

SEMINARIO DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

EDICIÓN ESPECIAL
XXV ANIVERSARIO | 2017



Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

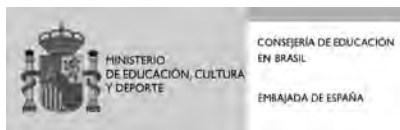
25 AÑOS

El que lee mucho y anda mucho...

2017

Coordinación editorial

Antoni Lluch Andrés
Juan Fernández García
María Luisa Martínez de Grado



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

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



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: marzo de 2017

NIPO: 030-15-396-9

ISSN: 2318-1648

Maquetación: Fábio Rodrigues

Imprime: Teixeira Grafica e Editora

SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

ORGANIZACIÓN DEL SEMINARIO

Consejería de Educación
Embajada de España en Brasilia

Colegio Miguel de Cervantes
São Paulo – Brasil

EDICIÓN

Antoni Lluch Andrés
Juan Fernández García
María Luisa Martínez de Grado
Asesores Técnicos
Consejería de Educación

DIRECCIÓN

Álvaro Martínez-Cachero Laseca
Consejero de Educación
Embajada de España en Brasil

Presentación

Llegamos a 2017 con una edición especial del "*Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusobablantes*", larga y compleja denominación para lo que suele conocerse como el *Seminario de dificultades*.

25 años ya, desde que en 1993 vio por primera vez la luz, en un intento por parte de la Consejería de Educación de España en Brasil de facilitar y difundir la enseñanza y el estudio de la lengua española, haciéndose eco del cada vez mayor interés que se percibía por nuestro idioma en este país.

El tema del primer Seminario se centró en las interferencias entre la lengua española y la portuguesa y, desde entonces, se han abordado de forma específica muchos y variados asuntos, siempre dando especial énfasis a todo tipo de cuestiones didácticas y pedagógicas relacionadas con el mundo del Español Lengua Extranjera: creación de materiales, traducción, cultura, literatura, nuevas tecnologías, temas transversales, el profesor de ELE, etc. Puedo afirmar que durante este cuarto de siglo, ha habido hueco entre sus páginas para un variado abanico de temas que vienen conformando todo lo relacionado con la enseñanza y aprendizaje de la lengua española.

No cabe duda de que nuestro Seminario siempre ha tenido una gran acogida entre los profesores y estudiosos del español en Brasil. Aún recuerdo cómo en sus inicios se organizaban hordas de autobuses desde los más recónditos rincones del país para llegar a São Paulo y poder asistir a la cita anual. Hoy en día, los desplazamientos en autobuses fletados expresamente para asistir al Seminario son raros, aunque todavía los hay que vienen en este medio de transporte. En este sentido y, en contra de lo que pudiera pensarse, podemos congratularnos de que, desde entonces, eventos relacionados con la lengua española no han parado de crecer por toda la geografía brasileña y el profesorado puede acudir a ellos sin necesidad de invertir en largos y cansados viajes.

Sin ir más lejos, este año se celebrará en la región norte, concretamente en Belém do Pará, el Congreso brasileño de profesores de español. Asimismo seremos testigos de la realización de diversos Congresos, Jornadas y Seminarios en otros lugares, como pueden ser Brasilia, Río Grande do Norte, Piauí, etc.

Pese a ello, o gracias a ello, el *Seminario de dificultades* sigue suscitando un vivo interés y así en las últimas ediciones hemos contado con profesores y especialistas venidos de distintos puntos de España, Argentina, Gran Bretaña o Estados Unidos, y, por supuesto, de Brasil. Todo esto nos demuestra que el Seminario goza de una excelente salud y que le queda una larga e intensa vida por delante. Igualmente el interés por nuestra lengua en Brasil sigue aumentando pese a la adopción de medidas coyunturales que, en el fondo, dudamos puedan frenar la importancia que el español adquiere cada día en todo el mundo.

Como homenaje a estas Bodas de plata del Seminario hemos preparado una número especial: las conferencias impartidas en todas las ediciones durante este cuarto de siglo. Su lectura resulta curiosa, a veces de plena actualidad y, en todo caso, siempre interesante. Por las páginas de esta publicación vemos pasar a algunos de los mejores especialistas de la enseñanza del español de diversos países; a viejos maestros que ya nos están con nosotros; a quienes parecían interesantes promesas y a nuevas voces que, sin duda, tendrán un largo y provechoso camino.

En cualquier caso, disfruten de la lectura o relectura de las mismas.

Brasilia, 20 de febrero de 2017

D. Álvaro Martínez-Cachero Laseca
Consejero de Educación
Embajada de España en Brasil

Índice

- 9 / Especial atención a las interferencias
- 37 / Especial atención a la traducción
- 45 / Especial atención a la Expresión Oral
- 55 / La creación de materiales de apoyo para la clase de español como lengua extranjera a partir de documentos auténticos
- 63 / La integración de los aspectos culturales en la clase de español como lengua extranjera
- 71 / El texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera
- 89 / Dificultades y estrategias
- 103 / Elaboración de materiales para la clase de español
- 117 / Registros de la lengua y lenguajes específicos
- 139 / El componente lúdico en la clase de E/LE
- 161 / Internet como herramienta para la clase de E/LE
- 171 / Actividades y propuestas para desarrollar la comprensión lectora
- 187 / Nuevos enfoques de la gramática en la enseñanza de E/LE
- 195 / Tienes la palabra: estrategias para el aprendizaje del léxico en ELE
- 209 / “Cuando despertó, el cuento todavía estaba allí”
Cuentos y relatos en el aula de ELE

- 217 / Las nuevas metodologías y sus aplicaciones didácticas
- 233 / ELE y Temas Transversales
- 249 / La evaluación en la enseñanza del español
- 267 / La literatura en la enseñanza del español lengua extranjera
- 285 / El profesor de ELE en Brasil
- 293 / La integración de las TIC en la enseñanza de ELE en Brasil
- 303 / La cultura en la enseñanza del español a brasileños
- 317 / Español Lengua Latinoamericana

I Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

Especial atención
a las interferencias

São Paulo, 23 de octubre de 1993

Introducción

La proximidad lingüística del español y el portugués es uno de los alicientes para que muchos hablantes de cada una de estas dos lenguas se aventuren en el aprendizaje de la otra, pero, irónicamente, esa es también una de las mayores preocupaciones del profesor que ve que, después de un primer estadio de aprendizaje rápido y fácil, el alumno se estanca y no progresa o progresa muy lentamente en la corrección de las interferencias. El profesor Hoyos-Andrade expresa en esta publicación su preocupación de la siguiente manera:

“Todos los que trabajamos o hemos trabajado en la enseñanza del español a estudiantes brasileños, sabemos muy bien lo difícil que es lograr que el español escrito y hablado por nuestros alumnos sea un español “auténtico”, que “suenen a español” y no a un español lleno de lusismos de todo orden...”

Por este motivo y en su deseo de facilitar y difundir la enseñanza y el estudio de la lengua española, la Asesoría Lingüística de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil consideró oportuno dedicar a este espinoso tema de las interferencias entre las dos lenguas el I Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes organizado por dicha Consejería y que tuvo lugar en São Paulo el día 23 de octubre de 1993.

El Seminario tuvo dos conferencias plenarias, una de inauguración y otra de clausura a cargo de dos prestigiosos profesores y expertos en el tema: El Dr. Denis Manuel Canellas de la Universidad Complutense de Madrid que presentó “El español y el portugués como lenguas universales: Discrepancias e interferencias desde la similitud radical y aparente, y el Dr. Rafael Eugenio Hoyos-Andrade de la Universidad Estadual de São Paulo-UNESP/Assis que presentó: “Las interferencias fonético-fonológicas del portugués en el español de estudiantes brasileños”.

El resto de las sesiones se distribuyó en los siguientes centros de interés:

Práctica docente: donde se incluyen las ponencias sobre aspectos generales de la enseñanza. Dirigió el coloquio y coordinó el profesor Juan Bueno.

Léxico y sintaxis: propuestas pedagógicas en aspectos concretos del léxico o sintaxis de la lengua española. Dirigió el coloquio y coordinó el profesor José Cerezo.

Psicolingüística: ponencias que cuestionan la noción de interferencia al referirse al proceso de aprendizaje de la lengua española. Dirigió el coloquio y coordinó la profesora Isabel Gretel M. Eres Fernández.

Traducción: ponencias de especial interés para traductores de ambas lenguas. Dirigió el coloquio y coordinó la profesora María Salete Bento Cicaroni.

Hemos aprovechado la ocasión que nos brinda una posterior lectura para dar una ubicación mejor a algunas ponencias que en el Seminario habían sido ubicadas en otro apartado.

Agradecemos a todos los participantes su interés, les animamos a continuar en su meritoria labor docente y esperamos contar con su valiosa ayuda en futuros seminarios.

São Paulo, 21 de febrero de 1994.

El español y el portugués como lenguas universales: discrepancias e interferencias desde la similitud radical y aparente

Denis M. Canellas de Castro Duarte
Universidad Complutense de Madrid

De todos es sabido que las dos lenguas, que hoy nos congregan aquí, gozan, por fortuna, de muy buena salud. Ambas son habladas por largos millones de personas en inmensas áreas del planeta; ambas nacen de un mismo tronco común en Europa y se desarrollan paralelamente, conviviendo, muchas veces, en armonioso maridaje -¿quién no recuerda el bilingüismo del Portugal del siglo XVI y de la primera mitad del XVII?- hasta alcanzar la mayoría de edad en el auge y en la plenitud de nuevos caminos desbravados, trazados aparentemente de modo divergente y, sin embargo, tan próximos, como los de los Descubrimientos y aquéllos de la magnífica explosión literaria del Renacimiento poético peninsular y del inigualable Siglo de Oro español. Todavía siguen sonando hoy en día, como puntos ineludibles de referencia cultural, incluso para aquéllos que jamás los hayan leído, los nombres de Camões y de Cervantes.

Lenguas con un pasado histórico y cultural glorioso que, sólo más tarde, por razones meramente derivadas del enriquecimiento producido por un comercio intercontinental y una política de oportunidades -por no decir de oportunismo- estratégicamente bien llevados a la buena manera anglosajona, se pudieron ver suplantadas por un idioma como el inglés.

Quisiera hacer notar y hacer sentir algo que me parece debería merecer la máxima atención de nuestras autoridades en Madrid, primeras y últimas responsables de la transmisión, difusión y preservación de la lengua española más allá de los límites geográficos europeos. En efecto, el castellano, por su extraordinario equilibrio entre el sistema vocálico y consonántico, que se traduce en una fonética fácilmente asimilada y reproducida por los estudiantes extranjeros en general, por el equilibrio bien logrado entre el sistema fonológico y el “código grafemático” que lo reproduce, y por su avanzado sistema morfosintáctico que, precisamente, hacen de ella, en su conjunto, la más evolucionada de las lenguas romances, reúne las características y cualidades esenciales para transformarse en una lengua universal

por excelencia, es decir, lengua de comercio cultural y económico entre los millones de hablantes que la posean como materna o prestada. Si a esto añadimos la riqueza literaria y cultural, por consiguiente humanística, de que es poseedora a ambas orillas del Atlántico, no puede extrañarnos ni sorprendernos el interés que despierta el esfuerzo de aprendizaje y perfeccionamiento del castellano, incluso en aquellos países que no lo poseen como lengua materna, como es el caso de Brasil.

Ya en el siglo XVI, el poeta Antonio Ferreira, nada sospechoso del abandono lingüístico de su lengua materna, el portugués, cuyo uso literario defendía, contra viento y marea, contraponiéndolo al del castellano, se refería a esta lengua como “princesa entre las princesas” (1). Así las cosas, ambas lenguas se siguieron desarrollando, se diversificaron, rebasando las fronteras de sus territorios nacionales, cruzando mares y atravesando continentes, hasta lograr el prodigio del metalingüismo geográfico y cultural. Aquí está América como prueba fehaciente de todo ello.

Aquí, precisamente, nos encontramos hoy en S. Paulo, en esta tierra brasileña, para escuchar de boca de los hablantes de la “fina flor do Lácio”, según el verso de Olavo Bilac, sus dudas, sus esfuerzos, sus experiencias, sus logros y, como no, sus sugerencias para hallar soluciones que allanen, de alguna manera, el arduo camino, que tan cuesta arriba se les hará a veces, de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua española.

El mundo de nuestros días, de este final de siglo que nos toca vivir, es ya un mundo supranacional de múltiples contactos e influencias que no podemos permitimos ignorar. Sólo la armonía entre esos contactos e interferencias puede conducir al entendimiento, al respeto mutuo y al progreso real del hombre. Se nos hace cada vez más imprescindible un vehículo común de comunicación. Brasil, por su situación geográfica y debido al entorno lingüístico de Estados que le rodean, necesita conocer y emplear el castellano. Mirando hacia Europa, permanente punto de referencia cultural, ética y política, del continente americano, todos sentimos a España como un Estado moderno y avanzado que ya es, de hecho, interlocutor válido y fiable entre lo que en el “argot” socioeconómico y político llamamos -sin ningún ánimo disfemístico, que conste- primer mundo y tercer mundo.

Pero, precisamente porque nuestro mundo de hoy es un modelo de mundo polidimensionado y multirracial, en una sencilla palabra, plural también hoy nos resulta difícil hablar de un ideal de lengua. Y, hasta en eso, el castellano, con su enorme extensión geográfica y racial y, pese a todo, con su sorprendente unidad, nos viene como anillo al dedo. Pero ¿cómo establecer ese ideal de lengua?

Ante todo debemos recordar que el habla de las grandes ciudades o de los grandes núcleos urbanos supone, con muy claras delimitaciones, un ideal de lengua. Al hablar representativo de la gran agrupación humana aspiran todas las gentes que, por una u otra razón, se ven obligadas a vivir en ella en estrecha vecindad. Ya no debemos pensar en un ideal de lengua emanado exclusivamente de Madrid (el habla de las clases cultas madrileñas lo fue en los años veinte y treinta de este siglo), sino que hay en el horizonte hispanohablante otras

muchas aglomeraciones que suponen grandes polos de atracción y de imitación: Buenos Aires, Lima, México... Y, entre esos grandes focos, hay que contar también con las grandes ciudades españolas: Barcelona, Valencia, Sevilla, Bilbao... Cada ciudad grande, en tomo a la que viven y se desviven multitudes, despide un influjo lingüístico de gran importancia, al que se somete voluntariamente el hablante medio, quien -según las palabras de A. Zamora Vicente- “acaba por considerar esa habla como inalienable signo de identidad” (2).

Esto debería tranquilizarnos al hacer frente a la dificultosa labor de transmisión lingüística: hoy caben perfectamente los distintos acentos, que señalan diversas procedencias, en el mismo crisol de enriquecimiento del español. La lengua, por encima de patrias físicas y políticas, se encamina hacia el plural abrazo de aglutinación humana, en el más sincero alarde de comunicación y universalidad bien entendidas.

Pasemos ahora a referir algunos aspectos concretos que pueden constituir materia engañosa y engorrosa para el estudiante brasileño. Empecemos con algunos problemas de índole fonética. No me extenderé, ya que dichos aspectos serán tratados, del modo más adecuado y concreto, por mi colega de la Universidad del Estado de S. Paulo en Assis, Prof. Hoyos-Andrade. Trataré, pues, de generalizar un poco

1

Todos sabemos que el español y el portugués son lenguas tonales, es decir, lenguas que se manifiestan a través de unos comportamientos de entonación que, en un conjunto segmental signficante, más que la articulación individual de cada vocablo que lo conforma, se caracterizan por una globalización de la cadencia y/o del ritmo que contribuyen a una función significativa. Es precisamente este carácter tonal que, aparte los distintos acentos que se produzcan en la elaboración sonora del habla, nos permite entrever si nuestro interlocutor es, por ejemplo, europeo o americano. Por el acento, en España, podemos saber si un individuo es catalán, gallego, vasco, andaluz, castellano, etc., hasta la saciedad; somos capaces de intuir su grado de educación y cultura, procedencia social (comportamientos lingüísticos diatópicos, diafásicos, diastráticos), pero, globalmente, sabremos, por la tonalidad, que se trata de un hablante del español europeo. El español argentino no se nos escapa, sobre todo el porteño, lo mismo el mejicano, el colombiano, el cubano...

El portugués de Brasil presenta una tonalidad muy diferenciada en relación a la del portugués europeo, pero, curiosamente, se hace más inteligible -naturalmente, siempre y cuando se trate del portugués culto de Brasil- al oído de un hablante medianamente culto del español europeo, que el portugués hablado en el vecino Portugal. ¿Por qué? Pura y simplemente, porque el sistema vocálico átono del brasileño se conserva mucho más cerca del portugués europeo del siglo XVI y se mantuvo, por lo general, al margen de los grandes cambios fonéticos acaecidos a lo largo del siglo XVIII en Portugal. De este modo, la variante americana del portugués presenta, tal como el castellano, un notable equilibrio entre el sistema vocálico y el sistema consonántico

-y en eso se distingue de su progenitor-, hecho que le hace aparecer, paradójicamente, mucho más agradable y cercano la reducción sistemática de vocales átonas en portugués europeo. En efecto, la reducción sistemática de vocales átonas en portugués europeo y su repercusión en el comportamiento articulatorio general ha originado aquella famosa queja del brasileño Ruy Affonso, quien afirmaba que, siempre que llegaba a Portugal, lo primero que comprendía es que no entendía nada de lo que se le estaba intentando decir (3).

Quiero decir con esto que el profesor y/o el estudiante brasileños de español parten a priori con una gran ventaja en este campo: la relativa similitud, en su vertiente articulatoria oral, entre el sistema vocálico átono y tónico de ambas lenguas.

En el sistema consonántico, sin embargo, las cosas ya no son tan sencillas ni tan fáciles, sobre todo si se tiene en cuenta cierto tipo de articulaciones, como la palatalización -que ocurre en Brasil- de las oclusivas /t/ y /d/ delante de -e átona final absoluta que, en la mayoría de los casos, especialmente en Río de Janeiro, se pronuncian como africadas.

Ejemplo: finalmente [finaw' mẽʃi] cidade [si dadʒi]

La misma palatización se halla presente en las mismas oclusivas, iniciando palabra, delante de vocal alta anterior [i]. Ejemplo: tío, día. El estudiante brasileño tiene tendencia a establecer el mismo grado de comportamiento articulatorio ante una situación gráfica similar en castellano. El resultado es, naturalmente, deplorable.

También la incapacidad del brasileño para articular la vocal central alta [i] del portugués normativo europeo, a la que sustituyó por una anterior alta [i], puede llevarlo, a la hora de expresarse en español, a confundir las realizaciones, respectivamente conjuncional y pronominal, de si y se, transformándolas en el homófono [si].

El profesor debe hacerle notar al alumno como la inexistencia en español normativo de la fricativa labiodental sonora /v/ (olvidémonos de las realizaciones diatópicas de la “v” valenciana, por ejemplo) determina en este idioma que los grafemas “b” y “v” se realicen ambos como una oclusiva bilabial sonora /b/, no dando así lugar a la oposición fonológica entre /b/ y /v/, característica del portugués normativo europeo y americano: Port. [bẽj] [vẽj] Bras. [bẽj] [vẽj], para bem/vem.

También deberá insistir, desde el primer momento, en la inexistencia de la constrictiva fricativa lingual dental sonora /z/ en castellano. Siempre que escucho a gentes brasileñas hablar español en Madrid, constato la tendencia que manifiestan, mayoritariamente, a realizar la -s- intervocálica como sonora, tal como la articulan en portugués. Pero, si ponemos interés y hacemos, entre todos, un pequeño esfuerzo, comprobaremos que, en conjunto, la realización de las sibilantes del brasileño (si exceptuamos la articulación carioca del morfema de plural -s y de la s. trabando sílaba, con palatalización sorda y sonora) se halla más cerca de la del español que ésta de la del portugués europeo. Esta afirmación la hago con alguna prudencia y una cierta reserva, pero estaré dispuesto a discutirlo en cuanto me lo pregunten.

Mucha atención a la lateral velar final de sílaba o final absoluta de palabra que vocaliza en portugués americano, formando diptongo, y no así en español. El profesor debe ser estricto en casos como éste. Mucho más fácil es el caso de la lateral palatal /ʎ/, representada gráficamente por -ll-, que se corresponde con el portugués -lh- (excluyo de este ejemplo la articulación de la -ll- porteña, la cual, por otra parte, encuentra su perfecta correspondencia sonora palatal /ʒ/, representada gráficamente por “j”. Y, si nos ponemos a analizar comportamientos diafásicos del mismo porteño, podríamos asimismo encontrarle la variante sorda palatal /ʃ/, representada gráficamente por “ch” en brasileño. Le incumbe al profesor adaptarse y adaptar al alumno a la norma lingüística elegida, aunque, por lo que he podido intuir, estos pocos días que llevo en Brasil, me parece que el interés docente y discente -y con ello me alegro- se dirige hacia la normativa europea).

Todo depende, pues, del grado y nivel de enseñanza que se pretenda, bien como del objetivo que nos proponemos.

Para aquellos alumnos universitarios con una preparación filológica previa, es mucho más fácil partir de la descripción del sistema fonológico del español a través de los símbolos fonéticos - personalmente defendiendo el empleo de los símbolos de la Asociación Internacional de Fonética -y, a partir de ahí, buscar el grafema correspondiente al sonido. El alumno se verá, de este modo, liberado de la carga, psicológicamente bastante pesada e inhibitoria, que produce la falsa noción de relación directa entre fonología y ortografía. Así, por ejemplo, se le hará fácil comprender que a la africada castellana /tʃ/ sólo la puede representar el grupo “ch” y nunca una “t” (este aspecto es muy importante para el estudiante carioca).

Mucha atención asimismo a la articulación de las vibrantes blanda y múltiple del castellano /r/ /r̄/. Sin embargo, la realización carioca de la vibrante como uvular ayudaría a articular correctamente la ‘jota’ del castellano.

El alumno brasileño tiene, pues, que saber desvincularse de la relación que, juzgándola infalible, establece entre sonido y grafema. Y deberá tratar de buscar la relación existente entre los sistemas fonológicos de ambas lenguas, sus similitudes y disparidades, y los grafemas (sistema grafemático) que sí corresponden a esas articulaciones sonoras. Creo, sinceramente, que se acabarían muchos problemas. Porque la facilidad y proximidad del texto escrito lleva, muchas veces, a ignorar esas diversidades articulatorias y -lo que es gravísimo- a no hacerles demasiado caso, hay que insistir en ellas, profunda y concienzudamente, por parte del profesor. A la larga se hará mucho más fácil el haber empezado por lo más difícil y divergente que haberse apoyado en exceso en las similitudes que, justamente porque son en mayor número, pueden inducir a cometer el error de juzgarlo todo demasiado fácil y próximo.

Para aquellos alumnos científicamente menos desarrollados, o en la enseñanza rápida del castellano, por ejemplo, a hombres de negocios y otros profesionales, hay que echar mano de la sutileza, de la capacidad inventiva y de métodos, a veces aparentemente endebles y primarios, los cuales, no obstante, si se hallan respaldados por el conocimiento científico del profesor, terminarán dando sus frutos.

Lo importante es que, desde el comienzo, se le haga comprender al alumno, a través de la terminología que fuere, con más o menos rigor y precisión científicos, que se halla situado ante -y entre- dos sistemas fonológicos distintos y, por consiguiente, ante distintos desarrollos y soluciones ortográficas y que un grafema jamás podrá tener la veleidad de representar fielmente una articulación sonora idéntica en dos lenguas que son distintas.

Para demostrarles que todo es algo más fácil de lo que parece y los sustos y desánimos de nada sirven, les diré que, cuando un estudiante de enseñanza media en España, por ej., se ve confrontado con un texto escrito portugués e intenta leerlo con algún detenimiento, suele exclamar, como si de un gran triunfo se tratara, mirando hacia algún compañero o amigo: “¡Esto está chupao, tío!”. Sin embargo, si le retiráramos ese texto y se lo hiciéramos escuchar a través de la lectura de un nativo, ya fuera europeo o americano, la reacción sería muy distinta. Desde luego no nos sería fácil sacarle del asombro. Como pueden ver, todo es reversible.

Es igualmente de primordial importancia hacer hincapié en la inexistencia en español de los comportamientos de nasalización a que nos tiene acostumbrados el portugués, sobre todo el portugués americano, cuyos rasgos articulatorios nasales llegan a influir todo el segmento significante (de esto saben muchísimo los investigadores del proyecto NURC).

Tras lograr una articulación correcta de cada uno de los significantes que componen el segmento discursivo significativo, pasaríamos al estudio y a la práctica de la tonalidad, de la cadencia y del ritmo, de la entonación. Si ésta no se lograra del todo, no hay que desesperarse ni poner el grito en el cielo. Podríamos hallarnos ante un español brasileño, el cual, al fin y al cabo, si es correctamente articulado en cada una de sus unidades significantes, no tiene por qué dejar de ser español. En esta pluralidad de acentos peculiares reside, esencialmente, la riqueza de las lenguas pluricontinentales como el español o el inglés.

Más adelante, si siguen dispuestos a escucharme, volveré a la problemática del significante en relación con la labor de traducción.

2

Quisiera hacer algunas brevísimas referencias a comportamientos lexicales y morfológicos, para luego recordarles un poco las dificultades de aquellas estructuras sintácticas que nos acechan a la vuelta de la esquina con su falsa y engañosa proximidad.

Deberá el profesor de lengua dedicarse escrupulosamente a la diferenciación de los géneros, siempre que las posibles confusiones e interferencias lo requieran. Se evitarán muchos sobresaltos. Deberá asimismo presentarle al alumno una relación exhaustiva de palabras ambiguas y de aquellos casos en los que el cambio de género en una misma palabra determina y conlleva la alteración del campo semántico. Ejemplo: el orden, la orden. Tampoco deberá el profesor dejar de referir el comportamiento del neutro en español, que, habitualmente, encuentra correspondencia en el masculino del portugués. Pero se trata de un masculino que determina conceptos abstractos y nada más, no hay que olvidarlo.

Los parónimos vienen constituyendo, desde siempre, un terrible rompecabezas para quienes comprueban como se les escapan de las manos ciertas palabras que, falsa y aparentemente, parecían completamente inofensivas y, sin embargo, son capaces de alterar, en su totalidad, el campo significativo. Afortunadamente, el huracán paronímico se ve amainado por la aparición, precisamente en Brasil, del “Diccionario de Falsos Amigos del español y del portugués” (4) de Balbina Lorenzo Feijoo, loable iniciativa de esta Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil que, hoy, tan gentilmente nos acoge. Dicho diccionario constituye, en efecto, una indispensable herramienta lingüística que todo profesor y alumno deben tener a mano.

Sólo la paciencia y la práctica del profesor pueden allanar el camino de la transmisión y del aprendizaje lingüísticos y deberá aquél apoyarse en su experiencia, teniendo en cuenta aquellos comportamientos léxico-semánticos que suelen provocar verdaderos accidentes entre el alumnado. Será cuestión de ir seleccionando los posibles errores e interferencias que van persistiendo con relativa frecuencia, a lo largo del tiempo, tanto en la exposición escrita como en la expresión oral de los alumnos, de modo a poder confeccionar una lista, una relación, más o menos extensa, de esos fenómenos paronímicos. Y, con ella entre manos, intentar inculcar en los nuevos alumnos esa relación de falsos amigos.

En cursos avanzados de español, el fortalecimiento del desarrollo lingüístico deberá apoyarse, igualmente, en el comportamiento de los campos lexicales eufemísticos y disfemísticos y en el conocimiento de las correspondencias y diferencias semánticas entre el refranero español y portugués.

3

Es en el campo de las estructuras sintácticas donde hay que entregarse con ahínco a su comportamiento, toda vez que aquéllas determinan, esencialmente, las especificidades, a su vez, del comportamiento semántico.

El simple empleo, o no, del artículo determinado puede provocar, en ciertas circunstancias, notorias alteraciones significativas. Aunque en este dominio gramatical del careo sintáctico entre el castellano y el portugués, la variante brasileña se sitúa ventajosamente en relación a la normativa europea. Un solo ejemplo:

“Caminhou até ao rio.” (port. europ.)

“Caminhou até o rio.” (port. americ.)

“Caminó hasta el río.” (castellano)

Basta con ver el empleo redundante de la sintaxis preposicional en el portugués de Portugal, y la coincidencia entre el castellano y el brasileño en el mismo empleo simple de dicha sintaxis, para comprobarlo. En portugués europeo, vemos la contracción de la preposición “a” con el artículo, inmediatamente detrás de la preposición “até”.

Pero veamos otro caso:

“Todo homem é mortal.” (bras.)

“Todo o homem é mortal.” (port.)

“Todo hombre es mortal.” (español)

En castellano, detrás de “todo” (pronombre indefinido) no se utiliza el artículo, pero, en el portugués de Brasil, tampoco se utiliza (contrariando la normativa europea del portugués) si está indicando la totalidad de las partes.

El hecho de aportar estos ejemplos se debe exclusivamente a mi deseo de hacerles ver que, pese a las dificultades existentes, es posible superar con éxito las dudas e indecisiones.

No olvidemos la imposibilidad de emplear artículo en español, detrás de ambos, ambas, palabras que, en portugués, suelen preceder al artículo perteneciente al mismo sintagma. Tampoco podemos olvidarnos del empleo del artículo determinado en singular y en plural, con los días de la semana, cuando, en español, pretendemos particularizar o generalizar, respectivamente, la acción. Ejemplo:

“El lunes hay clase de español.” (aquel determinado día)

“Los lunes hay clase de español.” (todos los lunes)

Por ello nunca podríamos admitir, y deberíamos evitar a toda costa, interferencias del tipo “Al lunes hay clase...” o “En el lunes... en los lunes...” para las frases anteriormente citadas como ejemplos.

No son comportamientos difíciles sino resbaladizos para quienes, confiados en la proximidad de ambas lenguas, se limitan a traducir literalmente desde su costumbre de la práctica nativa del portugués.

Sintaxis verbal

También la sintaxis verbal plantea serias dudas a la hora de utilizarla con corrección. En este apartado se incluyen los pronombres átonos en su relación con las formas verbales que los condicionan, e igualmente se incluyen ciertos tiempos y modos que el brasileño no espera se comporten como, de hecho, lo hacen. Pero, ¿por qué se sorprende el alumno con estas situaciones diferenciales entre ambas lenguas? Porque, pura y simplemente, no fue suficientemente aleccionado por parte del profesor y espera que, dada la proximidad lexical del español y del portugués (más de un 70% de léxico común, porcentaje superior para el portugués europeo), el comportamiento sintáctico sea asimismo idéntico. ¿Tiene esta actitud alguna lógica? ¿Se lo plantea, también, el alumno en el aprendizaje del francés, por no alejarnos del ámbito de las lenguas romances? Seguro que no. No olvidemos, pues,

que la inercia puede llevarle a esta reflexión: “Bueno, aunque no sea exactamente así como se dice, seguro que van a entender lo que digo.” Debe rechazarse de inmediato, desde el primerísimo momento del comienzo del contacto lingüístico, tanto por parte del profesor como del alumno, esta deplorable actitud mental.

En la conjugación pronominal del español, los casos acusativo y dativo están claramente resueltos (si exceptuamos diatopicismos como el leísmo y laísmo madrileños). También lo deberían estar en portugués; de hecho, lo están en Portugal, pero no así en Brasil.

El empleo que hace el portugués americano coloquial de las formas tónicas del pronombre personal, en lugar de utilizar las correspondientes átonas (o. -a. -os. -as) de la 3ª. persona puede llevarle a equivocarse en español con el uso del objeto directo. Lo mismo puede suceder con las formas dativas, para las cuales el brasileño emplea formas oblicuas y tónicas del pronombre personal, precedidas de la preposición para. Ejemplo: “Canta pra mim” “Dá pra ele” “Fala pra nós”. Intentar traducir literalmente estas situaciones al español, es acercarse a la catástrofe.

El futuro imperfecto del subjuntivo desapareció, hace mucho, del español normativo oral y escrito. Excepción la constituye, por ejemplo, el lenguaje jurídico. E igualmente desapareció en francés y, en lenguas germánicas, tampoco lo emplea el inglés ni una lengua tan estructurada y elaborada como el alemán. ¿Qué hacer, entonces? Poner toda la atención para no cometer deslices y emplearse a fondo en el conocimiento de estos hechos diferenciales. Como coloquialmente suele decirse, hay que “estar al loro” para evitar caer en la trampa, preparada por el comportamiento más arcaizante del portugués en relación con el español. Analicemos las frases siguientes:

“Si tengo tiempo, iré al cine.”

“Cuando tenga tiempo, iré a] cine.”

Y sus congéneres portuguesas:

“Se tiver tempo, vou no cinema.” (bras.)

“Se tiver tempo, vou ao cinema.” (port.)

“Quando tiver tempo, vou no cinema.” (bras.)

“Quando tiver tempo, vou ao cinema.” (port.)

¿Qué ocurre realmente? Tan sólo lo siguiente: la oración principal española presenta el verbo en futuro imperfecto del indicativo (el primer ejemplo, en determinadas circunstancias, podría igualmente admitir el verbo en presente indicativo), la oración en portugués emplea un presente indicativo: la oración subordinada iniciada por conjunción condicional, en castellano, utiliza el presente indicativo, e, iniciada por conjunción temporal, el presente

del subjuntivo. Pero jamás emplea el futuro imperfecto del subjuntivo, que es el tiempo y el modo utilizado en portugués.

También el pretérito indefinido y el pretérito perfecto del español, respectivamente “pretérito perfeito simples e composto” del portugués, suelen constituir un problema para el estudiante brasileño. En efecto, la no correspondencia semántica entre los tiempos simple y compuesto del pretérito deben alertar al profesor quien, por su parte, deberá alertar al alumno.

El empleo por parte del español del verbo “haber” con carácter impersonal, del mismo modo que en portugués europeo pero de manera distinta al portugués de Brasil, que utiliza el verbo Ter” (tener), también suele ocasionar frecuentes problemas. Lo que no puede admitirse en castellano es una frase de este tipo: “Tiene mucha gente en esta fiesta.”

No quisiera alargarme más en estas consideraciones, pues, con seguridad, vamos a escuchar intervenciones que alertarán y señalarán en esta dirección. Pero, para tranquilidad de los que me escuchan, les diré que el español que se dedica al aprendizaje del portugués también se encuentra con muchos problemas similares, pero, naturalmente, puestos al revés. ¿Se habrá parado, alguna vez, a pensar el estudiante brasileño lo difícil que le resulta a un español manejar los entresijos del infinitivo flexionado (o personal) del portugués?

No es la dificultad en sí del tema, créanme, sino la proximidad lingüística que, equivocadamente, nos lleva a actuar alegre y despreocupadamente.

Brevemente voy a referirme al empleo que, también equivocadamente, suele hacer el brasileño de la preposición española “en”. Acostumbrado al uso de la correspondiente preposición portuguesa “em” como preposición que, frecuentemente, utiliza con verbos de movimiento (ir, dirigir-se, correr, andar, caminhar, etc.) en situaciones semánticas de dinamismo, no duda en trasladar al castellano, en traducción literal, las mismas palabras del portugués. Y podría así surgir la siguiente frase, totalmente incorrecta, en castellano:

“María va en la ventana.”

Se trataría, evidentemente, de la traducción literal de la frase brasileña “Maria vai na janela.” Pero el español, y también el portugués europeo, opta por las preposiciones más dinámicas a o hacia (port. europeo a o até):

“María va a la ventana (o hacia la ventana)”.

En el empleo de “em” con verbos de movimiento, por parte del portugués de Brasil, se produjo un fenómeno de corrupción sintácticosemántica en relación al portugués europeo, fenómeno que le alejó igualmente del castellano. Me harán la pregunta: ¿Cuál es el problema? Ninguno, les contestaré. Tan sólo hay que estar muy atentos al estudiar la lengua de Cervantes.

No pretendo cansarles más. Estoy seguro de que éste y otros problemas van a ser abordados por algunos de ustedes aquí presentes. Entonces, ya tendremos ocasión de intervenir y discutirlo entre todos.

4

Para terminar, me gustaría abordar el problema de la traducción del texto literario español, porque, también aquí, se plantean dudas e interrogantes al traductor.

Analicemos las siguientes afirmaciones de Emilio Lorenzo: “No parece descabellado partir del hecho incontestable de que hay varias realidades lingüísticas codificadas, que llamamos lenguas, y que aceptadas convencionalmente por una comunidad lingüística como norma, se manifiestan individualmente según unas variables de tiempo, espacio, situación, estilo, etc., sucesiva o simultáneamente en lo que llamamos texto (sea oral o escrito). Las variantes que resultan de la acción o interacción de las diversas variables -variantes de la norma- difícilmente podemos segregariás o descartarlas, pues rara vez se presenta un texto que se atenga estrictamente a la norma lingüística pura, que no quisiéramos identificar con el estilo más académico” (5). Llegamos así al reconocimiento de la existencia de tantas lenguas o sistemas de comunicación convencional realizados en múltiples variantes cuantas las comunidades lingüísticas, siendo cada una de esas lenguas, según Emilio Lorenzo, ‘la peculiar manera de ordenar la realidad y representar sus experiencias una comunidad.’ Al traductor le cabe, pues, la función de reproducir de modo fidedigno el texto de una lengua en la otra.

Lo que tan brevemente acabo de exponer nos encamina ya hacia la problemática de una teoría de la traducción, es decir, hacia la necesidad de definir, delimitar y defender métodos. Se refirió Herder (6) a dos maneras distintas de traducir, a dos posibilidades de traducción: una intentaría traer hasta nosotros el original, palabra por palabra; incluso, si ello fuera posible, con los sonidos de las expresiones. Se le dio el nombre de traducción (*Übersetzung*) poniendo el acento en über (=tras, trans, al otro lado). La otra manera traduce (*übersetzt*), es decir, presenta al autor “tal como habría escrito para nosotros, de haber tenido como suya nuestra lengua”. Estas ideas, que asimismo se hallaban presentes en Goethe y Schleiermacher, sobre la “doble tendencia” siguen formando parte integrante de la realidad cotidiana de la labor del traductor. Pero, como afirma V. García Yebra, “una tendencia no excluye por completo la otra. En realidad, la traducción es siempre una transacción entre las dos tendencias, con predominio de una u otra” (7).

Pasemos a ocuparnos directamente de nuestro tema. El español ocupa un lugar particular dentro del cuadro de las lenguas romances en relación con su congénere portuguesa. Por variadísimas razones, siendo tal vez la primera de ellas la proximidad geográfica en la Península Ibérica, hecho que, en un principio, y aparentemente, determinaría una cierta coincidencia de las dos imágenes del mundo que ambas lenguas dejan reflejar. Otra razón reside en la coincidencia de que las dos -el portugués y el español- son lenguas transportadas en su día a otros lugares, hecho determinante asimismo de la existencia en ambos sistemas de discrepancias supranacionales capaces de entorpecer la intercomunicación. Estos atributos comunes que, en

principio, nos podrían hacer creer en la posibilidad de la transferencia plena de significado, en la práctica no hacen sino demostrar la imposibilidad y utopía de dicha transferencia.

Todos conocemos la facilidad con que nos acercamos al texto español y viceversa. Tal facilidad no siempre proporciona, como cabría esperar, la existencia de excelentes traducciones portuguesas de ese mismo texto. Y el hecho de que el traductor pueda -o pudiese- ser un escritor, poeta o prosista, de mérito y valor reconocidos en su lengua materna, no le exime del deber de conocer en profundidad la lengua de la que traduce.

En el caso concreto del español y del portugués, debemos exigirle al traductor una sensibilidad estética depurada que vaya más allá del conocimiento del sistema lingüístico gráfico, lexical, estructural y semántico, hasta alcanzar el campo del conocimiento fonético. Hago esta afirmación en la convicción de que, en el caso del portugués y del español, dicho conocimiento afectaría muy provechosamente a la calidad de la traducción.

Si de algún modo pudiéramos definir el mismo vocablo signifiante, nos veríamos tentados a encontrarle dos direcciones definitorias. Una de ellas, a la que estamos más acostumbrados, sería la de reconocer la existencia de esa entidad sonora, portadora de un contenido significativo dentro de un sistema lingüístico de una comunidad, entidad física que puede surgir y realizarse en su forma sonora (en el texto oral) o en su forma gráfica (en el texto escrito, como reproducción codificada a través del sistema alfabético de la lengua, llevando, sin embargo, aparejada la noción primera de sonoridad). La otra dirección nos llevaría a encontrarle una nueva vertiente, la de un cuerpo físico concreto, con espacio y volumen, características naturalmente interrelacionadas con su función significativa primera, pero que aportan a la vez nuevos valores intrínsecos al mismo signifiante en sí. En la manifestación literaria, desde una perspectiva creadora, se llegaría de esta manera al reconocimiento de una estética del signifiante por el signifiante que se vería abocada a completar, enriquecer y mejorar el significado. Sería algo así como la existencia de una función de para- o meta- significación. Consciente o inconscientemente, en mayor o menor grado, esta actitud está presente en el afán creador de todo escritor. ¿Por qué ignorarla tantas veces en la traducción? Yo personalmente no concibo la lectura silenciosa del texto literario sin la resonancia del juego ordenado de significantes, al menos como telón de fondo.

