al extinguirse el s. XIX e iniciarse el XX. El patriarca de literatura búlgara Iván Vázov intenta inscribir lo nuestro, lo propio en lo universal. Su fin es hacer resaltar lo búlgaro demostrando que es equiparable a lo foráneo y forjando de esta manera la autoestima nacional.

La reacción de Aleko Konstantinov es harto divergente: él parodia el mito nacional y en particular el acuñado por Vázov sobre el valor supremo de lo búlgaro al crear su antimito. En su libro de viajes Ida y vuelta de Chicago Aleko sólo marca la presencia de Bay Ganyo, el compadre Ganyo, de forma condescendiente e irrisoria centrándose más bien en lo foráneo. La primera parte de Bay Ganyo

resulta también un libro de viajes, pero en este viaje que realiza el protagonista ahora por Europa el desplazamiento se mantiene en su magnitud física quedándose el personaje moral y culturalmente estático, impoluto de aliento civilizador, incapaz de alcanzar el espíritu europeo ni en su quinta esencia, ni aún a nivel de conducta. Los enfoques de Vázov y Aleko resultan antagónicos siendo el primero el creador y el segundo el destructor del mito, pero el punto de partida, sin embargo, es idéntico, les duele Bulgaria.

Aleko Konstantinov vive y crea en una época de transición cuando habiendo emergido recientemente victoriosos en cuanto a la unificación nacional los búlgaros se sumergen plenamente en el desorden social. Heredero de los intelectuales renacentistas que se han mantenido honrados y dignos en las turbulencias sociales, Aleko no titubea en sacrificarlo todo en la persecución de sus ideales. Menosprecia en lo más hondo de su ser la sociedad de arribistas, de parvenus que se va consolidando al igual que aquella riqueza gris que van acumulando. En su artículo satírico *Pasión* (Страсть) crea el retrato de Stastlivetsa para quien la riqueza viene marcada si no con ignominia, por lo menos con un poco de vileza. No se avergüenza al iniciar su escrito a reconocer que el dinero no le alcanzaba ni para comprarse pitillos.

Humor fresco y sano o sátira acerba se entretajan en su obra, empapados en mayor o menor grado del dolor de Bulgaria. Aleko es un aristócrata del espíritu que ha cortado adrede sus lazos con la prosperidad material y el poder, en aras de su libertad espiritual. Un verdadero abismo separa al Afortunado de las masas jactanciosas y cutres y él las desenmascara. En el mismo artículo *Pasión* bajo el brillo exterior yacen compromisos humillantes, crímenes, actos ruines. Para Aleko el ascenso social, la carrera y la opulencia son alcanzables en aquel momento histórico que atraviesa el estado emergente búlgaro sólo perdiendo en dignidad humana, trepando, llegando los humanos a la condición de invertebrados. La virtud personal resulta incompatible con la elevada posición social, la sociedad ha bloqueado todas las vías honestas de prosperar, de hacer carrera dignamente, gracias al honrado esfuerzo y al talento, invirtiendo los signos de lo moral y lo socio-político: mientras más alto se está en uno de ellos, mutatis mutandis, más habrá que hundirse uno en el otro.

Ortega también se alinea en la fila de los censores de su sociedad. Con en fin de mejorarla. “Tiene que parecernos perverso un patriotismo sin perspectiva, sin jerarquías, que acepta como español cuanto ha tenido a bien a producirse en nuestras tierras, confundiendo las más ineptas degeneraciones con lo que es España esencial”. (Ortega, 1990:172) Ortega arremete en 1914 contra el escapismo retrospectivo que aniquila, según él, la posibilidad de España.

No, no podemos seguir la tradición; todo lo contrario, tenemos que ir contra la tradición, más allá de la tradición. De entre los escombros tradicionales nos urge salvar la primaria sustancia de la raza, el módulo hispánico /.../ En un grande incendio deberíamos quemar la inerte apariencia tradicional y luego, entre las cenizas bien cribadas, hallaremos como una gema iridiscente, la España que pudo ser. (Ibid.)

CRONOS Y TOPOS DE DOS SOCIEDADES EN CRISIS

El espíritu crítico moderno va aflorando en España, con anticipación inmediata de Ortega, en torno a la crisis del 98 que sobreviene 20 años después de la emancipación búlgara. Transformándose la guerra colonial en guerra con los Estados Unidos, los resultados son nefastos para España a diferentes escalas. En lo económico, la pérdida del mercado colonial asesta un golpe a la industria textil catalana,

el negocio del azúcar se tambalea y Cataluña sufre una crisis financiera e industrial. En lo bélico, las jerarquías militares se sienten relegadas socialmente e intentarán compensar la humillación del Caribe y del Pacífico en la agresión africana. A escala popular, el embarco de tropas para Marruecos destapa la así llamada Semana Trágica en Barcelona en 1909. El espectáculo de las numerosas bajas de soldados resulta acongojador. En la concienciación nacional España, hasta aquel momento metrópoli aunque en acerbada contracción deja de oír su estertor para alinearse con los marginados por las nuevas superpotencias.

No obstante la mayor frustración es la de los intelectuales que optan por actuar dentro o fuera del sistema vigente. Unos apoyan ora la Monarquía, ora la República – Cánovas, Sagasta, los otros, anarquistas o socialistas, se oponen al sistema. El desengaño y la angustia con la pérdida de la aún imaginada grandeza española no conduce a ninguna protesta organizada: los intelectuales están atónitos. La circunstancia histórica que les toca vivir lanza a algunos de ellos a participar, en su juventud, en movimientos anarquistas o de izquierda (Unamuno, Azorín) para buscar más tarde en medios ajenos a la política la manera de rescatar a España.