Por eso defiendo el proceso de abordaje del texto a dos niveles que desembocarían en un tercero en la labor de traducción: Un nivel "A" (activo), que constituiría en la lectura con captación de la realidad física absoluta del signifiante y de su mensaje significativo, lo cual determinaría de inmediato la recepción de la estética, del estilo literario propiamente dicho y un nivel "B" (semi-activo) que se ocuparía de la descodificación del mensaje anterior en varios módulos significativos, hasta intentar alcanzar la totalidad -siempre relativa por supuesto- de la esencia del conjunto. Un último nivel se obtendría a través de la suma de "A" y "B". Mucho me temo que la inmensa mayoría de lectores-traductores del texto literario desprecien el nivel "A" y vayan de inmediato al nivel "B", que quedaría así incompleto. Esto ocurre, sobre todo, cuando se trata de un lector de un texto extranjero. Y como el traductor, antes de leerlo, es también lector, sospecho que a veces esto pueda sucederle.

En lenguas tan próximas, como el español y el portugués, el desconocimiento, menosprecio o abandono del nivel “A” es, a mi juicio, imperdonable. Ello determina, frecuentemente en la traducción, la pérdida parcial -y hasta total- del efecto estético-significativo que pretendió ofrecer el autor del texto original. Esto puede asimismo afectar gravemente a la métrica, siempre y cuando se trate de poesía. Es difícil, por ello, traducir poesía española al portugués europeo, dado el comportamiento del sistema vocálico átono de esta variante lingüística, pero este grado de dificultad queda relativamente anulado o, cuando menos, mucho más suavizado, cuando el texto poético se traduce al portugués de Brasil. Partiendo de esta ventaja, sugiero, pues, al máximo cuidado por parte del traductor brasileño, para quien el comportamiento sonoro de la lengua extranjera debe constituir parte inalienable de su conocimiento profesional, en este orden de cosas, y siempre que se trate de poesía, yo optaría sencillamente por la edición bilingüe y, en una edición bien cuidada, definiendo la inclusión de notas, que no son atributo del mal traductor sino, en su justa medida, del bueno.

Intuyo que no tengo derecho a retenerles más tiempo.

Si, con todo lo que acabo de exponer, he logrado, al menos, despertar el interés de los aquí presentes hacia un fenómeno tan complejo y rico, plagado de dificultades y escollos, como es el de acercar entre sí a dos lenguas del rango universal y cultural del español y del portugués, me daré por satisfecho.

Muchas gracias.

Notas:

1. Antonio Ferreira, in “Poemas Lusitanos” (poeta portugués del siglo XVI, su obra se encuentra editada en cuidadas publicaciones y estudios críticos).
2. Alonso Zamora Vicente, “Al través de la lengua actual”, ed. de la Universidad Complutense, Madrid, 1988.
3. Ruy Alfonso, “Padronização da Prosódia Brasileira” in Anais do Primeiro Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro. Rio de Janeiro, 1958.
4. Balbina Lorenzo Feijóo Hoyos, “Dicionário de Falsos Amigos do espanhol e do português” - Colección Orellana, ed. de la Consejería de Educación de la Embajada de España y Ed. Scritta, São Paulo, 1992.
5. Emilio Lorenzo, “El español y otras lenguas”, SGEL S.A., Madrid, 1980.
6. Herder - Citado por Rolf Klopfer, ‘Die Theorie der literarischen Übersetzung’, Wilhelm Fritz Erlag, München, 1967.
7. Valentín García Yebra, “Traducción y Enriquecimiento de la lengua del Traductor” (Discurso leído el día 27 de enero de 1985 en su recepción pública), Real Academia Española, Madrid, 1985.

Las interferencias fonético-fonológicas del portugués en el español de estudiantes brasileños

Rafael Eugenio Hoyos-Andrade

Introducción

Todos los que trabajamos o hemos trabajado en la enseñanza del español a estudiantes brasileños, sabemos muy bien lo difícil que es lograr que el español escrito y hablado por nuestros alumnos sea un español “auténtico”, que “suene a español” y no a un español lleno de lusismos de todo orden, que llegan a veces a perturbar el propio objetivo de la enseñanza de idiomas, que es la adecuada comunicación interlingüística.

La presencia de lusismos en el español de nuestros estudiantes es, como sabemos, un fenómeno de interferencia lingüística que estamos todos interesados en resolver. Por eso es tan importante que, de vez en cuando, se reúnan los profesores de español para discutir este problema y para proponer soluciones prácticas basadas en el intercambio de experiencias y conocimientos.

Entiendo que mi presencia aquí se deba a la expectativa de que, como profesor de español que fui durante varios años (tanto en los Estados Unidos como en el Brasil) y como estudioso de la lingüística (y específicamente de la fonética y de la fonología) pueda contribuir con mi experiencia y conocimientos a enriquecer ese intercambio en el que todos ustedes han estado empeñados durante todo este día...

Agradezco sinceramente la benevolencia de los profesores Ángeles Sanz Juez y Miguel Ángel Valmaseda Regueiro, de la Asesoría Lingüística de la Embajada Española en el Brasil, responsables inmediatos de que yo ahora me encuentre aquí conversando con ustedes, estimados profesores de español en tierras brasileñas.

Noción lingüística de interferencia

Comencemos situando la noción de interferencia en su debido contexto lingüístico. Parto del principio de que las consideraciones teóricas pueden ser -y muchas veces lo son- utilísimas

como “base de lanzamiento” de soluciones prácticas. Siendo seres dotados de inteligencia necesitamos entender -aun tratándose de problemas fonéticos- para lograr resolver las dificultades en la práctica. Séame permitido un ejemplo personal: cuando estudiaba francés, en Francia -hace ya muchos años- no lograba realizar adecuadamente la distinción entre las cuatro vocales nasales del francés (las que aparecen en esta expresión UN BOM VIN BLANC) hasta el día en que, durante un curso de verano en Besançon, una profesora universitaria de fonética nos explicó -y yo conseguí entender- las diferencias articulatorias responsables de las diferencias acústicas en la percepción de dichos fonemas.

¿Qué es, hablando en términos lingüísticos científicos, una interferencia de una lengua X (equis) en una lengua Y (i griega)?

Las lenguas, además de manifestarse en el uso de enunciados estructurados en varios niveles, son, fundamentalmente, **sistemas de hábitos** automatizados e internalizados (como a algunos lingüistas les gusta decir) que nos permiten construir con fluidez y adecuación comunicativa y sin tener que “parar para pensar”, un número indefinido de enunciados portadores de los mensajes que queremos hacer llegar a nuestros destinatarios.

Esos dos aspectos, a saber, el de que los enunciados lingüísticos sean estructurados, por un lado, y manifestaciones concretas de hábitos, por otro, son, en mi opinión, muy importantes para poder hacer frente, de forma efectiva, a las interferencias. En otras palabras, las interferencias son también de naturaleza estructural y habitual.

La estructuración de los enunciados de cualquier lengua se produce dentro de ese juego constante de relaciones paradigmáticas y sintagmáticas, que mantienen permanentemente entre sí las unidades de la lengua.

Pues bien, cuando por influencia de un sistema lingüístico X, se introducen en un sistema Y, elementos pertenecientes a los paradigmas o sintagmas del primer sistema, o sea de la lengua X. estamos delante de un fenómeno de interferencia de la lengua X en la lengua Y. El caso más obvio es el que se da cuando, por razones de hábito, como se dijo antes, se seleccionan unidades léxicas o vocablos de la lengua Y y se utilizan, como tales o ligeramente modificadas, dentro de estructuras de la lengua X: es lo que sucede cuando un hablante brasileño, queriendo comunicarse en español dice, por ejemplo:

(1) “No pude llegar cedo porque acordé tarde”, introduciendo en una estructura sintáctica española la palabra CEDO (que pertenece al paradigma de los adverbios de tiempo en portugués) y la palabra ACORDÉ que, aunque exista en español, tiene significado diferente, perteneciendo por lo tanto a otro paradigma o sub-paradigma y constituyendo además un “falso amigo”...

Eso en el eje paradigmático, pues cuando el mismo hablante brasileño nos dice en español:

- (2) “En las próximas elecciones pienso votar en Lula” o
- (3) “Voy _ enviarte un regalo por Pedro”,

está siendo víctima de interferencias en el eje sintagmático al utilizar la regencia preposicional portuguesa en lugar de la española, en ambos casos:

(4) "... pienso votar POR Lula" y

(5) "Voy A enviarte un regalo CON Pedro".

También es interferencia sintagmática o (sintáctica) la que se produce cuando, en lugar de

(6) "Quiero decirte una cosa",

nuestro hablante brasileño nos dice:

(7) "Quiero te decir una cosa"

y también cuando afirma:

(8) "Viernes vendré a verte" en vez de

(9) "El viernes vendré a verte".

En otros términos, la interferencia sintagmática actúa insidiosamente en cualquiera de los tres procedimientos de los que, según el funcionalismo, todas las lenguas del mundo se sirven, en diferentes proporciones, para marcar las funciones sintácticas, a saber: el uso de partículas funcionales (POR Lula, CON Pedro), el orden de los elementos ("Quiero decirte" es diferente de "Quiero te decir" y la presencia de una determinada forma (monema, sintema o sintagma) portadora por sí misma de un concepto y de una función ("El viernes vendré" es diferente de "Viernes vendré"). Claro está que en los ejemplos utilizados no se llega a perjudicar la intelección del mensaje pero puede haber otros en que la propia comunicación sufra detrimento.

Niveles y tipos de interferencia

En el hablante brasileño de español, especialmente durante el período de aprendizaje de la segunda lengua, podemos encontrar lusismos y, por lo tanto interferencias, en todos los niveles de la estructuración lingüística: fonético-fonológico, prosódico, monemático, sintemático, sintagmático-sintáctico, lexical, semántico-axiológico y hasta pragmático...

No es nuestra intención, ni nuestro cometido analizar aquí cada uno de esos niveles de interferencia (cuya nomenclatura -como los oyentes se habrán dado cuenta- es la utilizada por funcionalistas europeos y más específicamente por los afiliados a la Sociedad Internacional de Lingüística Funcional (SILF) con sede en París). Pero nos parece importante llamar la atención para la amplitud de ese fenómeno que es así definido por Albert Valdman (org.):

"Interferencia es el efecto inhibitor de hábitos de la lengua materna ejercen en el aprendizaje de la lengua meta. Lo mejor es interpretar la interferencia como la transferencia negativa de hábitos de la lengua materna. Cuando, con todo, tales hábitos facilitan la adquisición de la lengua meta, constituyen entonces casos de transferencia positiva" (Trends in Language Teaching, New York, McGraw-Hill, 1966, p. 289).

Ya lo habíamos dicho antes: las interferencias son hábitos y es obvio que, cuando los hábitos coinciden en las dos lenguas confrontadas, esas interferencias son positivas. El problema consiste, y con mayor fuerza, tal vez, en lenguas tan semejantes como el español y el portugués, ya que el hablante de una y otra lengua se deja llevar fácilmente, por esa semejanza, a concluir que puede transferir casi todos sus hábitos lingüísticos en el manejo de la otra lengua. Es entonces cuando nace el “portuñol” (o el “espagués”) al que estamos tan acostumbrados los profesores de castellano en el Brasil.

Podríamos quizás mencionar aquí que las interferencias negativas no son todas igualmente dañinas, siendo su grado de nocividad proporcional a los efectos que dichas interferencias ejerzan en la comunicación real. Hay, incluso, interferencias por las que no vale la pena preocuparse, como las que están a lo que en portugués llamamos “sotaque”, que además de ser inofensivas y prácticamente incorregibles, constituyen -a veces- características que los receptores consideran simpáticas y hasta agradables a su oído...

Interferencias fonético-fonológicas del portugués sobre el español

Dejando ya de lado el terreno de las generalidades y definiciones, entremos de lleno en el asunto que nos concierne, o sea, en el análisis - basado en la observación- de las interferencias de naturaleza fónica que el sistema fonético-fonológico del portugués hablado en el Brasil ejerce o puede ejercer sobre el castellano de los aprendices.

Las consonantes

De los 19 fonemas consonánticos del español peninsular [que, en realidad, no constituye una variedad única, pues hay españoles que no distinguen ni el fonema /θ/ ni el fonema /λ/, solamente los fonemas /p/, /k/, /t/, /λ/ no sufren, en la práctica, interferencias dignas de nota. Todos los demás, por razones de relaciones intra-sistema están sujetos a interferencias de diversos tipos.

El fonema /t/, oclusivo, sordo, ápicodental, no tiene en español la variante africada [tʃ] del portugués brasileño. De ahí la posibilidad de que un estudiante lo realice como tal, es decir como africado, en los contextos en que eso sucede en portugués y que, en lugar de

(10) “Mi tío se llama Tito” diga:

(11) “Mi [tʃ]ío se lláma [tʃ]ito”.

Para tratar de resolver este problema el estudiante deberá tomar conciencia de que en español la T es siempre oclusiva y nunca africada...

Lo mismo se diga con relación a la eventual africativización del fonema /d/ en el portugués brasileño, fácilmente transferible, por falta de atención, a casos como

(12) “¿Qué [dʒ]ía es hoy?” en lugar de

(13) “¿Qué día es hoy?”.

La solución sería la misma aun cuando en el caso de la D tenemos un complicador, a saber, el hecho de que -como veremos luego- el fonema /d/ del castellano suele realizarse como aspirante en la mayor parte de los casos, cosa que no sucede en el portugués del Brasil.

El problema de las tres oclusivas sonoras /b d g/ es más un problema de posible acento extranjero (“sotaque”) por parte del brasileño que no haya “internalizado” el hábito de pronunciar estos fonemas hispánicos como (fricativas) aspirantes [b d g], en posición intervocálica. Es decir, el alumno de español debe ser consciente (y entrenado para eso) de que en castellano las “oclusivas sonoras” /b d g/ tienen dos pronunciaciones diferentes, en función del lugar en que aparecen: una pronunciación de oclusiva (“fortis”) y otra de aspirante (“lenis”). Ignorar eso lleva a pronunciaciones como:

(14) ¡Oiga, no diga bobadas!

cuando debiera ser:

(15) [ójga no diga bobadas]

Llegar en este aspecto a una pronunciación sin “sotaque” es muy difícil, pero eso no constituye un problema grave pues la comunicación no sale perjudicada. Obsérvese que en Portugal sí existe el ablandamiento de las oclusivas sonoras -como en castellano- y, por eso, es posible que también lo haya en alguna región del Brasil...

La pronunciación correcta de la CH, aunque en portugués no exista ese sonido como fonema, no me parece constituir un problema muy serio, por la sencilla razón de que el brasileño tiene ese sonido en su repertorio fonético y lo usa -como dijimos antes- para realizar la T en la vecindad de [i]:

(16) “Minha tia toma leite” = [miña tʃia toma lejʃi]

El alumno de español tendrá solamente que aprender a realizar ese sonido en otros ambientes:

(17) CHATO, CHOCANTE, CHURRO,

es decir siempre que en la escritura se encuentre con el dígrafo CH.

Los fonemas nasales /m n ñ/ ofrecen, por lo menos, dos motivos de interferencia: el primero es el de que en posición intervocálica, esos fonemas, precedidos inmediatamente por el fonema /a/ tónico suelen producir en portugués nasalización regresiva de esa vocal; el estudiante brasileño intentará transferir ese su hábito materno para la lengua española pronunciando:

(18) [kâma kâna Espâña] las palabras españolas

(19) CAMA, CANA, ESPAÑA,

en las que una nasalización de ese grado es inadmisibles. La solución aquí está, me parece, en el ejercicio y también en hacerle ver al estudiante que en portugués esa nasalización tan fuerte no se da con otras vocales:

(20) port. PENA, ZONA, MINA

y tampoco con la vocal A cuando no es tónica:

(21) port. AMOR, ANOTAR, CANHOTO.

El segundo motivo de interferencia de las nasales es más serio pues se refiere a la repercusión que la lengua escrita ejerce sobre la lengua oral. Veamos: siempre que en el portugués escrito aparece una consonante nasal en final de sílaba o de palabra es señal de que la vocal inmediatamente anterior es una vocal nasal:

(22) port. ANTES, VENTO, CINTO, FUNDO, JEJUM, PORÉM, FIM, BOM, UM, etc.

No así en español en donde no existen vocales nasales. De ahí que una transferencia de ese hábito estructural para el castellano pueda tener efectos, por lo menos extraños, sobretudo en la realización del fonema /a/ seguido de consonante nasal: un enunciado como:

(23) ANTES DE VENDER LA MANSIÓN CONVIENE ESTUDIAR EL ASUNTO A FONDO
acaba siendo pronunciado

(24) [ãtes de bêdér la mãsjõ kõbjéne estudjár el asũto a fõdo].

Una interferencia “sui generis” es la provocada por la realización brasileña del fonema /l/ en final de sílaba. Realización esta que en el propio portugués produce problemas al permitir que se confundan palabras como:

(25) AUTO/ALTO, ABRIU/ABRIL, MAU/MAL etc.

Este hábito trasplantado para el español ocasionará, además de posibles confusiones, un acento extranjero muy marcado con, incluso, peligro potencial de afectar la claridad de la comunicación lingüística. Una vez más, para resolver este problema, se hacen necesarios, fuera de una comprensión intelectual del mismo, los ejercicios repetidos de pronunciación, a ser posible en situaciones comunicativas.

La pronunciación correcta de la erre española, vibrante apicoalveolar sonora:

(26) (“erre con erre cigarro, erre con erre barril...”)

no es fácil para el brasileño, pues en la mayoría de los dialectos portugueses del Brasil no existe ese sonido. El problema se agrava por el hecho de que la pronunciación del fonema portugués IV se parece mucho a la de la jota española. Ante una palabra como JARRA, por ejemplo, el estudiante brasileño, además de la dificultad -procedente de tener que utilizar un sonido que él no posee en su lengua materna (el sonido erre)- debe superar la trampa que el sistema fonético del portugués le tiende con la pronunciación de la erre como fricativa, uvular, sorda (muy semejante al sonido de la jota, fricativa, velar, sorda). Sólo una fuerte dosis de ejercicios, además de la consabida intelección del problema, podrá evitar que ocasionalmente el brasileño confunda:

(27) JARRA con RAJA o ROTA con JOTA o FAJA con FARRA...

También es complejo el problema planteado por el fonema /r/ en final de sílaba, dada la variedad de pronunciaciones existentes en el Brasil para este fonema en la posición indicada:

(28) ([verde, véXde, véhde, vérde]).

Creo, con todo, que dada la conservación de la vibrante simple en posición intervocálica

(29) ([para, karo, mares])

y dada la pronunciación de ese fonema /r/ (ere) en final de sílaba, en los estados del sur del Brasil, no habrá mucha dificultad en superar el problema, a base, sin duda, de comprensión del mismo y de ejercicios adecuados para evitar que este fonema sea pronunciado.

(30) al modo “caipira” [maĩ] o al modo “nortista” [mah/maX] en el que se confunde con la pronunciación de la erre, complicando todavía más el problema.

Nos quedan aún algunos fonemas fricativos en los que también es patente la interferencia del portugués. La s, por ejemplo, que en español rara vez se sonoriza, será sometida a procesos de sonorización, vivos en el portugués, o a confusiones con el fonema portugués /z/ que no existe en castellano. Habrá que abrirle los ojos al estudiante para que evite las ligaciones (fr. “liaisons”) sonoras entre palabras como:

(31) [lozoídos] en lugar de [losoídos]

y la introducción subrepticia de un fonema /z/ en palabras españolas al pronunciar:

(32) [méza káza] en vez de [mésa, kása].

Estas confusiones, con todo, no llegan generalmente a crear dificultades de comprensión, pero vale la pena establecer series de ejercicios para automatizar las realizaciones hispánicas del fonema /s/.

Y valga aquí una observación: no creo que convenga, en cambio, esforzarse para que el estudiante brasileño aprenda a realizar la s castellana según la pronunciación vigente en el norte de la Península, a saber, como una fricativa ápticoalveolar, pues la pronunciación dorsoalveolar, corriente en el Brasil, también es hispánica, siendo la más frecuente en hispanoamérica y en algunas regiones de España.

Otra fricativa en cuya pronunciación puede ocurrir también interferencias del portugués es el fonema /j/, único fonema fricativo sonoro en el español actual y que, a veces, se realiza como africado; es el fonema correspondiente a la I GRIEGA de la escritura, en muchos casos (pero no siempre...):

(33) MAYO, RAYO, REYES, etc.,

y a la LL, en la mayor parte del mundo hispánico:

(34) CABALLO, CUCHILLO...

El brasileño oscila, generalmente, entre dos extremos: o pronunciando este fonema castellano, como en portugués, o sea como la semivocal yod, [j], variante posicional del fonema /i/:

(35) [majo Rájo Rejes kabájo kuʃiʝo]

o como africada, independientemente de su contexto fónico:

(36) [mádʒo Rádʒo kabádʒo kuʃidʒo],

siendo que esta última pronunciación sólo se da en castellano en la inicial absoluta o después de los fonemas /n/ o /l/:

(37) “Yo [dʒo] creo que eso se cura con yodo [kondʒódo]”...

No es aconsejable, en mi opinión y “salvo meliore iudicio” enseñarles a nuestros alumnos brasileños a pronunciar la YE y la ELLE como se pronuncia de hecho en algunas regiones de América del Sur, o sea como /ʒ/:

(38) [maʒo Raʒo Reʒes kabáʒo kuʃiʒo];

no se trata de “prohibirles” que pronuncien así, pues esta sería una actitud estúpida ya que esa pronunciación también es hispánica, sino de no enseñarles espontáneamente una pronunciación que todavía no llega a ser la más generalizada en todo el mundo de lengua española. Lo que sí no me parece que se les deba permitir a nuestros alumnos brasileños de español es el que aprendan a pronunciar la ELLE y la YE como [ʝ]:

(39) [máʝo kabáʝo],

pues se trata de una pronunciación muy regional y muy marcada -fuera de los “peligros” que acarrea por su proximidad con la CHE (que, dicho sea de paso, algunos andaluces pronuncian como [s])... (Sería como enseñarle a un hispanohablante a pronunciar la ERE CAIPIRA, con el pretexto de que también es portugués...).

De la JOTA ya hablamos antes, pero me parece oportuno insistir en la conveniencia de adiestrar a nuestros estudiantes, mediante ejercicios de lectura, a que no se dejen llevar por sus hábitos ortográficos portugueses, pronunciando el fonema /x/ como /ʒ/, al modo portugués, y sobre todo a que no confundan ese fonema con la ERRE como se dijo en otro lugar.

Un problema menor, de naturaleza también ortográfica es el hecho de que en español, aunque exista la letra V no existe el fonema /v/. Como en portugués la letra V se pronuncia [v], la tentación de hacer lo mismo en español es grande y las consecuencias, digamos, por lo menos, que desagradables (a pesar de que no faltan hispanohablantes que por esnobismo o ignorancia se esfuerzan en pronunciar un fonema que no existe). De modo que tanto la letra B como la letra V se pronuncian de la misma forma, pues representan el mismo fonema /b/ que, como vimos antes, cuenta con dos pronunciaciones diferentes, en función del contexto. Una vez más la intelección del problema y la abundancia de ejercicios podrán resolver la dificultad.

También está relacionado con las consonantes el hecho de que tanto el español como el portugués sean “contrarios” a la pronunciación de consonantes implosivas, especialmente las de naturaleza oclusiva. Sólo que las soluciones son diferentes en las dos lenguas, dando así origen a posibles interferencias (en ambas direcciones). Donde el español prefiere ablandar

la oclusividad hasta el punto de hacerla prácticamente desaparecer, el portugués prefiere añadir una vocal evitando así la implosiva pero aumentando una sílaba; compárense:

(40) esp. [klu(b)] port. [klube], esp. [obtener] port. [obitér], esp. [rídmo] port. [ríjimo] etc...

Nuestro estudiante brasileño intentará, inevitablemente, transferir sus hábitos fonéticos también en este caso y pronunciará, si no se le advierte:

(41) [obitenér rítimo opitativo adibento],

Pero, claro está que no bastará la advertencia y habrá que estimularlo a hacer bastantes ejercicios para “internalizar” la práctica hispánica del ablandamiento o lenición de las consonantes implosivas.

Nos quedaría decir algo sobre las posibles interferencias del portugués en la pronunciación de la ZETA española. El problema es doble: para los que aprenden el español de España se trata de aprender un nuevo sonido que no existe en portugués, el de una consonante fricativa sorda interdental [θ]; en ese caso no se puede hablar de interferencia propiamente dicha. Para los que aprenden una variedad del español hispanoamericano, se trata de continuar pronunciando como ESE la letra C delante de E, I (y en eso el portugués colaboraría con una interferencia positiva) y de no pronunciar la Z de la ortografía como [z], sino como ESE y en este caso puede entrar en juego una interferencia negativa, la tentación de pronunciar todas las zetas ortográficas como en portugués...

Creo que con esto hemos abordado los principales casos de interferencia del portugués brasileño sobre la pronunciación del castellano, en lo que se refiere al mundo de las consonantes. Nos queda nada menos que el territorio de las vocales.

Las vocales.

Como este asunto me parece más conocido y ya fue objeto de un artículo (El vocalismo del español y del portugués: estudio contrastivo fonético-fonológico y sus implicaciones pedagógicas. Revista *Língua e Literatura* n.º. 7. São Paulo, USP, FFLCH, 1978) que, por lo menos algunos de los aquí presentes, deben conocer, podremos resumir los que a mí me parecen ser los principales problemas que la pronunciación de las vocales españolas plantean al aprendiz brasileño, reproduciendo parte de las conclusiones que figuran en el artículo mencionado:

“En la enseñanza del castellano a brasileños tanto el profesor como sus alumnos deben tener la preocupación constante, en lo que al vocalismo se refiere, de:

1º Disminuir el número de oposiciones en sílabas tónicas (de siete para cinco)”. Esto se refiere al hecho, tan bien estudiado por Mattoso Câmara, de que en portugués existen siete vocales orales /i e E a o O/ en posición de tonicidad, de las cuales dos son vocales abiertas sin correspondencia fonológica en español. El problema aquí se reduce a enseñarle al aprendiz brasileño a no abrir ni la e, ni la o aun en palabras aparentemente idénticas como CAFÉ, MODO...

2°. “Aumentar el número de oposiciones en sílabas átonas, especialmente en sílaba final no acentuada (de tres para cinco)”. Alúdese aquí a la tendencia estructural del portugués a reducir el timbre o cualidad de las vocales en sílabas átonas haciendo que /e/, /i/ se identifiquen en [i] y /o/, /u/ se realicen como sus cinco vocales /a e i o u/ en cualquier posición:

(42) “Roberto no es un hombre muy fuerte”,

no debe pronunciarse

(43) [Robertu nu és un ombri muj fuérti],

3°. “Evitar la nasalización de las vocales colocadas antes (o después) de consonantes nasales. Nótese que en español la nasalización existe como fenómeno de coarticulación que generalmente no es perceptible al oído”. Hará falta mucho ejercicio para que el estudiante brasileño no nasalice las vocales de las palabras españolas que en portugués tengan palabras correspondientes, con vocales nasales o nasalizadas. Esto ya lo vimos antes a propósito de las consonantes nasales portuguesas y sus repercusiones sobre las vocales vecinas. La raíz estructural del problema está en que en portugués existen cinco vocales nasales, siendo que una de ellas, la A nasal no es solamente nasalizada sino que posee un timbre muy diferente del de la A vocal. Este hecho produce, sin duda, interferencias en la pronunciación de palabras españolas como:

(44) CAMPO, FRANCIA, ANTES

que serán fácilmente realizadas

(45) [kãpo frãsjã âtes].

4°. “No diptongar las vocales tónicas /a/, /e/, /o/, /u/, seguidas de /s/ como PAZ, PEZ, VOZ, LUZ”. Esta observación es menos válida para el Estado de São Paulo y los estados del sur pero se aplica bien a hablantes de variedades como la “nortista” y la “carioca” en las que es frecuente oír pronunciaciones de este tipo:

(46) [paĩʃ feĩʃ voĩʃ luĩʃ]...

5°. “No vocalizar la /l/ final de sílaba:

(47) alto (no [awto], cal (no [kaw]), él (no [ew]) etc.

6°. No ensordecen las vocales finales átonas:

(48) TIEMPO (no [tiempu]), LIBRO (no [libru]), LECHE (no [leʃi]).

7°. No añadir una [i] (o una [e]) epentética después de las oclusivas finales de sílaba:

(49) ACTOR [agtór], no [akitór], ABSTENERSE [abstenerse], no [abistenerse], ADVERSARIO [adbersárjo], no [adibersarjio] etc”

8°. Realizar como verdaderos diptongos crecientes las combinaciones vocálicas ia, ie, io, iu (cuando no están, claro está, separadas por un acento tónico):

(50) [pjá-no] y no [pi-a-no], [pjé-dad] y no [pi-e-dad], [i-djó-ta] y no [i-di-ó-ta], [sjú-dad] y no [si-ú-dad] etc.

Aquí nos referimos al hecho de que el sistema de diptongos del portugués no es igual al del español, siendo que en portugués no existe ningún diptongo creciente con [j] como primer elementos y los que existen con [w] se reducen a una misma fórmula:

(51) k/g + w + v (cualquier vocal que no sea [u]).

9°. “Realizar el diptongo /ui/ del español como [wí]:

(52) [fwí] y no [fúj]”.

Esta consideración es importante dada la gran frecuencia de esta palabra en español.

Creo que con relación a las vocales no podremos alargamos más aunque se trate, sin duda, de un dominio fundamental, dada su frecuencia y dada la importancia de su realización correcta en el aprendizaje adecuado de cualquier lengua. Parece que un acento extranjero se hace más notorio cuando las vocales no son pronunciadas según las normas de la lengua en cuestión. Consecuentemente vale la pena dedicar tiempo y esfuerzos para que nuestros estudiantes consigan entender y controlar en la práctica la estructura del sistema vocálico español.

El sistema prosódico

Faltaría aún el fascinante estudio relativo a las posibles interferencias del sistema prosódico (o suprasegmental) del portugués brasileño sobre el español de nuestros estudiantes. Aquí entran, con derecho propio, los fenómenos de ritmo, entonación, acento y duración.

Si el ritmo brasileño es acentual (semejante en esto al del inglés) como pretenden algunos fonetistas brasileños, es obvio que habrá interferencia en la medida en que el hablante brasileño tratará de colocar diferente número de sílabas dentro de una misma unidad acentual; a mí no me parece que esto sea verdad, a no ser en el caso de algunas variedades regionales, y por eso prefiero creer que en lo que a ritmo se refiere la interferencia prácticamente no existe.

En cuanto a la entonación el asunto es diferente y bástenos un ejemplo: la curva melódica de las expresiones interrogativas desprovistas de partículas interrogativas no coincide en las dos lenguas; veámoslo en el ejemplo siguiente:

(53) Esp. ¿Estás contento? / Port. Estás contente?

En español la subida final es nítida y sostenida, mientras en el portugués la subida final sufre una pequeña caída en la última sílaba.

Puesto que en español hay muchas palabras en las que el lugar del acento no es el mismo que en portugués queda abierta la puerta para interferencias acentuales; comparemos:

(54) Esp. El nivel de la Academia de Policía / Port. O nível da Academia de Polícia.

Con relación, finalmente, a la duración, es notorio que en el portugués del Brasil las sílabas tónicas son claramente más largas que las sílabas átonas (a la manera italiana); este fenómeno se da solamente en algunas pocas regiones del mundo hispánico (por ejemplo en la Argentina, tal vez por influencia italiana). Por eso, con relación al castellano en general, este hábito puede producir interferencias de menor importancia como es evidente.

Conclusión

Concluamos ya este largo (y quizás monótono) ensayo interrogándonos si les estamos dando a las interferencias fónicas la importancia que les corresponde en el aprendizaje del español por parte de estudiantes brasileños. Todo depende del grado de perfección que se quiera alcanzar en el dominio de la segunda lengua, de los objetivos pretendidos y hasta de la disposición que para aprender manifiesten nuestros alumnos. De todas formas creo que el profesor de castellano (como de cualquier otra lengua) debe tener plena conciencia de los no siempre fáciles problemas planteados por la pronunciación adecuada -para fines de comunicación- de la lengua que ha escogido enseñar y se esfuerce por adquirir los conocimientos y el instrumental necesario para el logro de sus metas. Espero que el intenso trabajo desplegado por todos ustedes durante todo este día (y relativos a diferentes aspectos de las estructuras del español, comparadas con las del portugués) y esta mi modesta participación contribuyan de algún modo a esa finalidad.

Muchas gracias.

II Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

Especial atención a la
traducción

São Paulo, 5 de noviembre de 1994

La traducción como enlace de culturas

Eliane Zagury

Al proponerme hacer una reflexión sobre las dificultades de la traducción en el ámbito iberoamericano, tengo presente que, más que un enfrentamiento lingüístico español-portugués, se trata de observar el enfrentamiento cultural de hispano y lusohablantes. Un análisis de semejanzas y diferencias entre las dos lenguas, con sus variantes dialectales, o entre otras expresiones culturales ibéricas o iberoamericanas nos llevaría a un rompecabezas insoluble, donde las nacionalidades poco o nada tienen que ver con unidades culturales o lingüísticas, si es que las hay.

De otra parte, el intento de delimitación de los elementos diferenciadores ya nada puede servir, en el mundo de las comunicaciones instantáneas y el transporte fácil. Pasa que los hechos lingüísticos y los rasgos culturales, con o sin tarjeta de residencia, permanecen, desaparecen o se modifican. De todas formas, lo que nos puede interesar a nosotros, traductores, es la dinámica de los intercambios, dinámica esa en que el traductor participa como actor, pero con poca conciencia de su función, lo que le lleva a actuar trágicamente conducido por fuerzas que desconoce o grotescamente intentando luchar en contra de lo inevitable.

Debo decir que frecuentemente el traductor se enfrenta con lo intraducible y tiene derecho al préstamo y a la invención. Si algo no tiene nombre en una lengua, no tiene existencia oficial, es una presencia virtual, meramente posible. Tendría el traductor, para hacer vivir en esa lengua lo que todavía no ha nacido en ella, que optar por el préstamo o por la creación de una nueva palabra.

Veamos algunas situaciones típicas. La primera: el texto a traducir es un informe técnico o científico y la palabra intraducible es tema o subtema de exposición, motivo por lo cual se repite muchas veces. Lo más sensato sería reconocer el nombre original de bautizo del nuevo ser científico o técnico. Naturalmente, estaríamos autorizados a hacer las adaptaciones de costumbre al portugués, si es el caso de haber se compuesto originalmente una palabra con elementos latinos y/o griegos. Si el nombre original se ha inventado en lengua moderna, mejor sería trasladarlo igual, hasta que la comunidad usuaria -técnica o científica- presentara sus tendencias de traducir, adaptar o repetir.

Esa es una situación radical, para la traducción en primera mano absoluta. Sin embargo, casi siempre nos enfrentamos con este problema de la palabra intraducible en circunstancias movedizas, en que la opción del traductor, si no es consciente, ocurre por determinantes ideológicos. Hablo, por ejemplo, de un texto periodístico o ensayístico sobre el mismo tema de nuestro ejemplo radical anterior, en el momento en que la comunidad técnica o

científica todavía no se ha decidido por una forma y conviven, en su lenguaje oral y escrito, el préstamo y el calco, digamos. Lo mejor sería que el traductor pudiera saber hacia dónde camina su lengua y predecir su opción definitiva. Pero para eso no hay reglas, son muchas las interferencias estéticas e ideológicas, no deliberadas conscientemente, que se ensanchan en la comunicación masiva, y la opción lingüística ocurre caso a caso.

Al proponer la conciencia del traductor y una opción partidaria por una forma u otra, no vengo a hablar de arcaísmos políticos groseros. Optar sistemáticamente por el calco o por el préstamo, según una tendencia nacionalista o entreguista, consciente o inconsciente, sería una simpleza imperdonable, digna de Policarpo Quaresma.

Aunque sea difícil predecir la expresión que se va a consagrar en la lengua, hay algunas consideraciones que se pueden hacer antes de la opción. Si el préstamo es de fácil o difícil articulación para un lusohablante, por ejemplo, podría ayudar a determinar su uso o no uso. Si el préstamo presenta semejanza auditiva y/o escrita con otras palabras de la lengua portuguesa, ofreciéndose fácilmente a la equivocación o la hilaridad, también podría decidir la cuestión. Si el calco ofrece doble significado, metafórico o no, también es importante verificarlo, pues una de las grandes virtudes de una buena traducción es la claridad, consonante al texto original.

Ahora bien, es verdad que, luso e hispanohablantes, no tenemos el desarrollo técnico y científico de los llamados pueblos del Primer Mundo. Sin embargo, por necesidad o acaso, hemos trabajado en primera mano algunos temas y debemos intercambiar nuestros descubrimientos y esfuerzos. Así, me parece llegado el momento de proponer una investigación interdisciplinar, interuniversitaria e internacional, en el ámbito ibérico e iberoamericano, que identifique las áreas y puntos donde ha ocurrido una verdadera creación científica o técnica de nuestra parte, para la producción de léxicos especializados, para ayudar tanto a los traductores como a los profesores de español instrumental.

Dichas estas cosas casi obvias y quizás por obvias tantas veces abandonadas por nuestras preocupaciones, me gustaría traer ese agobiante tema de “traducir lo intraducible” para el ambiente en que más se desarrolla, que es el texto literario. Son muchas las condiciones que hacen de un texto una pieza literaria, pero en su base se encuentra el factor más importante que es la relación del usuario con el texto. No se espera de un texto literario ninguna consecuencia de acción práctica y, por este motivo, el concepto de precisión que orienta su lenguaje es totalmente distinto del concepto de precisión que orienta el lenguaje técnico o científico. La precisión, sea literaria sea científica, siempre trabaja para revelar lo que el lenguaje corriente no alcanza. Lo que es distinto en un caso y otro es la intención del escritor en relación al resultado. La intención científica o técnica es iluminar un punto oscuro de la razón con nuevas informaciones y razonamientos consecutivos. La intención literaria es iluminar un punto oscuro de la percepción estética y traer nuevas reacciones emotivas.

Es común que se reduzca el concepto de precisión lingüística al concepto de precisión científica o técnica. Como si no hubiera más que precisión de expresión sobre objetos y no

podiera haber una precisión expresiva de una experiencia subjetiva. La materia literaria no tiene compromisos radicales ni con la objetividad científica ni con la subjetividad del escritor. Más bien trae y lleva libremente por todo el ámbito contenido entre esas coordinadas. Pero por dónde camine el texto literario, estará caminando la precisión lingüística, si no se quiere caer en la trampa de no comunicar -aunque lo que se comunique sea, en el caso más radical, la soledad, la individualidad absoluta o hasta la impropiedad de expresión. Por eso no hay flojedad de expresión en el texto literario.

Un error de expresión o traducción en un texto científico tiene consecuencias prácticas inmediatas y visibles. El error de expresión o traducción en un texto literario, como no tiene consecuencias prácticas visibles, es inmediatamente imputado a la incapacidad de comprensión del lector. Es común que pase por sofisticación literaria lo que no es más que incongruencia expresiva. Es el tiempo quien se encarga de seleccionar las verdaderas sofisticaciones literarias. Vuelvo a proponer una conciencia más amplia para el traductor en el sentido de intentar reconocer las incongruencias y las sofisticaciones expresivas, para que no las intercambie nunca. Traducir una sofisticación por una incongruencia es fatal para el texto literario. Desgraciadamente, muchas veces el traductor es indulgente consigo mismo y confunde la libertad creadora del autor literario con la arbitrariedad de expresión, lo que no puede traducirse más que por una caricatura expresiva.

Es el momento, pues, de enfrentarnos con sofisticaciones expresivas intraducibles. Intraducibles porque el modo de ver las cosas y, consecuentemente, expresarlas, es distinto entre culturas. Si algo tan sencillo y corriente como decir “Bom Dia” y “Buenos Días” nos revela actitudes tan distintas en relación a la vida, el tiempo y el otro, ¿qué decir de situaciones y sentimientos que se intentan comprender y describir en nueva forma y/o primera mano literaria? Para el traductor, por supuesto, no hay dificultad de intercambiar “Bom Dia” y “Buenos Días”, ya que no va a traducir más que la fórmula cotidiana y vaciada de un saludo. En verdad, sería un absurdo pretender que esta reflexión produjera cambios en los intercambios corrientes y normatizados. Lo que me interesa, vuelvo a decir, es hacer al traductor pensar sobre las diferencias de expresión entre las dos lenguas y, al enfrentarse con el traslado del habla de una y otra, tener para no hacer mutilaciones groseras o disfraces grotescos.