En la escena literaria irrumpe una pléyade de escritores y pensadores, tildados a posteriori y con fortuna por “Azorín” con el marbete más significativo de la época: la generación del 98. Lo que les caracteriza es el amor a la patria, pero un amor punzante, doloroso. El salto cualitativo que dan es evadirse de las glorias pasadas para buscar en el alma misma del pueblo, en la intrahistoria, los vehículos de la regeneración nacional. Su postura es crítica, opuesta a la España de la Restauración. El problema de España permanece vivo, palpitante. Los noventayochistas sueñan con la regeneración de España mediante la recuperación de los valores nacionales más que a través de la puesta en marcha de un programa de reformas sociales y mejoras materiales. El fundamento de su ideología es que los cambios en el alma del pueblo han de preceder a los económicos y sociales. Aunque la óptica noventayochista resultase inversa a las prácticas de los estadistas modernos fue una óptica creativa que dentro de la insatisfacción social y nacional lanzó un mensaje ético positivo: Aunque fracasasen los valores tradicionales de una sociedad estancada la integridad y dignidad individuales podrían quedarse no contaminadas, no comprometidas, dándose el caso de algunas personalidades selectas. Como un Aleko dentro de la contaminación moral de su contorno búlgaro del momento.

En España la decadencia que cristaliza con el desastre se va gestando a partir de la segunda mitad del reinado de Felipe II tras una espectacular hegemonía del siglo español por excelencia: el XVI. Las razones económicas parten de la incapacidad de usar apropiadamente el oro americano que termina en manos de banqueros europeos. La expulsión de árabes, moriscos y judíos agrava la situación, no se fomenta la industria, la agricultura es improductiva, y antes que nada, no se concienza el trabajo como posible base de la riqueza nacional. Además para Castilla tuvo que ser una carga extenuante el tener que sufragar los gastos del sueño imperial de Carlos I de Habsburgo.

La historia secular búlgara, por su parte, es una incesante y sinusoidal secuencia de apogeos y recaídas. En 1393 está por extinguirse el segundo reino búlgaro empeñado el imperio otomano en la conquista de la península balcánica. El 17 de julio la capital, la ciudad de Tarnovo, es conquistada. Durante el yugo turco la población búlgara, en su mayor parte rural, agotada por las guerras, se dedica a las actividades agrarias. Los estamentos que se perfilan son los de los campesinos, artesanos y comerciantes, formándose la clase alta de los chorbadzhii. Los productos del agricultor búlgaro, del artesano abastecen no solamente a la población turca no productiva, sino también al ejército. La época del Renacimiento búlgaro es una de las cumbres de nuestra historia. Obedeciendo a la ley de los turnos entre apogeos y recaídas tras ésta se desploman súbitamente los valores e ideales renacentistas. Bulgaria

perde los lazos que la unían a la sociedad patriarcal sin poder encontrar aún la vía correcta hacia la Europa civilizada.

Es esta realidad degradante la que descombra el camino para la sátira, incluso para la epopeya cómica. Análogamente al surgimiento de la picaresca al iniciarse la decadencia española los degradantes matices de lo cotidiano se traducen en Bulgaria en una necesidad histórica del nacimiento del pícaro búlgaro: bay Ganyo. Decae la novela de caballerías en España al extinguirse el espíritu español de conquista en el Nuevo Mundo; en Bulgaria la epopeya que cantaba la lucha por la independencia contra los turcos cede paso a lo cómico o a lo burlesco.

UN PÍCARO BÚLGARO: EL COMPAY GANYO

(O pícaros de hoy y antaño)

A Bay Ganyo, producto de su circunstancia, le toca desvernarse entre la puesta de la época renacentista búlgara y la salida de la postindependentista. Bay Ganyo resulta ligado con ambas: por un lado hereda el instinto esclavo del búlgaro, la mentalidad de los rayá (пая, del árabe-turco), que resultan los mozárabes búlgaros en el imperio turco. Por otro, intenta seguir, parodiándolo sin querer, el modelo de conducta del revolucionario renacentista.

El peso del pasado reciente impide no obstante que el personaje se integre en el nuevo ambiente social. En el compadre Ganyo persiste el hermetismo propio del esclavo, mecanismo de defensa que le ha permitido sobrevivir con el correr de los siglos. Su pánico, incomprensible para el que lo había hospedado en su casa, el intelectual checo Irechek, de que no le roben sus frasquitos de madera con esencia de rosas, expresa este instinto de autodefensa. La incesante oposición que Ganyo hace entre lo búlgaro y lo foráneo también refleja el instinto esclavo de preservación de lo propio, de la identidad nacional. Bay Ganyo siempre se muestra incrédulo en los motivos que impulsan los actos de los extranjeros.

El pícaro búlgaro de finales del s. XIX resulta un travestido de civilización. Al igual que Lazarillo trueca la armadura de los caballeros andantes en agujereado pespunte, el yelmo - en sombrero y la espada - en cuchillo, bay Ganyo se quita la capa campesina, el yamurluk, para intentar parecer civilizado llevando un manto belga. Este travestismo expresa la voluntad búlgara del momento de desquitarse categóricamente del pasado, intentando unirse, si no dominar, a Europa, un mundo nuevo, civilizado, hasta hace poco velado, si no vedado.

A través del viaje del personaje Aleko, como otros tantos clásicos de la literatura universal, ratifica la verdad universal de que cada pueblo, o individuo, intenta y llega a conocerse, a evaluarse a sí mismo comparándose con los demás pueblos (o personas). Como homo Viator nuestro personaje se muestra capaz de adaptaciones, de metamorfosis, no obstante éstas resultan extrínsecas, no alteran su verdadera esencia. Bay Ganyo no se muestra cohibido por ser representante de una pequeña nación, intenta portarse como persona libre que tiene por delante las posibilidades de prosperar social y nacionalmente, como representante de una nación que intenta hallar su puesto entre los demás pueblos. No obstante su incredulidad en todo y en todos, el orgullo inquebrantable con el que grita con la voz en cuello “Bulgar –Bulgar “ expresará sin duda un complejo de inferioridad balcánica de nuevo travestido de complejo de superioridad.

En la primera parte de la novela el filisteo Ganyo, sin embargo, es aún inofensivo y lo cómico, lo

anecdótico supera el dolor y la vergüenza de su manera de actuar. Aleko intenta disculparlo, entenderlo, incluso empieza a creer que éste podría cambiar. (Konstantinov, 2002:207-8, la traducción es mía).

Como si alguien me sugiriese: ” No menosprecies a este simplón, apicarado, caro infeliz, él resulta engendro del medio chabacano, víctima de maestros chabacanos; el mal no radica en él mismo, sino en la influencia del entorno. Bay Ganyo es activo, juicioso, buen aprendiz – ¡sobre todo, buen aprendiz! Si se deja bajo la influencia de un buen maestro será capaz de hacer milagros. Bay Ganyo ha ido mostrando hasta el momento sólo su energía animal, pero tiene escondida y almacenada una potencial fuerza espiritual que sólo espera un impulso moral para volverse fuerza viva.

En la segunda parte la comedia se vuelve tragedia social. El compay Ganyo ya ha vuelto de Europa, como indica el mismo título de ésta, y aunque durante su viaje haya permanecido éticamente impoluto de influencias benignas, su estancia en el extranjero le sirve para presumir de europeo entre sus compatriotas. Ahora Bay Ganyo de homo viator se transforma en arribista político, en un camaleón de oficios que podrían proporcionarle más rápido ascenso social o lucro mayor. Lazarillo cambia de amos, bay Ganyo también. Pero mientras el imberbe pícaro lo hace para ganarse el pan, para conciliar el hambre, bay Ganyo tiene el listón más alto: prosperar indistintamente de los mecanismos usados para lograrlo. “Por ahora pienso que debemos estar con el gobierno /.../ luego, al husmear que se están tambaleando, les daremos una patada y con los nuevos, a gobernar, ¿eh? (Konstantinov, 2002:265, la traducción es mía). En la política exterior mantiene la misma línea de conducta: por considerarse incapaz de predecir quiénes serán los potentes del día de mañana, propone un abrazo tanto con los rusos como con los alemanes. (Ibíd.:230) Protagonista de una época de transición, nuestro compadre es portador de las características del arribista a quien le falta orientación política. Toma parte activa en la vida política, se arrima con facilidad a los fuertes del momento.

La transmutación profesional de Ganyo va de político a periodista. Su patriotismo de la primera parte, aunque hermético y compensador del complejo subconsciente de inferioridad, pero patriotismo en fin, ya se ha vuelto patriotería. La crueldad y la iniquidad de la vida política saltan a la vista. En los círculos de bay Ganyo la libertad también ha degenerado en la más arbitraria anarquía. Esta cunde durante las elecciones que organiza Ganyo – muestra típica y despiadada del panorama político del momento. Su estrategia electoral es así de simple: más vino y rakiya (aguardiente) en el barrio de los gitanos. Quiénes será los candidatos - da igual. “Pon un asno como candidato, y este asno sabré hacer que lo elijan”. (Ibíd.: 240)

El personaje de bay Ganyo ocupa un puesto intermedio entre una realidad social que se va desmoronando, lenta y dolorosamente, y otra que se va edificando en torno a una nueva vértebra jerárquica de valores. Las tradiciones de su prosapia, las normas morales de su nación y entorno ya no le sirven de apoyo, por otro lado tampoco ha podido construir su propio esqueleto moral. Y en cuanto exista, es deformado, contrahecho: al ejercer de periodista no le cuesta nada denigrar; el amor para él, como para los pícaros, es una forma de atrapar incautos, de obtener beneficios materiales.

Mediante las peripecias de este búlgaro de la época Aleko hace una disección de los puntos neurálgicos de la vida social, política y espiritual búlgara, de su psicología y mentalidad. No se deja en el tintero las verdades sobre lo búlgaro y los búlgaros – atraso moral y material, miseria espiritual, falta de tradiciones democráticas, de educación, falta de capacidades de adaptación al nuevo espacio europeo al que ya deberíamos integrarnos después de la independencia.

En vez de trabar amistad con los franceses, los alemanes, los ingleses, siempre ejemplares en sus

fiestas, en sus trabajos, en vez de asimilar su espíritu de decencia, de laboriosidad, de honestidad, de generosidad – ellos, los nuestros, encontraban su ideal en los judíos, o en los griegos, o en algunos armenios que de la forma más ruin explotaban sus medios y fuerzas, arrastrándoles en la íntima atmósfera de su palabreo rencoroso, palurdo y vano” (Konstantinov, 2002:198, la traducción es mía),

comentaría Aleko durante la estancia de bay Ganyo en Suiza.

“Somos europeos, pero no del todo”, exclamaría Aleko dejando abierta para las generaciones venideras nuestra adhesión plena a la gran familia europea.

EL DIAGNÓSTICO DEL MAL: ORTEGOSCOPIA

(ensayo de ensayo de su aplicación a la realidad búlgara de hoy)

El dictamen de Ortega, nacido 20 años después de Aleko, en cuanto a los males que acosan a España, es de la misma calaña: falta de europeísmo y patología nacional de profunda raigambre histórica.

Siempre que en Francia o Alemania he asistido a una reunión donde se hallase alguna persona de egregia inteligencia, he notado que las demás se esforzaban en elevarse hasta el nivel de aquella. Había un tácito y previo reconocimiento de que la persona mejor dotada tenía un juicio más certero y dominante sobre las cosas. En cambio, siempre he advertido que en las tertulias españolas – y me refiero a las clases superiores/.../ acontecía lo contrario. Cuando por azar tomaba parte de ellas un hombre inteligente, yo veía que acababa por no saber donde meterse, como avergonzado de sí mismo. (Ortega, 2006:115)

Con frecuencia, hoy en día, en conversaciones particulares entre búlgaros, y no me refiero sólo a las clases superiores, sucede lo mismo. En reuniones profesionales, igual. Más bien la reacción búlgara tipo sería permanecer ciego y sordo ante las virtudes ajenas, rebajando sus logros, achacándoles sin embargo cualquier fallo o errata que pudiesen cometer los que osan descollar, de una forma u otra. Afín actitud observa Ortega al comentar el público español del siglo anterior: “la sospecha de que alguien pretenda entender de algo un poco más que él, le pone fuera de sí”. (Ortega, 2006:79). Un poco más abajo: “los peores, que son los más, se revuelven frenéticamente contra los mejores”. Y lo contrasta de nuevo con franceses y alemanes que al ver “una persona de egregia inteligencia /.../ se esforzaban hasta elevarse hasta el nivel de aquella” (Ortega, 2006:115)

En fin, igualitarismo peninsular, fuese ibérico o balcánico. Lo denominaría Ortega “odio a los mejores”. Quizá fuese el hecho de haber estado ambos pueblos secularmente dominados por otros de cultura y religión divergentes a las nuestras lo que nos hizo fijarnos más en el otro, agudizando nuestro sentido de identidad, quizá fuese nuestra común raigambre rural, quizá incluso el hecho de haber tenido dinastías extranjeras lo que nos haya tullido de cierta manera para poder aceptar la jerarquía, la posible superioridad, ni como vía de superarnos.