Aunque no quiera yo seguir esta exposición por la Anecdótica, que siempre nos trae un ejemplario divertido, pero demasiado particular -probablemente mucho más agradable que el camino árido por donde hemos venido hasta el momento- me gustaría hacer algunos comentarios sobre las dos traducciones literarias que más me han hecho sufrir en el enfrentamiento de lo intraducible. Hablo de La Guaracha del Macho Camacho de Luis Rafael Sánchez, y de El Buscón, de Quevedo.

Luis Rafael Sánchez viene a ser, hasta ahora, la presencia más sofisticada de la afroamericanidad en lengua española. De otra parte, el hecho de cuajarse esa afroamericanidad literaria en Puerto Rico lo hace testimoniar un estado de radicalidad colonialista que es la misma caricatura patética de la “América descalza, la América amarga, la América en

español”, como se expresa en una entrevista de 1988 para el periódico __, de San Juan. Pero la risa de Luis Rafael y de Puerto Rico son la defensa, son la vida que insiste en pelearse con la tragedia, que es el aplastamiento de una forma de vivir que se confunde con el ser, que se proyecta como desgracia de identidad.

No voy a entretenerme en las dificultades del español invadido por la lengua inglesa, expresiva de la cotidianidad impuesta a la isla por el marco de la nacionalidad norteamericana. Debo decir, sin embargo, que en principio los préstamos del inglés tendrían que mantenerse en la traducción brasileña, para que no se perdiera el residuo del bilingüismo y biculturalismo puertorriqueños. Ya que en portugués no tenemos esa situación tan radical y la penetración de la lengua inglesa -fuera del dominio de la informática- es más bien superficial, la violencia de la entrada de palabras o morfemas de lengua inglesa en el texto es mucho más grande. He optado por mantener solamente los residuos que pudieran ser comprendidos por los lectores que tuvieran una escolaridad media de lengua inglesa y pudieran dominar un vocabulario sencillo. La intensidad expresiva de esos préstamos equilibraría la cantidad, disminuida en la traducción brasileña.

Quizás la dificultad más grande de la traducción hubiera sido el ritmo de la frase, lo intrincado y la percusión. Pasa que Luis Rafael Sánchez hace la lengua bailar todo el tiempo, entre rimas y asonancias. La novela no se llama “La Guaracha del Macho Camacho” porque sí. Me ayudó ser carioca, estar acostumbrada desde siempre a la percusión afroamericana. Pero samba no es guaracha. Si el lector brasileño reconociera un fondo de “batería de escola de samba” en el texto, sería fatal. Lo semejante no es igual eso tenemos que tenerlo siempre presente, los traductores.

El equilibrio entre semejanzas y diferencias culturales y lingüísticas en un texto traducido lo tenemos que templar nosotros, los traductores. Es ese equilibrio lo que posibilita la comunicación -y eso no es más que un modo de realización del equilibrio entre información y redundancia, que construye un texto eficaz, desde el punto de vista de su destinatario.

Otra dificultad: la metaforización constante del texto, con vistas a la caricatura, basada en la exageración, en el desborde antillano. Las referencias culturales son constantes y la afectividad frente a ellas se estira cuanto alcanza, para expresar su enfrentamiento patético y producir efectos brillantes. Hay que convenir en que metaforizar con referentes desconocidos o poco usuales tiene sus peligros. De todos modos, el atrevimiento del traductor es necesario, pues su demasiada prudencia puede empobrecer lo que traduce. Ocurre que en un texto que tiene la densidad expresiva del texto de Luis Rafael Sánchez, tendrá que haber espacio para la información estética virtual. Una vez más es la precisión lingüística la que lo exige y no podemos contar con una receptividad de lectura de cien por cien de reconocimiento de expresión. La lectura de un texto de Guimarães Rosa, en portugués, tampoco se realiza totalmente de una vez. Pero eso no justifica absolutamente las omisiones del traductor o los aplastamientos del lenguaje hacia una lectura lineal.

Y llegamos al más agobiante de los hechos lingüísticos intraducibles: el doble o triple sentido de una expresión. Si el paradigma del tormento del traductor en relación a eso es

el texto de Shakespeare, podemos decir que Luis Rafael Sánchez camina velozmente en esa dirección. Son incontables las veces en que nos enfrentamos con expresiones cuyo segundo y tercer sentido son metafóricos al primero, por enlace concreto/abstracto o transposición sensorial, y que no se pueden trasladar a la lengua portuguesa, pues ésta no presenta identidad formal entre los dos o tres significados. Sin embargo, el texto necesita el juego de palabras para mantener el ritmo y el tono de humor propuestos desde el comienzo.

Esta es la peor encrucijada que conozco en la traducción literaria. En verdad no hay técnica u orientación que le pueda ayudar al traductor en la elección. O empobrece, aplasta y sesga la narración que viene desarrollando o, por iluminación espiritual, por un momento -y no más que por ese momento- se transforma en creador sustituto y, lo más pronto que la lengua le permita, produce un juego de palabras compensador, no por su mismo ingenio, pero por el ingenio del autor que ya lo empapa de alguna previsibilidad y mimetismo. En ese momento hay que ser el mero autor si se expresara en portugués.

Algunas veces, es posible un camino auxiliar, el de la nota explicativa al texto, que tanto disgusta al editor y al mismo lector, ya que rompe el hilo narrativo y su pertenencia provisional al mundo de la ficción. Pero hay que evitar a lo máximo las notas, si no la fruición estética se hace imposible. “Hay que traducir, cómo sea”, me pedía el mismo Luis Rafael Sánchez, preocupado de la finalidad básica de su obra. Por eso mismo, me parece que la traducción de La Guaracha ha sido un entrenamiento riguroso para pensar en atreverme a acercarme a El Buscón.

Para traducir a Quevedo yo podía contar con casi todas las dificultades de que he hablado en relación a Luis Rafael Sánchez. Y una más, insoluble: la no contemporaneidad. No podía yo escribirme con Quevedo, llamarlo por teléfono, discutir con él mis dudas en la comprensión del texto, como solía hacer con los autores que he traducido.

De otra parte, por la misma no contemporaneidad, se ponía una cuestión muy grave: ¿traducir Quevedo a la lengua portuguesa del siglo XVII o a la lengua portuguesa del siglo XX? ambas posibilidades se me figuraban empobrecedoras y traicioneras. La fidelidad filológica absoluta en la transposición resultaría un texto imposible de leer hoy con el goce estético que es la finalidad primera de la obra literaria. Si yo tuviera un lector medio brasileño con la capacidad de ficción e información lingüística suficiente para leer estéticamente un texto en portugués del siglo XVII, seguro que ese mismo lector lo hubiera hecho en el español de Quevedo y no necesitaría una traducción.

Asimismo, la adaptación del texto al portugués contemporáneo me parecía estéticamente absurda, ya que toda la referencia del texto se ubicaba en una circunstancia histórica determinada y clara y no podía prescindir de ella para comunicar su mensaje más amplio de la problemática humana. A no ser que escribiéramos otro buscón aclimatado a nuestros días y lugares. Pero en verdad no lo necesitamos, ya tenemos bastante picaresca real con nuestros “meninos de rua”.

Quedaba claro, pues, un punto importante, a lo mejor, fundamental, para que la traducción de El Buscón tuviera sentido: la familiaridad del lector brasileño, principalmente

del habitante de las megalópolis, con la temática picaresca. Eso sacaba la obra de su contexto de erudición y le prometía una resonancia grande en la afectividad del lector brasileño.

Mi punto de vista pasó a ser el de exhibir un antepasado del “malandro” o “vigarista” nacional, que tanto conocemos. Así, mi opción fue por una lengua portuguesa cercana a la de siglo XVII, pero algo dulcificada en su sintaxis, con admisión de oraciones reducidas de gerundio, por ejemplo -cuando acumulación de que subordinados fatigaba nuestros oídos de hoy. He tratado, también, de evitar palabras en desuso. Así, he buscado un tono narrativo -lo más fiel posible- que llevara al lector a convivir con otra época y su cultura, caminando despacio por el texto, pero sin piedras donde tropezar.

Lo que sucede es que la verdad de la comunicación de un texto que escribimos casi no la podemos probar. Son pocos los testimonios que podemos tener de su lectura y casi siempre mentirosos, con buenas o malas intenciones. De todos modos, para cerrar este discurso que ya se hace largo y dar tiempo a que pueda yo contestar a otros probables intereses de este auditorio, me gustaría hablar de una experiencia con el texto traducido de El Buscón al portugués.

Hace algunos años me buscó el actor Edgard Ribeiro, uno de los más grandes que tenemos y absolutamente *underground*. Quería mi licencia para utilizar el, texto de que venimos hablando en un espectáculo callejero. Por supuesto, le he dado la licencia muy contenta, con muchas ganas de ver su trabajo. Tanto me ha gustado lo que he visto que le he invitado a traer su espectáculo a la Universidad del Estado de Rio de Janeiro.

El teatro de Edgard no tiene recursos ni patrocinio, es puro trabajo de cuerpo, voz y algunos mínimos elementos de escena. Para decir el primer capítulo de El Buscón, el único equipo teatral que ha utilizado ha sido una lámpara reflectora. Como objetos de escena tenía una vela, fósforos, un rosario y algunos granos de maíz. Todo ocurría en el zaguán principal de la Universidad, entre la gente que entraba y salía. Entre loco, pordiosero y buscavidas, su personaje era convincente en tal grado que las personas que detenían su paso para escucharlo ignoraban totalmente la marca teatral del reflector y se creían que se trataba de vida real. Una muchacha intentó convencerlo de calzarse los zapatos, recoger sus cosas del suelo y portarse más de acuerdo con un zaguán universitario. Otra señora que estaba a mi lado ponía cara de lástima y repetía muchas veces algo como “¡Pobre hombre! ¡Hasta qué punto llegan las cosas para una persona desesperada!”

Debo decir que ni siquiera una coma del texto se ha saltado Edgard en su recitación. No ha dulcificado en nada la sintaxis, no ha perdido una nota de ingenio, un juego de palabras. Y el texto ha tenido una claridad absoluta para la gente, una transparencia que no se podría imaginar.

En verdad, esa experiencia me ha dejado muy feliz. Si trabajamos en el sentido de buscar el verdadero enlace entre las culturas, es posible que nos vengamos a comprender unos a otros y a compartir nuestras vivencias más allá de las vanidades académicas.

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

Especial atención a la
Expresión Oral

São Paulo, 11 de noviembre de 1995

La oralidad y la escritura en la enseñanza de español LE.

Consuelo Alfaro Lagorio

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

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

Por otro lado, el español - lengua mayoritaria en el mundo, debido a la población que la habla como lengua materna (L1) - ahora comienza a despuntar como una lengua de gran demanda educativa por el número creciente de quienes la quieren o necesitan como segunda lengua (L2) o LE. En los cuatro puntos cardinales del mundo: en el Japón, donde hay pocos especialistas: en Corea, donde en 1996 se realizará el IV Congreso Asiático de Hispanistas: en los EE.UU., donde hay una población de cerca de 25 millones de hispanohablantes (L1) y, por lo tanto, estados de la federación que se declaran oficialmente bilingües, como California y Florida: en algunos países de Europa, donde ya están implantados en el syllabus y. por lo tanto ya existen materiales didácticos de Español para la enseñanza secundaria y en fin, en Brasil, donde

asistimos a un crecimiento acelerado de demanda en este sentido: estados como RJ que propone la obligatoriedad de su enseñanza en el “2º. Grau”, las universidades públicas brasileñas acusan un significativo aumento, progresivo y regular en la inscripción de español para el vestibular, los rigurosos exámenes de selección académica.

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

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

Las contribuciones de la Sociolingüística.

Las contribuciones que la sociolingüística ha aportado a la enseñanza de lenguas están incorporándose progresivamente en los curricula, en los materiales didácticos y en la actuación cotidiana del profesor. Cuando nos preguntan si sabemos una lengua, la respuesta es de tal complejidad que deberíamos pautamos por un principio: lo que sabemos guarda una relación proporcional con lo que podemos hacer con ella. Podemos leer periódicos, textos literarios, podemos escribir una nota o un trabajo sobre nuestra especialidad, podemos conversar, recibir un mensaje por teléfono, podemos hacer una conferencia, etc. Así, hoy en día, relativizamos el concepto de lo que es ‘saber’ una lengua. Igualmente, la distinción entre ‘aprender’ y ‘adquirimos’ proporciona una visión más realista de la eficacia de la actividad didáctica, propiciando toda una discusión importante sobre las relaciones, que no siempre son simétricas entre ‘enseñar’ y ‘aprender’. Sabemos, por ejemplo que adquirimos espontáneamente nuestra lengua materna, pero aprendemos a leer y escribir en ella, después de un proceso institucional que tiene lugar en el ámbito escolar. La segunda lengua podemos adquirirla a través de un proceso de interacción natural, al relacionamos con la sociedad que la habla y que no es nuestra de origen. En este caso podemos seguir un curso de segunda lengua que refuerce y ayude a optimizar este proceso. Ahora bien, la situación en que todos aquí nos encontramos es la de profesores de lengua extranjera porque nuestros aprendices cuando salen después de nuestras clases, van a comprar, comer, reír, amar, en fin, interaccionar con su propia sociedad en su lengua materna, por eso, vamos a *enseñarles* y en el mejor de los casos ellos van a *aprender* y no a adquirir, el español.

Otra cuestión importante que se pone a la orden del día es qué lengua estamos enseñando. Las últimas investigaciones en lingüística comienzan a revelar, por ejemplo, cuales son los usos más frecuentes diferenciados en grupos sociales determinados y cuáles son las formas lingüísticas de mayor prestigio. En la perspectiva educativa, la discusión sobre que

lengua enseñar, comienza a tener un perfil cuyas bases se fundamentan en el uso. Con una metodología cuantitativa, el análisis de datos recogidos en situaciones comunicativas reales y usando los principios de validez empírica de la sociología, se apunta para la descripción de regularidades y tendencias en las realizaciones de la lengua.

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

Si bien esto nos lleva a una representación unitaria de la lengua española, reconocida frente a otras lenguas modernas occidentales, paralelamente, su diversidad aparece especialmente cuando se tienen que esbozar objetivos pedagógicos para las habilidades receptivas y productivas en el registro oral. Precisamente porque en este registro ocurren las variaciones dialectales de la lengua y no siempre cuenta con orientación metodológica para abordar esta diversidad en su práctica pedagógica.

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

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

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

El registro oral y el registro escrito.

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

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

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

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

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

En este modelo de enseñanza de lengua, los métodos llamados audio-orales, por ejemplo, aceptan la hipótesis de que se aprende la L2 o LE de la misma manera que se aprendió la L1. y ello implica una programación que siga este orden 'lógico': primero se habla y después se escribe. Las estructuras lingüísticas de este enfoque metodológico parecen destinadas a

reproducir el uso 'real' de la lengua y por esto, aparecen en forma de diálogos y, por otro lado, el espacio reservado a la lengua escrita se limita a la reproducción de estas situaciones de uso.

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

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

Sin embargo, para retomar uno de nuestros objetivos como profesores: hablar como una mera emisión de sonidos, aunque coordinados y con significado, no quiere decir comunicarse. Vamos a imaginar que podemos aprender a preguntar una información, o a saludar en L2 o LE. Eso no quiere decir que podemos entender las respuestas en uno y otro caso, y que podemos responder a las secuencias que en la vida real son siempre imprevisibles. Así, hoy en día, cuando se dice hablar se está haciendo referencia a las habilidades receptiva y productiva oral, queremos decir que, aprender a hablar se concibe como aprender a interactuar.

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

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

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

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

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

"[...] que a mí me hicieron un/una especie de juicio y se dieron cuenta de que yo no/ no/ no le debía nada / a nadie y entonces me dejaron salir."

"Yo puedo escoger a mis amigos/pero yo no puedo escoger a mi familia/ y yo creo que es injusto que a uno lo echen de un país sin tener las bases claras/ y por quee/ y que lo echen a uno de un país, sobre todo porque uno lleva un apellido/yo no tengo la culpa de lo que haga mi familia/ yo ha/ yo/yo/yo respondo por mis actos/ nada más/ o sea yo creo que es injusto lo que están haciendo con nosotros..."

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como se puede ver, nos proponemos mucho más formular preguntas que fabricar respuestas. Tal vez sería interesante terminar formulando colectivamente esas preguntas, algunas tal vez sin respuesta y otras que sirvan para avanzar en la discusión. Muchas gracias.

IV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

La creación de materiales de apoyo para la clase
de español como lengua extranjera a partir de
documentos auténticos

São Paulo, 21 de septiembre de 1996

La red mundial y el futuro profesor de español*

Walter Carlos Costa
Professor de Espanhol da UFSC

En primer lugar me gustaría agradecer la amable invitación de la Consejería para abrir este encuentro de profesores de español. Últimamente hemos tenido desde Florianópolis una excelente relación con la Embajada de España. Para nosotros, de la Universidad Federal de Santa Catarina, esta colaboración es indispensable y todos ganamos con ella, especialmente nuestros estudiantes.

Cuando fui consultado sobre la posibilidad de una charla, sugerí la de hoy y no algo relacionado con Cervantes, Quevedo o Borges, mis más inmediatos objetos de estudio. Hay dos motivos para tal decisión. En primer lugar quisiera decirles algo relevante, útil y que tuviera que ver con sus preocupaciones profesionales y con el tema del encuentro. En segundo lugar pensaba aprovechar la ocasión para compartir con ustedes algunas de mis impresiones sobre los bruscos cambios actuales en el modo de conservar, producir y transmitir conocimientos. Todo lleva a creer que estos cambios van a afectar profundamente la manera de enseñar y aprender, entre otras cosas, idiomas extranjeros.

Quizás no constituya un exceso de exhibicionismo contarles algo personal en relación con nuestro tema. Siempre fui un hombre de libros, que me trajeron y traen momentos de sabiduría, técnica y entretenimiento. Para mí, cultura era sinónimo de cosa impresa y los medios audiovisuales, con todo su innegable poder de seducción nunca me convencieron mucho como instrumentos de efectiva formación intelectual. Aunque los haya utilizado durante años en la enseñanza del español, siempre prefería lo escrito al audio y al video, por intuir de algún modo que si lo visual aclara, no menos a menudo también simplifica.

Cuando estaba cursando el doctorado, mi director de tesis insistió en que me comprara una computadora. El consejo no me convencía, pero terminé por comprar una de esas máquinas que eran maravillosas hace apenas 6 años y que hoy no valen literalmente nada. Pues bien, esa máquina se quedó unos seis meses abandonada en una pieza simplemente porque yo no me animaba a empezar a utilizar una tecnología, entonces, aún más intimidadora que hoy, pero que ya daba señales de convertirse en moda. Yo encontraba un motivo de orgullo en no ceder a la tentación del momento y en atenerme al gran vehículo consagrado que es el libro. La convivencia con colegas que usaban la computadora y lograban presentar sus trabajos más velozmente y con mejor presentación me hizo ir cambiando de a poquito mi punto de vista. La necesidad de terminar la tesis en el tiempo previsto terminó de convencerme de lo inevitable del salto.

Eran los tiempos del DOS con su sintaxis caprichosa y sus recurrentes problemas de memoria. El hecho es que me convertí no solo en un usuario sino en un verdadero aficionado, sobre todo al percatarme de que me era más económico y saludable tratar de entender el funcionamiento de la máquina que depender de terceros. Me puse a leer regularmente revistas y libros especializados hasta que buena parte de los misterios desaparecieron y, en realidad, eso aumentó el encanto.

Para mí, en la práctica, la informática se ha vuelto como una extensión de mi amor por las lenguas, ya que, aunque artificial, se trata también de un idioma.

Si hace algunos años la utilización de la computadora constituía una opción más bien personal, ahora se ha vuelto como que obligatoria, ya que es cada vez más problemático ignorarla o despreciarla. Las computadoras se han vuelto casi tan ubicuas como los autos y las heladeras y son cada día más potentes, sofisticadas y baratas. Es difícil imaginar un producto o servicio donde no haya habido en algún lugar de la cadena la intervención de la antes tan terrible máquina.

Por una serie de factores que detallaré en seguida, los profesores de lengua y literatura todavía no han sentido toda la fuerza de los nuevos medios y el momento es, por lo tanto, bastante oportuno para examinar el nuevo cuadro.

Para la presente charla utilicé material que se encuentra únicamente en la interfaz gráfica de Internet, la famosa WWW - World Wide Web - o telaraña mundial. No sé hasta qué punto ustedes están familiarizados con el asunto, pero no es improbable que la mayoría tenga una idea bastante clara y concreta de la cosa, ya que la prensa brasileña ha dedicado - y sigue incansablemente dedicando - abundantes páginas al fenómeno. De hecho, Brasil es uno de los países que con más entusiasmo abraza esta nueva tecnología.

Como seguramente sabrá buena parte de los presentes, la red mundial de computadoras existe hace algún tiempo, pero sólo empezó a tener un impacto en la vida cotidiana a partir del momento en que adquirió una cara agradable y conocida estilo Macintosh y Windows. Sin embargo, en las universidades y centros de investigación a lo largo y ancho del mundo, sobre todo en Estados Unidos y Europa, ya se utilizaban dos de los instrumentos más fantásticos de la red: el correo electrónico, o e-mail, y el traslado de archivos.

Recuerdo que hace cuatro años, en los días en que uno tenía que memorizar intrincados comandos del sistema operacional Unix, y que la prensa soberanamente desconocía el concepto y la realidad de Internet, una colega en Florianópolis pudo organizar un Congreso Internacional de Psicolingüística a través del correo electrónico, con rapidez, seguridad y un costo mínimo.

Actualmente el correo electrónico sigue siendo tan útil como antes. Extrañamente en Brasil parece menos usado que los programas de "chat", quizás debido a nuestra tradición principalmente oral.

Aunque el sistema Internet se averíe en intervalos tristemente regulares en Brasil debido al crecimiento caótico de su base de uso y a la imprevisión de los responsables de su

estructura y mantenimiento, el correo electrónico es muy eficaz como medio de comunicación. Hace poco, traté con una colega de español de la USP la visita de un hispanista británico a la UFSC. Todo - fechas, títulos de las charlas, pasajes, etc. - fue negociado y renegociado silenciosamente y eficientemente por correo electrónico. Ahora hay muchísimos programas que hacen que la comunicación por correo electrónico sea menos complicada, atractiva y con posibilidades de agregar archivos de texto, sonidos e imágenes varias, como dibujos, fotos, etc. Sin embargo, la mayoría de la gente que usa el correo electrónico todavía lo hace al estilo antiguo, meramente textual, aunque eso, como todo en este campo, esté cambiando a una velocidad vertiginosa y no es difícil prever el día en que el correo electrónico multimedia será la regla, no la excepción. Las consecuencias de dicha evolución para el aprendizaje de lenguas son sencillamente revolucionarias.

Hay, como ustedes deben saber, grupos de estudiantes de escuelas y universidades que intercambian mensajes constantemente, haciendo que los ejercicios de lengua asuman un carácter decididamente interactivo y además realista.

Les doy un ejemplo concreto de como las facilidades del correo electrónico pueden ayudar al hispanista, incluso al hispanista principiante. En la Universidad de Santa Catarina hay un proyecto de un diccionario de uso Portugués-Español desarrollado por mis colegas Philippe Humblé y Rafael Camorlinga y por estudiantes con becas de iniciación científica del CNPq. Aunque haya sido elaborado en computadoras desde el comienzo casi no hizo uso de los recursos de Internet. La selección de las palabras incluidas se hizo a través de un largo corpus del portugués hablado en la región sur, montado por el proyecto VARSUL. De la traducción de las palabras y de los ejemplos se encargó un grupo de jóvenes argentinos, estudiantes de portugués. Como pocos tenían acceso a Internet, los contactos se dieron por viajes y cartas convencionales. Pasado el entusiasmo inicial, las cartas se fueron haciendo cada vez más raras y los plazos regularmente incumplidos. El uso sistemático del correo electrónico y de la red está ayudando no sólo a solucionar el problema sino que está permitiendo un sistema de control lexicográfico más amplio y más preciso, ya que las consultas a los hablantes nativos ocurren con poco intervalo de tiempo y pueden ocurrir incluso en tiempo real.

Ustedes seguramente conocen el célebre cuento "La biblioteca de Babel" que es "ilimitada y periódica". Se cita a menudo la ficción de Borges como una descripción profética y precisa de lo que es la red mundial hoy. Se estima que hay más de media docena de millones de home pages catalogadas actualmente y se calcula que cada mes aparecen cerca de un millón más. Lo extraordinario, lo kafkiano, lo borgiano, es que esa inmensa biblioteca existe y no existe al mismo tiempo, además de estar en cambio constante. Se ha insistido mucho en la "irrealidad" de la red, pero de hecho ya estamos acostumbrados a la "irrealidad" o realidad virtual acústica y de imágenes.

Para todos nosotros las consecuencias son difícilmente previsibles, pero intuimos que serán poco menos que dramáticas. En los últimos días hice innumerables búsquedas para comprobar hasta qué punto había informaciones importantes para los profesores de Español

en la red. Aunque yo sea un navegador o surfista con cierta experiencia, me sorprendí muchísimo con lo que encontré, sin mucho esfuerzo.

Me acuerdo que hace sólo seis meses no había casi nada en español en la red, que era básicamente territorio de lengua inglesa. Hoy, aunque las páginas en inglés dominen de lejos, la Web se ha transformado en un ambiente multilingüe, o más exactamente con múltiples lenguas coexistiendo lado a lado, más cerca por lo tanto del mundo real.

Para que ustedes tengan una idea inmediata de los felices cambios ocurridos, voy a contarles algunos casos de problemas resueltos con consulta a Internet.

Hace dos meses estaba montando un proyecto de investigación sobre los Sueños de Quevedo. Tenía algunas ediciones críticas pero me faltaba una bibliografía más completa y más reciente. Hice una consulta rápida con una de esas herramientas de búsqueda (hay muchas, con desigual rendimiento, hay que probarlas todas para saber lo que valen para los objetivos particulares de uno (Opentextí, Lycos, AltaVista, Yahoo, etc.) y, junto con mucha información desechable, apareció una estupenda página dedicada a Don Francisco en la Universidad de Santiago de Compostela. Junto con algunos textos de Quevedo y una pequeña biografía, estaba disponible una amplia y cuidada bibliografía, que me ahorró decenas de horas de trabajo.

En otra oportunidad, dos estudiantes del curso de español acudieron a mí. Estaban trabajando con poesía hispanoamericana y necesitaban, una, datos biográficos de Neruda y la otra, poemas de Mario Benedetti. En el momento mismo y sin mucha esperanza inicié una búsqueda. Los resultados fueron extraordinarios. Logré ubicar una excelente aunque breve biografía de Neruda en una home page de la Universidad de Chile y varios poemas de Benedetti (además de un artículo suyo en que discutía el neoliberalismo) en un sitio norteamericano. Salvé la información en el disco duro e imprimí en una impresora laser. En poco tiempo las alumnas disponían del material que necesitaban y que ni la biblioteca universitaria ni nuestras bibliotecas personales poseían.

Pero, me dirán ustedes, es que en Florianópolis disponen de facilidades que no se encuentran tan fácilmente en otras partes. Claro que desconozco la situación particular de cada uno de ustedes y puede ser que en este aspecto la UFSC sea privilegiada. Mientras en muchas universidades, extranjeras y nacionales, públicas o privadas, el libre acceso a Internet está reservado a unos pocos profesores, en Florianópolis el acceso es, desde hace poco, generalizado: todos los profesores y todos los estudiantes tienen libre acceso a la red, pudiendo incluso montar sus páginas personales.

Sin embargo, aún donde el acceso se puede dar a través de un proveedor privado, la tarifa actual, entre 30 y 50 reales, está al alcance de cualquier organización. Así, una de las características más impresionantes de Internet, es que su acceso, contrariamente a lo que pasaba con otras tecnologías de acceso a la información internacional y nacional, es barato. Con una computadora equipada con un modem y una conexión en red local, es posible explorar la red y escoger el material deseado.

Para que no piensen que soy un entusiasta absolutamente ciego, pero un poco para señalar algunas dificultades.

Como cualquiera que alguna vez uso Internet sabe, es casi imposible moverse en su mundo virtual sin alguna noción de inglés. Aunque haya versiones de *Netscape* y *Explorer* en castellano y haya “*browsers*” concebidos para ser multilingües, lo más normal es que en un momento u otro, el usuario se encuentre con textos en inglés. Como el ambiente es gráfico y las situaciones repetitivas, es posible hacer frente a una dificultad inesperada valiéndose de los signos o iconos. Otras veces será necesario consultar a alguien que sepa inglés. Queda siempre el recurso de utilizar un diccionario tradicional o uno de los muchos diccionarios *on-line*. El Español es, entre las lenguas, una de las más favorecidas - hay diccionarios inglés-Español y Español-inglés disponibles en varios sitios. Existen también algunos programas en la misma red que hacen traducción automática, no muy idiomática y no siempre correcta, pero siempre útil y en general suficiente para los fines prácticos de descifrar instrucciones o informaciones de carácter general.

Aquí cabe una pequeña digresión. Creo que el profesor de español, como el profesor de todo idioma extranjero, tendría que aprender por lo menos una lengua más. Es algo muy provechoso, en muchos sentidos, como tuve ocasión de comprobar cuando trabajaba en el Center voor Levende Talen (Centro de Lenguas Vivas) de la Universidad de Lovaina, en Bélgica, donde eso era práctica corriente.

Eso requiere un reciclaje interior, cuyo resultado final quizás sea el cambio de perfil del profesor de español. Todo profesor de idioma extranjero acaba por incorporar algo de su objeto de estudio, tanto para bien como para mal. Mi impresión es que los profesores de español se distinguían de algún modo de los otros profesores de lengua por identificarse con y de cierta forma representar un mundo un tanto al margen de la modernidad, sea la España cerrada de después de la Guerra Civil, sea la América Hispánica bajo regímenes dictatoriales. El inglés tendía a ser visto como la lengua de los dominadores, de los imperialistas. Aunque esos sentimientos sean comprensibles, naturales y justos hasta cierto punto, pienso que de la misma forma que un estudioso de literatura está en mejores condiciones profesionales si conoce francés y uno de filosofía si sabe griego antiguo y alemán, el profesor de Español, como de cualquier otro idioma vivo, ganaría muchísimo si tuviera buenos conocimientos de inglés y, si fuera posible, de un tercer idioma moderno.

El motivo es obvio: en metodología de lengua extranjera casi la totalidad de los estudios se publica en inglés y la biblioteca virtual de Internet está casi toda en inglés que se ha vuelto, no para la eternidad pero quizás por un período largo, una herramienta profesional indispensable.

Vuelvo a lo que encontré en mi peregrinación digital, no sin señalar otro problema: buscar material intelectualmente interesante en Internet demanda, además de cierto dominio del inglés básico, tiempo - a menudo mucho tiempo, dependiendo de la hora y de la intensidad del tránsito virtual. Como en el mundo real, en el ciberespacio el tránsito es tranquilo

en la madrugada y más complicado en las horas punta, fines de semana y festivos. En el comienzo se pierde mucho tiempo también tratando de entender cómo funciona el sistema y el *browser* particular que uno utiliza. Los que tengan una experiencia con otros programas de computadora tendrán menos problema porque algunas de las habilidades requeridas son las mismas utilizadas en un procesador de texto como *Word*, por ejemplo. Una complicación adicional es que a veces el asunto que uno busca no logró interesar a nadie todavía, o el sitio que uno frecuentaba simplemente dejó de existir, cambió de dirección hace mucho o está inaccesible por algún motivo. La experiencia de Internet es sin duda de mucha emoción pero igualmente de mucha frustración.

Les decía que mi más reciente recorrido en Internet en busca de cosas hispánicas me espantó. Me sorprendí primero por encontrar no la falta, la soledad de otros tiempos, sino un verdadero exceso de información en español. Cualquier profesor de español se sentirá un poco confundido con tanto material inmediatamente disponible y que puede ser usado en clases de lengua, cultura, historia, arte y literatura.

Me sorprendí muchísimo por encontrar la riquísima home page mantenida por la Embajada de España en Ottawa, Canadá, llamada Si Spain (<http://www.docuweb.ca/SiSpain/>). Esa página es una verdadera guía de España y asuntos hispánicos, incluyendo informaciones económicas, sociales, turísticas, políticas, administrativas, cursos de español, listas de diarios y otras publicaciones españolas disponibles en Internet, además de numerosísimos enlaces con otras páginas españolas o sobre España. Es una mina de información bien organizada, permanentemente actualizada y que presenta la inesperada característica de poder ser leída también en inglés, francés y alemán. Contiene más información que cualquier biblioteca real, con alto presupuesto, sería capaz de ofrecer.

Otra página impresionante es Mundo latino (<http://www.mundolatino.org>), quizás el sitio más completo en todo lo que se refiere a asuntos ligados a cultura hispánica, con énfasis especial en América hispánica. La parte de música popular es particularmente exhaustiva e incluye desde el flamenco hasta los grupos de música pop de varios países, con transcripción de letras de canciones de los principales compositores como Pablo Milanés y formas tradicionales como el corrido mejicano. Simpáticamente Mundo latino incluye Brasil y Portugal en sus distintos apartados. La lista de periódicos es verdaderamente abrumadora, con diarios y revistas publicados en castellano (y portugués) en la Península Ibérica y las Américas.

He insistido en los textos disponibles. La red es esencialmente un lugar de textos, aunque haya ya bastante material en audio y video. El problema es que los archivos de audio y video exigen máquinas más potentes (y por lo tanto más caras), discos duros gigantescos, además de no presentar por el momento la calidad a que uno se ha acostumbrado en la televisión y el CD. Evidentemente eso puede cambiar de modo radical en los próximos años, lo que para la enseñanza de lengua será sin duda un acontecimiento extraordinario.

Hoy por hoy y en una red predominantemente textual lo que hay a disposición de los profesores de Español es, de hecho, mucho más de lo que los más optimistas podrían

imaginarse hace solamente un par de años. Además del material primario auténtico, se encuentra también todo tipo de material de referencia como diccionarios, gramáticas, sitios con ejercicios gramaticales, catálogos de las editoriales y mucho más.

Los textos electrónicos de libre acceso en castellano son muy pocos todavía si uno compara con la riqueza del acervo en inglés, sobre todo lo que está disponible en el fantástico proyecto Gutenberg. Una buena noticia es que ese proyecto pretende incluir obras de autores españoles e hispanoamericanos en español. Ya hay algo, sin embargo, y una mención especial cabe a un profesor norteamericano, Fred F. Jehle, de la Indiana University-Purdue University Jehle (<http://cvax.ipfw.indiana.edu/~jehle/>) que, después de montar una excelente aunque pequeña antología de la poesía española embarcó en un proyecto más osado (con el Prof. Eduardo Urbina de Texas A&M University), el de poner toda la obra de Cervantes a la disposición de los usuarios de Internet. Por el momento ya se puede copiar libremente una muy buena edición del Quijote y algunas Novelas ejemplares.

Probablemente iniciativas como las que acabo de citar se multiplicarán en el futuro en distintos países de habla hispana o no, ya que el español se está rápidamente convirtiendo en la lengua internacional más importante justo después del inglés.

El desafío para el profesor de español será cada vez más saber usar toda esa riqueza para facilitar el aprendizaje de la lengua y cultura españolas de forma ágil, competente y abierta. Más que nunca el profesor mismo será evaluado constantemente por los alumnos, que tendrán en su trabajo y/o en su casa oportunidad de comparar la capacidad lingüística y cultural del profesor con lo que encuentra en Internet. Tenemos por lo tanto por primera vez todas las facilidades para que la enseñanza del español en Brasil ocurra de forma pluralista, moderna y culturalmente rica. Si muchas veces lamentamos ciertas innovaciones tecnológicas por los daños que infligen a los hombres y a la naturaleza, con Internet quizás se pueda constatar un día que fue una invención bastante benigna, cuyas consecuencias democratizantes han sido tan decisivas como la invención de la imprenta.

*Agradezco las correcciones y sugerencias hechas por Silvana Serrani Infante y Philippe Humblé.

V Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

La integración de los aspectos culturales
en la clase de español como lengua extranjera

São Paulo, 13 de septiembre de 1997

Ponte las pilas - investigación sobre algunas expresiones idiomáticas de la lengua española

Roseli Barros Cunba

Soraia Adel Osman

Nuestro trabajo tiene como objetivo principal establecer un paralelo entre las particularidades lingüísticas de las variantes de la lengua española y compararlas, aunque no de forma detenida, con la lengua portuguesa. Trabajaremos con expresiones cotidianas, de carácter popular, también con giros y jergas usadas por los nativos de las lenguas española y portuguesa. Creemos que es de gran importancia la confección de un glosario de esas expresiones, en razón de la rara bibliografía existente sobre el asunto. La mayor parte de las veces, las publicaciones dedican poco espacio a esa dimensión lingüística. Incluso algunas acaban por limitarse a la variante “standard” de la lengua extranjera.

Otro aspecto que dificulta el trabajo con expresiones cotidianas, aunque a la vez resulta motivador, es la rapidez con que esas expresiones cambian dentro de una misma sociedad, de un país a otro. Influyen, en estos casos, además de las diferencias de generación a generación, las de una región, ciudad o incluso un barrio como también el nivel socio-económico-cultural de los hablantes.

Sin embargo, el profesor constata que en las clases hay un gran interés por parte de los estudiantes en relación a este tema, y no es necesario que el profesor agote el tema. Se hace imprescindible eso sí, la utilización de materiales didácticos como apoyo, de un intercambio entre los profesionales de la lengua, así como con informantes nativos. Nuestra intención, por lo tanto no es la de agotar el tema, sino abrir un camino para un mayor intercambio y discusión sobre este asunto tan motivador.

Para empezar este trabajo de reflexión sobre la lengua española, nos volvemos la mirada primeramente hacia nuestra propia lengua materna - la lengua portuguesa. Sin olvidarnos de que también estamos inevitablemente condicionadas por factores como: generación a la cual pertenecemos, nivel socio-económico-cultural, (incluso el uso de la, digamos, variante paulistana, de la lengua portuguesa) etc. Frente a un sinnúmero de expresiones buscamos seleccionar algunas que nos parecieran más interesantes o las que los alumnos preguntan más, para intentar una correspondencia con la variedad de la lengua española. Nuestra intención jamás fue la de traducir expresiones de una lengua a otra, sino la de crearles una contextualización para que el propio nativo de español llegara a la utilización de la, o de las expresiones más coherentes, según la situación planteada.

Para saber si ese contexto creado sería comprensible para los nativos de español, les pasarnos primero las encuestas a hablantes nativos del portugués. Notamos algo digno de estudio: aunque las personas que contestaron la encuesta en portugués, fueron alumnos de Licenciatura en lenguas, hubo una cierta dificultad para que llegaran a las expresiones en las que habíamos pensado. Y ello se debe a que las personas utilizan este tipo de expresiones de manera intuitiva, automáticamente, y al tener que hacer el camino inverso, al leer una explicación, un contexto, les parecía muchas veces raro el uso de la expresión. Tal vez, por ese mismo motivo, esas personas contribuyeron a enriquecer las expresiones seleccionadas y así, observamos también que necesitaríamos ser flexibles en relación a la variedad de expresiones que íbamos a encontrar en español.

Conseguimos un total de veinticinco encuestas contestadas, lo que es solamente un pequeño recorte de la riqueza de expresiones que por diversos motivos se pueden encontrar. Seguiremos distribuyendo esas encuestas para dar continuidad a nuestra investigación.

Abajo sigue un cuadro con el porcentaje (de las nacionalidades) de los informantes que hemos recogido de cada país:

TOTAL DE PAÍSES	INFORMANTES
Chile	36%
Argentina	26%
Colombia	13,3%
Uruguay	6,6%
España	6,6%
Méjico	6,6%
Perú	3,3%
Bolivia	3,3%

Optamos por trabajar con los porcentajes más relevantes en relación a los números de informantes, o sea, Chile, Argentina y Colombia.

Entre esos tres países seleccionados trazaremos un rápido perfil sobre nuestros informantes.

En cuanto al sexo tuvimos el siguiente porcentaje:

PAÍSES	MUJERES	HOMBRES
Chile	87,5%	12%
Argentina	50%	50%
Colombia	66,6%	33,3%

Sabemos que hombres y mujeres tienen diferentes maneras de ver la sociedad y de relacionarse con ella, lo que consecuentemente se refleja en el lenguaje, pudiendo transparentarse en el uso de expresiones distintas.

Otro factor de influencia que consideramos importante es el local de nacimiento o el local en que la persona ha pasado la mayor parte de su vida. Lamentablemente muchos informantes solamente indicaron el país de donde vinieron, y lo que pedimos y nos interesaba era hacer la distinción principalmente entre los que nacieron o no en la capital de sus países. Añadimos, por lo tanto, otro dato, en relación a los que no identificaron su procedencia por lo que respecta a la ciudad.

	CHILE	ARGENTINA	COLOMBIA
Capital	62,5%	66,6%	33,3%
no identificada	37,5%	33,3%	33,3%
otras ciudades		-	33,3% (Medellín)

Tuvimos en cuenta la generación a la que pertenecen nuestros informantes. Para eso los separamos por décadas:

EDAD ENTRE	CHILE	ARGENTINA	COLOMBIA
20-29 años	7,5%	16,6%	-
30-39 años	37,5%	33,3%	100%
40-49 años	25%	16,6%	-
50-59 años	-	-	-

El tiempo de permanencia en Brasil también es un punto que debe ser considerado:

Permanencia en el país	CHILE	ARGENTINA	COLOMBIA
Menos de 1 año	-	33,3%	66,6%
entre 1 a 5 años	12,5%	33,3%	-
entre 6 a 10 años	25%	16,6%	33,3%
entre 11 a 20 años	62,5%	16,6%	-

Ahora que ya hemos expuesto algunos datos sobre los informantes, elegimos siete expresiones de las veinte que formaban parte de la encuesta.

Primeramente vamos a describir la contextualización, enseguida colocamos la expresión o las expresiones utilizadas en portugués.

“O aluno que sempre tem as melhores notas, que sempre é o mais empenhado e estudioso da sala. Diz-se que ele seja C.D.F.”

En Colombia encontramos las siguientes expresiones: lumbrer/lumbrera; tal vez, como en portugués por influencia del inglés, “nerds”; mazo; pila/piloso.

En Argentina la gran mayoría ha contestado bocho; traga o tragalibros e incluso la expresión aproximada comelibros.

En Chile la gran mayoría ha contestado mateo. Otros utilizaron capo y como en Colombia lumbrera.

2. “Pessoa que adula ou elogia excessivamente o chefe ou uma outra pessoa que tenha um cargo importante. Diz-se que ela seja (puxa-saco) ”.

Entre los informantes de Colombia encontramos una variedad de expresiones chupamedias; adulón; lambón; lagarto y cepilloro. Pero es importante observar que tanto en Argentina como en Chile hubo una coincidencia en el uso de la expresión chupamedias.

Al paso que arrastrado apareció sólo entre las encuestas de Argentina y espinita; adulador y halagador en Chile.

3. “Antes do almoço um irmãozinho viu o outro comendo doce. Este vai e conta para a mãe. Pode-se dizer que ele (o que contou) seja (dedo-duro). ”

Alcahuete, metiche; chismoso; bocón; sapo y rana brava, aparecen en las encuestas de Colombia, incluso una de las informantes apunta la última expresión como de uso juvenil.

En Argentina aparecen las dos grafías alcahuete y alcagüete, también bocina; bocón y la que nos pareció un tanto rara estómago resfriado en la encuesta contestada por una Analista de Sistemas que está en Brasil hace solamente seis meses.

La gran mayoría de chilenos ha puesto la expresión acusetete que nos recuerda sonoramente a alcahuete, y aparece en los otros dos países. También encontramos hablador, hocicón; bocón y soplón.

4. “Maria fala exageradamente. Sempre que está com amigos, ela é a que mais fala e não deixa que os outros falem. Seus amigos dizem que ela fala (pelos cotovelos, fala mais que a boca). ”

En Colombia encontramos la graciosa expresión si le tapan la boca, le salen letreros. También hay la expresión parece una lora mojada.

En Argentina y Colombia encontramos las expresiones hasta por los codos y como una cotorra.

En Chile además de hasta por los codos hay la expresión hasta por las orejas, que nos recuerda a la expresión de la lengua portuguesa “pelos cotobelos”.

5. “Rosana cozinha muito bem. Todos dizem que ela faz uma comida (de dar água na boca, de lamber os beiços, da pontinha da orelha, de babar). ”

Nos parece que la idea de “lamber os beiços” coincide con la de Argentina y Colombia chuparse los dedos y con la chuparse los bigotes en Chile. Existen también las expresiones de rechupete y a pedir de boca en Colombia. Y en Argentina encontramos está de diez (puntos).

6. “Júlio é um moço muito bonito. Todas as moças dizem que ele é (bonitão, gostosão, tipão).”

En los tres países hubo una infinidad de nombres y vamos a reproducirlos, pues nos

parecieron bastante interesantes. Prácticamente todos los informantes utilizaron la expresión churro/ es un churro.

En Colombia también se usó: bizcocho; chulo; buenón; papasote; papito/papacito; estar bueno, riquísimo, estar hecho un bombón. Una de las informantes que tiene treinta años hizo la distinción entre el lenguaje joven tarrao y el adulto pispo.

Encontramos entre las encuestas contestada por los argentinos las expresiones: facha/fachero; está fuerte; potro; es un pintón; buen mozo y máquina. Y entre los chilenos: mono; agraciado; guachito rico, encachado y buena pinta.

7. “Ana é uma moça muito bonita. Todos os rapazes dizem que ela é (bonitona, gostosona, um avião)”

Como en portugués también encontramos muchas de las expresiones usadas para los hombres en el femenino. Entre los colombianos hubo las respuestas: churra/churrísima; bizcocha; chula; macanuda; tarrao; buenona; mamita/mamacita; pispá.

En Argentina encontramos bombón; muñeca; yegua; potra; refuerte; minón; diosa; cachorra; está bien/ está buena.

Y para finalizar entre los chilenos algunas bastante distintas en relación a las respuestas de colombianos y argentinos (como ocurrió en esa expresión para los hombres): guaguita; rica; mijita rica; encachada; es una mina super rica.

A partir de estos datos es posible notar que hay expresiones comunes a los tres países, como por ejemplo: chupamedias, churro, hasta los codos. Otras que son particulares de cada país: mateo, en Chile; estar de diez, en Argentina.

Muchas son semejantes o bastante semejantes al portugués. Y lo que nos pareció destacable es que hay expresiones que permiten una comprensión bastante clara entre los cuatro países: “lamber os beiços” - chuparse los dedos - chuparse los bigotes; “falar pelos cotovelos”- hablar hasta por los codos.

Entre las encuestas recogidas no fue relevante la diferencia entre lenguaje femenino y masculino, así como de nativos nacidos en las capitales o no.

Los informantes que están en Brasil hace más tiempo, por ejemplo entre once y veinte años no presentaron un nivel de interferencia relevante, ya que las expresiones encontradas fueron en su mayoría iguales a las que contestaron informantes que están aquí hace menos tiempo. Cabe señalar que muchos informantes poseen un nivel de reflexión sobre la lengua, como el ejemplo de la informante que hace la distinción entre lenguaje joven y adulto.

Otro punto que nos pareció relevante, fue hacer un breve análisis semántico contrastivo de algunas de las expresiones apuntadas por nuestros informantes nativos de la lengua portuguesa y de la española.

Respecto a la expresión “dedo-duro” encontramos en el Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa la siguiente definición: “alcagüete” (incluso utilizado popularmente como “cagüete”), o sea, da la idea de delación, de señalar a alguien por algo que está haciendo.

En español, según el Diccionario Manual Vox Ilustrado de la Lengua Española bocina significa: “2. Especie de trompeta usada para hablar de lejos”, lo que puede relacionarse a la idea de algo que pita, que llama la atención por el ruido, algo que suena. Ya el término bocón significa: “2. Maldiciente, murmurador”, y por el aumentativo se relacionaría al que tiene una boca grande y no la puede mantener cerrada por eso. Como soplón encontramos la definición: “fam. Persona que acusa en secreto y cautelosamente” entonces sería el que sopla en el sentido de contar algo sobre una tercera persona, lo que se asemeja al “fofocar” del portugués.

En la expresión del portugués “falar pelos cotovelos” encontramos la definición: “fam. Falar em excesso, ser ou mostrar-se muito loquaz”; en la expresión equivalente hasta por los codos tenemos: “4. Antigua medida de longitud equivalente a unos 42 cm., contado desde el codo al extremo de los dedos”, lo que nos lleva a pensar que la expresión quiere dar la idea de alguien que habla tanto que pierde la medida, el control.

En relación a las expresiones “lamber os beiços” y chuparse los dedos presentan el mismo campo semántico, primero cuanto a la parte del cuerpo; segundo, relacionado al acto de comer. Y chuparse los bigotes, tal vez, esté asociada por su proximidad a la boca.

Por otra parte, el término bizcocho como equivalente de “bonitão” podría compararse (o contrastarse) con el portugués “pão”. Los dos términos vienen del mismo campo semántico, son alimentos (incluso que utilizan casi los mismos ingredientes), sirven para satisfacer el paladar.

Por todo lo que ya expusimos, en relación a la variedad de expresiones que podemos encontrar, insistimos que hicimos un pequeño recorte de un tema amplio y que está en permanente cambio, por lo tanto, imposible de ser agotado.

VI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

El texto literario en la enseñanza del español
como lengua extranjera

São Paulo, 19 de septiembre de 1998

El amor y la muerte en algunos autores de literatura española

*María Isabel García Uría
Asesoría Técnico-Lingüística.
Consejería de Educación y Ciencia*

Quiero agradecerles a todos ustedes su asistencia a este seminario, sobre todo después de enterarme de que para muchos supone un gran esfuerzo por las grandes distancias que tienen que recorrer. Estoy gratamente impresionada por el interés que la lengua española despierta en este maravilloso país y espero que este encuentro les sea provechoso en su trabajo diario. También quiero pedirles disculpas por la ausencia de Don Carlos Alvar, quien no ha podido asistir por motivos personales de última hora. A mí, me ha tocado sustituirle y espero que les guste y que disfruten con mi exposición. Y ya, sin más preámbulos comienzo a hablar del Amor y la Muerte en algunos autores de la Literatura Española peninsular.

Los temas del amor y de la muerte afectan al ser humano en lo más profundo de su ser, forman parte de su esencia y son intemporales. El hombre tiene conciencia de vivir, capacidad para amar, pero también sabe que su existencia es limitada y que la muerte le acecha para presentársele, a veces en el momento más inesperado. Es por ello por lo que escritores de todas las épocas y de todos los lugares han tratado estos temas, desde diferentes puntos de vista, adoptando las más diversas actitudes y creando las más bellas imágenes para lograr explicar sentimientos, a menudo inefables, de plenitud y felicidad unas veces, y de angustia y dolor otras.

Dada la amplitud de este tema, con el que se podría escribir una historia de la literatura en más de un volumen, he tenido que seleccionar algunos autores y textos que, en unos casos me han parecido representativos, y en otros ¿Por qué no decirlo?, me gustan de manera especial.

Procuraré dar una visión general de todas las épocas, desde las más remotas, cuando la lengua castellana comienza su andadura ya independizada de su lengua madre, el latín, hasta nuestro siglo.

En la lírica tradicional castellana, el tema más constante es el amor en todas sus manifestaciones. Escuchemos el siguiente poema:

¡Ay, que non era,
mas ay, que non hay
quien de mi pena se duela!
Madre, la mi madre,
el mi lindo amigo
moriscos de allende
lo llevan cativo;
cadenas de oro,
candado morisco.
¡Ay , que non era,
mas ay, que non hay
quien de mi pena se duela!

El núcleo lírico más tardío de los que aparecieron en la Península (el mozárabe con las jarchas y el gallego-portugués con las cantigas), fue el castellano, lo que no quiere decir que sea posterior en el tiempo, sino que sus canciones fueron recogidas por escrito más tarde.

La composición más representativa de la lírica tradicional es el villancico de amigo, pequeña canción en la que una mujer se lamenta por la pérdida o tardanza de su enamorado. El poema que acabo de leer es representativo de este tipo de composiciones. Pero no es la mujer la única protagonista de estos pequeños poemas. También el hombre canta a la belleza de la amada o se lamenta de su desdén.

En el siglo XIV, el Arcipreste de Hita, en un pasaje del Libro del Buen Amor, describe detalladamente y con gran realismo, los efectos que la visión de la amada produce en el enamorado:

¡Ay, Dios! ¡Quan fermosa viene doña Endrina por la placa!
¡Qué talle, qué donaire, qué alto cuello de garça!
¡Qué cabellos, qué boquilla, qué color, qué buenandança!
Con saetas de amor hiere, cuando los sus ojos alça.

También en esta época un gran poeta italiano, Francesco Petrarca, escribe su Cancionero, inspirado por el amor y la muerte de su amada Laura. Recogió todas las influencias del “Amor Cortés”, en que la amada se veía como algo inalcanzable, y depurando las expresiones, a veces exageradas, de los trovadores, creó los recursos estilísticos que configuraron la tradición petrarquista: antítesis, alusiones mitológicas y metáforas que describen el sentimiento amoroso como herida, prisión, fuego, llama, etc. Todo ello teniendo como escenario una naturaleza idealizada que será el marco o el espejo de los estados de ánimo del poeta.

Aunque Petrarca es italiano y el objeto de mi exposición son los escritores españoles, no puedo dejar de hablar someramente de él, por la gran influencia que tuvo en los autores europeos de todas las épocas.

Podemos, por ejemplo, percibir esta influencia en la Celestina. El acto X empieza con un monólogo de Melibea en el que dice que siente dentro de si algo nuevo que no acierta a definir. Cuando se lo cuenta a Celestina, esta le responde que ese sentimiento es el amor y dice de él:

“Celestina: Es un fuego escondido, una agradable llaga, un sabroso veneno, una dulce amargura, una deleitable dolencia, un alegre tormento, una dulce y fiera herida, una blanda muerte.”

Es evidente la influencia de Petrarca en esta definición que Celestina hace del amor, ya que él llamaba a su amada “la dulce mi enemiga”. Observemos aquí la antítesis como procedimiento para definir el sentimiento amoroso. Este recurso lo encontraremos en todas las épocas, precisamente porque con él, es como mejor se expresan las contradicciones que el amor produce en los amantes.

Lope de Vega, hombre de grandes pasiones y sinceros amores, expresa, también mediante antítesis, lo que para él es el amor, en el siguiente soneto:

Desmayarse, atreverse, estar furioso,
áspero, tierno, liberal, esquivo,
alentado, mortal, difunto, vivo,
leal, traidor, cobarde y animoso.
No hallar fuera del bien centro y reposo;
Mostrarse alegre, triste, humilde, altivo,
enojado, valiente, fugitivo,
satisfecho, ofendido, receloso;
huir el rostro a un claro desengaño,
beber veneno por licor suave,
olvidar el provecho, amar el daño;
creer que un cielo en un infierno cabe,
dar la vida y el alma a un desengaño,
esto es amor: quien lo probó lo sabe.

La pasión amorosa aparece, frecuentemente, asociada al fuego y a la llama. Nuestro gran autor Jorge Manrique en sus “Coplas a la muerte de su padre”, ya hablaba de “los fuegos encendidos de amadores”.

En la Celestina, las referencias al fuego para hablar de la pasión de Calisto y Melibea, son constantes.

Pero incluso en el amor divino, expresado con gran intensidad por San Juan de la Cruz, se recurre a estas imágenes del amor profano, y así vemos que este autor titula uno de sus poemas “Llama de amor viva” donde canta el júbilo y el goce que le produce la unión amorosa a lo divino, es decir, el éxtasis.

La asociación del fuego con el amor, se corresponde con otra identificación, también muy frecuente, la nieve y el hielo que simbolizan la indiferencia o los desdenes de la amada.

Garcilaso de la Vega, se disfraza de pastor Salicio en su “Égloga I”, y se queja así de la indiferencia de Isabel Freire, Galatea en el poema:

¡Oh, más dura que el mármol a mis quejas
y al encendido fuego en que me quemo,
más helada que nieve, Galatea!

Estas metáforas conservan su vigencia hasta nuestro siglo y las encontramos en un poema perteneciente a la obra “El rayo que no cesa” de Miguel Hernández que leo a continuación:

Tu corazón, una naranja helada
con un dentro sin luz de dulce miera
y una porosa vista de oro: una fuera
venturas prometiéndome a la mirada.
mi corazón, una febril granada
de agrupado rubor y abierta cera,...

Muchos escritores creyeron en la eternidad del sentimiento amoroso. La idea de que el amor no se termina con la muerte se encuentra ya en un romance tradicional que cuenta una hermosa historia de pasión, celos y venganza, culminada con las sucesivas metamorfosis de los amantes después de muertos:

De ella nació un rosal blanco,
del nació un espino albar;
crece el uno, crece el otro,
los dos se van a juntar;
las ramitas que se alcanzan
fuertes abrazos se dan,
y las que no se alcanzaban
no dejan de suspirar.
La reina, llena de envidia
ambos los mandó cortar;
el galán que los cortaba
no cesaba de llorar.
De ella naciera una garza,
de él un fuerte gavilán.
Juntos vuelan por el cielo,
juntos vuelan par a par.

Quevedo, uno de los grandes poetas de nuestra literatura en el tratamiento de este tema, considera el amor como el único sentimiento capaz de salvar al hombre de una muerte absoluta. Es uno de los modos de trascender la realidad. Gracias al amor, la vida adquiere sentido y traspasa la frontera de la muerte para continuar vivo el sentimiento de los amantes. En el siguiente soneto se transmite esta idea:

Cerrar podrá mis ojos la postrera
sombra que me llevare el blanco día,
y podrá desatar esta alma mía
hora a su afán ansioso lisonjera;
mas no, de esotra parte en la ribera,
dejará la memoria, en donde ardía:
nadar sabe mi llama el agua fría,
y perder el respeto a ley severa.
Alma a quien todo un dios prisión ha sido,
venas que humor a tanto fuego han dado,
medulas que han gloriosamente ardido,
su cuerpo dejará, no su cuidado;
serán ceniza, más tendrá sentido;
polvo serán, mas polvo enamorado.

En el poema, el plano de la muerte está presente metafóricamente en los dos primeros cuartetos. Las palabras, postrera sombra, ribera, agua fría, ley severa, hacen referencia a ella. En profundo contraste, nos encontramos en el primer terceto con el plano del amor que representa la vida. En el último terceto se condensa el tema: el amor vence a la muerte y de este modo aunque sólo queden cenizas, tendrán sentido porque serán “polvo enamorado”.

El tema de la eternidad del amor fue tratado por autores de todas las épocas. En el siglo XVIII, José Cadalso escribió un soneto titulado “Sobre el poder del tiempo” que termina de la siguiente manera:

Sola una cosa al tiempo denodado
ni cederá, ni cede, ni ha cedido,
y es el constante amor con que te adoro.

“Amor eterno”, es el título de una rima de Bécquer en la que también expresa esta idea de que el amor permanece a pesar de todo:

Podrá nublarse el sol eternamente;
podrá secarse en un instante el mar;
podrá romperse el eje de la tierra
como un débil cristal.
¡Todo sucederá! Podrá la muerte
cubrirme con su fúnebre crespón;
pero jamás en mí podrá apagarse
la llama de tu amor.

En el siglo XIX, fue precisamente este autor, Gustavo Adolfo Bécquer, el gran poeta del amor. En sus “Rimas”, el yo poético aparece enamorado e ilusionado unas veces o dolorido

y decepcionado otras. De tal modo que cuando se siente objeto de atención por parte de la amada exclama:

Hoy la tierra y los cielos me sonríen;
hoy llega al fondo de mi alma el sol;
hoy la he visto...la he visto y me ha mirado...
¡Hoy creo en Dios!

En cambio la decepción amorosa le lleva a la amargura y a la melancolía, emociones que expresa de la siguiente manera:

Los suspiros son aire y van al aire,
las lágrimas son agua y van al mar.
Dime mujer: cuando el amor se olvida ¿Sabes tú a dónde va?

Como pueden ver, el sentimiento amoroso se ha convertido en palabras en todas las épocas. Pero, probablemente, nunca se ha hablado tan directa y sinceramente del amor, como en nuestro siglo.

Para Salinas, por ejemplo, el amor es la fuerza que da sentido y plenitud a la vida. Es un sentimiento que enriquece a los amantes, por tanto un sentimiento positivo que no provoca dolor. En los siguientes versos de uno de sus poemas, vemos como el futuro, el mañana, solamente comienza a tener sentido cuando la amada lo llena de promesas:

Mañana. La palabra
iba suelta, vacante,
ingrúvida en el aire,
tan sin alma y sin cuerpo,
tan sin color ni beso,
que la dejé pasar
por mi lado, en mi hoy.
Pero de pronto tú
dijiste: “yo, mañana...”
Y todo se pobló
de carne y de banderas.

En cambio para Cernuda, la pasión amorosa aunque es la experiencia suprema del hombre, es también la más dolorosa. Cuando muere el amor sólo queda el olvido, dice el poeta.

Vicente Alexandre, en su obra “La destrucción o el amor”, considera la pasión amorosa como una fuerza destructora que se confunde con la liberación de la muerte. El amor y la destrucción no se oponen sino que son aspectos de una misma y única realidad. La experiencia amorosa es un “morir del todo”, confundirse y fundirse con el ser amado y conseguir ser uno solo de tal manera que nada ni nadie pueda romper esa unidad. Es un amor que se expande por toda la naturaleza alcanzando una grandiosa dimensión cósmica:

Amando. Se querían como la luna lúcida,
Como ese mar redondo que se aplica a ese rostro,
Dulce eclipse de agua, mejilla oscurecida
Donde los peces rojos van y vienen sin música.
Día, noche, ponientes, madrugadas, espacios,
ondas nuevas, antiguas, fugitivas, perpetuas,
mar o tierra, navío, lecho, pluma, cristal,
metal, música, labio, silencio, vegetal,
mundo, quietud, su forma. Se querían, sabedlo.

Las penas y los gozos del amor, alcanzan en los “Sonetos del amor oscuro” de Federico García Lorca, una profunda expresión. En el siguiente soneto, el poeta nos muestra los anhelos de vencer todo aquello que se oponga al amor y de transformar el dolor en placer y felicidad:

Quiero llorar mi pena y te lo digo
para que tú me quieras y me llores
en un atardecer de ruiseñores
con un puñal, con besos y contigo.
Quiero matar al único testigo
para el asesinato de mis flores
y convertir mi llanto y mis sudores
en eterno montón de duro trigo.
Que no se acabe nunca la madeja
del te quiero me quieres, siempre ardida
con decrepito sol y luna vieja;
que lo que no me des y no te pida
será para la muerte, que no deja
ni sombra por la carne estremecida.

Miguel Hernández, otro gran escritor de nuestro siglo, piensa que “un corazón solitario no es un corazón”, como diría Machado, y considera que el ser humano sólo se realiza con el contacto con los demás. Por ello el erotismo, la contemplación del yo como algo incompleto que de la única manera que puede alcanzar la plenitud es accediendo a los otros, llena toda la obra del poeta. Y junto al erotismo, la muerte, su inseparable compañera. Una muerte que es negativa en la medida en que nos separa de lo que amamos, haciendo irreversible la mutilación del yo. Una muerte cuya premonición llena de dolor propia vida y da una desesperada tonalidad a las palabras del poeta:

Como el toro he nacido para el luto
y el dolor, como el toro estoy marcado
por un hierro infernal en el costado
y, por varón, en la ingle con un fruto.
Como el toro lo encuentra diminuto

todo mi corazón desmesurado,
-y del rostro del beso enamorado-
como el toro a tu amor se lo disputo.
Como el toro me crezco en el castigo,
la lengua en corazón tengo bañada
y llevo al cuello un vendaval sonoro.
Como el toro te sigo y te persigo,
y dejas mi deseo en una espada,
como le toro burlado, como el toro.

En la generación del cincuenta, uno de sus representantes, Jaime Gil de Biedma, muestra una aceptación franca y libre de la sexualidad, manifestación del amor de los cuerpos, y un rechazo total de la moral represiva de la época. En un tono conversacional, el poeta nos habla de este amor físico que, a veces, aparece entretejido con referencias al amor espiritual:

Para saber de amor, para aprenderle,
haber estado solo es necesario.
Y es necesario en cuatrocientas noches
-con cuatrocientos cuerpos diferentes-
haber hecho el amor. Que sus misterios,
como dijo el poeta, son del alma,
pero un cuerpo es el libro en que se leen.
Y por eso me alegro de haberme revolcado
sobre la arena gruesa, los dos medio vestidos,
mientras buscaba ese tendón del hombro.

En la década de los setenta, Luís Antonio de Villena en “El viaje a Bizancio” le canta al amor en poemas que elabora cuidadosamente, pero que, no por ello, dejan de estar atentos a la realidad vital del ser humano. El poema que leo a continuación, es una historia de amor vivida en un instante (placer y éxtasis, dice el poeta) no sometida a ningún tiempo concreto ni a ningún lugar, porque lo que a Villena le interesa es la evocación auténtica pero, a la vez misteriosa y etérea, de un amor apartado de cualquier tipo de prosaísmo:

Con solo verte una vez te otorgué un nombre,
para ti levanté una bella historia humana.
Una casa entre árboles y amor a medianoche,
un deseo y un libro, las rosas del placer
y la desidia. Imaginé tu cuerpo
tan dulce en el estío, bañado entre las viñas,
un beso fugitivo y aquel “espera
no te vayas aún”, aún es temprano.
Te llegué a ver totalmente a mi lado.
El aire oreaba tu cabello, y fue sólo
pasar, apenas un minuto y ya dejarte.

Todo un amor, jazmín de un solo instante.
Mas es grato saber que nos tuvo un deseo,
y que no hubo presente ni pasado.

La pérdida de un ser querido fue la causa de que muchos escritores le cantasen al amor y a la muerte en un mismo poema. Desde el planto que hizo el Arcipreste de Hita tras la muerte de Trotaconventos (la alcahueta de sus amoríos) pasando por Manrique, Lope de Vega, Lorca o Miguel Hernández, siempre, la pérdida de alguien próximo fue punto de partida de la poesía funeral. En este tipo de composiciones llamadas plantas o elegías, el amor y la muerte se dan la mano.

En nuestra poesía tradicional popular, tenemos este poemita de sólo cinco versos pero de una intensidad emotiva poco común:

En Ávila, mis ojos,
dentro de Ávila.
En Ávila del Río
mataron a mi amigo, dentro de Ávila.

En el siglo XVI, Garcilaso, en su primera égloga, canta a la vida y a la muerte de la amada con una serena contención.

En un tono similar a Garcilaso, no en vano recibió sus influencias, pero con sentimientos muchas veces desbordados, Espronceda, escritor del siglo XIX, manifiesta su dolor ante la muerte de su amada Teresa.

¡Ay! Que de aquellas horas de alegría
le quedó al corazón sólo un gemido.
¡Y el llanto que al dolor los ojos niegan,
lágrimas son de hiel que el alma anegan!

La Edad Media fue una época en que la vivencia cotidiana de la muerte era muy intensa. La peste, el hambre y las guerras obligaron al hombre medieval a mirarla con cierta familiaridad, así que la muerte se convirtió en la protagonista de las Artes y de la Literatura.

En una sociedad con una rígida organización estamental, en la que las desigualdades eran evidentes, el hecho de que la muerte no hiciese distinciones de clase ni de edad, sirvió de consuelo durante mucho tiempo ante la injusticia del mundo.

No es de extrañar entonces, que surgieran unas composiciones, “Las Danzas de la Muerte” en las que esta dialoga con personajes de toda clase y condición y les invita a bailar en un baile macabro que simboliza la muerte de cada uno de ellos. Siguiendo el riguroso orden jerárquico que caracterizaba la sociedad medieval, la muerte va llamando al emperador, al cardenal, al rey, al caballero, al abad, al escudero y a los que no nombra, pertenecientes al último estamento social, instándoles a participar en su danza sin ningún tipo de excusa o demora.

Este tema se difundió por toda Europa y sus derivaciones llegaron hasta nuestro siglo. Recordemos el poema de la “Luna, luna” de Lorca en que el astro, símbolo de la muerte, danza ante el niño.

El gran poeta elegiaco del siglo XV, Jorge Manrique, en las “Coplas a la muerte de su padre” expresa la idea del poder igualatorio de la muerte, mediante metáforas que se convirtieron en tópicos literarios:

Nuestras vidas son los ríos
que van a dar a la mar
que es el morir.
Allí van los señorías
derechos a se acabar
e consumir;
allí los ríos caudales,
allí los otros medianos
e más chicos:
allegados son iguales
los que viven por sus manos
e los ricos.

Y en el acto séptimo de *La Celestina*, Elicia invita a gozar del presente con las siguientes palabras:

“Tan bien se muere el que mucho allega como el que pobrementemente vive, y el doctor como el pastor, y el papa como el sacristán, y el señor como el siervo, y el de alto linaje como el de bajo, y tú con tu oficio como yo sin ninguno”.

Pero... ¿Cómo reacciona el hombre ante la muerte? ¿De qué manera y con qué talante se enfrenta a ella?

Volviendo al Arcipreste de Hita, vemos que su actitud es de rechazo total:

¡Ay muerte! ¡Muerta seas, muerta y mal andante!
Me has matado a mi vieja, ¡Matárasme a mí antes!

Mientras que Gómez Manrique, protagonista de “Las Coplas”, ya mencionadas, acepta la muerte con resignación y serenidad.

... E consiento en mi morir
con voluntad placentera,
clara e pura,
que querer hombre vivir,
cuando Dios quiere que muera,
es locura.

En el “Romance del Enamorado y la Muerte” se manifiesta el temor y el deseo de huida que esta provoca en el amante, pero es, precisamente, escapando de ella, cuando se la encuentra. A continuación leo este fragmento:

Si no me abres esta noche,
ya no me abrirás querida.
La Muerte me está buscando,
junto a ti vida sería.
- Vete bajo la ventana donde labraba y cosía,
te echaré cordón de seda
para que subas arriba,
y si el cordón no alcanzare,
mis trenzas añadiría.
La fina seda se rompe;
La Muerte que allí venía:
- Vamos, el enamorado,
que la hora ya está cumplida.

El tema de la muerte también aparece en *Don Quijote de la Mancha*. En el final de la obra, Alonso Quijano, ya recuperada la razón, la acepta con una resignación que contrasta claramente con la actitud rebelde, con la que Sancho invita a su amo a aferrarse a la vida, para continuar buscando a Dulcinea disfrazados de pastores:

“Yo, señores, siento que me voy muriendo a toda prisa; déjense burlas aparte, y tráiganme un confesor que me confiese y un escribano que haga mi testamento; que en trances como este no se ha de burlar el hombre con el alma”.

En el siglo XVII, la obsesión por el paso del tiempo que todo lo destruye y que conduce a una muerte irremediable invade la obra de algunos autores como Quevedo. Para él, la vida es fugitiva y breve y en sus ojos sólo queda el recuerdo de lo efímero. El hecho de nacer ya supone comenzar a morir. La cuna y la sepultura se unen de manera trágica:

“En el Hoy y Mañana y Ayer, junto
pañales y mortaja, y he quedado
presentes sucesiones de difunto”.

Durante el Siglo de las Luces, así llamado el XVIII, los poetas elegiacos ven la muerte como algo irracional e inexplicable, y su actitud es de estremecimiento y sollozo. La vida, que parecía haber sido dominada por la mente humana, se transforma al tener conciencia de la muerte, en algo incomprensible.

Pocos años después, los románticos adoptan también una postura de incomprensión, retomando además del barroco, el gusto por lo macabro. Ante la muerte, el escritor romántico unas veces se autocomplace y otras la busca, como única salida a la desesperanza, el pesimismo y la insatisfacción que la vida le produce.

El estremecedor artículo de Mariano José de Larra, titulado “El día de difuntos”, muestra la desolación que envuelve al escritor que sólo ve muerte a su alrededor. El título ya es todo un símbolo. Poco después Larra se quitó la vida:

“Quise salir violentamente del horrible cementerio. Quise refugiarme en mi propio corazón, lleno no ha mucho de vida, de ilusiones, de deseos.

¡Santo cielo!, también otro cementerio. Mi corazón no es más que otro sepulcro. ¿Qué dice? Leamos. ¿Quién ha muerto en él? ¡Espantoso letrado! ¡Aquí yace la esperanza! ¡Silencio! ¡Silencio!”

Ya en nuestro siglo, en la poesía de Antonio Machado aparece también la obsesión y el presentimiento de la muerte, relacionada con el tema del paso del tiempo.

Daba el reloj las doce... y eran doce
golpes de azada en tierra...
...¡Mi hora! grité...el silencio
me respondió: No temas;
tú no verás caer la última gota
que en la clepsidra tiembla.
Dormirás muchas horas todavía
sobre la orilla vieja,
y encontrarás una mañana pura
amarrada tu barca a otra ribera.

En Juan Ramón Jiménez observamos una evolución que va desde la obsesión y el temor en sus primeros poemas, a la reflexión sobre la muerte, estableciendo un contraste entre lo transitorio, que es él mismo, y todo lo demás, que permanecerá indiferente con la desaparición del poeta.

...Y yo me iré. Y se quedarán los pájaros
cantando;
y se quedará mi huerto, con su verde árbol,
y con su pozo blanco.
Todas las tardes, el cielo será azul y plácido;
y tocarán, como esta tarde están tocando,
las campanas del campanario.
Se morirán aquellos que me amaron;
y el pueblo se hará nuevo cada año;
y en el rincón aquel de mi huerto florido y encalado,
mi espíritu errará nostálgico...
Y yo me iré; y estaré solo, sin hogar, sin árbol
verde, sin pozo blanco,
sin cielo azul y plácido...
y se quedarán los pájaros cantando.

Uno de los poemas funerarios más impresionantes de nuestra literatura, es la “Elegía a Ramón Sijé”, incluida en la obra “El rayo que no cesa” de Miguel Hernández. La sorpresa y el dolor, particularmente intensos, se van manifestando de forma gradual hasta llegar al clímax o momento de mayor tensión. Oigamos estos versos:

En mis manos levanto una tormenta
de piedras, rayos y hachas estridentes
sedienta de catástrofes y hambrienta.
Quiero escarbar la tierra con los dientes,
quiero apartar la tierra parte a parte
a dentelladas secas y calientes.
Quiero minar la tierra hasta encontrarte
y besarte la noble calavera
y desamordazarte y regresarte.

A continuación el poeta termina por consolarse y aceptar la muerte con resignación, pensando que el espíritu de su amigo, prevalecerá en las cosas bellas de la naturaleza y su amistad no se perderá jamás.

Alegrarás la sombra de mis cejas,
y tu sangre se irán a cada lado
disputando tu novia y las abejas.
Tu corazón, ya terciopelo ajado,
llama a un campo de almendras espumosas
mi avariciosa voz de enamorado.
A las aladas almas de las rosas
del almendro de nata te requiero,
que tenemos que hablar de muchas cosas,
compañero del alma, compañero.

Quiero terminar esta exposición, haciendo referencia al gran poeta del amor y de la muerte Federico García Lorca. En toda su obra poética y teatral late el tema del destino trágico. Muchos de sus personajes son seres que viven al margen de los convencionalismos y por ello están abocados a la muerte.

En el año 1934, su amigo, el intelectual y torero Ignacio Sánchez Mejías, encuentra la muerte en el ruedo, y Lorca, transido do dolor, compone una emocionada elegía en la que los acentos populares se combinan magistralmente con las metáforas surrealistas de “Poetas en Nueva York”.

El poema está dividido en cuatro partes: En la primera evoca la muerte en la enfermería y refleja un estado de ánimo, demasiado impresionando aún, como para separar la trágica realidad de detalles tan nimios como la obsesiva repetición “a las cinco de la tarde”.

A las cinco de la tarde.
Eran las cinco en punto de la tarde.
Un niño trajo la blanca sábana
a las cinco de la tarde.
Una espuerta de cal ya prevenida
a las cinco de la tarde.
Lo demás era muerte y sólo muerte
a las cinco de la tarde.

La segunda parte, titulada “La sangre derramada”, es un estallido de dolor personal que expresa el deseo de huir del hecho trágico de la muerte de Ignacio. En ella el poeta intenta comprender el significado de la muerte en términos de la mitología simbólica del “Romancero Gitano”.

La tercera parte, “Cuerpo presente” es la despedida del poeta a su amigo. La aceptación dolorida de la muerte.

En “Alma ausente”, la parte final, Lorca reflexiona de manera similar a como lo hiciera Juan Ramón Jiménez en su poema “El viaje definitivo” que antes hemos leído, acerca de cómo el mundo seguirá existiendo sin dar señal de que en él ya no está el torero. Sin embargo el canto del poeta hará perdurar su recuerdo.

“No te conoce nadie. No. Pero yo te canto.
Yo canto para luego tu perfil y tu gracia...”

Y efectivamente el tiempo ha demostrado que Ignacio Sánchez Mejías ha seguido viviendo en la memoria de las personas, gracias al poema de su amigo.

La sinceridad de su dolor, la belleza de sus imágenes, hacen de él una gran elegía, que muestra las extraordinarias posibilidades de un poeta, para plasmar un dolor personal.

Como final, leeré la segunda parte de este emocionado poema:

Dile a la luna que venga,
que no quiero ver la sangre
de Ignacio sobre la arena.
¡Que no quiero verla!
La luna de par en par.
Caballo de nubes quietas,
y la plaza gris del sueño
con sauces en las barreras.
¡Que no quiero verla!
Que mi recuerdo se quema.
¡Avisad a los jazmines
con su blancura pequeña!
¡Que no quiero verla!

La vaca del viejo mundo
pasaba su triste lengua
sobre un hocico de sangres
derramadas en la arena,
y los toros de Guisando,
casi muerte y casi piedra,
mugieron como dos siglos
hartos de pisar la tierra.
No.

¡Que no quiero verla!
Por las gradas sube Ignacio
con toda su muerte a cuestras.
Buscaba el amanecer,
y el amanecer no era.
Busca su perfil seguro
y el sueño lo desorienta.
Buscaba su hermoso cuerpo
y encontró su sangre abierta.
¡No me digáis que la vea!
No quiero sentir el chorro
cada vez con menos fuerza;
ese chorro que ilumina
los tendidos y se vuelca
sobre la pana y el cuero
de muchedumbre sedienta.
¡Quién me grita que me asome!
¡No me digáis que la vea!
No se cerraron sus ojos
cuando vio los cuernos cerca,
pero las madres terribles
levantaron la cabeza.
Y a través de las ganaderías,
hubo un aire de voces secretas
que gritaban a toros celestes
mayorales de pálida niebla.
No hubo príncipe en Sevilla
que comparársele pueda,
ni espada como su espada,
ni corazón tan de veras.
Como un río de leones
su maravillosa fuerza,
y como un torso de mármol
su dibujada prudencia.
Aire de Roma andaluza
le doraba la cabeza
donde su risa era un nardo

de sal y de inteligencia
¡Qué gran torero en la plaza!
¡Qué gran serrano en la sierra!
¡Qué blando con las espigas!
¡Qué duro con las espuelas!
¡Qué tierno con el rocío!
¡Qué deslumbrante en la feria!
¡Qué tremendo con las últimas
banderillas de tiniebla!
Pero ya duerme sin fin.
Ya los musgos y la hierba
abren con dedos seguros
la flor de su calavera.
Y su sangre ya viene cantando:
Cantando por marismas y praderas,
resbalando por cuernos ateridos,
vacilando sin alma por la niebla,
tropezando con miles de pezuñas
como una larga, oscura, triste lengua,
para formar un charco de agonía
junto al Guadalquivir de las estrellas.
¡Oh blanco muro de España!
¡Oh negro toro de pena!
¡Oh sangre dura de Ignacio!
¡Oh ruiseñor de sus venas!
No.

¡Que no quiero verla!
Que no hay cáliz que la contenga,
que no hay golondrinas que se la beban,
que no hay escarcha de luz que la enfríe
no hay canto ni diluvio de azucenas
no hay cristal que la cubra de plata
No.
¡¡Yo no quiero verla!!

VII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

Dificultades
y estrategias

São Paulo, 25 de septiembre de 1999

Función de la lengua y la literatura en la enseñanza del español

María Parés Grabit

Asesoría Técnico-Lingüística.

Consejería de Educación y Ciencia

Queridos amigos, nos encontramos aquí reunidos, todos nosotros, profesores de español, para compartir durante unas horas nuestros métodos, nuestras estrategias y por qué no, también nuestros problemas a la hora de intentar que el estudio de la vieja lengua castellana sea cada vez más eficaz y más gratificante para los estudiantes brasileños.

Abre la sesión esta ponencia mía que pretende ser una panorámica amplia y que, por lo tanto, tendrá que ser forzosamente superficial, de las múltiples tareas a las que los profesores de lengua nos podemos dedicar y, después, tomarán ustedes la palabra para proponer ejemplos, plantear controversias, en una palabra, traer la vida de las aulas a esta nuestra jornada de comunicación didáctica.

Niveles de estudio de la Lengua

La Lengua es el ámbito irrebasable del conocimiento humano, ce las acciones con sentido, de la comunicación. Más allá de la lengua no hay nada, no se puede ni pensar porque, cuando censamos, lo hacemos con palabras, incluso, cuando hablamos de la lengua lo hacemos en el ámbito de la Lengua y mediante palabras.