Otro de los males diagnosticados por Ortega es el “particularismo o la acción directa”. Entiende éste por particularismo el “dejar de sentirse a sí mismo como parte, en consecuencia, dejar de compartir los sentimientos de los demás” (Ortega, 2006:47) Desenvuelve Ortega tal observación en cuanto a la mentalidad, al sentir popular de las comunidades históricas, enfocando la problemática profunda del catalanismo y bizcarrismo. La acción directa resulta derivada del primero. Trasladado este binomio a la actuación búlgara presente, y pasada, obtendríamos una disgregación a nivel más sustancial, hallando

el archifamoso individualismo búlgaro. Pueblo con altísimos índices de inteligencia per capita, pueblo pequeño cuyos alumnos ganan las Olimpiadas mundiales de Matemáticas, o las que podrían considerarse ajenas a éste como las de Ortografía francesa, resulta secularmente incapaz de obrar en conjunto. Y podríamos encontrar en nuestro Parlamento sólo una de sus múltiples expresiones. Funciona éste de la manera más antagónica posible al lema de khan Kubrat que le sirve de insignia: "La unión hace la fuerza". Resulta nuestra sociedad negadora por antonomasia de la ley matemática de que el todo es igual a la suma de sus partes. Dolorosamente, nuestro todo es mucho menos que la suma de sus partes, y deberíamos luchar, por llegar a ser, como había exclamado Alejandro Magno, lo que somos capaces de ser.

La coincidencia en "los errores y los abusos políticos, los defectos de las formas de gobierno, el fanatismo /.../, la llamada incultura" (Ortega, 2006:111) merecería únicamente nuestro No comment. Aquí sólo falta sumarnos a la consideración orteguiana de que ésta es, al contrario de lo que se suele creer, sólo la "capa somera" (Íbid: 111) del mal. Es más bien la visualización, la expresión del mal. Difícilmente podría ser su panacea. Versa un refrán popular búlgaro: Cada pueblo tiene el gobierno que se merece. Porque de pueblos dotados no saldrían con pasmosa persistencia políticos tullidos, corruptos y nefastos para el país.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Por falta de tiempo, y de espacio, no podemos extendernos más en los paralelismos. Lo haremos en otro selecto foro, prosiguiendo con las afinidades caracterológicas entre nuestros dos pueblos antaño periféricos. Y con las divergencias. Pasadas y contemporáneas. No nos gustaría, sin embargo, que estas páginas sonasen de sobremanera pesimistas. Al contrario, consideramos el diagnóstico del mal como paso ineludible para su curación.

Atravesan las sociedades, como las personas, edades que traen su problemática específica. Y nos parece la nuestra contemporánea muy afín a la invertebrada comentada por Ortega. Nos parece igualmente muy certera la afirmación orteguiana de que "trátase de un pueblo, o de una nación, su destino vital depende en definitiva de las propensiones afectivas de su carácter" (Íbid: 111). Hace 3 años, en otro evento bilateral, "El primer encuentro hispano-búlgaro sobre transición y política", celebrado el 26 de agosto en este mismo Centro de español en la Universidad de Sofía "San Clemente de Ojrid", en una ponencia intitulada "La Europeización de Bulgaria y de España en sus procesos de transición" intenté examinar la primera parte del binomio imperativo orteguiano: el imperativo de europeización. Institucionalmente Bulgaria todavía estaba en proceso de preadhesión, hoy ya es miembro de facto de la UE. En la presente ponencia he intentado una aproximación a la segunda parte del binomio: el carácter nacional. En diacronía.

Halagaría pensar que, si España supo dar, ante los ojos del mundo entero, un salto formidable en su desarrollo tras su transición política y su integración a la UE, contestando afirmativamente a la interpelación orteguiana de si tendría voluntad para rehacerse, el pueblo búlgaro, partiendo de afín panorama caracterológico, portador de las lacras de las inevitables circunstancias históricas que supo, sin embargo, atravesar, sería capaz de dar un salto similar, por desalentador que nos parezca a veces nuestro entorno social y estatal.

BIBLIOGRAFÍA

- КОНСТАНТИНОВ, А (2002): Бай Ганьо, До Чикаго и назад, Фейлетони, София, изд. Захари
Стоянов
- ORTEGA Y GASSET, J (1985): El espíritu de la letra, Madrid, Cátedra
- ORTEGA Y GASSET, J (2006): España invertebrada, Madrid, Alianza editorial
- ORTEGA Y GASSET, J (1990): Meditaciones del Quijote, Madrid, Cátedra

El estudio de la recepción búlgara de la literatura española y su aplicación al aula

STEFKA KOJOUHAROVA

Universidad de Economía Nacional y Mundial de Sofía

RESUMEN: La ponencia se propone ampliar la enseñanza de literatura española en la universidad con información breve y concisa sobre la recepción de las bellas letras españolas en Bulgaria. Se trata de dar a conocer las traducciones sin cambiar el foco de atención centrado en la literatura española y siguiendo el programa de estudios. Daremos unos datos de carácter complementario y orientativo que nos parecen útiles porque llaman la atención sobre la otra parte en un proceso bilateral y añaden un toque intercultural a los estudios. Además facilitarán el futuro trabajo de los estudiantes como hispanistas y, sobre todo, como traductores.

PALABRAS CLAVE: recepción, traducción, literatura española, cultura búlgara.

Esta ponencia propone ampliar la enseñanza de la literatura española en la universidad con una información breve y concisa sobre la traducción y la recepción de las bellas letras españolas en Bulgaria. Se trata de una información complementaria que puede darse al final del estudio de una obra, un autor o una corriente literaria sin cambiar el foco de atención siempre centrado en la literatura española. En cuanto a la organización de la presentación vamos a seguir el programa de estudios. Ya que en el caso de la recepción no se trata de una asignatura universitaria, nos limitamos a ofrecer unos datos de carácter complementario y orientativo, pero que nos parecen útiles porque llaman la atención sobre la otra parte en un proceso bilateral – tenemos en cuenta que la literatura española se estudia en un entorno búlgaro – y añaden un toque intercultural a los estudios. Además dichos datos facilitan el futuro trabajo de los estudiantes como hispanistas y, sobre todo, como traductores.

Para ilustrar lo que acabamos de proponer vamos a apoyarnos en los programas de dos asignaturas: Historia de la literatura española (siglos XI-XV) y siglos (XVI-XVII). De entrada vamos a mencionar que las obras de la literatura medieval que corresponden al primer programa citado son las menos conocidas en Bulgaria comparadas con las del segundo programa y con los otros dos que abarcan los siglos XVIII-XIX y el siglo XX. Este hecho tiene sus explicaciones: la sensibilidad y los intereses del lector contemporáneo se encuentran bastante alejadas de las medievales, por lo tanto esta literatura no resulta tan atractiva para un círculo más amplio de lectores. Por otro lado la lengua anticuada de las obras representa una seria dificultad para los traductores.

Volviendo al programa de la asignatura Historia de la literatura española siglos XI-XV nos llama la atención el siguiente cuadro genérico: lo que se conoce en búlgaro es la poesía, lírica o épica. El teatro que siempre ha sido un género que ocupa un segundo plano en la recepción y cuyas muestras escasean en aquella época y la prosa no tienen su lugar en el ámbito cultural búlgaro. O sea, la prosa de Alfonso

X el Sabio, las fábulas de don Juan Manuel y La Celestina de Fernando de Rojas esperan a sus futuros traductores.

La presentación de la poesía empieza con una edición realmente académica del Cantar de Mío Cid que no sólo incluye el poema completo, sino es bilingüe y está provista de un prólogo que se detiene en el contexto histórico, el contenido y la forma del poema, de un vocabulario y de un índice de los nombres propios, todo a cargo de Toma Tomov. Consideramos que esta edición de 1984 puede ser útil a la hora de estudiar la obra en las clases de literatura. Pero hay también otra fuente que se podría utilizar en las clases de traducción. Nos referimos a la antología "Ispanska poezia" / Poesía española/ de 1980 donde hay dos fragmentos del Cantar de Mío Cid, traducidos por Alexandar Muratov y Atanas Dalchev. Esta es una de los ejemplos raros en el campo de la literatura española cuando hay dos traducciones de un mismo original. Creemos que es útil aprovechar esta ocasión y sugerimos hacer un análisis contrastivo del original y de las dos traducciones en las clases de traducción.

Siguiendo con la antología citada queremos decir que el deseo de sus compiladores ha sido ofrecer una muestra representativa de la poesía española a lo largo de su desarrollo. Por lo tanto, encontramos allí todos los grandes poetas del período siglos XI-XV, representados con fragmentos de sus obras: Gonzalo de Berceo con un trozo de Milagros de Nuestra Señora, Juan Ruiz el Arcipreste de Hita, Pero López de Ayala, el marqués de Santillana, Juan de Mena y Jorge Manrique con un fragmento de las Coplas por la muerte de su padre. La antología incluso ofrece unas obras complementarias con respecto al programa universitario que seguimos: un fragmento de un poema amoroso de un autor desconocido del siglo XIII y una Canción de Gómez Manrique.

Pero ésta no es la única presentación de la poesía del período en búlgaro. La sigue el Romancero al que está dedicada la antología "Ispanski romanci" /Romances españoles/, obra otra vez de A. Dalchev y A. Muratov, que incluye una colección bastante completa de cuarenta y cinco romances populares entre los que destaca el ciclo del Cid. Dicha fuente se puede interpretar asimismo como un paso intermedio entre este programa y el siguiente, el de Literatura española siglos XVI-XVII, ya que comprende también romances de autor, de Góngora, de Lope de Vega y, sobre todo, de Quevedo. Diciendo esto, claro está, nos adelantamos a cuadro completo de la presencia de los Siglos de Oro españoles en el contexto cultural búlgaro: lo que se echa a la vista es que a pesar de que la poesía sigue ocupando el primer puesto en cuanto al número y de los autores, a diferencia de la etapa anterior la narrativa y el teatro tienen también su presencia significativa lo que da como resultado un balance mucho más equilibrado que el del período anterior.

Empecemos por géneros. La poesía, con una única excepción, se da en en antologías. Ya hemos mencionado el Romancero y la Poesía española que es la más completa: comprende varias obras de todos los autores señalados en el programa Garcilaso de la Vega, fray Luis de León, Fernando de Herrera, San Juan de la Cruz, Lope de Vega, Cervantes, Góngora y Quevedo más otros poetas españoles renacentistas y barrocos como Juan Boscán, Santa Teresa de Jesús. Gutierre de Cetina, Baltasar del Alcázar, Alonso de Ercilla, Francisco de Aldana, Francisco de la Torre, Lupercio Leonardo de Argensola y Bartolomé Leonardo de Argensola, Rodrigo Caro, el conde de Villamediana, Luis Carrillo y Sotomayor, Andrés de Andrada, Pedro Soto de Rojas y Gabriel Bocangel: todos ellos que realmente logran trazar un cuadro bastante completo del período. Pero éstas no son las únicas fuentes para el lector búlgaro. Aunque de manera más esporádica, con una sola obra, con frecuencia un soneto, los autores enumerados con excepción de San Juan de la Cruz y Cervantes y añadiendo a Juan Boscán aparecen en varias colecciones temáticas: "Antologia na svetovnata liubovna lirika" /Antología de la lírica amorosa mundial/ con sus dos ediciones de 1967 y 1979, "100 shediovri na evropeiskata liubovna lirika" /100 obras maestras

de la lírica amorosa europea/ de 1976 y “100 shediovari na soneta” /100 obras maestras del soneto/ de 1978. Del interés renovado por la lírica de temas amorosos es testimonio la antología “Obicham te. Shediovari na svetovnata liubovna lirika” /Te amo. Obras maestras de la lírica amorosa mundial/ de 2005 que contiene, entre otras, poesías de Juan Boscán, Garcilaso de la Vega, Jorge Manrique y Quevedo. Entre dichos autores un lugar especial en la recepción búlgara ocupa Cervantes que es el único hasta el momento representado con su propio libro. Se trata de una cuidada edición relativamente reciente, de 2001, que ofrece la obra poética del autor en su variedad, está provista de presentaciones de su mundo poético y de su época y está ilustrada con reproducciones de Caravaggio.