En la Lengua está la reserva de todo sentido posible. La lengua, según Heidegger, es la casa del sentido, de todo lo que tiene sentido para el hombre. La lengua es lo que da sentido a nuestros pensamientos.

La Lengua nos permite ser más o menos inteligentes, en ella cabe la poesía y el cotilleo, la ciencia y la magia. Con lo que se hace con ella y en ella se pueden establecer niveles de jerarquía “mejores” o “peores”, lo que ocurre es que es muy difícil encontrar el módulo para medir esta calidad: ¿mejor en qué sentido?, ¿peor para quién? Muchos filósofos de la Lengua están de acuerdo en afirmar que la literatura, la poesía, pertenecen al nivel más alto.

Hay muchas teorías que explican en qué consiste este mundo lingüístico en el que vive el hombre y también cuál es el módulo para medir el poder de la lengua. Heidegger explica este poder como la capacidad de arrojar más o menos luz, de mostrar más más o menos; “mostrar” con el valor de “manifestar”, “iluminar” la presencia y la verdad de todo. Dentro de

lo que podemos hacer con la Lengua cabe pensar en usos de “ocultamiento” y en usos de “revelación”.

Así, la realidad pensada la podemos disfrazar con palabras engañosas. A veces algo nos produce malestar, desconfianza: “no sé cómo decirlo”, “es un asunto confuso, engañoso”, “no tiene sentido es decir, no hay palabras que lo expliquen. O, por el contrario, la realidad aludida se presenta nítida, clarísima: “te lo puedo explicar “es esto y aquello”, “está clarísimo”, es decir, tengo palabras para ello.

La máxima revelación, la idea más diáfana de lo que la realidad es, la encontramos en la palabra poética. En la poesía se da la coincidencia feliz entre una parcela de lo real y la palabra que le da nombre, y eso se da, además, con todo el entusiasmo primigenio del descubrimiento, de la primera vez en que las cosas fueron nombradas. Como ocurrió en Macondo, cuando esta ciudad de la Literatura Universal era

“una aldea de veinte casas de barro y cañabrava construida a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos. El mundo era tan reciente que muchas cosas carecían de nombre y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo.” (García Márquez Cien Años de Soledad)

De una manera más prosaica, podríamos decir que en aquella época genésica, en el mundo aún no existía nada, porque el mundo empieza a “ser” cuando el hombre da nombre a las cosas y, por lo tanto, las puede pensar

Sobre este poder “revelador”, poético, de las palabras nos habla Juan Ramón Jiménez :

*¡Inteligencia, dame
el nombre exacto de las cosas!*

*... Que mi palabra sea
la cosa misma
creada por mi alma nuevamente.
Que por mí vayan todos
los que no las conocen a las cosas;
que por mí vayan todos
los que ya las olvidan a las cosas;
que por mí vayan todos
los mismos que las aman a las cosas...*

*¡Inteligencia, dame
el nombre exacto, y tuyo, y suyo,
y mío, de las cosas!
(Eternidades)*

Heldegger nos dice que no es el hombre el que dispone de la Lengua, sino que es la Lengua la que dispone del hombre. La lengua nos da la visión del mundo, transmite unos

valores. Sólo el poeta - utilizo esta palabra en el sentido más amplio- tiene el poder de revelación en la palabra, abre con ella lo oculto para revelarlo recién nacido a nuestros ojos, nuevamente, memorablemente.

Leemos en el Evangelio de Juan, en su primer capítulo:

En el principio era el Verbo y el Verbo era Dios

Dios es la palabra y mediante la palabra crea el universo para el hombre, el cual, hecho a imagen y semejanza de Dios, da nombres a las cosas y así, al darle un nombre a cada cosa, va conociendo el mundo y lo hace suyo mediante la palabra.

Si me permiten una metáfora más terrestre, podríamos decir que la Lengua es la gran carpa, la tienda de campaña única, donde cabe todo lo que consideramos humano: el pensamiento y la acción, la intuición y el sueño... Cada una de las lenguas conforma y determina, de alguna manera, una forma de ver, un enfoque de la realidad y, por ello, refleja la cultura colectiva de los pueblos que la comparten.

De ahí que los profesores de Lengua -lengua materna o lengua extranjera- nos enfrentemos a una tarea que, bajo una aparente facilidad (todos hemos aprendido nuestra lengua materna como a respirar, sin ningún esfuerzo aparente), encierra un trabajo arduo y complejo: Tenemos que acrecentar la competencia lingüística del alumno en todas las destrezas: comprensión, expresión, entonación... eficacia comunicativa y, también, tenemos que introducirle en una forma de ver el mundo, en una cultura.

Todo lo que contiene una Lengua, por ser tan amplio y plural, es difícil de abarcar. ¿Quién puede estar seguro de saber una lengua si aún en la propia, en la materna, a veces, se nos escapan matices, giros, registros... (un madrileño de cultura media puede, fácilmente, no entender a qué se refieren unos chicos de un barrio ¡ popular como Vallecas). Todos, más de una vez, pensamos y decimos: “no encuentro la palabra”, “no sé cómo explicarlo”... Muestras de que una lengua es una realidad viva, proteica, en constante cambio y evolución. (Un sabio filólogo de Oxford, estudioso de la Literatura catalana del XIX, llegó un día a la Universidad de Barcelona hablando “correctamente” un catalán arcaico, del XIX, el catalán de Verdaguer, poeta sobre el que él trabajaba)

Los lexicógrafos de las Academias van registrando préstamos y neologismos constantemente -a veces, muy a su pesar- Algunas expresiones son efímeras, “pasan de moda”, pero otras se instalan para siempre, o para muchos años, porque las palabras nacen, perviven, se transforman y mueren, también, si no se usan, y quedan entonces, abandonadas, en el fondo de los diccionarios.

Además de este cambio constante, propio de la evolución de los seres vivos, en una misma lengua aparecen, de forma sincrónica, múltiples subsistemas, como son:

- las variantes geográficas: los dialectos, las hablas regionales
- las variaciones debidas al nivel sociocultural: los distintos registros, las hablas técnicas, las jergas...

- los usos creativos, poéticos o metalingüísticos
- las alteraciones semánticas que se producen con frecuencia a causa del contexto y de la situación: el humor, la sátira, la ironía.

Ante este panorama, el estudio de la Lengua nos ofrece mil posibilidades:

- a) Podemos recorrer la evolución de la Lengua y su historia, desde las etapas de formación hasta el momento actual, en la Historia de la Lengua, o podemos estudiar cómo se pronuncia en este momento un determinado fonema con todos sus halófonos en una pequeña zona geográfica, como por ejemplo: “las variantes del fonema /s/ en el valle del Guadalquivir” Estaremos ante un mapa fonético
- b) Se puede estudiar qué cosa es la facultad del lenguaje en el ser humano. Las muchas teorías que se han formulado sobre cómo procede la mente al construir los mensajes lingüísticos. Entramos en la Filosofía del Lenguaje o la Psicolingüística.
- c) y, pasando por la Gramática - el estudio más antiguo y tradicional de las lenguas- con todas sus ramas: Morfología, Fonética, Fonología, Sintaxis, Semántica,
- d) en los últimos años, la más moderna de las disciplinas de estudio de la Lengua es la Pragmalingüística, que analiza el significado del acto de habla teniendo en cuenta la situación de comunicación y el contexto.
- e) Y todo ello sin contar con otro enorme campo que lo forman las Ciencias de la Comunicación y la Sociolingüística.
- f) Hoy en día está de moda el estudio de la Lengua dentro del campo de otras ciencias humanas, su valor interactivo, su relación con otros sistemas de comunicación extra lingüísticos: el gesto, el movimiento, la imagen, la política, la patología, el psicoanálisis, etc.

Lo que puede estudiar el profesor de Lengua

El interés de los humanos por su capacidad de lenguaje y, por lo tanto, su reflexión sobre la Lengua viene de muy lejos. En la Edad Media, y tomando como base el modelo clásico greco-romano, la Gramática y la Retórica fueron disciplinas troncales del Trivium y el Cuadrivium. Un poco más adelante, los grandes gramáticos del Renacimiento adoptaron estos esquemas clásicos para dar cauce normativo a las nuevas lenguas romances y germánicas que se habían ido formando en toda Europa como consecuencia de la profunda evolución social y política de sus pueblos. Estos gramáticos hicieron las primeras compilaciones y compendios modernos de Gramática, Semántica y Lexicografía.

El s. XVIII, con el racionalismo difundido por toda Europa y el gusto de los eruditos por los modelos clásicos, su afán normalizador y su aspiración renovada por la recopilación de todo el saber universal, nos trae, además de la Enciclopedia, las Preceptivas y la fundación de las Academias.

Al llegar el s. XIX y con él la exaltación de la libertad en todos los ámbitos, acompañada por la búsqueda de las raíces étnicas de los pueblos, se reaviva el interés por las lenguas y por los estudios de Filosofía del Lenguaje, nacen la Antropología y la Lingüística General.

Y, finalmente, ya en el s. XX, con el avance tecnológico y la necesidad de perfeccionar los medios de comunicación de masas, se sueña con superar la maldición bíblica de Babel y recuperar el idioma único o el entendimiento total entre los pueblos. Se solicitan intérpretes y traductores cada vez más rápidos y fiables. Se buscan sistemas informatizados de traducción y se habla de conseguir una lengua franca universal: ¿el esperanto? ¿el inglés?

¿Y qué ha ocurrido con la vieja Gramática? Pues que se han multiplicado, también dentro de ella, las especialidades y se ha seguido investigando y estudiando en todos los frentes los fenómenos lingüísticos.

Los grandes intentos renovadores de la teoría gramatical en el s. XX son el Estructuralismo y el Generativismo.

El Estructuralismo aparece a principios del siglo XX, en Ginebra, con Saussure; en Praga-Jakobson, Jemslev y en EEUU con Bloomfield,)

La gran intuición y novedad de esta escuela fue la de proponer el estudio de la Lengua como sistema. Es decir, el concepto de sistema como base explicativa de los fenómenos de la Lengua y que comporta la relación y la oposición funcional de todos los elementos lingüísticos, una oposición dinámica entre ellos, a todos los niveles. Por ejemplo, desde el punto de vista semántico, cada unidad significa lo que le permiten significar las demás, que se oponen a ella, en el paradigma. Así, “masculino” se opone a “femenino”, “singular” a “plural”, etc.

La Lengua como sistema abstracto también se opone al habla como realización concreta, como acto de lenguaje. Así, la primera conjugación verbal o las relaciones paradigmáticas entre cualquier clase de palabras (los adjetivos que indican color, por ejemplo) estarían en el sistema, en la Lengua, mientras que una frase escrita o pronunciada: “prefiero el azul de estas lonas marineras” sería un acto de Habla.

Otras innovaciones que provienen del Estructuralismo son: el signo lingüístico, con la representación mental de forma y contenido (significante y significado), que supone un concepto gramatical más rico y preciso que el tradicional de palabra: el fonema, (mínima unidad fónica con un valor funcional dentro del sistema, distinto de cada sonido concreto con el que se pronuncian las sílabas y las palabras en un acto de habla).

Estos, junto con el morfema y el lexema, son algunos de los más importantes conceptos acuñados por el Estructuralismo que están ya incorporados a nuestras clases de Lengua y que resultan muy útiles a la hora de explicar algunas de las características de la estructura y del funcionamiento de la lengua.

El Generativismo (Chomsky, 1957) representa un verdadero intento por equiparar los estudios sobre la lengua a los de las ciencias empíricas, con el planteamiento de hipótesis y modelos que luego habrá que demostrar que “verificar” o “falsar” o que no lo son para explicar la realidad lingüística a la que se aplican.

La pregunta clave que se hizo Chomsky al principio fue: ¿Cómo el ser humano con un número limitado de signos y de reglas conocidos es capaz de producir un número ilimitado de mensajes nunca enunciados u oídos antes? ¿Qué ocurre en la mente humana durante el proceso mental de la génesis de una oración? El primer modelo generativista propone la existencia de una estructura profunda, simple, de la oración, y una serie de transformaciones que llevan a una estructura superficial más compleja. Todo ello tiene lugar en las estructuras sintácticas, en la mente, de todo ser humano.

Estas teorías generativistas tuvieron una evolución rapidísima y, hoy en día, entre los mismos generativistas se cuestionan ya una de sus primeras propuestas teóricas: la existencia de una estructura profunda y una estructura superficial en la configuración de las oraciones.

El Generativismo ha estudiado los mecanismos de producción de mensajes verbales y el Estructuralismo nos ha descrito mejor el producto, el resultado del proceso del lenguaje.

Algunos herederos, los que han llevado al campo de la comunicación muchos de los hallazgos de estructuralismo y del generativismo forman actualmente una rama colateral de la investigación lingüística muy activa que es la pragmática lingüística.

La Pragmalingüística, empieza a partir de los estudios de los estadounidenses Austin (1962) y su discípulo Searle, iniciadores ambos de la Pragmática moderna. Esta ciencia se ha dedicado al estudio de la segunda dimensión significativa de las palabras, es decir, a la intención del significado de la oración o, más específicamente, a los procesos mediante los cuales los hombres producen e interpretan el discurso verbal. Con ello se traslada el estudio de la lengua al campo de la interacción humana, de la acción humana colectiva, de su auténtica dimensión comunicativa. La pregunta clave es ¿qué hacen las palabras además de decir algo? o, mejor, ¿qué dicen las palabras además de lo que dicen? Aquí se estudia la importancia del contexto y de la situación, de la psicología y del alcance real de la acción humana en la comunicación.

Dentro de las teorías de la pragmática la oración será “el contenido locutivo de un potencial acto de habla” Con una oración - explícita o implícita- se puede hacer algo: preguntar, amenazar, pedir, informar... Cosa que no se pueden hacer con un solo lexema.

Ya en 1933 decía Bloomsfield en *The Language* que el lenguaje era esto:

“En un manzano está subido Tim, abajo, en tierra, está Tom. Tom quiere comer una manzana. Si Tom tuviera el brazo muy largo (o extensible), lo alargaría y cogería la manzana; como no lo tiene, habla: “échame una manzana”

Lo que haría alargando el brazo y la mano, lo hace hablando.

De todas estas investigaciones, de las grandes intuiciones y hallazgos de los lingüistas actuales ¿qué nos queda?, ¿cómo utilizarlas en el aula, cuando intentamos que nuestros alumnos consigan un alto nivel de competencia lingüística en su lengua materna o en una lengua extranjera?

- a) en primer lugar, estamos ante una serie de materias de estudio que pueden ser una auténtica fuente de placer intelectual para quienes gustan de observar los fenómenos de la lengua y reflexionar sobre ellos.
- b) de cara a la didáctica de la lengua, gracias al estructuralismo y al generativismo, tenemos una mejor definición de las unidades, de las estructuras y de los fenómenos lingüísticos: más lógica, más completa y más explicativa que la que nos proporcionaban las gramáticas tradicionales.

Así, por ejemplo, la distinción entre las unidades lingüísticas no significativas, los fonemas, y las unidades significativas - monemas, lexemas, sintagmas-, o entre lexema y monema (unidades lingüísticas con significado) y el tradicional concepto de palabra como primera unidad de la lengua con significado, ayudan mucho al profesor a la hora de racionalizar sus esquemas y sus explicaciones gramaticales.

De la Gramática tradicional conservamos, sin embargo, como unidad lingüística, la "palabra". Ésta permanece útil y es necesaria porque es la unidad fundamental de aprendizaje -aprendemos una lengua extranjera, como la materna, por palabras y no por morfemas-, además, porque la palabra sigue siendo la unidad base sobre la que se confeccionan diccionarios y vocabularios y porque representa la primera ordenación sintáctica de elementos significativos con una combinación fija:

nombre = lexema + morf. género + morí, número

lexema + morf. derivativo + morf. género + morf. Número

Actualmente se habla aún otra unidad lingüística que está siendo objeto de consideración y estudio: el texto. La Lingüística del texto o Gramática textual viene a ser una sintaxis supraoracional, la manera cómo se relacionan las oraciones en el párrafo, los nexos entre los distintos párrafos del texto, etc.

Lo que puede hacer con la Gramática el profesor de Lengua

¿Qué hacemos con la Gramática en la clase de Lengua? ¿Hay que dar a conocer tantos enfoques y teorías? ¿Qué lugar ocupa el análisis gramatical? ¿Qué importancia tienen la clasificación y la memorización de los distintos conceptos lingüísticos? ¿Teoría gramatical (morfología y sintaxis) o ejercicios prácticos sobre modelos de habla, que tiendan a fijar la ortografía, el vocabulario y las estructuras de la lengua?

El profesor no debe olvidar que una lengua es como un puente: una estructura compleja y funcional, articulada y dinámica, que puede llegar a parecerse hasta hermosa por su amplitud y solidez, pero cuya función básica es, únicamente, instrumental: un puente está hecho para cruzar por él de una orilla a otra, no para que quien lo usa tenga que aprender cálculo de resistencia de materiales o conocer las leyes de la dinámica que lo mantienen en pie, cosas que

sí tuvieron que conocer, al construirlo, ingenieros y constructores. La lengua, todos los idiomas, están, en primer lugar, para que la gente los use para entenderse y comunicarse.

En clase, por tanto, no debemos abusar de teorías ni de normativa ni de análisis gramatical. Lo importante es que el alumno use la lengua que está aprendiendo, cada día mejor, con más soltura y fluidez, con más nivel de competencia lingüística: La lengua, como puente de comunicación con los demás que la hablan o escriben.

A veces, sin embargo, una teoría gramatical, una explicación teórica, iluminan y satisfacen la curiosidad de un alumno. Sin excesos, la memorización de reglas y normas puede facilitar el aprendizaje y tranquilizar la inquietud de mentes más organizadas. De todos modos, siempre será más didáctico dejar entrever que hay posibles y arduos caminos de estudio que agotar a los alumnos dándoles una explicación exhaustiva que ellos no desean. Mejor es que se queden con curiosidad y ganas de aprender más cosas sobre la lengua que no que se cansen y aburran por haber ido forzados a donde ellos no querían ir ni lo precisaban.

La actitud metalingüística y contrastiva debe estar presente en la mente del profesor porque debe orientar la praxis didáctica, pero sólo debe aflorar de un modo explícito en momentos puntuales y oportunos... y esperados.

Cada profesor tiene las estrategias docentes y los métodos didácticos para que sus alumnos vayan progresando al ir consiguiendo la competencia lingüística en la lengua que aprenden, al mismo tiempo que van interiorizando todas las dimensiones gramaticales de las palabras aprendidas.

Así, por ejemplo, en general, el aprendizaje de una lengua extranjera es, en primer lugar, el aprendizaje de un vocabulario. Entre el vocabulario de la lengua materna y el de la lengua aprendida, el estudiante tiende a establecer una relación biunívoca que, poco a poco, irá descubriendo que no es exacta ni fija. Y, además, tiene que ir interiorizando todas las dimensiones de la palabra aprendida: categorial, fonética, morfológica, sintáctica, semántica y pragmática.

Por supuesto, cuanto más avanzado está el alumno en la reflexión metalingüística de su propia lengua más rápidamente aprenderá este aspecto en la lengua que estudia.

Actualmente, las editoriales nos ofrecen un amplio panorama de métodos didácticos que complementan con cuadernos de ejercicios y con gran cantidad de sugerencias para la aplicación de las nuevas tecnologías: audio, video, cine; todo ello constituye un rico y frondoso material de donde “cada maestrillo debe sacar su librito”

La radio, la televisión, la prensa, la publicidad son también buenos para suministrar material que nos ayuda a fijar estructuras, aprender giros y, cómo no, corregir errores.

No hay que olvidar, sin embargo, que no es el método más sofisticado el que hace “bueno” a un profesor sino que es el profesor que sabe utilizar el material, elegido con su criterio selectivo, el que hace “buenas” las clases. Excelentes profesores ha habido que no han utilizado más que su voz, una pizarra, una fotografía o un modesto radio-casete.

He empezado subrayando la importancia que tiene para los profesores la teoría gramatical, ahora destaco algo también muy obvio y es que al profesor, hoy en día, al programar sus clases se le exige un alto grado de especialización, gran eficacia y rapidez en conseguir los mejores resultados, una enseñanza superespecializada (español para los negocios, español para el turismo, etc.) Con ello corremos el riesgo de quedarnos en una enseñanza parcial, superficial o mutilada de la lengua donde toda la visión del mundo, toda la riqueza creativa de un pueblo, toda su cultura e idiosincrasia profundas, queden arrumbadas definitivamente.

Es por esto por lo que el profesor de una lengua extranjera debe siempre poner en práctica su imaginación, su capacidad de método y su sensatez en la búsqueda de material didáctico y en la expectativa de los resultados.

Por ello, y para terminar este rápido repaso de qué es y qué puede hacer un profesor de lengua, vamos a entrar en la consideración de un tipo de propuesta didáctica que, a mi juicio, enriquece y amplía extraordinariamente el conocimiento de una lengua y potencia la gratificación personal tanto del profesor como del alumno, en la clase de lengua: El tratamiento del texto literario.

¿Qué papel puede desempeñar la literatura en la clase de lengua? ¿No tenemos ya demasiadas cosas que enseñar? En muchos libros de texto de español - lengua extranjera se omite la literatura, y los profesores no la echan mucho de menos porque hay una opinión generalizada y tácita que nos induce a pensar que:

- la obra literaria es siempre demasiado extensa y complicada para la clase y, sobre todo, utiliza un registro de lengua “difícil”.
- tendemos a imaginar que la literatura está compuesta por obras de autores “clásicos” que ya no interesan hoy en día’ y menos a estudiantes extranjeros, que ya tienen bastante con conocer, en el mejor de los casos, algo de su propia literatura.
- en general, nos dejamos influir por la constatación de que en nuestro mundo, aldea global, cada día se lee menos. La lectura como fuente de placer está siendo sustituida por otros productos de los medios de comunicación. ¿Por qué, entonces, ir contra corriente?
- y, por último, la obra literaria es para leer en solitario. No sirve para una clase colectiva moderna, dinámica y participativa.

A mí, particularmente, no me convence ninguna de estas razones. Creo que la obra literaria (en fragmentos bien seleccionados, si es necesario) puede darnos también un enorme juego dentro de la didáctica de las lenguas. Tanto por ofrecer un camino abierto a otros aspectos de investigación didáctica y lingüística, como por brindarnos el punto de partida o la base de múltiples ejercicios prácticos que, a la par que útiles, resultan profundamente gratificantes.

El texto literario. A qué podemos llamar Literatura

Es Literatura (y con mayúscula) la letra de una canción, un cuento, un proverbio, un refrán, una greguería, una escena de una obra de teatro, una carta y, por supuesto, un poema. Todo ello puede darnos excelentes textos para el aprendizaje de una lengua y de lenguaje en su función poética.

Literatura es todo aquello que trasciende del momento concreto en que fue enunciado o escrito, para seguir siendo recreado, a veces a lo largo de siglos, en la mente y en la sensibilidad de los lectores tal como salió de la imaginación de su autor, en una feliz adecuación entre las palabras y lo que ellas representan. Es lenguaje poético todo aquello que consideramos memorable porque suena bien, porque despierta nuestros sentidos o nuestras emociones, porque nos sorprende como recién hecho y esclarecedor de realidades profundas y eternas. Y lo es todo texto que nos produce el placer estético, musical, intelectual de la lengua a través de la palabra poética.

Así, sabemos que la poesía nos descubre algo que intuimos y sentimos que es más verdadero, más real que lo que nosotros habíamos alcanzado a imaginar o a sentir. Éste es el poder revelador de la palabra poética del que les hablaba al principio. La poesía como expresión de una experiencia y como fuente de conocimiento.

Y, por supuesto, toda palabra poética se hace memorable porque un pueblo, colectivamente, ha querido recordarla, ha querido conservarla, ha necesitado servirse de ella para seguir reconociéndose en ella.

(Como cuenta en uno de sus prólogos el Profesor Valverde, poeta y catedrático de Estética de la Universidad de Barcelona, un día que estaba reunido con unos cuantos estudiantes en su casa, con los que intentaba, socráticamente, encontrar una definición de poesía, pasó por allí, por casualidad, su hija, una niña de unos diez años. El padre la retuvo un momento y preguntó a su hija qué era, según ella, una poesía. La niña, un poco azarada, le contestó: "...una canción de palabras..." y, antes de que pudiera escabullirse definitivamente de aquella extraña reunión de grandullones, el padre aún insistió: "¿y para qué sirve?" y la niña, escapando hacia sus juegos, contestó: "¡para aprendérsela de memoria!". Buena y hermosa definición de "poesía" la de una niña, para aquellos estudiantes de Estética, pero, sobre todo, perfecta fórmula de aplicación didáctica para nosotros la que se encierra en las palabras de la pequeña hija del profesor. Poesía, palabras para cantar y para aprender de memoria. Todos sabemos que en la enseñanza de una lengua la repetición de fórmulas hechas, de estructuras y de frases es muy importante. La memorización de vocabulario, con sus rasgos morfemáticos es fundamental: por ello damos listas de verbos irregulares, cuadros de determinantes, de prefijos y sufijos; esquemas de clases de oraciones... La buena memoria ayuda mucho a fijar paradigmas y estructuras; entonces, ¿por qué, en vez de repetir siempre las sosísimas construcciones: "Juan va a la cocina", "La casa tiene un jardín" "La niña coge una flor", no proponemos, por ejemplo, un poema? O la sencilla forma popular de esta canción de Antonio Machado:

*La plaza tiene una torre,
La torre tiene un balcón,
El balcón tiene una dama,
La dama una blanca flor.*

*Ha pasado un caballero
-¿Quién sabe por qué pasó?-
Y se ha llevado la plaza
Con su torre y su balcón,
Con su balcón y la dama
La dama y su linda flor
(Cantares)*

Con esta breve poesía podemos hacer múltiples aplicaciones prácticas:

- a) Fonética. Palabras difíciles para la pronunciación de los estudiantes brasileños: balcón, caballero, torre, plaza.
- b) La estructura interrogativa en español: /¿Quién sabe?
- c) La acentuación de las partículas interrogativas
- d) Podemos ampliar el vocabulario de: la casa, la calle, la plaza, el balcón, etc.
- e) La conjugación. Formas simples y compuestas: ha pasado, pasó.
- f) Valor recto y valor metafórico de las palabras: flor, blanco...

Y, sobre todo, podemos aprenderla de memoria, recitarla, recitárnosla, cantarla con el simple sonido de la entonación de la lengua castellana. Y les aseguro que no hace falta hablar de la Generación del 98 ni de la Guerra Civil española ni de Campos de Castilla, la obra más conocida de A. Machado. Sin embargo, algo de la sobriedad castellana de este poeta, algo de su gracia andaluza, mucho del pensamiento machadiano hay en este brevísimo poema.

Podemos usar esta pequeña joya de poesía de tipo popular para practicar la pronunciación, para aprender vocabulario, para repasar las formas verbales, pero, si se tercia, también podemos utilizarla para conversar sobre el lenguaje real y el lenguaje figurado, las cosas que ocurren son o no debidas al azar, el misterio del amor y de la existencia: “¿quién sabe por qué pasó?” La interiorización del sentimiento, el poder arrasador del amor que se lo lleva todo:

*Y se ha llevado la plaza
con su torre y su balcón*

Nuestros alumnos lo recordarán más tarde cuando oigan aquellos versos más conocidos y cantados de Machado:

*“caminante, no hay camino
se hace camino al andar”*

o

*“bueno es saber que los vasos
nos sirven para beber
lo malo es que no sabemos
para qué sirve la sed”
(Proverbios y cantares)*

Y no nos hemos detenido en cuestiones métricas: ni en la rima ni en el ritmo ni en el cómputo silábico, que en algunas ocasiones, también puede ser un análisis interesante.

Creo que la palabra poética es importante para que los estudiantes descubran el máximo “poder” de la palabra. El escritor, el poeta es el que es capaz de encontrar “el nombre exacto de las cosas” como dijo Juan Ramón Jiménez en su intento por definir la palabra poética.

Si conseguimos transmitir el gusto por la palabra poética, por la palabra fuente de conocimiento de la realidad, habremos colaborado a forjar futuros lectores, personas que podrán gozar de la buena compañía de muchos libros y también de la poesía.

He empezado hablando de que no hay nada más allá de la lengua. He intentado resumir las teorías y los hallazgos de los grandes pensadores y lingüistas. Ahora quisiera que Pablo Neruda, en pocas, barrocas y bellísimas palabras poéticas les diga lo mismo, mucho mejor, con más eficacia que yo, para que vean una vez más la exactitud y la brevedad y el poder de la palabra poética.

La Palabra

...Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan,... Me prosterno ante ellas... las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... las inesperadas...las que glotonamente se esperan, se acechan, hasta que de pronto caen...vocablos amados... Brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo ante el plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola... Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que la obedeció... Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria,

de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientísimas... Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada... Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Estos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, como religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras.

Pablo Neruda (Confieso que he vivido)

Y el gran poeta chileno se refería, claro está, a nuestra lengua castellana, la que nos reúne hoy aquí a unos cuantos de los muchos que, tanto en España, como en América, y en el mundo, nos sentimos orgullosos de conocerla, de usarla y de enseñarla.

VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

Elaboración de materiales para la
clase de español

São Paulo, 28 de octubre de 2000

Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE

*Neus Sanz Baulenas
Escuela Oficial de Idiomas
Barcelona*

El concepto de unidad didáctica: criterios de definición en los materiales de E/LE

Poco se ha reflexionado hasta el presente sobre el concepto de unidad didáctica en el ámbito del análisis de materiales didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera. ¿En qué criterios se sostiene, por ejemplo, la asociación de determinados tipos de texto con la focalización de ciertas cuestiones formales, sintácticas, funcionales o léxicas en lo que solemos denominar “lección”, “unidad”, “módulo”, “tema”? Esto es, ¿cómo se justifica el tratamiento conjunto de una serie de objetivos y de contenidos lingüísticos (los posesivos o el imperfecto de indicativo, la petición de favores o la expresión de la condición, la correspondencia formal o los artículos de opinión en la lección 22 o en la unidad 33)? ¿Qué supone cualquiera de esos epígrafes a los que nos tienen acostumbrados los manuales? ¿Qué grado de arbitrariedad interviene en la confección de unidades didácticas? ¿Qué ingredientes debe contener? ¿Hay secuenciaciones mejores que otras? ¿Qué es o qué debería ser, en definitiva, una unidad didáctica?

Lógicamente, la envergadura del tema supera el marco de una conferencia como la que aquí pretendemos reseñar. De todos modos, para provocar una pequeña reflexión, se propuso a los asistentes la tarea que se incluye a continuación. Se trataba de analizar una serie de descripciones de unidades didácticas, directamente inspiradas en las que suelen declarar los manuales de E/LE más utilizados. Como se verá, éstas descripciones, basadas en índices de manuales, aunque presentan diferentes grados de concreción, permiten adivinar una determinada filiación metodológica y responden claramente a diferentes tendencias que han ido marcando la historia de la didáctica. En concreto, se pidió a los participantes que las asociaran con el listado de modelos de unidad adjunto. La meta de la tarea era constatar, a partir de ejemplos concretos, que la adopción de un determinado criterio de definición de la unidad didáctica tiene enormes consecuencias en su diseño y en el de cada uno de

sus componentes. O lo que es lo mismo: según sean nuestros posicionamientos frente a la enseñanza-aprendizaje del Idioma procedemos de maneras notablemente distintas a la hora de enfrentarnos al concepto de unidad didáctica. También pedimos, en un segundo momento, a los asistentes que reflexionaran sobre las ventajas y los inconvenientes de cada modelo en base a sus experiencias en el uso de materiales.

Invitamos al lector a realizar por sí mismo la tarea para una mejor comprensión de las conclusiones.

TAREA 1

UNA UNIDAD DIDÁCTICA PUEDE ORGANIZARSE EN TORNO A

- un objetivo / objetivos formulados en términos de conducta observable
- un conjunto de objetivos estructurales
- un conjunto de nociones y funciones
- un ámbito discursivo
- un ámbito temático o área de interés
- una tarea o producto final

¿QUÉ CONCEPTO DE UNIDAD DIDÁCTICA HAY EN CADA UNA DE LAS SIGUIENTES?

- A. El Imperativo: forma positiva y negativa. Imperativos irregulares. Las preposiciones de lugar.
- B. En el mercado.
- C. Interesarse por la salud de otros. Visitar a un amigo: dar consejos y ofrecer ayuda. En la consulta del médico. En la farmacia.
- D. Dar y pedir información sobre planes y proyectos futuros.
- E. Hacer predicciones y proyectos. Expresar decepción. Hablar por teléfono. Hacer comparaciones. Pedir una información. Pronombres posesivos (1, 2 y 3 personas del singular); adjetivos demostrativos; la comparación; el futuro Imperfecto.
- F. Recursos para organizar, hacer progresar y reaccionar ante un relato.
- G. La mujer en España.
- H. Programar un viaje por España buscando información y negociando en base a los gustos, las aficiones y las costumbres de los miembros del grupo / clase.

Respecto a **unidades como A**, todos coincidimos en que planteaban un conjunto de objetivos estructurales como eje. Esto es, cualquiera de sus componentes está subordinado a un claro objetivo: capacitar a los alumnos para la comprensión explícita de determinadas estructuras y su producción. Es obvio también que la descripción del sistema morfosintáctico se disocia de otros planos. Para qué, cuándo o con quién se usa el Imperativo en español, en este tipo de planteamiento, no va a ser considerado y, naturalmente, tampoco va a abordarse

la dimensión textual. Las formas lingüísticas son aisladas de su uso y la frase se erige como unidad de definición de objetivos. Aquel alumno que sepa “construir frases” con preposiciones de lugar o usando imperativos los habrá alcanzado.

Muchos de los participantes coincidieron en señalar que este planteamiento está perfectamente instalado en muchas de las aulas de E/LE, más incluso de lo que nos atrevemos a confesar.

Respecto a los componentes de la unidad, se constató que en este tipo de material, centrado exclusivamente en el entrenamiento formal, las muestras de lengua suelen estar “forzadas” (ser poco representativas del uso de la lengua en situaciones comunicativas reales). Se pretende presentar en los textos aportados un máximo de ocurrencias de dichos aspectos formales y la verosimilitud de las muestras se ve afectada. Por otra parte, las descripciones gramaticales, al no atender al uso, serán, cuanto menos, incompletas. Los llamados ejercicios estructurales y, en particular, los consabidos ejercicios de huecos, son las actividades de aula más frecuentes y las unidades no suelen incluir actividades comunicativas donde los alumnos hagan un uso significativo de lengua en interacciones similares a las de los hablantes en contextos naturales. No podría ser de otro modo: ¿imaginan ustedes una conversación entre hablantes normales centrada en imperativos y preposiciones de lugar?

Otra pregunta que surge inmediatamente es por qué se asocian determinados temas gramaticales. ¿Por qué precisamente el imperativo y las preposiciones de lugar, en nuestro ejemplo? Decisiones tan aleatorias como ésta llenan los manuales de corte más tradicional. Adoptando el símil ya clásico de la escuela de conducción: es como si en una autoescuela se diera a los conductores novatos una clase de freno y de intermitentes. Eso sí, con el coche convenientemente aparcado.

Las unidades del tipo B, definidas en términos de conducta observable, nos remiten inmediatamente a los manuales de conversación: “aprenda usted español en dos semanas”. Se pretende prever con exactitud qué le va a suceder al alumno en sus contactos en español, qué va a necesitar en el banco, en el aeropuerto, en el hospital, en la tienda de ropa... El eje de las unidades está constituido por una serie de situaciones estereotipadas, muchas veces notablemente alejadas de la vida cotidiana actual, pero por las cuales se supone que va a discurrir la vida de una especie de turista anónimo sin identidad propia; un turista que se pone enfermo en los viajes, que alquila coches, que cambia moneda y que compra camisas. Un turista que tiene siempre las mismas necesidades y al que le pasan las mismas cosas. Si se nos permite la caricatura, diremos que se supone que el alumno nunca pisará los impersonales supermercados sino que comprará en mercados tradicionales donde mantendrá interminables conversaciones (sobre hortalizas, preferentemente) con los tenderos. El planteamiento es de una ingenuidad flagrante pero no por ello hay que olvidar que sigue impregnando muchas programaciones y muchos materiales. Las limitaciones son obvias y de todo tipo: ¿cómo llevar este modelo más allá de unas cuantas sesiones de los cursos iniciales? ¿Cómo potenciar la construcción de la competencia comunicativa si lo que presentamos y entrenamos es la pura asociación de frases-fórmula para contextos plenamente previsibles?

Las unidades como D son las que suscriben un modelo nocio-funcional de la primera generación. Es indudable que la descripción en términos funcionales ha de material didáctico. Iluminó en E/LE, en los años 80, una nueva manera de entender los objetivos e instauró una nueva gama de técnicas de aula. Empezamos a hablar de la lengua como herramienta de comunicación y a tratar de describirla y enseñarla como tal. La morfosintaxis dejó de ser el único criterio de progresión y de programación.

Pero con los años se va haciendo patente que el lastre de épocas anteriores todavía pesa. Alumnos y profesores perciben que se han sustituido listados de estructuras por listados de formas lingüísticas con las que se formalizan actos de habla y que, en la práctica, el fantasma del turista accidental ronda todavía por el aula. No hablamos de imperativos sino de pedir favores, de sugerir o de dar permiso. Pero muchas de las técnicas utilizadas van a estar muy próximas a las de la etapa anterior. A fuerza de ejercicios en pareja, de resolución a menudo mecánica, se pretende lograr que el alumno recuerde perfectamente qué tienen que decir cuando tiene sed, cuando le duele una muela o cuando quiere agradecer algo. Alguien dice algo y otro le responde. Una esquemática simulación de intenciones comunicativas en microdiálogos es el modelo de lengua omnipresente. La lengua se desmenuza en pares de frases y “habla con tu compañero” se convierte en el enunciado clásico de los materiales esta etapa: a cada alumno se le adjudica un papel en un contexto imaginario, una determinada intención y se prefija el recurso lingüístico que deberá usar para formalizarla. Por ejemplo, tendrá que decir que tiene calor, tenga o no, y esperar la reacción de un compañero, que sin duda le propondrá abrir la ventana o le aconsejará que se tome una ducha.

Las unidades resultan, en muchas ocasiones, tanto para alumnos como para profesores monotemáticas, interminables. ¿Cuántas horas de clase podemos programar para formular planes y proyectos? ¿O para dar instrucciones en la calle?

Como en los modelos estructurales, respecto a la lengua aportada, un afán de ejemplificar al máximo ciertos recursos lleva a los diseñadores de material a ofrecer textos forzados y artificiales. Lo cual es lógico: no existen fuera del aula y de los materiales textos “monofuncionales”. Respecto a la ejercitación, la verdadera interacción significativa todavía no tiene un lugar en este tipo de unidad. El aula es concebida como un lugar donde se “representa teatralmente” la comunicación pero donde está no llega realmente a generarse.

C y E son las clásicas unidades “híbridas” donde no se renuncia a la facilidad aparente de la descripción en términos de conducta pero en las que, además, se concretan algunas funciones. Lo que más sorprende en este tipo de material es la asociación de contenidos. ¿Qué lleva a los autores a uno u otro cóctel de temas y objetivos, de recursos y de textos? Creemos lícito sospechar que, en muchos casos, es el puro azar y la inspiración del autor unidos a la necesidad de cumplir con una determinada programación de aspectos morfosintácticos, que hay que ir disseminando, aleatoriamente, a lo largo del manual. Todos aquellos que han utilizado materiales de este tipo han percibido que el resultado suele ser una sucesión, más o menos afortunada, de actividades inconexas. En ningún punto de la unidad va a ser

necesaria la imbricación de los contenidos seleccionados. No se reclaman unos a otros más allá del texto donde los hemos hecho aparecer juntos. No se harán necesarios en ninguna otra situación de comunicación que podamos plantear en el aula. (¿Qué tendrán que ver los posesivos con la decepción?).

Por otra parte, este tipo de unidades tiene las mismas limitaciones que las anteriormente analizadas.

A lo largo de los años 90, los materiales comunicativos de E/LE evolucionan y se van planteando cada vez con mayor profundidad, aunque siempre un tanto intuitivamente, la dimensión textual. El desmenuzamiento del análisis funcional se va mostrando insuficiente a la hora de programar de forma coherente, y la consideración de la competencia discursiva como un ingrediente esencial de la competencia comunicativa obliga a una nueva reflexión. Va a tenerse en cuenta en qué tipo de texto se manifiestan determinados recursos funcionales y qué destrezas se ven implicadas. Es lo que nosotros hemos denominado unidades que giran en torno a un ámbito discursivo. Es el caso de F: en nuestro ejemplo, no vamos solo a informar sobre el pasado, o a trabajar sobre el Imperfecto sino a llevar a los alumnos al mundo del relato. ¿En qué textos se da? ¿Qué funciones suelen ir asociadas? ¿Qué características discursivas tienen aquellos textos aportados o generados en el aula en los que la intención comunicativa principal es relatar? Son nuevas preguntas que nos permiten seguir profundizando en los enfoques comunicativos anteriores. El foco a la hora de determinar las unidades y de diseñar sus componentes sigue estando en qué enseñar y no en cómo se aprende.