Las traducciones al búlgaro de la prosa de los Siglos de Oro también tienen su digno lugar en el cuadro de la época. Empecemos con un género típicamente español, la novela picaresca. Tenemos dos muestras que dan idea asimismo del desarrollo del género, ya que son representativas de la novela del siglo XVI y XVII respectivamente. Son Lazarillo de Tormes y El Buscón de Quevedo cuya reciente traducción de 2005 demuestra, junto con otros títulos, que sigue el interés por la literatura española clásica. Pero la indiscutible primacía en este campo le corresponde a El Quijote que es la obra española más traducida y editada en Bulgaria. La recepción de la obra maestra de Cervantes ha sido objeto de varios estudios (Mladenov, 1927), (Velchev, 1978), (Velchev, 1980), (Velchev, 1985) y si los estudiantes demuestran interés por las distintas traducciones, se les podría dar como tarea el examen de la bibliografía sobre el tema. Resumiendo la presencia del título en el entorno cultural búlgaro en los últimos años, señalaremos que a partir de los 90 hasta el momento la novela ha tenido siete ediciones abreviadas, la mayoría destinadas a estudiantes, niños y adolescentes y una edición completa de 2001 que es la tercera de la primera y única traducción directa del español al búlgaro de toda la novela, hecha por Todor Neikov. El es traductor también de dos de las Novelas ejemplares (1976) que están incluidas en la edición completa de todas las doce obras de 2004. Con esto terminan los ejemplos de la narrativa, pero hay otros tantos de la prosa filosófica. El conceptismo está presentado por Oráculo manual y arte de prudencia y fragmentos de El Criticón en la colección “Ispanska politicheska filosofia XV-XX vek” /Filosofía política española siglos XV-XX/ (1995) donde, entre otros, constan también fragmentos de tratados de fray Luis de León y Quevedo. San Juan de la Cruz aparece en otra recopilación “Filosofskiat eros” /El eros filosófico/ con un fragmento de su tratado Noche oscura. A pesar de que se trata de partes y no de obras enteras las mencionamos porque creemos que enriquecen la visión que tiene el lector búlgaro de estos autores como poetas con su faceta de pensadores.

A pesar de que las obras del teatro clásico español en búlgaro no son abundantes, hay que señalar una particularidad en la recepción de este género y es que adelanta significativamente la de los otros en los que nos hemos detenido. Si con la excepción de El Quijote todas las traducciones que hemos examinado hasta ahora están hechas a partir de los años 70 del siglo XX hasta el momento, las primeras traducciones de obras dramáticas datan de finales del siglo XIX y son El médico de su honra y La devoción de la cruz de Calderón y El anzuelo de Fenisa de Lope de Vega. Este interés temprano sigue en los años 20 cuando se publican El alcalde de Zalamea y El caballero de Olmedo. Todas estas traducciones no son directas y hoy tienen únicamente valor histórico, es decir no contribuyen a formar la idea del lector contemporáneo sobre el teatro clásico español por un lado porque se trata de ediciones prácticamente inaccesibles para el lector masivo y, por otro, porque su lenguaje anticuado no corresponde a las exigencias modernas. La idea del lector contemporáneo se basa sobre todo en el volumen “Ispanski teatar XVI-XVII vek” /Teatro español siglos XVI-XVII/ (1972) que además de Lope y Calderón con Fuente Ovejuna y La discreta enamorada, y El alcalde de Zalamea respectivamente contiene asimismo Don Gil de las calzas verdes de Tirso de Molina y La verdad sospechosa de Juan Ruiz de Alarcón. La discreta enamorada tiene varias reediciones y está puesta en escena, pero esto no es suficiente para llenar la pausa que se produce entre los años 80 del siglo XX y la última, por ahora, edición de teatro español clásico, la comedia El

ausente en el lugar de Lope de Vega, traducida por la famosa traductora de poesía Rada Panchovska. Sus colegas tienen bastante que hacer en el campo del teatro, empezando, quizás, por *La vida es sueño*, puesta dos veces en escena en Bulgaria, en los años 80 y a principios del siglo XXI, que sin embargo todavía no está editada.

Creemos que con este breve resumen hemos ilustrado nuestra idea de poner el estudio de la literatura española como asignatura universitaria en el contexto búlgaro. Creemos también que este nuevo punto de vista enriquecerá la visión de los estudiantes sobre la materia.

BIBLIOGRAFÍA

- Mladenov, S. (1927). "Balgarskite prevodi na Don Kihot" en *Zlatoro* 5-6: 211-221.
- Velchev, P.(1978). "Retsepsiata na Cervantes v balgarskata literatura" en AAVV. *Problemi na sravnitelnoto literaturoznanie*, Sofia, BAN: 207-263.
- Velchev, P. (1980)r. "Balgarskite prevodi na Cervantes" en AAVV. *Izkustvoto na prevoda*, parte 4, Sofia, Saius na prevodachite v Balgaria, *Narodna kultura*: 191-202.
- Velchev, P. (1985). "Don Kihot" v Balgaria. *Retsepsia i interpretatsia*" en *Sravnitelno literaturoznanie*, 5: 3-25.

Panorámica de escritores latinoamericanos de los años 90 y su integración en el aula

PETER IVANOV MOLLOV

Universidad de Sofía "San Clemente de Ojrid"

RESUMEN: Se presenta un modelo de trabajo con textos medievales en las clases de literatura española, basado en una serie de fases en el análisis y comentario de fragmentos de las obras. El objetivo es contextualizar los pasajes escogidos primero dentro de la obra, para luego ir ampliando la contextualización, mediante tareas que exigen a los alumnos relacionar distintos aspectos (ideológicos, temáticos y formales) de los textos seleccionados con obras de otros autores españoles de la misma época o de otras épocas y literaturas, así como tareas que desarrollan su capacidad de comentar diferentes juicios críticos y exponer su propia apreciación de las obras.

PALABRAS CLAVE: literatura medieval, análisis y comentario de textos.

La enseñanza de la literatura medieval a estudiantes universitarios búlgaros conlleva, de entrada, dos dificultades principales: 1) se trata de un acervo textual escrito en una lengua bastante alejada del español actual que dominan –en la mayoría de los casos muy bien, pero de todas formas como lengua extranjera– nuestros alumnos; 2) es una literatura que, por la considerable distancia temporal, corresponde a una mentalidad, a unos condicionamientos sociales y culturales, a un concepto de la vida y del mundo que en muchos aspectos difieren de los de hoy. De ahí que el proceso de acercamiento a la literatura medieval exija un esfuerzo mayor en comparación con el que se necesita para conocer la literatura de las épocas posteriores. Este hecho es la razón principal por la cual los alumnos no suelen leer las obras medievales en su integridad, sino tan solo algunos fragmentos, seleccionados por el profesor o incluidos en antologías.

Nos parece que el primer problema –las dificultades de comprensión que presenta el español medieval– ha encontrado su mejor solución posible gracias a las ediciones modernizadas de las grandes obras de aquel período que ofrecen unas versiones más “legibles” de los textos, conservando, al mismo tiempo, algunas peculiaridades (léxicas, gramaticales y estilísticas) de los originales.

Para superar la segunda dificultad, hace falta, a nuestro juicio, que el profesor intente mostrar a los alumnos la continuidad que existe en el desarrollo de la literatura a lo largo de su historia: pese a la distancia temporal aludida, se pueden observar en la literatura medieval ideas, temas y motivos que persisten en el tiempo, aunque la literatura posterior los haya tratado de forma diferente y desde distintos puntos de vista. Revelar dicha continuidad permitiría a los estudiantes familiarizarse en mayor medida con los textos medievales.

Aun así, hemos de reconocer que son pocas las obras que logran despertar el interés del lector moderno, sobre todo tratándose de unos jóvenes de diecinueve o veinte años que es la edad a la que a los estudiantes de filología española les toca adentrarse en el mundo de la literatura medieval.

Se hace inevitable, pues, trabajar con textos aislados de la totalidad de una obra, una práctica muy extendida, no solo en nuestro país. El problema es que, por muy representativos que sean los fragmentos elegidos, nunca dejan de dar una idea parcial de lo que es la obra. En su artículo “Contra el comentario de texto como práctica docente”, el profesor Jorge Urrutia afirma, con razón, que “Un comentario puede hacerse solo sobre la totalidad. El fragmento sirve únicamente como ejemplo de caracterización, de procedimiento descriptivo, o para localizar usos métricos, retóricos, etc... Y solo debe utilizarse el fragmento a condición de reenviar al alumno continuamente a la totalidad de la obra” (p.565).

¿Pero qué hacer si los alumnos no conocen más que el / los fragmento/s que son objeto del comentario en clase? Nuestra sugerencia es que el trabajo con los fragmentos se organice de tal forma que les estimule a leer si no toda la obra, al menos también otras partes de ella y reflexionar sobre su sentido no solo en el contexto de la Edad Media española, sino también en referencia a la literatura de otras épocas y otros países. Para tal fin, proponemos una serie de fases en el trabajo con fragmentos de obras literarias, seleccionados de manera que den una idea, lo más completa posible, de los múltiples aspectos de la obra.

1. Análisis del fondo y la forma de el / los fragmento/s con preguntas sobre el contenido y las singularidades estilísticas que presenta/n.
2. Tareas que exijan comparar distintos aspectos de los textos seleccionados con otras partes de la obra.
3. Tareas que exijan relacionar distintos aspectos (ideológicos, temáticos y formales) de los textos seleccionados con obras de otros autores de la misma época.
4. Tareas que exijan encontrar afinidades y / o divergencias (ideológicas, temáticas y formales) con obras de otras épocas u otras literaturas.
5. Comentario de diferentes juicios críticos sobre la obra.
6. Actividades creativas: redactar ensayos sobre los problemas planteados en la obra en que los alumnos expresen su propia apreciación global, tras la realización de las tareas anteriores.

Para ejemplificar el método expuesto, ofrecemos el siguiente modelo a base de un pasaje del Cantar de Mio Cid –La conquista de Valencia–.

Ya las gentes de Valencia escarmentadas están;
no se atreven a salir ni quieren irle a encontrar.
Las huertas se las talaba, y les hacía gran mal.
En estos años el Cid no les dejó cosechar.
Se quejan los de Valencia, y no saben lo que harán.

De parte alguna el sustento no les podía llegar.
 El padre no ampara al hijo, ni este a aquel socorro da,
 pues ni amigos con amigos no se pueden consolar.
 ¡Un gran cuidado es, señores, el tener falta de pan,
 y los hijos y mujeres ver que de hambre morirán!
 Creciendo ven su dolor, no se pueden remediar.
 Y cuando al rey de Marruecos ellos mandaron buscar,
 con el de los Montes Claros les dice que en guerra está:
 no les puede dar socorro, ni venirlos a ayudar.
 Nuestro Cid supo estas nuevas, cordial contento le da.
 Una noche, de Murviedro, salió de allí a cabalgar.
 A nuestro Cid amanecióle en tierras de Monreal.
 Por Navarra y Aragón este pregón mandó echar,
 y por tierras de Castilla también sus mensajes van:
 “Quien quiera dejar cuidados y enriquecer su caudal,
 que se venga con el Cid, si gusta de cabalgar.
 Para darla a los cristianos quiere a Valencia cercar.

Quien quiera venir conmigo para cercar a Valencia
 (vengan todos por su gusto, ninguno lo haga por fuerza)
 tres días lo esperaré aquí en el canal de Cella.”