G es un típico ejemplo de una unidad didáctica temática especialmente frecuente en los manuales de niveles avanzados. Lo cierto es que bajo el pretexto de un tema de interés, en muchas ocasiones se esconde una visión un tanto tradicional de la enseñanza-aprendizaje. Una serie de textos sirven de plataforma para la explicitación gramatical y justifican el trabajo formal sobre los exponentes que en ellos hayan aparecido. La selección de contenidos lingüísticos naturalmente puede llegar a ser perfectamente arbitraria o depender estrictamente de los gustos literarios del autor del material. La prensa (fuente inagotable para el profesor de idiomas) adopta un papel predominante. La lectura será la destreza más estimulada pero, en muchos casos, no como un objetivo sino como base para el análisis de aspectos formales.

El proceso de diseño de unidades en el modelo que ejemplificamos con H, el enfoque por tareas, sigue un recorrido notablemente distinto. Si en los otros planteamientos el diseñador de material va del establecimiento de contenidos a la elaboración de actividades, el camino es aquí el inverso. Partiendo de la convicción de que el aprendizaje se genera esencialmente cuando logramos promover en el aula procesos de comunicación, las actividades motivadoras se convierten en eje de las unidades y el punto de partida en la creación de los materiales. Dicho de una forma más simple: se parte de la hipótesis de que una determinada actividad va a potenciar el uso significativo del idioma, y desde la actividad se determina qué muestras de lengua aportaremos, qué recursos lingüísticos serán motivo de reflexión y de trabajo formal, qué destrezas potenciaremos y cuándo, etc.

Este último modelo ofrece a nuestro entender diversas ventajas (aunque no pocas complicaciones para el diseño). Las unidades didácticas se convierten en un conjunto “necesario” de componentes, donde cabe toda la tipología de actividades de los otros enfoques comunicativos. Hay lugar para la explicitación gramatical y para el entrenamiento estructural, para la exploración de muestras de lengua y para el trabajo específico de destrezas; para cualquier modalidad de práctica funcional o comunicativa, con mayor o menor complejidad formal y cognitiva. Pero cada componente y aspecto abordado en la unidad adquiere un sentido ante los ojos del aprendiz: todos los recursos que se le han ido brindando son herramientas y preparación para abordar el reto final, la tarea (una negociación, la elaboración de un producto, etc.). Las formas lingüísticas van a ser relevantes para hacer un uso significativo del idioma.

Sería largo y difícil profundizar más aquí en este enfoque (y el profesor de E/LE dispone en la actualidad de amplia bibliografía), pero señalemos al menos que es el único que ha puesto el acento en la definición de la unidad didáctica.

Sin duda, desarrollar una buena unidad en este enfoque no es fácil. La motivación es un elemento clave a la hora de pergeñar una tarea, y no hay fórmulas mágicas que la garanticen. La coherencia entre tareas y programación de contenidos lingüísticos, por otra parte, debe ser cuidadosamente planteada para no caer en el clásico conglomerado de sugerentes actividades comunicativas asociadas a mediocres, dispersas, y aún obsoletas, prácticas formales.

Componentes de una unidad didáctica

Como hemos visto, según en qué corriente nos inscribamos, las unidades didácticas se diseñan de uno u otro modo. Asimismo, diversos componentes están o no presentes, juegan un papel más o menos relevante, se interrelacionan con una u otra lógica interna.

El siguiente esquema presenta una mínima clasificación de lo que solemos encontrar en las unidades de los manuales.

Componentes de una unidad didáctica

Hay que considerar...

MUESTRAS DE LENGUA

-Materiales destinados a exponer al alumno a ejemplos contextualizados para posibilitar el análisis y la formulación de hipótesis.

La representatividad comunicativa

ACTIVIDADES DE CONCEPTUALIZACIÓN

-Explicitación de descripciones del sistema formal.
-Actividades para el descubrimiento de reglas.

MATERIALES DE EJERCITACIÓN FORMAL

- Actividades de manipulación o elaboración de enunciados, centradas en la forma, destinadas a la automatización. *La oportunidad*
- Interacciones pautadas (con roles, intenciones y formas lingüísticas predeterminados).

TAREAS SIGNIFICATIVAS

- Actividades de aula con transmisión de significado y características discursivas equiparables al uso de los hablantes (resolución de conflictos, creación de productos, etc.) con recursos formales no predeterminados. *La motivación*

Al esquema anterior podrían añadirse, sin duda, el componente **evaluación** y los **materiales de entrenamiento estratégico**, que afectarían a todos los demás componentes o se integrarían en ellos. No los tratamos de forma independiente dado que los materiales más habituales en E/LE distan de tenerlos integrados de modo sistemático.

Otra aclaración necesaria para la buena comprensión del cuadro anterior, al aplicarlo al análisis de materiales concretos, es que vamos a encontrar múltiples propuestas donde se integran varios componentes. Encontraremos muchas actividades que contienen fases de trabajo con componentes distintos, donde predominan uno u otro aspecto.

Hemos dicho que, a nuestro entender, una buena secuencia didáctica debe contemplar todos estos ingredientes. Pero no siempre es así en los materiales. Muchas unidades didácticas suponen un recorrido pedagógico, desde nuestra perspectiva, incompleto. Desde luego, no suelen faltar textos, ni explicitaciones sobre el funcionamiento de reglas, estén éstas mejor o peor resueltas. Nadie tampoco se atrevería a concebir para la publicación una unidad sin ejercicios de práctica formal, sea funcional o exclusivamente morfosintáctica. En cambio, hojeando críticamente muchos materiales, incluso algunos de muy reciente publicación, constataremos que muchas son las unidades didácticas que carecen totalmente de propuestas realmente comunicativas. (Invitamos, de paso, al lector de estas Actas a hacer la prueba con algunas unidades de materiales variados).

Otra propuesta para trabajar la comunicación con una “minitarea”

TAREA 2

1. En parejas vamos a escribir tres preguntas que haríamos para obtener información de alguien a quien conocemos poco y al que queremos hacer un regalo sorpresa.
2. Una vez negociadas las preguntas, cada pareja se reúne con otra a la que entrevistará.
3. De nuevo se separan las parejas y deciden, en función de la información obtenida, qué regalos van a comprar para las otras dos personas.
4. En una puesta en común en plenaria, se explican las decisiones y el aludido reacciona ante el regalo que se le propone.

Esta “minitarea” tenía la función de ilustrar (en poco tiempo) todas las características de cualquier tarea más compleja y hacer vivir la experiencia a los profesores. El papel del aula como contexto (nosotros aquí y ahora haciendo algo en español y no la representación teatral del mundo exterior), la escritura cooperativa y la negociación y reflexión metalingüística que propicia, el abordaje de los mismos recursos desde destrezas distintas, la escucha activa y motivada porque la información que debemos obtener es necesaria para la realización de la tarea...En suma, las características esenciales de una actividad que genera uso significativo y que Implica intelectual y afectivamente a quien la realiza.

Y así fue, pues la mayor parte de profesores se implicaron en las diferentes fases de la actividad, como de hecho lo hacen los alumnos ante este tipo de propuestas. La motivación lúdica y afectiva, la curiosidad, el reto que supone dar forma a una negociación, etc. son un “enganche” bastante fiable si acertamos en la elección de la tarea (lo cual no está garantizado, desde luego) y si hemos proporcionado una práctica previa que le dé al alumno suficiente seguridad para enfrentarse al desafío de comunicarse en español.

El análisis de materiales

También propusimos el análisis de una serie de actividades elaboradas para esta conferencia pero muy directamente inspirados en materiales existentes. Se trataba de establecer qué cuestiones hay que tener en cuenta a la hora de seleccionar material (véase Anexo 1 y 3) y, en concreto, contrastar las diferencias entre una tarea comunicativa y una práctica funcional formal (donde el foco principal es el manejo de las formas y no la negociación de significado).

TAREA 3

1 Construye pequeños diálogos según el modelo. Usa el vocabulario del cuadro.

¿Qué te parece este jersey?

Me gusta mucho. Me parece muy bonito.

No me gusta nada, prefiero el oscuro.

Falda	moderno	
Camisa	caro	verde
pantalones	elegante	rojo
vestido	cómodo	negro
bolso	barato	blanco
zapatos	grande feo	claro
	pasado de moda	

2 ¿Qué puedes hacer con todas estas cosas? Imagina que se las vas a regalar a tus compañeros. Elige para quién va a ser cada cosa, piensa por qué y coméntalo con tu compañero. Luego informa a toda la clase. ¿Está de acuerdo el destinatario?

UN GATO

UNAS BOTAS DE MONTAR

UN PERFUME

UNA BOTELLA DE VINO

UN DESPERTADOR

UNA CAFETERA

UNOS PENDIENTES

UNA SARTÉN

UNA NOVELA EN ESPAÑOL

UNA GUITARRA

3 *Vamos a buscar un buen regalo de cumpleaños. Podéis hacer sólo tres preguntas, que primero prepararéis en un papel tú y un compañero. Luego, entrevistad a otros dos compañeros. Con sus respuestas deberéis tomar una decisión y contarla al resto del grupo.*

Respecto a la propuesta 1, representativa de un tipo de actividad muy utilizada por los materiales de E/LE se constató que la total descontextualización, hace que se resuelva de forma mecánica, sin implicación alguna del alumno, y sin que se dé, en su administración, ninguna de las características de una interacción significativa.

El análisis de estos u otros materiales, un análisis riguroso y pormenorizado, una evaluación realmente crítica de los materiales que llevamos al aula (que, a nuestro entender, no se ha hecho suficientemente en ELE) es un buen camino para cerciorarnos de que no hay fisuras importantes entre nuestros planteamientos metodológicos y los materiales que usamos, entre una buena teoría y una buena práctica.

ANEXO 1

A modo de resumen de todos los temas apuntados durante la conferencia entregamos el siguiente cuadro de criterios y aspectos que hay que considerar en el análisis y diseño de materiales didácticos.

CONTEXTUALIZACIÓN

Preferir siempre la recepción o generación de textos contextualizados.

SIGNIFICATIVIDAD e INTERACCIÓN

Siempre considerar el significado de las formas lingüísticas tanto en su descripción como en la práctica.

IMPLICACIÓN

Buscar siempre algún tipo de implicación lúdica o intelectual por parte del alumno en la resolución de cualquier actividad. Considerar la creatividad como algo inherente al uso de las lenguas.

EVITAR EL “MALABARISMO” Y LA RESOLUCIÓN MECÁNICA

Evitar que el material promueva el desarrollo de habilidades ajenas a la comunicación o se resuelva mecánicamente.

RELEVANCIA de los recursos propuestos para la resolución de la actividad.

CORRECCIÓN

El material debe potenciar/permitir la corrección positiva y personalizada (considérese el potencial de la creación cooperativa respecto al aprendizaje de la gramática).

ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO

Propiciar el análisis/ descubrimiento. Aprender a aprender.

Prever la **ADMINISTRACIÓN** en clase.

Organización social del aula. La unidad didáctica como un proceso equilibrado donde dinámicas y temas se van alternando y complementando.

CONCIENCIA DEL PROCESO

Conciencia por parte del alumno de cuáles son los objetivos de la unidad didáctica y focalización de los medios lingüísticos.

ANEXO 2

Esquema del tratamiento que dan, las diferentes tendencias que conviven en la actualidad en E/LE al concepto de unidad didáctica y sus componentes.

	en los enfoques estructurales	en los enfoques nodo-funcionales	en los enfoques por tareas
las muestras de lengua son...	textos diseñados para ejemplificar aspectos morfosintácticos	diálogos en contextos tipificados entendidos como modelos	textos que sustentan o provocan las tareas
La reflexión sobre las formas lingüísticas	Es la protagonista. Es exclusivamente morfosintáctica y no considera aspectos pragmáticos ni discursivos.	Se describen formas en relación con su contexto de emisión. Son el eje articulador.	Se describen formas en tanto que son necesarias para la resolución de la tarea. Se consideran los recursos en relación con tipologías textuales.
Las unidades didácticas se organizan en torno a...	ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS	NOCIONES Y FUNCIONES	ACTIVIDADES MOTIVADORAS
Las actividades de aula más frecuentes son...	los ejercicios estructurales y la descripción gramatical	las simulaciones y las interacciones pautadas (en cuanto a forma y contenido)	las negociaciones, la resolución de problemas, la creación cooperativa
Subyace la idea de que aprender una lengua es ante todo...	manejar vocabulario y estructuras	dominar un conjunto de recursos adecuados para situaciones tipificadas	poder actuar socialmente con la lengua meta desde el propio entorno vital
porque...	no importa quién es el alumno: la gramática es la misma.	podemos prever qué recursos necesitarán los alumnos. Sólo hay que entrenarlos.	interactuando desde la motivación y la propia identidad se construye la competencia comunicativa.

ANEXO 3

Para un análisis de actividades puede utilizarse la siguiente guía:

OBJETIVOS

-criterios de definición

RECURSOS A DISPOSICION DEL ALUMNO

-nociofuncionales

-discursivos

-estructurales

-léxicos

-culturales

-estratégicos

TEXTOS APORTADOS/GENERADOS

-registro y variedad -verosimilitud

-representatividad de las muestras

-rentabilidad

-interés

SOPORTE DE LOS TEXTOS APORTADOS / GENERADOS

(oral / escrito / grabado / filmado /...)

PAPEL DE LOS ALUMNOS

-respecto al aprendizaje de la lengua: se enfrentan a un input / se familiarizan con aspectos formales / participan en un intercambio significativo...

-qué destrezas movilizan

-cómo se organiza el aula: trabajan individualmente / en parejas / en grupos / en plenaria /...

-cuál es la “mecánica” de la actividad.

PAPEL DEL PROFESOR

-corrige / evalúa / observa / aporta información / participa...

RENTABILIDAD Y OPORTUNIDAD DE LA ACTIVIDAD

-relación esfuerzo/eficacia

MOTIVACION DEL ALUMNO

-temporización y dinámica en la administración

-temática

ANEXO 4

Durante el taller, concebido como trabajo práctico en torno a los planteamientos expuestos y las tareas realizadas en la conferencia, propusimos la realización de la siguiente experiencia. Entregado una especie de borrador de posibles componentes de una hipotética secuencia didáctica, se trataba de analizar qué tipo de material era en cada caso y cómo se podría articular en forma de unidad didáctica.

¿CÓMO SECUENCIAMOS UNA UNIDAD?

¿Jugamos? ¿Quién es el personaje misterioso?

Un alumno piensa en un compañero y los demás tienen que adivinar en quién ha pensado. Pero, ojo... Sólo se puede preguntar sobre su manera de ser, sus costumbres y sus hábitos.

Reúnete con un compañero y pregúntale todo lo que quieras sobre su familia: cómo se llaman, a qué se dedican, dónde viven, cómo son, qué tal se llevan. Toma notas y haz un árbol genealógico, porque luego tendrás que explicar al resto de la clase toda la información que has obtenido.

En los siguientes diálogos trata de observar con qué palabras se expresan en español las relaciones de parentesco.

Esta persona quiere conocer amigos para salir y han escrito a la revista "Colegas". Explican cómo son, qué les interesa, cómo viven... ¿A quién escribirías tú? ¿Por qué?

Fíjate en estas formas para expresar relaciones entre las personas.

Ésta es la familia Ruipérez. Son una típica familia media española. Observa las imágenes y trata de decir quién es quién. Te será útil consultar la lista de los términos de parentesco (padre, madre, hermano...)

Tienes ganas de conocer a gente nueva. Escribe una carta a la revista "Colegas".

¿Jugamos? ¿Quién es el personaje misterioso? Un alumno piensa en un compañero y los demás tienen que adivinar en quién ha pensado. Pero, ojo... Sólo se puede preguntar sobre su manera de ser, sus costumbres, sus hábitos.

ALGUNOS USOS DE LOS POSESIVOS.

MIRA EL CUADRO Y COMPLETA LAS FRASES QUE HAY A CONTINUACIÓN.

¿Cómo organizarías a este grupo de personas en tres casas para que todo funcionara bien? Trabaja con un compañero. ¿Y tú? ¿En cuál de las casas vivirías?

IX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

Registros de la lengua y
lenguajes específicos

São Paulo, 15 de septiembre de 2001

Variantes del español: ¿qué español enseñar?

Las variantes del español en la nueva década: ¿todavía un problema para el profesor?

Gretel Eres Fernández
Faculdade de Educação / USP

La invitación para hablarles hoy constituye un privilegio que agradezco, y además un honor para mí, pero oculta un gran desafío: el de volver a tratar un asunto que lleva a cuentas varios años de discusión. ¿Cómo plantear un tema que ya ha pasado por tantos debates y no decir lo mismo que ya se ha dicho un sinnúmero de veces? Parece imposible; pero tal vez se pueda hacer una nueva lectura del asunto, enfocándolo desde la práctica docente.

Para no volver a repetir las ideas y opiniones que muchos han expresado ya, antes que nada opté por averiguar qué se ha comentado y se ha escrito sobre el asunto, en especial a lo largo de la última década en Brasil. Evidentemente, no he realizado una revisión bibliográfica exhaustiva; pero lo que he leído me ha dado mucho que pensar.

Inicialmente, traté de averiguar qué se hallaba registrado sobre el asunto en las ediciones anteriores de este mismo *Seminario de Dificultades*. No sin cierta sorpresa comprobé que ya en su primera edición, el año 1993, durante la conferencia plenaria de inauguración del evento, el profesor Denis Manuel Canellas, de la Universidad Complutense de Madrid, se refería al tema en los siguientes términos:

...Ya no debemos pensar en un ideal de lengua emanado exclusivamente de Madrid (...), sino que hay en el horizonte hispanohablante otras muchas aglomeraciones que suponen grandes polos de atracción y de imitación: Buenos Aires, Lima, México... Y, entre esos grandes focos, hay que contar también con las grandes ciudades españolas: Barcelona, Valencia, Sevilla, Bilbao... Cada ciudad grande, en torno a la que viven y se desviven multitudes, despide un influjo lingüístico de gran importancia, al que se somete voluntariamente el hablante medio, quien — según las palabras de A. Zamora Vicente — ‘acaba por considerar esa habla como inalienable signo de identidad’.¹

¹ Denis M. Canellas de Castro Duarte. “El español y el portugués como lenguas universales: discrepancias e interferencias desde la similitud radical y aparente”, en: *Actas del I Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusobablantes (especial atención a las interferencias)*. São Paulo, Consejería de Educación, 1993, p.7.

Frente a esas afirmaciones, confieso que me sentí un poco desorientada, puesto que lo esencial ya se había dicho, públicamente, hace ocho años. Decidí, sin embargo, seguir averiguando. Consulté el número 1 del Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, publicado el año 1991, también por la Consejería de Educación. Nuevamente, encontré algo sobre el tema, aunque de forma menos directa. Se trata de un artículo del profesor Carlos Eduardo Falcão Uchôa. Al referirse a la situación de la enseñanza del español en Brasil, específicamente en Rio de Janeiro, el profesor Falcão Uchôa cita un trabajo de otra especialista, la Profa. Dra. Maria de Lourdes Martini, quien concluye que:

Delineia-se a responsabilidade que deve assumir a educação nacional no sentido de preparar o estudante brasileiro para a entrada na cultura do outro, definido esse outro, essencialmente, como falante hispano-americano...²

Así, pues, ya tenía dos opiniones distintas en algunos puntos pero coincidentes, en cierto sentido. ¿Qué hacer si desde hace diez años ya se llamaba la atención sobre la importancia de las variantes y culturas hispánicas en los cursos de E/LE? ¿Valdría la pena volver a tratar el tema? Opté por averiguar hasta dónde otros especialistas habían avanzado en las discusiones en el transcurso de los años noventa en Brasil, ya que las dos afirmaciones anteriores me parecían importantes, pero los textos no profundizaban el asunto.

En la Revista de la APEESP número 1, publicada el año 1991, localicé una reflexión más detallada, hecha por el Prof. Dr. Mario Miguel González (*Perspectivas para la enseñanza de español en el Brasil*). Al discutir las relaciones entre enseñanza del español y la cultura, el profesor Mario González afirma que:

...el primer problema que se presenta (...) se apoya en el hecho de que la cultura vehiculada no sólo es vista como objeto de estudio, sino que el carácter de modelo de la lengua en estudio lleva a que esa cultura sea entendida como un modelo que también debe ser imitado.

Talvez el español sea una de las lenguas extranjeras que menos riesgos presenta en ese sentido, ya que su carácter de lengua de países del Tercer Mundo es paralelo al de lengua europea. Con todo, es un hecho que cada vez resulta más fácil echar mano a manuales, métodos, diccionarios y todo tipo de material didáctico producido exclusivamente en España. Ese material, naturalmente, reproduce la norma más consagrada del español peninsular y trae, junto con ella, el modelo socio-económico y cultural vigente en la Península. Por el contrario, presentar a nuestros alumnos un cuadro más sistemático del español americano exige un considerable trabajo por parte del profesor; y, casi seguramente, nunca conseguiremos presentar sino algunos retazos³.

Persistí en mi breve investigación y localicé —entre otros muchos— dos trabajos igualmente interesantes y que también discutían esas cuestiones. Uno, de la profesora doctora Neide M. T. González y otro de la profesora Maite Celada⁴, ambos de 1992. En ellos, las

² Carlos Eduardo Falcão Uchôa. "O ensino do espanhol como língua estrangeira", en: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos* (1), 1991, pp.12-13.

³ Mario Miguel González. "Perspectivas para la enseñanza de español en el Brasil", en: *Revista de la APEESP* (1), 1991, pp.7-8.

⁴ Las referencias completas figuran al final, en la Bibliografía.

docentes trataban de matizar aspectos como la variedad del español, la diversidad cultural, las interferencias, entre otros.

Frente a tales estudios y a las afirmaciones de varios especialistas (como hemos rápidamente ilustrado) se constata que, efectivamente, las variantes constituían una preocupación ya en la década pasada. Aspectos como ¿qué variante enseñar? se ponían en tela de discusión, así como el hecho de que los materiales didácticos producidos en la península presentaban —y presentan— aquella variante, mientras que en Brasil, existía —y existe— interés en tratar también las variantes hispanoamericanas.

Ahora bien, si desde hace diez años los profesionales ya se planteaban esas cuestiones, ¿por qué volver a ellas hoy?

Parece ser que, pese a los diez años transcurridos, el asunto aún no se ha resuelto de manera satisfactoria. Cabría preguntarnos por qué.

No hay que temer las variedades lingüísticas...

En contacto con varios profesores he observado que tres puntos principales afloran con frecuencia:

1. ¿por qué los materiales didácticos editados en España —con raras excepciones— no incluyen información sobre las variantes hispanoamericanas?
2. ¿cómo conciliar la variante del libro de texto —normalmente la peninsular— con la variante del profesor —en muchos casos, hispanoamericana?
3. ¿qué variante debemos enseñarles a los alumnos?

La respuesta a la primera pregunta no parece ser compleja. Normalmente las editoriales españolas que elaboran materiales de E/LE cuentan con autores españoles que dominan esa variante; por lo tanto es natural que la variante peninsular sea la principal —cuando no la única— en los libros de texto. Si cualquiera de nosotros se pusiera a escribir un libro, la variante de mayor peso sería, sin duda, la que conocemos mejor. Si quisiéramos que otras formas de expresión constaran en el material, tendríamos que buscar la colaboración de personas que tuvieran tal conocimiento. En el caso de las editoriales no siempre esto es posible, por muchas razones; de ahí la preferencia por una variante, en este caso, la peninsular.

Pero, lejos de constituir un problema, la predominancia de una variante determinada le abre puertas al profesor, puesto que él tiene libertad para presentar otra(s) a los estudiantes. Esto es especialmente importante si se considera que el libro de texto es uno más entre tantos recursos de que disponemos. Por eso, si bien el libro de base sigue una variante, el profesor puede aportar elementos de otras, a través de textos de lectura, vídeos, grabaciones en audio y, claro está, de su propia variante. Por lo tanto, este aspecto no tiene difícil solución. Evidentemente, sí supone un poco más de trabajo, ya que el profesor tendrá que

seleccionar materiales que reflejen aspectos de otras modalidades de lengua y de cultura, pero esto forma parte de la labor docente. Aunque el libro de texto presentara informaciones de tres o cuatro variantes lingüísticas, igualmente el profesor tendría que informarse sobre ellas para preparar sus clases adecuadamente.

Con relación a la segunda pregunta, no creo que la no coincidencia de variantes constituya un problema grave. ¿Qué pasa cuando no coinciden las variantes del material y la del profesor? Si consideramos que una de las hipótesis formuladas por Krashen⁵ se refiere a la cantidad de *input* comprensible a que están expuestos los alumnos, podemos afirmar que la exposición a una cantidad mayor de variantes lingüísticas también constituye una forma de *input*, lo cual significa ofrecerles más posibilidades de exposición a la lengua. Además, hay que considerar que los libros de texto normalmente presentan la lengua en su registro culto, lo cual, en cierto sentido, disminuye los eventuales —o supuestos— problemas, ya que la norma culta no trae variaciones significativas que impidan la comunicación.

Además, esa diversidad de variantes revela la riqueza del idioma, que va mucho más allá de lo puramente lingüístico y el intento de conciliar tales variantes, esquivando las diferencias, sí puede ser un gran problema. En las palabras de la profesora Maite Celada:

Cuando intentamos ‘abarcar’ esa variedad dando, por ejemplo, ‘las equivalencias lexicales o expresivas para el mismo objeto’, sentimos la frustración de lo imposible. Sentimos que tener el excedente de visión que domine la totalidad es un imposible. Que el don de la ubicuidad se nos escapa.

Explicitar esta dificultad, dificultad que constituye nuestra práctica: nuestro modo de discutir el currículum, de preparar las clases, constituye para mí una cuestión ética. Revisar esa tendencia a una lengua general nos permite decir que el problema de garantizar la comprensión puede tener como costo la normativización, la ficcionalización de una lengua que borra las diferencias, y ‘monstruosamente’ unifica los sujetos, los hombres, a través de un hablante único, monolingüe e ideal.⁶

La dificultad mayor, desde mi punto de vista, radica en las referencias socioculturales puesto que no siempre se dominan. Sin embargo, ese aspecto ya ha merecido amplia discusión⁷, por lo cual no me referiré a él en este momento.

La tercera pregunta (¿qué variante debemos enseñar a los alumnos?) parece ser la más fácil de contestar: la que conozcamos. No podemos enseñar algo que no sabemos; por lo tanto, debemos atenernos a lo podemos hacer. Ahora bien, esto no significa ignorar la existencia de otras formas de expresión. Evidentemente, tenemos que decirles que el español —al igual que el portugués— posee sus variantes y podemos darles ejemplos de ellas. Además,

⁵ Para más información, véase S. Krashen. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon, 1982 y L. CARIONI. “Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen”, en: BOHN, H. & VANDRESEN, P. (org.).

Tópicos de Lingüística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis, UFSC, 1988, pp. 50-74.

⁶ Maite T. Celada. “Pasando en limpio algunas cuestiones”. En: *Revista de la APEESP* (4), 1992, pp. 28-29.

⁷ La quinta edición del Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes, celebrado el año 1997, cuyo tema fue *La integración de los aspectos culturales en la clase de español como lengua extranjera*, se ocupó de discutir la cuestión en profundidad.

debemos tratar de conocer algunas variantes lingüísticas y sus correspondientes aspectos socioculturales, para que podamos darles muestras más significativas a los alumnos.

Por otra parte, hay que añadir lo utópico que sería pretender conocer a fondo todas las variantes ya no sólo del español, sino de cualquier lengua y, lo más difícil, pretender enseñarlas todas (sobre todo porque siempre nos quejamos de falta de tiempo para tratar de modo adecuado los contenidos mínimos establecidos en los programas de cursos...).

En síntesis: el alumno que busca un curso de español normalmente lo hace porque tiene una necesidad comunicativa. Si tenemos como objetivo principal de nuestro curso el desarrollo de la competencia comunicativa (y no sólo la gramatical), cuestiones como las variantes lingüísticas y los aspectos socioculturales figurarán en nuestra planificación obligatoriamente.⁸

Ahora bien, si las variantes, por sí solas, no constituyen, desde mi punto de vista, un problema grave, existen otros aspectos que sí merecen una reflexión porque pueden llegar a comprometer el aprendizaje de los alumnos. Se trata de las interferencias lingüísticas del portugués que nosotros, los profesores, tenemos.

Aunque el tema central de este Seminario es el debate sobre los registros y variantes lingüísticas, considero que los puntos que he señalado anteriormente son suficientes para que cada uno se dé cuenta de que, muchas veces, hacemos un caballo de batalla de algo que no lo es. Sin embargo, dejamos un poco al margen otras reflexiones. Por eso, les propongo una breve discusión sobre algo que, me figuro, nos debe preocupar a todos: nuestras interferencias lingüísticas.

Hay que cuidarse de las diferencias

Como el tema de las interferencias es complejo, puesto que puede conducir a errores de mayor o menor gravedad, muchos especialistas se han dedicado a estudiarlo a lo largo de los últimos años. Incluso, la primera edición de estos Seminarios de Dificultades (1993) se ocupó exclusivamente del asunto. Además, varias ponencias y las conferencias que se presentaron durante la tercera edición de estos Seminarios (1995), también se centraron sobre este mismo tema.

Sin embargo, tanto los trabajos presentados en aquellas ocasiones como otros estudios realizados por especialistas⁹ casi siempre señalan las interferencias que manifiestan los estudiantes. Pocas veces se ha tratado el asunto tomando como centro de la cuestión el profesor. ¿Por qué? ¿Acaso que los profesores no padecemos de ese mal? ¿Somos inmunes a él? ¿O quizá porque no nos agrada mucho la idea de que podamos detectar, en nosotros, rasgos de interferencias? Si no fuera así, habría que cuestionar el reducido número de trabajos que ponen la forma de expresión del docente en tela de juicio.

⁸ Sobre la competencia comunicativa véase, por ejemplo, M. Llobera y otros. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, 1995.

⁹ A título de ejemplo, mencionamos el trabajo de la Profa. Dra. Adja B. de A. Barbieri Durão (1999). La referencia completa consta en la Bibliografía, al final de este trabajo.

De manera general, como acabo de afirmar, las discusiones sobre las interferencias lingüísticas se centran en el alumno, es decir, los profesores nos preocupamos en hacer ver a los estudiantes cuáles son las formas de expresión correctas en español; corregimos lo que dicen o escriben cuando observamos la presencia de rasgos del portugués y nos desesperamos cuando, tras varios meses de estudio, siguen diciendo “*Yo gusto mucho de asistir películas de terror”, por ejemplo.

Si bien es cierto que las interferencias del portugués sobre el español en la producción oral y escrita de los alumnos merecen atención, tenemos que considerar, tal como se ha dicho anteriormente, que muchas veces el profesor es el único modelo lingüístico de que dispone el alumno. Si el lenguaje que el docente utiliza en aula no se atiene a las normas satisfactoriamente, las posibilidades de que el estudiante también utilice el idioma de forma inadecuada se incrementan. Evidentemente, no creo que haya profesores que digan frases como la anterior (*Yo gusto mucho de asistir películas de terror.), pero todos cometemos desvíos, más o menos serios, principalmente porque no ponemos la debida atención a nuestra forma de expresarnos.

Por eso considero de fundamental importancia que nos detengamos unos momentos a analizar esa cuestión de las interferencias que nosotros, los profesores, tenemos y casi nunca las notamos, lo que es peor.

En primer lugar, conviene aclarar el concepto de interferencia. Aunque haya algunas discrepancias entre los investigadores^{10 11}, podemos considerar que, de manera amplia, las interferencias son las transferencias negativas de la lengua materna a la lengua extranjera, es decir, uno transfiere estructuras, expresiones, palabras, reglas gramaticales, fonéticas, sintácticas, etc., de la lengua materna a la extranjera cuando tal correspondencia no es posible.

Esas transferencias negativas o interferencias, frecuentes cuando se trata de brasileños, hablantes nativos de portugués, curiosamente también se observan en hispanohablantes residentes en Brasil. ¿Cómo se explica que personas cuya lengua materna es el español tengan interferencias de una lengua extranjera, en este caso, del portugués? ¿Lo contrario no sería más lógico (es decir, que al expresarse en portugués tuvieran interferencias del español)?

Tratemos cada uno de los casos separadamente. Las interferencias que pueda tener el profesor de español, hablante nativo de portugués, ocurren cuando la lengua materna y la extranjera poseen “formas diferentes para expresar una misma función”¹¹. Así, pues, cuando el brasileño transfiere formas propias del portugués al español indebidamente —porque la lengua extranjera utiliza otras formas de expresión— podemos hablar de interferencia. Esto no supone, sin embargo, que una mayor diferencia entre los idiomas signifique mayor dificultad de aprendizaje. Según Sonsoles Fernández (1997: 16), aunque

...el concepto de diferencia es lingüístico y el de dificultad psicológico, se ha demostrado que la interferencia se produce con más frecuencia entre aquellas lenguas y entre aquellas estructuras lingüísticas que el aprendiz siente como más próximas y no al contrario.

¹⁰ Por ejemplo, Corder, Valdman, Sharwood Smith, Zolb, citados por Adja B. de A. Barbieri Durão, 1999, pp.50-51.

¹¹ Sonsoles Fernández, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa, 1997, p.15

De esa forma, se explica fácilmente por qué se observan algunas inadecuaciones: si determinada estructura es semejante en ambas lenguas, el hablante extranjero tiende a emplear la forma de la lengua materna, lo cual constituye una interferencia. Ejemplos frecuentes relacionados con el portugués y el español son la omisión de pronombres en función complemento, el uso de perífrasis de imperativo en lugar del modo imperativo, españolización de términos portugueses, uso del infinitivo flexionado o del futuro del subjuntivo, etc. Es decir, si la relativa proximidad existente entre el español y el portugués por un lado facilita su aprendizaje, por otro puede ser fuente de dificultades.

Las interferencias son mucho más frecuentes en la lengua hablada —aunque también ocurran en la lengua escrita— por la sencilla razón de que al hablar se dispone de menos tiempo para pensar en cómo se dice algo, no es posible “revisar” el texto, casi nunca se tiene una gramática o un diccionario a mano o, simplemente, porque uno no se da cuenta de que la forma empleada no es la correcta (o no existe) en la lengua extranjera, etc.

Cualesquiera que sean las causas, lo cierto es que para muchos profesores brasileños, el español es una lengua extranjera y aunque la hayan estudiado con detenimiento años y años, no la manejan como hablantes nativos sin contacto con el portugués y, por más que se esfuercen, no logran separar mentalmente los dos idiomas.

Ahora bien, quiero romper una lanza en favor de los profesores brasileños. Conscientes de los riesgos que corren al manejar dos lenguas genética y tipológicamente cercanas como el portugués y el español, muchos de ellos no confían totalmente en sus conocimientos, y cuando se les plantea una duda, tratan de averiguar en diccionarios, gramáticas o con otros profesores, cuál es la forma correcta. Esa conciencia lingüística hace que, en ocasiones, titubeen o tengan menor fluidez al hablar; pero eso no significa necesariamente un desconocimiento del idioma, sino todo lo contrario. Al titubear o al buscar la forma correcta en un manual demuestran que conocen los peligros que rondan al hablante no nativo y, como extranjeros que son en este caso, tratan de cuidar su forma de expresión.

Veamos ahora el caso de los profesores hispanohablantes. Como señalé anteriormente, los hablantes nativos de español también tenemos problemas al manejar las dos lenguas. A menudo, cuando nos expresamos en español, “se nos escapa” alguna palabra o estructura del portugués. Además de que muchísimas veces no nos damos cuenta del error, teóricamente eso no tendría por qué ocurrir, ya que el portugués es, en este caso, la lengua extranjera que manejamos. Lo “lógico” sería que las interferencias se manifestaran cuando nos expresamos en portugués. Y, sin embargo, las interferencias están ahí, para el que quiera detectarlas. Yo misma ya llamaba la atención hacia ese aspecto durante el III Seminario de Dificultades (1995).¹²

Cabe, pues, insistir en la pregunta: ¿por qué los hablantes nativos también tenemos interferencias? Aunque no he realizado ningún estudio profundo al respecto, la respuesta no es difícil: la relativa proximidad entre ambas lenguas y el contacto que tenemos a diario con

¹² I. Gretel M. Eres Fernández, “¿Qué español enseñamos? ¿Qué español hablamos?”, en: *Actas del III Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusobobablantes*. São Paulo, Consejería de Educación y Ciencia, 1995, p.177.

ellas, asociado a una cierta, digamos, relajación a la hora de expresarnos, permite el contagio y nos hace permeables a las interferencias.

No digo que sea imposible eliminarlas, pero hay que tener claro que no es una tarea fácil evitar el uso de palabras, expresiones o estructuras del portugués al hablar o al escribir en español. Quizá nos falte un poco más de conciencia lingüística. Quizá debamos confiar menos en nuestra competencia de hablantes nativos que, en ocasiones, nos puede tender una trampa.

Si por un lado, muchos profesores brasileños a veces “se pasan” y quieren averiguarlo todo antes de expresarse, por otro, muchos hispanohablantes “no llegamos”, y no comprobamos si lo hacemos de forma correcta.

Evidentemente, las afirmaciones anteriores suponen una generalización y, como tal, poseen sus excepciones. En cualquiera de las situaciones, sin embargo, lo importante es tratar de encontrar el punto de equilibrio y es imprescindible tener muy claro que ni los unos ni los otros estamos libres de las interferencias.

Ahora bien, insisto en que tanto los hablantes nativos del español como los no nativos que ejercemos la docencia somos, muchas veces, el único modelo lingüístico de que dispone el alumno. De ahí que las interferencias constituyan un problema mucho más grave cuando somos nosotros quienes las tenemos. Y si hacemos un *mea culpa*, tendremos que admitir que no siempre representamos el “modelo ideal”, incluso fuera del aula.

Aun corriendo el riesgo de que me interpreten mal, me atrevo a hacer una afirmación quizá poco simpática, pero significativa.

Durante la realización de congresos, seminarios y eventos semejantes a éste, he observado que varios de los concurrentes, al detectar una interferencia lingüística en las palabras del expositor, comentan con otros compañeros por lo bajo cosas como: ¿Te has fijado en lo que ha dicho? ¿Cómo alguien puede presentar un trabajo en público y cometer ese tipo de error? o ¡Qué mal se expresa en español! ¡Es que su “portuñol” es tremendo! Y cosas por el estilo.

Es decir, nos damos cuenta de los lapsus o deslices de los demás y sin embargo nos cuesta muchísimo notar y admitir que nosotros también los tenemos. ¿Por qué?

Evidentemente porque resulta mucho más fácil observar cómo se expresan los demás que cómo nos expresamos nosotros. Además, como profesores, estamos acostumbrados a detectar y a corregir los errores de los alumnos. Pero, ¿quién nos corrige? Aunque un compañero detecte nuestras faltas, difícilmente nos alerta acerca de ellas. Y aquí también cabría preguntarnos por qué.

Algunos podrán argumentar que esas correcciones no se hacen porque no estamos en la posición de alumnos, o porque habrá quienes se molesten si alguien les advierte que han cometido un error. Claro está que también hay quienes, al detectar una falta lingüística en un compañero, se creen en situación de superioridad y, precisamente por esa razón, prefieren no hacer ningún tipo de comentario. De cualquier forma, nos damos cuenta y, salvo raras excepciones, no le decimos a un compañero que se ha equivocado. Al callarnos, en cierto sentido, somos cómplices del error —que suele ser una interferencia lingüística del portugués sobre el español— y nuestro colega sigue cayendo en las trampas del lenguaje. Y lo más grave: los alumnos siguen siendo víctimas de nuestras interferencias.

Quizá nos llamamos frente a las equivocaciones de nuestros compañeros porque consideramos que las interferencias no son más que un error como cualquier otro, es decir, algo que perjudica el desarrollo de la competencia comunicativa y que es signo de desconocimiento de la lengua extranjera. Así, según ese principio, si alguien tiene interferencias es porque no ha logrado ni un buen nivel de conocimiento ni de competencia en la lengua extranjera.

Si echamos un vistazo a las investigaciones un poco más recientes¹³, posiblemente nos convenceremos de que los errores forman parte del aprendizaje de una lengua y son signos de que el aprendiz “*está empleando un sistema definido de la lengua en cada etapa de su desarrollo aunque su sistema lingüístico no coincida completamente con el de la lengua que está aprendiendo*” (Parkinson de Saz: 1980:250).