Esto dijo nuestro Cid, el Campeador leal.
 Fuese otra vez a Murviedro, que ganada tiene ya.
 Los pregones se dijeron, sabed, en todo lugar.
 A sabor de la ganancia no se quieren retrasar;
 muchas gentes se le acogen de la buena Cristiandad.
 En riquezas va creciendo nuestro Cid, el de Vivar.
 Cuando su hueste vio junta, empezóse a contentar.
 El Cid, don Rodrigo Díaz, no lo quiso retrasar.
 Dirigióse hacia Valencia, y sobre ella se va a echar;
 bien la cerca nuestro Cid, ningún ardid vale allá:

impedíales salir sin dejar a nadie entrar.

¡Sonando ya van sus nuevas todas en todo lugar!

Más le vienen al Cid nuestro, sabed, que no se le van.

A Valencia da una tregua por si la van a ayudar.

Enteros los nueve meses, sabed que sobre ella está,

y cuando el décimo vino se la tuvieron que dar.

¡Sí que son grandes los gozos que van por aquel lugar,
cuando el Cid ganó a Valencia y se entró por la ciudad!

Los que iban a pie, los tienen como caballeros ya,

y el oro y la plata suyos ¿quién los podría contar?

Con esto quedaron ricos todos cuantos allí están,

y nuestro Cid don Rodrigo su quinto mandó apartar:

de riquezas en moneda, treinta mil marcos le dan,

y de las otras riquezas ¿quién los podría contar?

¡Qué alegre el Campeador y los que con él están

viendo en lo alto del alcázar la enseña del capitán!

Preguntas y tareas:

1. ¿Qué sucesos narra el fragmento? ¿Qué información nos da acerca de las campañas militares y el asedio de una ciudad durante la Edad Media? ¿Qué motivos subyacen en la decisión del Cid de conquistar Valencia, según lo que nos da a entender el texto? ¿Y qué es lo que estimula a los que se unen a su ejército? ¿Cómo consigue el narrador transmitirnos la desesperación en la que están sumidos los habitantes de la ciudad sitiada? ¿Qué singularidades lingüísticas ofrece el texto?
2. Busque en el Cantar otros pasajes que describan la conquista de una ciudad y compárelos con la descripción de la toma de Valencia. ¿Qué consecuencias tiene esta victoria militar para el Cid? Busque los pasajes que, según usted, permiten contestar a esta pregunta.
3. Busque información sobre los cantares de gesta perdidos. Hay algún/os personaje/s que se parezca/n al Cid y en qué?
4. Busque información sobre el Cantar de Roldán, la máxima manifestación de la épica francesa, y compare al héroe francés con el Cid. ¿En qué se parecen y en que se distinguen? ¿Cuál de los dos está más idealizado y cómo?
5. a) Comente el siguiente juicio de María Eugenia Lacarra sobre la realidad histórica y la

ideología que subyacen en el Cantar de Mio Cid. ¿Comparte su opinión o la de los citados por ella “algunos críticos”? Argúmentese.

... en el Poema de Mio Cid se favorece una cierta movilidad dentro de los estamentos basada en el mérito personal, el respeto al derecho público y la valoración positiva de la riqueza. Esto ha dado lugar a que algunos críticos, con notable exageración, consideren el Poema como “pro-burgués” y “democrático”. En él, sin embargo, se intenta detener el nacimiento de las clases sociales, resultado del predominio del poder económico sobre el derecho, al poner de relieve la supremacía del derecho sobre cualquier otro valor; por lo que en el poema la movilidad está siempre limitada a la condición jurídica de los estamentos. El autor defiende la solidaridad jurídica de toda la nobleza al reivindicar y legitimar a un infanzón como uno de sus miembros.

María Eugenia Lacarra. El Poema de Mio Cid. Realidad histórica e ideología (p.267)

b) Comente la opinión del gran poeta Pedro Salinas sobre la importancia del tema del honor en el Cantar de Mio Cid. ¿Está de acuerdo con su apreciación?

... ¿Por qué se limita [el poema] a contarnos solo una parte de la vida del Cid, y no toda, como convendría al propósito de un poema biográfico? ¿No está, en cierto modo, incompleto? ¿Por qué haber escogido estos años de su existencia? ¿Por ser los del triunfo, los del “engrandecimiento progresivo”, como dice Pidal? Si se considera como el tema real de la epopeya, su tema profundo, la honra del Cid, su estructura es sumamente lógica.

Pedro Salinas. Ensayos completos, 3 (p.24)

c) El poeta y estudioso de la literatura española Dámaso Alonso subraya el realismo psicológico del Cantar. Busque ejemplos concretos de este rasgo en el fragmento seleccionado, así como en otras partes del poema, o bien, en caso de que no comparta este parecer, busque ejemplos que puedan servir para refutarlo.

... Lo que se nos da aquí como siempre en nuestra literatura, lo que se nos presenta directamente –no por descripción–, es el alma humana, y no las cosas. Con tal variedad, con tal profundidad, con tal riqueza, que aquí veo una de las notas que más justifican el tener al Poema del Cid por obra maestra de nuestro arte. (...) El poeta consigue eso tan difícil (y que frecuentemente ignoran nuestros clásicos), el hacer vivir psicológicamente a sus criaturas en el tiempo, el hacerlas variar matizadísimo ante nuestros ojos.

Dámaso Alonso. Estilo y creación en el Poema del Cid (p.119)

6. Escriba un ensayo, comentando la siguiente afirmación de Schiller y relacionándola con el Cantar de Mio Cid: “La poesía puede ser más verdadera que la historia”.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, D. (1973): “Estilo y creación en el Poema del Cid”, en Obras completas II, Madrid, Gredos.

Lacarra, M. E. (1980): El Poema de Mio Cid. Realidad histórica e ideología, Madrid, José Porrúa.

Salinas, P. (1983): Ensayos completos ,3, Madrid, Taurus.

Urrutia, J. (1994): “Contra el comentario de texto como práctica docente”, en Sin fronteras: homenaje a María Josefa Canellada, Madrid, Universidad Complutense.

Entidades colaboradoras:



Entidades patrocinadoras:



Organizan:



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BULGARIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

ISBN: 978-954-07-2844-5
NIPD: 660-09-035-6