De esa forma, conceptos como *interlenguaje* (Selinker) o *dialectos idiosincrásicos* (Corder)¹⁴ nos hacen ver los errores de manera bastante distinta: no se trata ya de procurar evitarlos o de interpretarlos como un desconocimiento de la lengua extranjera. Lo que hay que entender es que forman parte del proceso de adquisición/aprendizaje del nuevo idioma.

De ahí que sea lícito afirmar que los brasileños que emplean formas que un hablante nativo de español no emplearía lo hacen porque se encuentran en determinado estadio de interlengua, es decir, aplican al nuevo idioma reglas de su lengua materna, porque todavía no han alcanzado una competencia óptima en la lengua extranjera.

El hablante nativo de español, por su parte, se ha dejado influir por el contacto diario y sistemático con el portugués —en este caso, lengua extranjera— y ha incorporado elementos de este idioma a su lengua materna, creando un dialecto idiosincrásico.

En cualquiera de las situaciones estamos frente a frente con problemas que se transmiten a los alumnos. Y estos problemas sí hay que evitarlos.

¿Qué hacer, pues? Cuidar nuestra forma de expresión, oral y escrita. Aunque la respuesta sea fácil, ponerla en práctica no lo es, puesto que exige atención, conciencia lingüística y mucha disposición para aceptar que también padecemos del “mal de las interferencias”.

* “YO NO MISTURO ESPAÑOL CON PORTUGUÉS”

El primer paso —posiblemente el más difícil de aceptar— es admitir que no somos infalibles, que nuestra forma de expresión no siempre es la más adecuada, que somos vulnerables a las interferencias.

A partir de ahí, algunas medidas sencillas podrán auxiliarnos si no a solucionar el problema en definitivo, al menos a reducirlo. Por ejemplo: podemos pedirle a un compañero que nos advierta cuando observe que hemos cometido un error —del tipo que sea. Podemos contar con la colaboración de otro especialista para que revise nuestros textos (como lo

¹³ Por ejemplo, Selinker (1972), Corder (1971; 1973; 1978), Lado (1957), Weinreich (1953), entre otros.

¹⁴ Selinker define *interlenguaje* como el lenguaje que se utiliza mientras se adquiere un grado de competencia en lengua extranjera que se aproxima al de un nativo. En este sentido, los errores se interpretan como “índices de los estadios por los que el aprendiz atraviesa en el camino de apropiación de la lengua meta.” (S. Fernández: 1997:19). Para Corder, el dialecto *idiosincrásico* es el que no se reconoce como lengua de un determinado grupo social. Algunas reglas de un dialecto idiosincrásico son pertinentes solamente a un individuo y no a una comunidad. (Parkinson de Saz, 1980: 247-251).

hago yo, que normalmente le pido a una gran amiga, compañera y excelente profesional —Eugenia Flavian— que me ayude en esa tarea). Podemos grabar en audio nuestras clases y, luego, volver a oírlas, tratando de detectar las inadecuaciones de uso del idioma o las interferencias. Podemos, y debemos, leer más, estar más tiempo en contacto con el idioma, sea por internet, televisión, periódicos, revistas, etc.

En definitiva: existen varias formas para mejorar nuestro desempeño lingüístico que, espero, hayan quedado claras a lo largo de esta exposición, y que van mucho más allá de la opción por una u otra variante del español o de la discusión sobre cuál variante enseñar. Tratemos, pues, de mostrar a los alumnos la diversidad del español. Tratemos, además, de ofrecer a los estudiantes un buen modelo lingüístico, no importa en cuál variante, ya que todas poseen sus particularidades y su belleza. Y tratemos, por fin, de evitar nuestras interferencias.

Y como “quien se pica ajos come” y yo “me he picado”, no me alargó más, para evitar que se me escape alguna interferencia.

¿Qué variantes del español enseñar?

Ana Señor
ESADE, Barcelona

Para mí es un honor participar en esta mesa redonda al lado de eruditos e hispanistas brasileños que tienen amplia experiencia y publicaciones sobre el tema. Al aceptar la invitación a esta mesa redonda y plantearme mi intervención, lo he hecho desde el punto de vista de mi experiencia como profesora, creadora de material y autora de material docente, que es la que me avala y justifica aquí mi presencia y en la que me voy a basar en los próximos 10 minutos.

Cuando la señora Carmen Rojas me planteó el debate abierto en Brasil sobre qué español enseñar si el “español de España” o el español de otros países, mi primera reacción fue plantearme y... ¿cuál es el español de España? Mi padre es vasco, mi madre es catalana de ascendencia castellana y yo he nacido en Barcelona, una ciudad bilingüe que enriquece la cultura española con la aportación de otra cultura, la catalana con su idioma propio.

En Cataluña, dicen algunos, hablamos un español con “acento catalán”; en Galicia lo hacen con “acento gallego”; en Andalucía con “acento andaluz y expresiones o dejes propias de cada”, y no sigo por no hacerme pesada... y todos nos entendemos y todos son válidos desde el punto de vista didáctico, de ser enseñado. Podríamos decir que compartimos la misma lengua, pero no todos hablamos igual.

En casi mis 20 años de experiencia, he trabajado con profesores chilenos, argentinos, cubanos y también brasileños. Nunca hemos tenido problemas entre nosotros ni con nuestros alumnos, y sí algunas veces mis compañeros los han tenido con jefes poco tolerantes que no comprenden que la riqueza de una lengua va más allá de un acento, unas normas gramaticales propias de cada comunidad hablante, o un uso diferente de determinados vocablos. Los valores culturales que se transmiten al alumno incluyen los distintos usos de la lengua que el hablante realiza en las distintas “geografías” y para mí es un valor añadido el enseñar una lengua tal y como se habla allí donde el hablante vive.

Si el profesor no se encuentra en un país hispanohablante (como sería el caso de un profesor de español en Brasil) hay ciertas consideraciones a tener en cuenta:

- ¿Qué tipo de libro o material didáctico utiliza el profesor?
- ¿Dónde está impreso y que muestras de lengua utiliza?
- ¿Dónde ha aprendido español y de dónde era su profesor?

Las tres preguntas anteriores son básicas a la hora de realizar la toma de decisión. No se puede enseñar algo que no es propio: yo no podría nunca enseñar a un alumno extranjero

en Barcelona el español tal y como se habla por ejemplo en Argentina (partiendo de la base a todas luces errónea de que en toda Argentina se habla un español idéntico), con su acento propio, sus particularidades gramaticales, su particular uso del voseo, su vocabulario y expresiones, porque las desconozco en profundidad, y sería falsear una realidad. Sí puedo y debo adecuar al máximo las necesidades de mis alumnos y señalar que en otros países existen otros usos distintos de la lengua que no nos impiden en ningún caso entendernos los unos a los otros pero que son muestra de los diferentes valores que se transmiten a la hora de enseñar y aprehender una lengua.

En mi experiencia como autora de material didáctico e investigadora de los valores culturales que se “esconden” detrás de la lengua, he tenido muchos problemas a la hora de publicar material.

Me gustaría poner un ejemplo concreto para ilustrar la absurda concepción que la mayoría de veces tienen los que se llaman a sí mismos expertos en el tema de la enseñanza y la publicación del material.

Debíamos publicar los resultados de un estudio avalado por la Comunidad Europea y realizado por tres universidades, una en Barcelona (ESADE, Universidad Ramón Llull) otra en Austria (Universidad de Viena) y otra en Suecia (Universidad de Copenhague que era el resultado de un proceso de investigación llamado INES (International Negotiations in Spanish: Linguistic and Cultural Issues) que mostraba los valores culturales de los españoles que se esconden tras un uso determinado de la lengua y reflejaba los distintos valores culturales que un extranjero debe conocer para llevar a cabo con éxito una negociación con españoles. El estudio estaba limitado a España y en ningún momento tuvimos la intención de hacerlo extensivo a América Latina. Cuál fue nuestra sorpresa a la hora de contactar con las más serias editoriales que nos preguntaban constantemente: ¿entonces podemos publicarlo también añadiendo que los valores culturales de los españoles son también válidos para todos los hispanohablantes?

Obviamente la respuesta es no.

¿Qué español enseñar? La heterogeneidad de la lengua española

*Dra. María Zulma M. Kulikowski
Profesora de Lengua Española. USP*

El presente texto tuvo origen en mi participación como invitada a la Mesa Redonda sobre el tema “¿Qué español enseñar?” dentro del Seminario de Dificultades.

No es la primera vez que me invitan a debatir sobre este tema, inclusive ya tuve la oportunidad de preparar con la profesora Gretel un seminario durante un Congreso de Profesores de Español que trataba sobre las posibilidades de trabajar la heterogeneidad de la LE en el aula. Pero, es siempre grato volver sobre este asunto que continúa preocupando a todos los que trabajan y trabajamos en la enseñanza de ELE, porque nuevas experiencias, otras lecturas y renovadas reflexiones iluminan y muestran otras facetas que justifican la necesidad de un retorno al tema.

La pregunta “*instigante*”, ¿qué español enseñar?, requiere, desde mi punto de vista, algunos cuestionamientos previos como: ¿desde qué conceptos de lengua(aje) partimos? y ¿qué entendemos por aprender/adquirir una LE?, entre muchos otros. Claro que no se trata aquí de profundizar conceptos teóricos tan amplios e inclusive contradictorios. Apenas quisiera resaltar que no es posible citar “el español”, nombrar o tratar tan genéricamente lo que de hecho constituye un complejo que envuelve no sólo un código lingüístico sino identidades, diversidades, imaginarios individuales y colectivos, subjetividades y alteridades que se plasman en las realizaciones lingüístico-discursivas de países y regiones, necesariamente heterogéneas. En primer lugar debemos considerar los cambios lingüísticos como propiedad inherente a todas las lenguas, por la cual es posible decir que la heterogeneidad y la amplitud de esta heterogeneidad se inscriben como una innegable variabilidad de realizaciones lingüísticas, tanto mayores cuanto más extenso es su horizonte geográfico, su número de hablantes y la trayectoria histórica de esa lengua. Echaré mano de una pequeña experiencia que viví en La Habana, seis años atrás, para ilustrar esta compleja red en cuya trama estamos envueltos los que tenemos al español como lengua materna.

Mientras conocía la “Habana Vieja” sentí la necesidad de comprar un diario y Le pregunté al guía turístico dónde podría comprar un periódico cubano. Él me respondió: “*Puede ser que encuentre en el estanquillo*”. Inmediatamente “procesé” la información asociando: *estanquillo/ estanco madrileño*: ¡qué bien! También compraré postales, estampillas, cigarrillos...) y después evoqué “quiosco” y me vino la imagen de un quiosco argentino, cordobés, más

precisamente, (¡ah! golosinas, revistas, galletitas...) ya que por cuenta de las interminables y sucesivas crisis económicas existe una gran diversidad de productos en los quioscos de mi país. Después de mucho buscar por las calles habaneras, encontré el llamado estanquillo que, por cierto, no tenía nada, ni periódicos cubanos. Le pregunté al guía si era esto era normal, y si allí en los estanquillos no se vendían también otros productos. Y él me respondió, con la cordialidad habitual y casi textualmente:

No, antes puede que sí. Pero... desde el triunfo de la revolución, las palabras, los nombres, quedaron; pero las cosas (que son nombradas) cumplen otras funciones.

Le agradecí tan efusivamente su respuesta (y la lección de lingüística que acababa de darme) que el guía no entendió muy bien el porqué. Es que en su respuesta estaban planteadas algunas de las muchas las variaciones lexicales del español (estanquillo/estanco/quiosco), cambios lingüísticos marcados discursivamente por cuestiones histórico-ideológicas (desde el triunfo de la Revolución), me quedaba claro el distanciamiento significante/significado y el desplazamiento del referente evocado en tres culturas diferentes: la cubana, la española y la argentina. En contados segundos me vi en la necesidad de efectuar “traducciones” del español cubano al español peninsular y a mi español (o castellano). ¿Cómo podía pretender, entonces, explicar el español como uno sólo, o cómo simplificar lo ocurrido como una simple cuestión de vocabulario regional?

La lengua no es estable, no es homogénea, no es un sistema inerte, como dice Benveniste: “la lengua interpreta la sociedad. La sociedad se torna significante en y por la lengua”. O sea, yo nunca hablaré el mismo español que un cubano. ¿Que cómo nos entendemos? Existe en las lenguas una estabilidad elemental interior, una sistematización que le es propia y que hace que la lengua sea “esa y no otra”, estabilidad que, por cierto, es muy firme en el caso de nuestra lengua. Pero posee también una inestabilidad y heterogeneidad que abrigan las marcas de tiempo y lugar, la ironía, el humor, el doble sentido, diferencias de estilo y los efectos de sentido, que permiten el registro de lo personal, de lo inconsciente, de lo imaginado, de lo soñado o lo no dicho.

Es en ese sentido que pienso la heterogeneidad de la lengua española, como una diversidad y riqueza que se realiza de diferentes formas en la amplitud de los países y regiones en que se habla (llamémosle “variantes” aunque no me guste la palabra).

Por otro lado, y para volver a la pregunta inicial ¿qué español enseñar?, no lo considero como un problema de elección, porque ésta no es posible, por lo menos entre los profesores que somos hablantes nativos. Yo no puedo “imitar” el habla madrileña, cubana o chilena, porque me sentiría una impostora. Hablaré con mi mejor castellano-cordobés, y les avisaré desde el primer día a mis alumnos que la diversidad del español me lo permite, aunque al principio use y enseñe el TÚ como un recurso didáctico antes de entrar al VOS, que es mi forma de tratamiento espontánea para los contactos coloquiales. Y si esto les resulta raro, les

pregunto: ¿si ustedes tuvieran que dar clases de portugués para extranjeros, hablarían como un portugués habitante de Lisboa, o como un angolano? ¿como un marañense o como un gaúcho? Sin duda, entenderán que la heterogeneidad de su propia lengua, así como la de todas las lenguas mayoritarias, les exige un conocimiento amplio de la diversidad, pero les otorga el sagrado derecho de “ejercer” su lengua, de hablar con autenticidad y sin prejuicios SU lengua.

Los profesores no nativos brasileños graduados en lengua española que se dedican a la enseñanza, generalmente llegan al aula con una variante del español ya adquirida, sea a través de sus profesores, sea en contactos con nativos o en viajes de estudio e inmersión. Es importante que sepan diferenciar claramente la “variante” elegida o aprendida y sean coherentes con ella. No vale la pena aprender a cecear pero usar ese fonema indiscriminadamente, o mezclarlo con el yeísmo rioplatense. El conocimiento y respeto por las diversas realizaciones de la lengua española y la explicación de la cuestión de la heterogeneidad lingüística les permitirá manejar con tranquilidad las preguntas de los alumnos, como la típica: ¿pero eso en México no se dice así...?, etc. y podrán responder claramente con un “no sé, pero podemos consultar, etc.”

En todos los casos, sea un profesor nativo o brasileño, las limitaciones están impuestas por el material didáctico disponible, producido en España casi en su totalidad. Los métodos contemplan, claro está, el español peninsular, tanto en la cuestiones que dicen a la estructura lingüística propiamente dicha como a los temas, tópicos, informaciones culturales, etc. Esto lleva a crear una especie de “español modélico” que puede resultar reduccionista y simplificador. O, a veces, una “lengua estándar” que, creo, no es una lengua sino un ideal de lengua que no existe. Queda a cargo del profesor superar estas limitaciones, complementar el material, explicar, con palabras de Lope Blanch, que “la lengua española es un complejo y variadísimo mosaico de hablas diversas, más o menos diferenciadas entre sí, más o menos agrupables en conjuntos dialectales”. El hecho de que algunas de esas variantes dialectales puedan gozar de mayor prestigio al punto de transformarse en un modelo de imitación en determinados momentos de la historia y de la vida social de los pueblos que la hablan no debe llevarnos a clasificar prejuiciosamente las otras realizaciones, cada una con su riqueza, cada una con su historia. Sí, españoles e hispanoamericanos formamos una comunidad lingüística, pero debemos entenderlo como un conjunto de personas que comparten normas comunes con respecto a esa lengua, y no como un grupo de personas que hablamos del mismo modo.

Volviendo al comienzo. El objetivo es ampliar, agregar, contribuir para que el español que enseñemos sea “el mejor”, entendiendo con esto aquel que, junto con el sistema lingüístico y la sistematicidad de la gramática, les enseñe el valor social atribuido a los discursos y a las palabras en cada acto enunciativo, los incite a penetrar en una nueva dimensión simbólica y signifiante, la del Otro. Si ese ejercicio de alteridad que es aprender otra lengua logra que nuestros alumnos se emocionen con un poema de Pedro Salinas, con una página de Octavio Paz o un cuento de Borges y reciten de memoria poemas de amor de Pablo Neruda, hemos cumplido nuestra misión: los hemos aproximado a ese banquete que es nuestra lengua española.

¿El español de España o el español de América?

María Eulalia Alzueta de Bartuburu

Hispania Linguas Latinas

Sabemos bien que una lengua no es sólo un sistema de signos. Es un instrumento de comunicación viva que se modifica a partir de la realidad y evoluciona con la sociedad. Al mismo tiempo, el habla de una determinada región se diferencia de otras hablas regionales, por más que todas ellas dependan de una unidad lingüística dentro de una comunidad homogénea. Nos encontramos, así, con la variedad dentro de la unidad.

Para profundizar sobre este tema, deberíamos ir hacia el pasado y ver la situación lingüística anterior a la dominación romana en la Península ibérica y la posterior conquista y colonización de América, y cómo se desarrolló y se extendió el idioma español, pero se nos haría muy extenso el tema. Por eso, nos dedicaremos a la variedad del idioma dentro de un mundo globalizado, en donde la mezcla de los regionalismos se da mediante la migración de individuos dentro de un mismo territorio, de una región a otra, de un país a otro o de un continente a otro. El emigrante, de alguna manera, irradia hacia su nueva comunidad giros y expresiones de su región. Con él, migra su forma de hablar y de comunicarse, entablándose, así, un hablar de contacto.

Sabemos que la lengua no puede ser separada de sus contextos sociales. El hombre desempeña diferentes papeles en la sociedad y su palabra, al pasar de un estamento a otro, adquiere una carga semántica diferente. Nunca va a ser igual el lenguaje que usa un empresario, en contacto directo con el mundo —ahora más con Internet— que el habla del hombre del campo.

Por un lado, las capitales son centros de irradiación lingüística, por otra parte, la comunicación de masas —con la televisión, con la radio, con los periódicos, con Internet— está llevando a nivelar rápidamente las variantes lingüísticas al penetrar en las regiones más alejadas. Esas regiones poco a poco están perdiendo el aislamiento lingüístico en el que se encontraban años atrás. Ha surgido, así, una movilidad lingüística. Cabe destacar que, aunque las informaciones entran rápidamente en las casas, esos elementos externos se asimilan lentamente hasta convertirse en elementos internos.

Al preguntarnos sobre qué español enseñar, la respuesta exigiría mucho más que una simple opción entre el español peninsular y el español de América. Tomemos la variante peninsular, pero ¿de qué región? No debemos olvidar que, debido a los movimientos migratorios, la lengua también recibe influencias de los dialectos y de las otras tres lenguas nacionales que cohabitan en la Península, junto al español: el euskera, el gallego y el catalán.

En el caso del español hablado en América son varios los factores que han determinado sus distintas formaciones: la situación política, social y cultural de la población indígena; la situación de cada territorio en la época de la colonización; las relaciones entre indios y blancos y su evolución durante el proceso de inmigración.

¿Las diferencias dialectales que presenta América son un reflejo de los diferentes dialectos españoles? Los lingüistas, apoyados por la teoría de que el número de inmigrantes andaluces habría sido mayor, sostienen que el español americano coincide con el español meridional, básicamente en el seseo, en el yeísmo y en la debilitación de la 's'. Sin embargo, el lingüista Pedro Henríquez Ureña (natural de la República Dominicana, abogado e historiador) ha demostrado que esta teoría no es correcta, ya que los documentos no demuestran que entre los inmigrantes pueda haber habido un predominio de los andaluces. Al contrario, muestra que ellos provenían de toda España y el primer contacto entre las diferentes hablas de la Península se habría dado durante la travesía del océano cuando los hombres, procedentes de diferentes regiones, habrían buscado una lengua común para una mejor comprensión. Al llegar a América, los navegantes se encontrarían con un territorio muy fragmentado lingüísticamente y de gran riqueza, como la lengua *otomí*, en México, caracterizada por su monosilabismo.

Se sabe que el léxico americano es abundante en arcaísmos y eso se debe a que las palabras llegaron con los conquistadores en su forma más antigua y así quedaron registradas en el habla de Hispanoamérica. Palabras que hoy se consideran arcaicas en España se usan, en la actualidad, en América. Tal es el caso de cuero en lugar de piel; frazada —de uso general en Hispanoamérica— por manta; lindo por bonito; liviano por ligero; pollera —palabra muy usada en la literatura del siglo XVII y considerada arcaica en la actualidad en España— como sinónimo de falda.

Hoy en día muchas de las palabras que los conquistadores españoles les habían dado a objetos, a animales o a plantas, se han ido sustituyendo por voces nativas. Tal es el caso del guajolote en México. Todos saben que se llama pavo, pero el pueblo cocina y come guajolote, palabra indígena del náhuatl.

La huella indígena está muy presente en el léxico de Hispanoamérica. La palabra canoa, por ejemplo, que proviene del arahuaco —que se hablaba en las Antillas— fue la primera voz indígena aceptada y difundida por las lenguas modernas. También provienen del arahuaco palabras como tabaco, caníbal, entre otras. Del náhuatl —la lengua más extendida dentro del imperio mexicano— provienen chocolate, tomate, cacao. Del quechua —hablado en el Perú— provienen cóndor, puma, mate, pampa. Del guaraní —hablado por los pobladores de las cuencas del Paraguay— tapioca, mandioca, jaguar, ananá. Del mapuche: gaucho. También se encuentran las huellas indígenas en las diversas manifestaciones de la entonación y en las alteraciones del ritmo.

Ángel Rosemblat en su libro *El nombre de Venezuela* afirma: “América experimenta una ola de renacimiento del indigenismo romántico. Existe una tendencia manifiesta a buscar

explicaciones autóctonas a topónimos, intentando descubrir el origen de costumbres y tradiciones del pasado precolombino”.

En América, con el transcurso de los siglos, muchas palabras españolas han adquirido una nueva acepción. Tal es el caso de *coger*, en el Río de la Plata. Y aunque no entraremos en europeísmos, ni en lusitanismos porque nos llevaría un cierto tiempo, no podemos dejar de mencionar un anglicismo que se está haciendo muy presente en el Río de la Plata con los *countries*, parecidos a los “condominios fechados” de Brasil, ubicados en las afueras de la ciudad.

Aunque diversos estudios muestran que el español culto de América presenta una cierta homogeneidad notamos particularidades, tanto en el dominio fonético como en el morfológico, en el sintáctico y en el léxico que dependen de la estructura social, cultural y del desarrollo histórico ocurrido durante la Colonia y la Independencia. Si tomamos el español hablado en el Río de la Plata, en el Caribe o en la zona andina veremos, dentro de cada una de esas regiones, otras variantes, muchas de ellas con gran influencia indígena. Colombia, por ejemplo, no presenta destacadas influencias indígenas, en cambio estas sí se ven en Perú y en Bolivia donde el legado indígena fue de gran importancia. México es otra zona de muy fuerte influencia india, tanto en la lengua como en la cultura, y ni digamos de Paraguay, país bilingüe por excelencia. Pero centremos nuestra atención en el Río de la Plata, región que presenta ciertas particularidades frente a los otros países de la América hispana.

En la Argentina, la primera señal significativa de búsqueda de la independencia del español peninsular ocurrió durante el gobierno de Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874). En contraposición con lo que proponía Andrés Bello, partidario de mantener la tradición española en la lengua y en la literatura, Sarmiento —además de político, era pedagogo— defendía el derecho de que los jóvenes crearan una lengua escrita totalmente independiente de la norma peninsular, poblada de expresiones populares de la región y de términos indígenas.

Antes que la Argentina lograra crear una norma lingüística propia, surgiría la influencia de la inmigración italiana, lo que se puede ver en la entonación arrastrada y en el alargamiento de las vocales, tan características en el habla de los argentinos. Otro ejemplo de esa influencia es el *cocoliche*, una lengua mezcla de italiano y español, criada en los ambientes italiano-porteños, completamente diferente del lenguaje *gauchesco* de José Hernández o del *lunfardo*, genuinamente popular y que representa el lenguaje del puerto y el de los suburbios. Poco a poco, el *lunfardo* se ha ido introduciendo también en la vecina orilla del Uruguay.

El habla de los montevidEOS se ha ido modificando por la influencia de la televisión argentina y del constante turismo. Poco a poco se ha erradicado el uso de *tú* —muy común en Montevideo— para dar lugar al *vos*, nítida influencia porteña. En algunas zonas del interior, donde la señal de la televisión de Argentina no es frecuente, se mantiene mucho más arraigado el uso del *tú*. En la propia Argentina el habla de Buenos Aires también presenta variantes con relación al de otras regiones del país.

Pero preguntémonos una vez más: ¿Qué español debemos enseñar? Estamos frente a una nueva variante, la del Río de la Plata, pero ¿es posible que uruguayos y argentinos tengan algunas diferencias a pesar de la cercanía? Aunque es frecuente oír que el lenguaje de ambas márgenes del Río de la Plata es igual, que porteños y montevidianos poseen un lenguaje idéntico, eso no es tan verdadero. Tenemos diferencias fónicas y léxicas entre una orilla y otra. El voseo y el tuteo, la pronunciación de la ll y de la y, o la propia entonación o cadencia en el habla. Estas diferencias se dan también dentro del propio Uruguay, un país chico, pero que presenta diferencias en el habla de los montevidianos y de la gente del interior. En Rocha, por ejemplo, se hablan las formas más puras del español peninsular y el léxico presenta menos extranjerismos que el resto del país, lo que es curioso por su proximidad con Brasil.

El aspecto léxico es el que más se deja influir por las condiciones externas y por el contacto de los hablantes. Tomemos el ejemplo de *ómnibus* —como se llama en Uruguay. Esta palabra toma denominaciones distintas en cada país. En Puerto Rico, Cuba y Santo Domingo se transforma en *guagua* —que a su vez es *niño* en Chile—; *autobús* en España; *micro* en Chile; *camión* en México, *góndola* en Perú y en Bolivia, *colectivo* en Argentina, etc.

Desde el punto de vista fonético, las vocales en el español de Hispanoamérica ofrecen una variación menor en su timbre que las del español peninsular. Aunque se produce una pérdida de vocales en el español de países como Ecuador, Perú y México, es en las consonantes en donde se ve la variación mayor en el español de América. Un claro ejemplo es la aspiración o modificación de la ‘s’. Aquí podemos citar el nombre del aeropuerto de Carrasco, en la ciudad de Montevideo, en el que la ‘s’ se transforma casi en una ‘j’: “*Carrajco*”. Encontramos también la h aspirada que se oye en el Perú o la r alveolar vibrante, que en Puerto Rico se pronuncia como una r velar, parecida a la francesa. Las diferencias en la pronunciación de la b y de la v en Chile, etc. No haremos un análisis fonético del español hablado en Paraguay o en México, porque estaríamos frente a rasgos muy peculiares por la fuerte presencia indígena, lo que nos tomaría mucho tiempo.

En el caso del seseo, en la época de la conquista la ‘z’ no se pronunciaba igual en toda España. El sonido conocido era semejante al de ts o dz, y así llegó a América.

La junción de todos los aportes dio origen al ‘yeísmo’ en el que la ‘ll’ y la ‘y’ se pronuncian en forma casi idéntica, con un sonido —en el Río de la Plata— semejante al de la ‘j’ portuguesa.

En el campo morfosintáctico nos encontramos con algunas diferencias muy características. Tal es el caso del uso pronominal. El español de América conserva el uso del acusativo lo frente al uso peninsular del dativo le. Ej.: Lo veo por le veo.

Dentro del habla popular de gran parte de América el pronombre de 2ª persona de plural, vos, ha reemplazado al de segunda persona de singular, tú. En Montevideo, por ejemplo, aunque la forma vos es cada vez más frecuente, también se usa la forma tú, con el verbo modificado por el uso de vos. Ya en Rocha, en Maldonado, Treinta y Tres, Artigas, Rivera y Salto, se usa la forma tú. En Paraguay tú se alterna con vos en las clases altas. En

Arequipa, Perú, se usa vos, pero en el resto del país impera el uso de tú. En Bolivia hay una lucha entre el uso de vos y tú.

El tú y el vos también luchan en Ecuador, pero con el verbo en singular: vos eres. En Venezuela, el vos es frecuente entre la clase popular y el tú entre la clase culta. En América Central se mezclan ambas formas. En Costa Rica se usa el vos, en cambio, en Panamá se tutea. Nicaragua y Honduras confunden ambas formas, y en Guatemala el uso de vos es general. Puerto Rico y Santo Domingo usan el tú, así como Cuba, salvo en algunas pocas regiones.

Vale la pena destacar también el uso diferenciado de algunas preposiciones. Valga como ejemplo: Voy a por leche —en España. En el Río de la Plata: Voy a comprar leche o Voy por leche —sin una preposición. Es también frecuente la sustitución del posesivo por el personal con preposición: Delante suyo por Delante de usted.

En América, se destaca el uso del Pretérito Indefinido frente al restringido uso del Pretérito Perfecto, así como las formas tuviera o dijera con valor de había tenido, o había dicho, muy usuales en la Argentina. Y si nos referimos a cambios verbales nos encontramos frente a una enorme variedad. A modo de ejemplo, citemos unos pocos: sentar mal la comida por caer mal; quitar por sacar; ir por andar, etc.

Si por un lado, nos encontramos con las variantes del español en las diferentes regiones, debemos también considerar la introducción del habla infantil, con su carácter innovador, muy presente en nuestro día a día y con una movilidad difícil de acompañar por parte de los adultos. Por otra parte, algunos territorios se han visto más atacados que otros por regionalismos. Esto se hace presente en los doblajes televisivos, muchos de ellos realizados en México y que van a la mayoría de los países de habla hispana. ¿Esto nos puede llevar hacia una masificación lingüística que entra en nuestras casas por la pantalla chica?

Por un lado, se busca la homogeneidad lingüística y una cierta unidad, por otro lado, la Real Academia trabaja en colaboración con las Academias de los diversos países hispanohablantes sin condenar las diferencias de pronunciación, vocabulario y morfología. Entonces, nos preguntamos: ¿Es posible trazar una línea divisoria entre el español de América y el español de España y, a partir de ella, elegir qué español debemos enseñar? O ¿dejamos que la lógica nos guíe, para el bien de nuestros alumnos?

X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

El componente lúdico
en la clase de E/LE

São Paulo, 14 de septiembre de 2002

El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática

Concha Moreno García
Universidad de Málaga / SGEL

(...) la alegría expulsa el aburrimiento porque introduce de nuevo en la vida del hombre la brillantez, el interés, la energía, la excitación y la diversión, palabra que en el diccionario acompaña siempre a la alegría.

José Antonio Marina

1. Introducción. ¿Y si nos quedáramos sin manuales?

Vamos a imaginar un mundo sin manuales ni materiales de apoyo. Nos encontramos los docentes frente a nuestro alumnado. Por un lado está su deseo, necesidad u obligación de aprender español. Por otro nuestro deseo y nuestro interés por enseñarlo. ¿Cómo nos sentiríamos y qué pasos daríamos?

En la mesa redonda he propuesto, entre otras cosas, hacernos preguntas constantemente, actuar para habitar nuestras clases, transformar la realidad a partir de ella. Estamos acostumbrad@s a usar los libros y solemos creer lo que escriben sus autor@s, sobre todo si nos da buen resultado. Cabe la posibilidad de que una misma explicación haya sido válida con un gran número de alumn@s hasta que llega una muchacha más inquieta que las demás y nos pregunta ¿por qué en este caso esa regla no funciona? Siempre nos queda la posibilidad de responder que es una excepción. Todo el mundo acepta con relativa facilidad que las haya. Pero si somos honrad@s con nosotr@s mism@s, sabremos que en realidad no teníamos una respuesta adecuada. Podemos engañarnos y decirnos que no todo tiene explicación. Sí, todo tiene una explicación, pero es muy posible que no sea la habitual, es muy posible que para encontrarla tengamos que proceder de manera diferente a como lo hemos hecho hasta el presente, o buscar de otra manera o en otros sitios.

1.1. Fuera estereotipos.

Para entrar en ese mundo de las búsquedas, el primer paso será eliminar las ideas preconcebidas y saber que para ser un buen docente y alcanzar nuestra satisfacción y la de nuestro alumnado en las clases de gramática:

– *No basta con hablar la propia lengua.* Recordemos aquel delicioso texto de Ramón J.

Sender en el que Nancy pregunta a un español, un nativo, una forma verbal y el muchacho se pone pálido y nervioso y ella no comprende por qué.

– *No basta con ser un excelente filólogo.* Si aplicamos nuestros conocimientos académicos sin pasarlos por el filtro de la pedagogía y la adaptación a nuestr@s alumn@s concret@s y sus necesidades, podemos llevarles explicaciones como las que dan algunas gramáticas.

– *No basta con elegir un buen manual.* No me voy a detener aquí en los problemas en que nos hemos visto por seguir al pie de la letra las explicaciones de un manual en concreto, pero tod@s l@s presentes podrían dar ejemplos de angustias sufridas a causa de ese compañero de fatigas.

1.2 Entonces, ¿qué se necesita?

Saber que debemos estar en constante movimiento. He defendido en la mesa redonda la necesidad de actuar, por lo tanto no voy a extenderme en este punto, salvo para ponerlo en relación con la idea de motivación, la cual para Young (1961) implica el proceso para despertar a la acción, el sostenimiento de la actividad en progreso y la regulación del patrón de actividad. También quiero recordarles que el estancamiento no sólo acaba por producir hastío, sino que nos hace ineficaces. Recordemos lo que dice Vigostky (1934: 91) y que no sólo es válido para adolescentes:

Si el medio ambiente no le propone al adolescente nuevas ocupaciones, no tiene para con él exigencias nuevas, y no estimula su intelecto proveyendo una secuencia de nuevas finalidades, su pensamiento no llega a alcanzar los estadios superiores o los alcanza con gran retraso.

Ser conscientes de que no hay una metodología única. El problema de ser fieles a una única metodología es que nos constriñe por muchas bondades que tenga. Por otra parte, ya hemos comprobado que muchas de ellas han descuidado algunos campos en beneficio de otros y, lo que es más terrible para mí, no han tenido en cuenta los distintos estilos de aprendizaje, los cuales, muy a menudo, proceden de parámetros culturales firmemente arraigados desde la infancia y, como ha descubierto el Instituto Cervantes, condicionan el éxito de ese aprendizaje. Además, muy a menudo los distintos enfoques nacen de una realidad que no siempre es “traspasable” a otra.

Con muy buen humor Earl W. Stevick (1999:63) habla de “la piedra filosofal” aplicada a la enseñanza de idiomas. Hace un repaso de los distintos enfoques y dice:

El peligro de todos estos métodos, creo, no es que no tuvieran valor, sino que sus defensores y sus nuevos conversos solían negar el valor de todo lo demás. “Antes de nosotros no había nada”, ha sido el lema adoptado por más de un grupo. La segunda parte del lema era: “...y después de nosotros nunca existirá nada”.

Tener espíritu crítico con lo que dicen los libros. Por muy avalados que estén éstos por el prestigio de quienes los han escrito, no debemos dejarnos deslumbrar. Yo, que tanto he citado a José Antonio Marina, tengo algo que criticarle en una de sus explicaciones sobre el subjuntivo, hecho que me sorprendió mucho en alguien que tanto ha reflexionado sobre el

lenguaje, pero que demuestra que no debemos dar reglas o explicaciones sin tener en cuenta las repercusiones que tendrán para quienes las oyen. Dice Marina (1998:32):

El subjuntivo, por ejemplo, es un modo de significar. Lo que ha sucedido o sucederá con seguridad se expresa con indicativo. Pero la condición, la duda, el deseo, el futuro incierto nos exigen el uso del subjuntivo. Podemos decir que es un modo subjetivo, que no habla de la realidad sino de la incertidumbre, la posibilidad, que combina el tiempo real con el tiempo relativo [y da como ejemplo la siguiente frase] “Acudiré en cuanto me llames”.

Está claro que ha generalizado a todo el subjuntivo unos casos para los que esas afirmaciones serían válidas: las frases temporales referidas al futuro Pero ¿cómo explicaríamos entonces frases como las siguientes?:

- Me molestó que me insultara en público.
- Fue una casualidad que yo estuviera en casa aquel día.

¿Acaso no ocurrieron los hechos expresados en subjuntivo?

Dice también nuestro autor que usamos el subjuntivo cuando no estamos seguros, cuando tenemos dudas. ¿Cómo justificaríamos, pues, frases del tipo?:

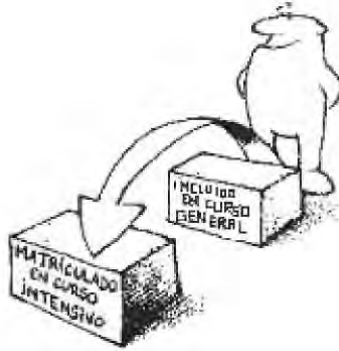
- No sé si vendrán.
- *Aunque sea española*, prefiero vivir en el extranjero.

– *Saber que el mejor método puede fracasar por no adaptarse a las características y necesidades del alumnado*: estudiantes de turismo, futur@s docentes o traductor@s, etc. Como autora de materiales sé lo importante que es tener en cuenta esas características y necesidades. Un libro como *Español en el hotel*, destinado a personas que van a estar en contacto con el público, no tiene explicaciones gramaticales en las unidades de trabajo, se basa en la actuación ante situaciones concretas y en el dominio del vocabulario adecuado a las mismas. Se concentra, sobre todo en la primera parte, en la expresión oral. En cambio un manual como el *Curso de perfeccionamiento*, nacido de un curso impartido a traductor@s, busca el detalle tanto en la gramática como en el léxico. Para unos era importante la interacción, la fluidez, para otros la precisión.

– *Saber que es muy importante que cada docente adopte/adapte a su manera de ser aquello que va a transmitir*. Vendría muy bien aquí recordar a Pine y Boy (1977), quienes afirman que los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto del contenido intelectual que les ofrece. Lo cual enlaza con mi defensa de la actitud global de quien entra en un aula. Por mucho que en este encuentro defendamos la utilidad de lo lúdico, si alguien no cree en ello, en su clase se notará que no “le sale”, como dirían los adolescentes españoles.

– *Arriesgarse a proponer reglas alternativas* siempre y cuando respondan a una reflexión previa, una preparación teórica y un estudio documentado para evitar los errores del alumnado provocados por “malas reglas”. A modo de ejemplo —más adelante habrá

otros—, podemos ver que en Temas de gramática (2001:16) aparece un dibujo que ilustra el uso del pluscuamperfecto. En Avance básico (2002:65) propongo una explicación alternativa del mismo que no contradice la tradicional, pero resulta más evidente.



EL PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO

Había
Habías
Había
Habíamos + participio
Habíais
Habían

hablado
comido
vivido

Imagina que estás contando una serie de hechos pasados: 1, 2, 3, 4... como en el PRETEXTO. Si hablas del 1, del 3 y del 4, y quieres volver al 2, tienes que usar el pluscuamperfecto porque sirve para expresar una acción pasada anterior a otra también pasada.

Con él decimos que algo (no) había ocurrido antes de ese momento.

En 1994 nació la Unión Europea de los 15, pero mucho antes los romanos ya habían creado un gran imperio ¿Fue el primer intento?

- ¿Por qué llegaste tarde al examen?
- Porque no había puesto el despertador y me dormí
- *Evitar, por el contrario, dar respuestas para salir del paso basadas únicamente en lo que parece, en la intuición.* Ya me he referido a Marina y su visión del subjuntivo. En un artículo publicado en Cuadernos de tiempo libre (1999:201-2), decía lo siguiente —he reducido un poco la cita— a propósito del tipo de reglas que deberíamos dar en clase:

Reglas no contradictorias.

“Con el INDICATIVO expresamos lo que ya sabemos”. Esta es una afirmación que encontramos y que usamos a menudo.

Luego, salen frases como las siguientes:

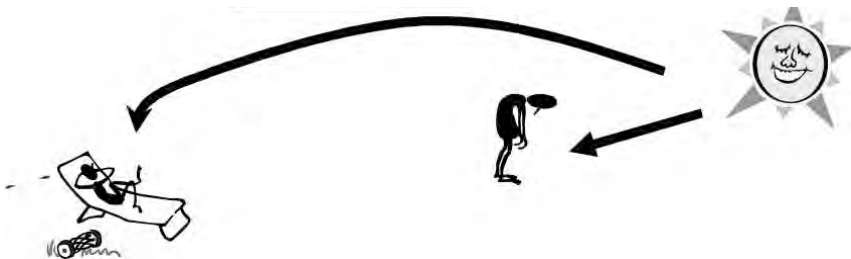
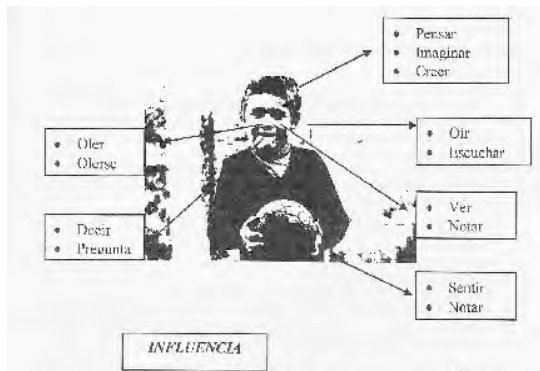
- Yo creo que después de este curso hablaré mucho mejor.
- Me parece que tendrás que repetir el examen.

Y los alumnos preguntan: « ¿por qué no usamos el subjuntivo si la persona que habla

no sabe lo que va a ocurrir? »

Para evitar esta contradicción hay que evitar hacer afirmaciones como la precedente si no se matiza un poco más. Lo mismo que antes, presento una alternativa divertida a mis alumnos que después podemos ampliar, detallar, etc.

Los desencadenantes del subjuntivo pueden ser verbos o construcciones que expresan: Este esquema, en realidad, sólo aparece después del dibujo siguiente:



De esta manera hemos creado un ambiente cordial en el que el subjuntivo no es ese coco al que todos temen y, además, hemos creado unas reglas o estrategias o trucos que nos permiten responder a una gran cantidad de casos frecuentísimos. Para apoyar lo que acabo de decir quisiera, de nuevo, citar a Leech en versión traducida (1989:24):

Otro concepto ficticio sería decir que las reglas gramaticales son claras, sencillas y directas. Es fácil a veces ofrecer reglas sencillas, pero siempre si sacrificamos algún matiz o detalle. Este sacrificio debe aceptarse, ya que siempre puede ser añadido posteriormente, cuando el aprendiente esté en un nivel más alto y su consciencia de la lengua haya madurado. Estas simplificaciones deberían, según mi opinión, ser asumidas completamente por los profesores, quienes no deberían sentirse mal ni decepcionados por sus propias supersimplificaciones.

Lo que vengo defendiendo desde hace años es la construcción del edificio gramatical a base de esas simplificaciones de las que habla Leech y que yo comparo con los ladrillos del edificio. Si están bien elaboradas, serán una buena base que irá creciendo con las ampliaciones necesarias a medida que crece el edificio junto con el nivel de los aprendices.

2. Sobre enseñanza eficaz de la gramática

Sobre la utilidad de la enseñanza de la gramática ya nos habló el citado Vigotsky (1934:139)

Se ha manifestado en alguna ocasión que la escuela podría prescindir de la instrucción gramatical. Sólo podemos responder que nuestros análisis muestran claramente que el estudio de la gramática es de una importancia principalísima en el desarrollo mental del niño.

Pero, ¿cómo transmitir conocimientos en el aula? Para responder a esta pregunta he elaborado una lista de consejos basada en los principios que mantengo en mis clases y que sin duda todos ustedes ponen en práctica ya, pero que vamos a recordar rápidamente porque son útiles:

Conocer el nivel de l@s alumn@s y proponer contenidos que estén ligeramente por encima del mismo; recordemos que sólo se aprende desde lo conocido.

- Presentar los objetivos, los contenidos de forma ordenada, sin monopolizar la palabra (estamos en una clase de lengua extranjera).
- Relacionar los contenidos nuevos con lo que ya se ha aprendido.
- Comprobar constantemente lo que l@s alumn@s han aprendido, asimilado, interiorizado.
- Mostrar en el momento adecuado los errores, pero no como si fueran estúpidos por no saber, sino para que los reconozcan y aprendan a autocorregirlos.
- Usar los errores para hacer progresar la enseñanza.
- Tener en cuenta que la comunicación se desarrolla por medio de actos de habla, en escenarios con contenidos lingüísticos y extralingüísticos.

Por otra parte no podemos separar teoría y práctica. Las palabras de F. François (1974:1-2) nos lo advierten y corroboran mi sugerencia anterior de ser críticos con las teorías de otros. (También les presento la versión traducida.)

No se pueden representar las cosas como si primero se desarrollase la lingüística pura y sólo se hiciera práctica después. Cronológicamente esto no es totalmente falso: hace falta tiempo para que una doctrina se extienda y sobre todo para que no se quede en la presentación de principios. Pero no hay una vida pura de la teoría aislada de la práctica: ante todo es ésta la que plantea problemas a la teoría (...) Más concretamente en lingüística, no pensamos que se deba considerar al pedagogo como un simple aplicador de una teoría elaborada por otros... Debe analizar por sí mismo los hechos a los que se enfrenta para extraer de ellos una práctica pedagógica.

Y para ello necesitamos un método de trabajo. Hagamos como en la película: Encuentros en la tercera fase. En la primera, analicemos el problema desmenuzándolo, observándolo en su "comportamiento". En la segunda, busquemos, asociemos, comparemos, reorganicemos. Y en la tercera fase aportemos soluciones creativas que sinteticen, diviertan pero sean eficaces. No olvidemos nunca comprobar la validez de nuestras propuestas.

2.1. Buscar soluciones creativas. Primeros pasos

Hemos visto hasta ahora que se puede ser eficaz, se puede estar preparad@ y, a pesar de todo, no sentirse satisfech@ porque seguimos haciéndonos preguntas y buscando otros caminos. Si nosotr@s mism@s nos hacemos buenas preguntas, no sólo estaremos en la línea filosófica preconizada por Sócrates, sino que estaremos estableciendo los hitos de pensamiento que pueden llevarnos a la solución de problemas. Claro, he dicho buenas preguntas, porque no cualquiera vale. Las preguntas que nos hagamos deben perseguir la eficacia, deben ser constructivas, abiertas a respuestas diferentes que provoquen nuestra reflexión y la búsqueda de otras, si las encontradas no nos convencen.

Las ventajas de este sistema son que pone en marcha la imaginación, desencadenan otras preguntas que pueden llevarnos a otras búsquedas, provocan el planteamiento de hipótesis que, a su vez, nos obligan a probar su validez o nos llevan por caminos no habituales y, por último, suscitan analogías o asociaciones que no habríamos imaginado.

En este sentido A. F. Osborn (1976:63) dice:

Para desarrollar la creatividad, el espíritu no solamente necesita ejercicios, sino que debe también estar provisto de materiales a partir de los que pueda fácilmente producir ideas.

Al hablar de materiales se refiere a todo aquello que almacenamos en nuestra memoria creativa, la cual es reconocible en la fluidez y la dinámica de sus componentes, por eso puede asociar y clasificar cosas aparentemente dispares entre sí, pero que pueden llegar a dar con respuestas imaginativas y eficaces. De la cantidad de elementos memorizados pueden surgir asociaciones, combinaciones, etc., que pueden constituir soluciones a nuestros problemas.

Pero para salirse de lo trillado hace falta entrenamiento. Empecemos, pues.

2.1.1. Dejar fluir

Lo primero que deberíamos hacer es dejar fluir nuestras ideas libres de inhibiciones y barreras, ya sean éstas culturales, perceptuales o emocionales, como dice la psicóloga brasileña Solange Wechsler (1995).

Detengámonos un momento en estas barreras para señalar algunas que pueden impedir la búsqueda creativa de soluciones a nuestro problema inicial.

- Entre las *culturales* podemos citar la valoración de la lógica y de las normas tradicionales, el descrédito de la intuición, el miedo al ridículo.
- Entre las *perceptuales* encontraríamos la falta de sensibilidad ante los problemas, el pensamiento rígido y en consecuencia la incapacidad de ver los problemas desde otro ángulo.
- Y entre las *emocionales* nombremos el miedo a jugar, la miopía ante los recursos propios, la imaginación empobrecida, el temor a lo desconocido, la necesidad exagerada de equilibrio, la inseguridad ante la pérdida del control.

2.1.2. Ser flexible

Estamos acostumbrad@s a pensar y a reaccionar de una determinada manera. Ante nuestra situación hipotética inicial, apliquemos una forma de pensar distinta, divergente: dejemos que nuestras ideas fluyan y que nuestra mente las tome de manera flexible, así podremos producir respuestas, en principio descabelladas, pero que, bien orientadas, pueden darnos soluciones originales que estaban ahí esperando a ser descubiertas.

¿Qué les parece la vieja canción “A mí me gusta el pipiribipipi” para que nuestr@s alumn@s brasileñ@s interioricen esta estructura gramatical que tan en conflicto entra con su lengua materna?

Una vez cantada con su ritmo adecuado, tendrán que elaborar su propia canción, que, naturalmente deberá encajar en ese ritmo.

Aquí tienen la letra original y una adaptación. ¿Se atreverían a cantarlas conmigo?

Original	Adaptación
A mí me gusta el pipiribipipi	A mí me gusta jugar, jugar y jugar
De la bota empinar, paparabapapa	Porque se aprende más, paparabapapa
Con el pipiribipipi	Con el juego se aprende más,
Con el paparabapapa	y se pasa mucho mejor
Al que no le gusta el vino es un animal	Al que no le gusta el juego tiene que probar
o no tiene un real.	y le gustará
O es por no pagar,	Es fenomenal.
lo que es más normal	Todo es empezar.

2.1.13. Ser perseverante

No caigamos en el error de creer que las ideas originales caen del cielo. En realidad es el trabajo constante, metódico y razonado el que puede hacer que nos convirtamos en personas llenas de ocurrencias que nos faciliten la enseñanza y hagan de nuestras clases lugares de encuentro que fomenten la imaginación de nuestr@s alumn@s y el placer de aprender. Los descubrimientos casuales son escasos, no confiemos, pues, en que la inspiración venga a soplarnos a la oreja.

En todas las cosas, pienso que el secreto del éxito está en el esfuerzo prolongado. Gracias a la perseverancia en la investigación, se acaba por adquirir lo que a mí me gusta llamar instinto de la verdad. (Pasteur citado por F. Lot, 1963, p. 350).

2.2. Miedos y resistencias

Pero no basta con desear una cosa para que ocurra. Recordemos aquella antigua oración que rezaba así: ten coraje para cambiar lo que hay que cambiar, paciencia para aceptar o aguantar lo que no se puede cambiar y habilidad para distinguir entre ambas situaciones.

Al principio hemos planteado una situación problemática para ser coherentes con quienes defienden la idea de que la creatividad se manifiesta ante las dificultades, ante el deseo de restablecer la consonancia desaparecida ante circunstancias disonantes. Estas pueden convertirse así en un motor de motivación en lugar de una fuente de angustia.

Andrés Esteban Arbués, en un artículo titulado «La creatividad como reto educativo» (1998:19-38) habla ampliamente de este tema. Cita a Holt, quien afirma:

La verdadera prueba de inteligencia no es hasta qué punto sabemos cómo hacer algo, sino cómo procedemos cuándo no sabemos qué hacer.

Es decir que ante una situación nueva, debemos poner a funcionar mecanismos nuevos, buscar nuevas soluciones que, además, sean eficaces y para ello quizá tengamos que desaprender otras cosas. Pero en eso consiste el juego de aprender.

También hemos hablado de las barreras que nos impiden sacar de nosotr@s lo que ya está ahí y que sólo necesita ser descubierto, para lo cual —como en la búsqueda de cualquier tesoro— hace falta conocimientos, entrenamiento y perseverancia. Lo primero que debemos hacer es analizarnos para saber cuáles son nuestros bloqueos para resolver la situación. Recordemos: tenemos ante nosotr@s un nuevo curso y no tenemos manuales ni materiales de apoyo. Hagámonos algunas preguntas:

2.2.1. ¿Me conozco a fondo?

A continuación les presento un cuadro con las dimensiones bipolares de la motivación en situaciones interpersonales. Normalmente esto se usa para reconocer los comportamientos de los alumnos y las alumnas, pero puede que nos ayude a reconocer nuestra propia actitud ante la docencia, que, obviamente, es una situación interpersonal.

<p>Orientación a la tarea</p> <p>Personas interesadas o centradas en la tarea, en su desarrollo y realización y en el trabajo bien hecho.</p>	<p>Orientación a la manipulación social</p> <p>Personas interesadas en la manipulación social, con actitud impositiva, que tratan de que los demás sigan su punto de vista.</p>
<p>Sociabilidad</p> <p>Satisfacción de estar con otros, por compartir intereses, conocimiento, afecto... Se busca ser aceptado y querido cómo se es.</p>	<p>Orientación a la realidad social</p> <p>Intercambio de información. Se confirman o modifican los propios puntos de vista. Hay una orientación predominante hacia el conocimiento y la adaptación a la realidad.</p>
<p>Orientación al yo</p> <p>Crear buena impresión de sí mismo y recibir la aprobación y el elogio de los demás por los logros personales.</p>	<p>Orientación a la relación</p> <p>Sentir la importancia del nosotros, sentirse útiles en la ayuda mutua, aprender con los demás.</p>

McCann y Higgins, 1988, tomado de Manuel Acosta Contreras (1998:74).

Estudiando más a fondo este cuadro, veremos si nos gusta trabajar en equipo o en solitario, si buscamos el elogio o tememos el fracaso, si vamos a clase a imponernos o a aprender con o de nuestros chicos y chicas. En fin, que aquel viejo «Conócete a ti mismo» sigue siendo válido para los objetivos que nos han reunido aquí.

2.2.2. ¿Sé suficiente?

Parece evidente que una persona no preparada lingüística y metodológicamente no se verá enfrentada a una clase de español como lengua extranjera. Pero sabemos que la realidad a veces no coincide con lo ideal. Lo primero que debemos perseguir, por tanto, es una constante formación, tanto en el plano del dominio de la lengua, como en el de la búsqueda de fórmulas que ayuden y motiven en esta materia. Formémonos para tener o buscar el mayor número de respuestas.

2.2.3. ¿Me he vuelto rutinari@?

En 1999 participé en el VII Congreso Brasileño de Profesores de Español en Belo Horizonte y asistí a la conferencia de la profesora Neide González. Yo recogí con su permiso sus palabras en mi artículo posterior (1999:47). En su intervención dijo:

Otro de los enemigos que se ocultan en los implícitos —hechos consabidos que no siempre son sinónimo de conocimiento compartido— es la existencia de cierto tipo de inercia en nuestro hacer, que nos conduce a una aparente cómoda repetición, de forma más o menos organizada y coherente de viejos modelos y fórmulas, incluso cuando ya sabemos interiormente que no responden a nuestras necesidades y tampoco a nuestras convicciones.

A menudo cuando nos preguntamos acerca de nuestra manera de enseñar, nos damos cuenta de que no hemos cambiado gran cosa desde que empezamos. Podemos sentirnos prisioner@s de las ideas, del sistema que rige en el centro de trabajo y le echamos a todo esto la culpa de nuestra falta de innovación. Hay quienes se dirigen excesivamente hacia el

pasado, lo cual puede provocar la pérdida de contacto con la realidad del alumnado. Pueden elegir la solución más cómoda, pero no la más gratificante que es encerrarse en la rutina, en la repetición maquinal de lo dicho o hecho por otr@s porque eso da tranquilidad, pero lleva al estancamiento.

Para justificar la falta de inquietudes, la no búsqueda de nuevas ideas se aduce que no se tiene tiempo por el exceso de trabajo y eso impide la reflexión y la ideación. Pero también es cierto que faltan entrenamiento, disciplina en la práctica, en la búsqueda y en el método de trabajo. Tampoco podemos refugiarnos en el hecho de no tener imaginación o talento. No basta con tener talento —lo decía Einstein. Lo cierto es que a menudo lo que tememos es el riesgo del cambio, de salirse de los caminos conocidos. De lo que hasta ahora «me ha ido bien». Otras veces es el miedo a no parecer serios y esto se da mucho en ámbitos académicos. Sólo cuando uno es consciente de cuánto hay que poner en juego para resultar creativo, divertido, para manifestar el espíritu lúdico del que hablo, se arriesga y cruza la mar de la monotonía.

3. Gramática, creatividad y espíritu lúdico

3.1. Definición de gramática

Antes de proponerles una, ¿han probado a hacer una clase tipo juicio en el que se acuse a la gramática de...? Ahí intervienen l@s demandantes que deben razonar sus acusaciones. Doña Gramática tendrá quien la defienda y puede, además, presentar su propio alegato. Habrá que dictar sentencia y, por supuesto, aplicarla. El profe intervendrá o no, según lo estime conveniente. Se sorprenderán del resultado. La elaboración de este proceso a la Gramática debe hacerse con las ideas de tod@s.

Pero volvamos a la definición. Antonio Moreno Sandoval (2001:212-214) da una bastante sencilla:

Una gramática es un instrumento teórico para describir y analizar una lengua dada. (...) es un constructo hipotético ideado por los estudiosos del lenguaje para intentar explicar el funcionamiento del lenguaje.

Más adelante se refiere a las gramáticas explicativas y dice:

(...) toda gramática explicativa incluye también una gramática descriptiva (al menos implícitamente). Hay varias formas de explicación en gramática (Moreno Cabrera, 1991). Básicamente se suelen dar dos tipos de argumentos para explicar las causas de un determinado fenómeno gramatical: una interna, que recurre a consideraciones puramente gramaticales y otra externa, que recurre a causas extralingüísticas como la sociedad, el desarrollo cognitivo, la cultura, el contexto comunicativo, etc.

Podría proponerles otras muchas, pero ninguna de ellas aborda este componente lúdico que nos ha traído aquí.

Lo más cercano es la gradación que nos ofrece Stern cuando habla de los niveles conceptuales en la enseñanza de la gramática:

Nivel 1 - Teoría lingüística

Nivel 2 - Investigación científica del español como LM y LE

Nivel 3 - Teoría gramatical. Descripción científica del español como LM y LE

Nivel 4 - Gramática pedagógica de ELE

Nivel 5 - Enseñanza/aprendizaje de la gramática en la clase de ELE

Habitualmente nos movemos entre los niveles 4, que correspondería a las palabras de Leech, y el 5, donde encajarían nuestras propuestas creativas y lúdicas. Debemos reconocer asimismo que con frecuencia descuidamos los otros porque actuamos como nos había advertido François.

Para seguir poniendo ejemplos de lo que puede dar de sí dejar fluir la imaginación incorporando lo que las personas que están en clase pueden aportar, les cuento un caso ocurrido con la unidad 1 de Avance intermedio/ avanzado (1995:13).

En la sección de Practicamos la Gramática, hay un ejercicio en el que se hace una entrevista a una escritora. El objetivo primero es repasar los presentes irregulares dentro de un contexto lingüístico, de un escenario. Una vez hecho esto, se me ocurrió que se convirtiera en un juego de rol. Dividida en grupos la clase, pedí voluntarios o voluntarias para ser escritor o escritora. Los demás serían periodistas de distintos medios informativos. Al personaje famoso le habían concedido un premio —podían elegir cuál— y estaba en Málaga de visita. Periodistas por un lado y escritor@s por otra, prepararon sus trabajos. Tras un tiempo prudencial, “actuaron”. Algunos grupos se limitaron a imitar la entrevista sin aportar gran cosa personal, pero una muchacha kurda, Silan, nos deslumbró respondiendo a las preguntas desde su papel de escritora real que quiere dar a conocer las injusticias sufridas por su pueblo. Lo que aprendimos en aquella clase excedió con mucho mi plan.

3.2. ¿Y qué decir de la creatividad?

Michèle Lambert (2001:12), de nuevo, nos ilustra:

La creatividad implica algo más que imaginación o espontaneidad. Porque la creatividad es ante todo un proceso dinámico. No se halla uno en trance creativo sino ante un problema no resuelto, un sentimiento de insatisfacción, un obstáculo, una necesidad o un interrogante. La creatividad exige la puesta en marcha, la dinamización y el desarrollo de aptitudes y comportamientos específicos, variables según los casos. Exige también una gimnasia mental y un entrenamiento diversificado permanente. En suma, un esfuerzo personal, una entrega.

Es decir que seguimos en lo mismo: nos encontramos ante un punto gramatical especialmente aburrido, o difícil cuya explicación no nos satisface y para la práctica del cual no queremos volver a usar lo que proponen nuestros manuales, además, ¿no tenemos! ¿Cómo proceder entonces? Sigamos los consejos anteriores.

- Identifiquemos ese punto gramatical.
- Preguntémosnos qué sabemos de él y si nos basta.
- Dejemos fluir nuestras ideas sin condicionamientos y con flexibilidad.
- Pongamos en marcha nuestra memoria creativa para asociar elementos aparentemente disparatados.

Quizá, pasado un tiempo, se nos ocurra algo diferente que probaremos en clase y perfeccionaremos con las aportaciones de nuestras chicas y chicos.

Aquí van dos ejemplos. ¿Qué hacer con palabras tan sosas como: ‘algo’ y ‘nada’ y ‘alguno/a’ - ‘ninguno/a’? Harta de lo disponible y molesta porque el tema no me gustaba, procedí como les acabo de explicar y surgió lo siguiente:

ALGO/NADA

Procedimiento

Primero: pedir a *l@s alumn@s* que, *dividid@s* en equipos, dos mejor, tres máximo, preparen en casa una bolsa en la que metan cosas variopintas e inesperadas con la intención de sorprender a *l@s contrari@s*.

Hay que decidir la cantidad de objetos: **¿10, por ejemplo? El equipo tiene que conocer el nombre y la utilidad de cada objeto.**

Segundo: el día en que se va a enseñar o practicar ‘algo’-‘nada’, se intercambian las bolsas. El equipo A recibe la bolsa de B.

Alguien del equipo A elige un objeto sin que lo vea la gente de su equipo. La persona designada por turno previamente establecido tiene que preguntar: *¿Es algo para...+ infinitivo? O bien, ¿tienes/ hay en la bolsa algo para... + infinitivo? La otra persona debe responder: No, no hay nada para... O bien: Sí, aquí hay algo para. Pero ¿cómo se llama?*

El equipo A tiene dos oportunidades para responder. Si acierta se apunta un punto. Si no sabe el nombre, responde B y explica más sobre el objeto. El punto es para B.

ALGUNO/A=NINGUNO/A

Alguno/a - Ninguno/a

El día en que se expliquen estas palabras se puede hacer lo siguiente:

Procedimiento

Se da a l@s alumn@s o ell@s mism@s las llevan a clase, fotos de una ciudad, de un paisaje o algo similar. De nuevo se establecen equipos. Los miembros de A tienen que preguntar a B: ¿Hay en la foto algún / alguna... + nombre?

Los de B responden: Sí, hay UN(A) + nombre. O bien: No, no hay NINGUNO/A.

Gana quien acierte qué representa la foto dentro del número de preguntas establecido previamente.

Otro caso parecido. Ya habíamos hecho todo lo que los manuales proponían para practicar el verbo ‘gustar’. Teniendo en cuenta que era un grupo en el que los chicos y las chicas se peleaban constantemente, se me ocurrió lo siguiente:

a) Completa esta ficha preguntando a tus compañeros/as.

LOS HOMBRES	LAS MUJERES
Los hombres creen.....	Los mujeres creen.....
A los hombres les gusta(n).....	A las mujeres les gusta(n)
A los hombres les molesta(n).....	A las mujeres les molesta(n)
Los hombres son más / menos..... que las mujeres.	Las mujeres son más / menos
Los hombres dicen que	Las mujeres dicen que

Repite ahora el esquema anterior

LOS/AS PROFESORES/AS	LOS/AS ALUMNOS/AS

- b) Habla de los gustos y preferencias de los miembros de tu familia y compáralos con los tuyos.
- c) Compara los gustos de las personas mayores y de los jóvenes.

Los dos últimos ejercicios fueron los que se revelaron más eficaces para lo interiorización del uso de las formas del citado verbo. Para mi información resultó especialmente útil el contraste entre las opiniones de profesor@s y alumn@s.

3.3. De la gramática y el espíritu lúdico

Ya he mencionado que para mí el espíritu lúdico es una forma global de estar en clase. Mantengo lo que decía hace años (1998:191):

Lo que pretendo es convertir la clase de español en un gran juego; no quiero decir 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?

Siempre que estemos convencid@s de que este espíritu es útil y motivador para nosotr@s y nuestr@s chic@s, procedamos por orden:

Creemos las reglas del gran juego de aprender. Para ello podemos usar cualquiera de los llamados juegos rompehielos con el fin de que los posibles grupos que lleguen hechos se integren en el gran grupo. Una propuesta podría ser ésta:

LOS OBJETOS PERSONALES

El primer día se pide a cada persona un objeto personal y se mete en una bolsa. Luego se pide que, sin mirar, se saque uno. Una vez que todo el mundo tiene un objeto que no le pertenece, debe encontrar a su propietario/a circulando por la clase. Hechas las “parejas”, hablan de sí mismas y de sus objetos.

Para conocer a los miembros del grupo, podemos jugar así:

LOS NOMBRES

Busca a dos o tres compañer@s cuyo nombre empiece por... El docente debe tener la lista previamente para proponer las letras adecuadamente. Después de creados los grupos se procede de la misma manera.

Es importante tener presentes dos cosas: una es que este tipo de actividades puede desarrollarse en lengua materna porque su objetivo no es la lengua, sino el grupo; otra es que si se pide que se escriba un resumen de lo que se ha hablado, el docente tendrá una información que puede serle muy útil para elaborar actividades lúdicas teniendo en cuenta la personalidad de sus alumn@s. Les recuerdo que en español sin fronteras 2, proponemos una actividad de este tipo muy “rentable”.

Dentro del objetivo de la creación de complicidad entre l@s miembros del grupo y quien enseña, continuo con la cita anterior (1998:192):

Más arriba hemos dicho que nuestra clase podría llegar a ser un juego sometido a reglas en el que participamos para divertirnos o entretenernos y pudiendo mediar en él o no algún interés.

Si estamos convencidos de que este es un buen punto de partida, pongamos manos a la obra y creemos las reglas de ese gran juego.

Una de las estrategias que me ha dado un gran resultado hasta ahora ha sido implicar a los alumnos en la creación de esas reglas. Para ello les propongo al principio del curso una tabla como la que tienen a continuación, que tienen que completar, bien en parejas, bien individualmente. Se pueden servir del español si tienen nivel para ello o de cualquier lengua vehicular que yo comprenda. Después, comentamos los resultados y, entre todos, realizamos las “reglas del juego” definitivas.

Normas para el buen funcionamiento de las clases: reglas del juego de aprender

Creemos la complicidad y el clima que mantendremos a lo largo del curso. Para ello introducimos en nuestras clases de gramática juegos que rompan la monotonía que tod@s les presuponen.

LA CONJUGACIÓN IRREGULAR

Metamos en tantas bolsas como equipos tenga la clase cuatro verbos en infinitivo; tres irregulares y uno regular. Tres conocidos, y uno desconocido para que sea necesario buscarlo en el diccionario. Se establece un tiempo y se da la consigna: sacar un verbo cada vez, escribir una oración usándolo. Sólo se puede continuar cuando se ha hecho la primera frase. Para ello colabora todo el equipo. Llegado el tiempo, se comparan las distintas “creaciones” y se puntúan las mejores.

¿No les parece una forma divertida de practicar la estructura de la frase, el género, que tantas dificultades causa por contraste con la lengua materna, la conjugación, porque el verbo puede ir en el tiempo que hayamos decidido?

En la misma línea, pero para un nivel más alto, podríamos llevar a clase este poema de Gloria Fuertes (1980:61), que tiene más miga de la que aparenta para trabajar “las oraciones inesperadas”. Una vez leído y comentada la crítica subliminal que alberga, se propone que los alumn@s lo imiten.

ORACIONES FANTÁSTICAS

Observando las estrategias de aprendizaje de lectoescritura que usan colores para cada elemento de una oración, se me ocurrió esta actividad.

Procedimiento

Primero: la clase se divide en tres grupos si el nivel es inicial. Se puede ampliar si el nivel es más alto. El primer grupo elige tres o cinco sustantivos con su artículo correspondiente, pero no los mantiene aparte porque pueden necesitar el determinado o el indeterminado; después escriben los sustantivos en cartulinas con letras bien visibles. El segundo grupo hace lo mismo con otros tantos verbos en infinitivo. El tercer grupo elige adjetivos a los que no les pone la terminación. Durante esta etapa pueden usar el diccionario.

Segundo: pasado el tiempo establecido, se muestran las cartulinas. Hay un tiempo para leer lo que han escrito los otros grupos.

ORACIONES INESPERADAS

“ORACIONES GRAMATICALES”

Yo tengo esperanza.
Mi perro tiene hambre
El banco del jardín respira mal.
La niña se peina.
La vaca se lame.
Las cosas me miran,
Es peor si me hablan.

En el suburbio hay flores maleantes.
Las macetas son botes,
Los hombres son tigres
Los niños son viejos,
Los gatos se comen,
Las mondas también.
Los huérfanos huelen a madre.
Los pobres a humo.
Los ricos a brea.

Fijémonos una filosofía de trabajo

¿Por qué no servirnos de las maravillosas sugerencias de Gianni Rodari (1977:10)?

Una piedra arrojada a un estanque provoca ondas concéntricas (...) Igualmente una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie de infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicándolo el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente, para aceptar y rechazar, ligar y censurar, construir y destruir.

Tenemos ahí una lista de actuaciones en potencia para quien quiera desarrollarlas. Nuestro problema inicial era que carecíamos de manuales y de material de apoyo. ¿Cómo hemos procedido? Preparando nuestra mente de manera creativa para mirar con otros ojos lo que nos rodea. Ahora seleccionemos aquello que queramos trabajar y hagámonos preguntas.

Aplicando algunos consejos de ese inspirador autor, podríamos:

– recurrir al «binomio fantástico», que consiste en un juego surrealista ya practicado por Tolstoi, cuando habla de un sofá como si nunca lo hubiera visto y no supiera para qué sirve. Para que funcione hay que procurar una cierta distancia entre las dos palabras que se pongan en relación. Por ejemplo, “perro” y “armario”, ¿qué pueden hacer juntos? Rodari sugiere unirlos por medio de preposiciones y luego contar su historia: un perro en un armario, un perro con/sin (un) armario, el armario del perro, el perro del armario, ¡el armario tras el perro! ¿Qué les parece como estrategia para practicar los usos más «puros» de las preposiciones? Sin hablar de la divertida historia que es necesario crear para darle sentido a la última sugerencia.

– usar el prefijo arbitrario o el sufijo juguetón. Tomemos por ejemplo des-. Lo primero que debemos hacer es recordar su “verdadero” significado y luego aplicarlo de manera arbitraria y producir vocablos tan útiles como: “descomer” o “desbeber”, que sería una forma más fina de ir al servicio. Si nos servimos del sufijo juguetón y procedemos de la misma manera, obtendremos “un papá muy riñón”, porque riñe mucho o “una mamá leona”, porque lee a todas horas. Estas acepciones nuevas de palabras conocidas me las regaló mi hijo cuando era un niño;

– dar instrucciones para hacer algo habitual. Siguiendo el ejemplo de Julio Cortázar, incluimos en el Curso de perfeccionamiento (1991:61) sus «Instrucciones para subir una escalera». Durante años he pedido a mis chicos y chicas que imiten ese ejercicio. He recopilado maravillosas instrucciones para comer espaguetis, para sentarse, para abrir puertas...

– recontar cuentos porque, según la psicolingüística, nuestra mente tiene una especial hambre de organizar la realidad narrándola. Jerome Bruner (1988) por su parte cree que el aprendizaje del habla infantil está relacionada con ese deseo de contar historias. En Avance básico (2002: 72) hemos propuesto una actividad que me dio muy bien resultado previamente en clase y es la versión libre de Cenicienta. También probé con mis alumna@s algo que luego leí en Rodari: consiste en darle la vuelta a un cuento. El lobo es bueno y Caperucita es mala. Es lo mismo que encontramos en la canción «Érase una vez un lobito bueno».

Aquí les traigo la versión creada por unas chicas de nivel básico.

Érase una vez una chica joven que vivía con su madre y dos hermanas en una casa grande. A las hermanas no les gustaba Cenicienta y siempre estaban riéndose de ella. Además, Cenicienta tenía que hacer todas las cosas aburridas que la madre les mandaba: limpiar los platos y limpiar el baño, etc. Cada mes su padre, que estaba trabajando en la UNESCO en África, mandaba dinero a las chicas, pero las hermanas cogían todo el dinero, por eso Cenicienta nunca tenía nada.

Un día las hermanas de Cenicienta estaban muy alegres cuando volvieron a casa después de la escuela. Un chico les había vendido dos entradas para el concierto de Ricky Martin del sábado próximo. «¿Por qué no me comprasteis una para mí también?» —Preguntó Cenicienta—, pero las hermanas no escucharon, querían ir de compras en ese mismo momento. «Tenemos que estar guapas el sábado» —le dijeron.

Llegó al sábado y Cenicienta se quedó sola en casa, limpiando. De repente el timbre sonó. «¿Quién puede ser?» —pensó la chica y abrió la puerta. Allí estaba Ricky Martin. «¡Hola, mi coche se ha averiado y tengo que ir a un concierto ahora mismo, ¿puedes ayudarme?» . «Ja, ja, ja» —pensó Cenicienta. «Esta es mi oportunidad». «No puedo ayudarte con el coche, pero si quieres, puedes llamar por teléfono» —dijo Cenicienta. Ricky quedó tan agradecido que le regaló una entrada. Estuvo en el mejor sitio y pudo ver que Ricky la miraba todo el tiempo. Después la invitó a cenar con él. Los dos se enamoraron y...

Apliquemos los mismos principios que usamos en la creación de prácticas, a la presentación de una regla o a la propuesta de una explicación. Estas son las imágenes con que he pretendido ilustrar los usos básicos de “ser” y “estar” (2001: 75):



Expresa una valoración general, sobre toda con adjetivos que hacen referencia a los sentidos:

- El café no es bueno para la gente nerviosa
- El bacalao es salado.

Sirve para valorar hechos, acciones, actitudes...:

- Es necesario estudiar más para aprobar.
- Es importante que hablemos con los candidatos



Expresa una valoración que resulta de haber experimentado algo:

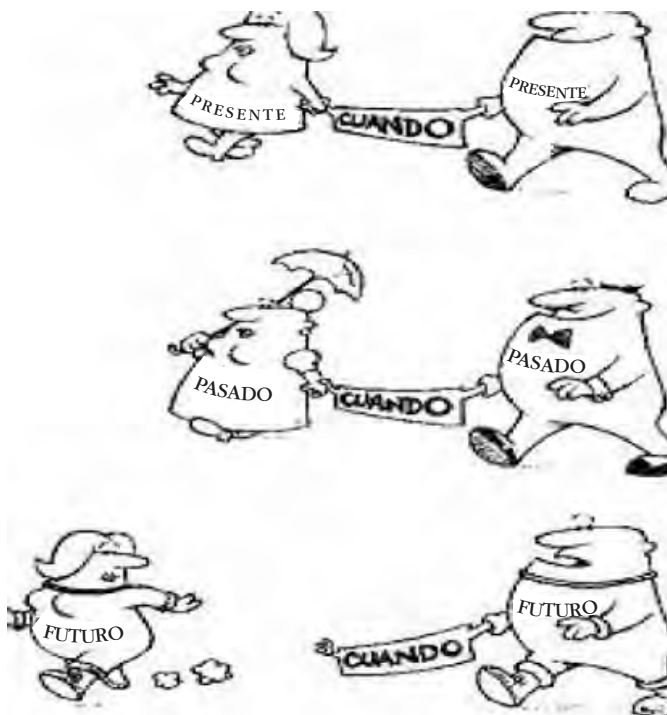
- Este café no está bueno, a mí me gusta más fuerte.
- El bacalao está salado, ¿no lo has tenido en agua bastante tiempo?

Sirve para expresar una característica comparada con otro momento o con lo que se considera normal:

- Pedro está más simpático últimamente.
- Qué alto está el niño.



Y para que se recuerde que dos subjuntivos no pueden ir unidos por 'cuando' he creado estas historias, basadas en parejas que se entienden y se separan (2001:137):



La interiorización no está garantizada, por supuesto, pero sí que la imagen que guardarán de la gramática no será tediosa y quizá valgan más, las imágenes, que algunas explicaciones.

No olvidemos el vocabulario

Para ello lancemos alguna palabra para que produzca esas ondas que pongan en movimiento tanto la fonética, como la rima, como la asociación de significados, como los recuerdos personales que cada uno asocie a esa palabra.

¿Qué les sugiere la palabra «Istán»? ¿O la palabra «palabra»? ¿Y la palabra «armario» ya mencionada? ¿Qué podríamos hacer con ellas? Con la última, Juan José Millas (2000:77) hace maravillas en su libro *El orden alfabético*. He aquí un fragmento:

A partir de ese instante el deterioro se aceleró. Perdimos, por ejemplo, la palabra armario. Hay objetos cuya presencia se puede soportar durante algún tiempo sin saber cómo se llaman. Pero un armario sin nombre es una boca. Al pasar junto a ellos nos apartábamos lo que daba de sí la habitación o el pasillo en el que se encontraban para no ser devorados por aquellos labios como puertas.

Pero además, podríamos:

- desmontar las palabras o los objetos y convertirlos en otras cosas. Para ello podemos aumentarlos, disminuirlos, combinarlos, dotarlos de sensibilidad o personalidad, etc.;
- inventar nuevos aparatos como en los viejos inventos del TBO o en la actividad de los chindogus recogida en *Español sin fronteras* (1999:133);
- jugar a usarlos de otra manera. Les sugiero para empezar una idea de mi compañera Martina Tuts: un colador, ¡da un juego!

Breves conclusiones

Decía Ígor Stravinsky (1987:58):

La facultad de crear nunca se nos da sola. Va acompañada del don de observación. El verdadero creador se conoce en que siempre encuentra en derredor, en las cosas más comunes y humildes, elementos dignos de ser anotados.

Ver las cosas de otra manera nos llevará a encontrar en la realidad multitud de fuentes de inspiración, a plantearnos preguntas constantemente y a animar a nuestros alumnos y alumnas a que se las planteen. De los constantes “porqués” pueden salir si no siempre respuestas, sí dudas y, muy especialmente respuestas divertidas como aquella de Groucho March: « ¿Cuál es la principal causa del divorcio? »... «El matrimonio».

XI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

Internet como herramienta para
la clase de E/LE

São Paulo, 25 de octubre de 2003

Internet para la enseñanza y el aprendizaje del E/LE. Ventajas y limitaciones

Mar Cruz Piñol¹

Universitat de Barcelona

La elección para el presente Seminario del tema *Internet como herramienta para la clase de español como lengua extranjera* es un acierto, pues se hace eco del creciente interés por el uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en la enseñanza del E/LE. Ya no se trata solo de unos cuantos apasionados por la tecnología que quieren utilizar Internet en sus clases, sino, que hoy en día, casi todos los profesores han oído hablar de esta nueva herramienta y, unos con ilusión y otros con escepticismo, quieren saber qué puede aportar la red a las clases de E/LE.^{1,2} Pensando en estos profesores, en especial en los menos crédulos o más temerosos, en esta conferencia mostraré qué puede aportar Internet a la enseñanza de las lenguas, en particular del español como lengua extranjera, y más concretamente en Brasil. Para que nadie sea llamado a engaño, en las próximas páginas aludiré tanto a las ventajas como a las limitaciones de esta nueva herramienta, puesto que sería totalmente falso presentar Internet como la panacea para la enseñanza del E/LE. De hecho, todavía nadie ha descubierto una panacea, y es gracias a eso que seguimos probando e investigando.

A modo de Introducción: Internet como nuevo medio de transmisión de la información y de la comunicación.

En gran medida, hay que decir que las ventajas y las limitaciones que presenta Internet en la enseñanza de lenguas vienen determinadas por las propias características del medio. Por eso conviene comenzar por revisar las peculiaridades de esta *tecnología de la información y de la comunicación* (TIC) denominada Internet, para ver qué consecuencias tiene en la enseñanza del E/LE.

En Internet encontramos *texto*, mucho texto, páginas y páginas basadas, principalmente, en la palabra escrita. De hecho, la mayoría de los contenidos presentes en la red son textos

¹ Mi presencia en este Seminario ha sido posible gracias al empeño y la ayuda de la Consejería de Educación (a través de su asesora en São Paulo, Carmen Rojas Gordillo) y de la editorial SGEL. Quiero agradecerles de todo corazón que me hayan brindado la posibilidad de participar en este encuentro. Asimismo, transmito desde aquí mi agradecimiento al Colegio Miguel de Cervantes por acogernos en sus espléndidas instalaciones.

² Si nos centramos en la enseñanza del E/LE en Brasil, una prueba de este interés la podemos encontrar en el hecho de que, en menos de un año, en la lista ELEBRASIL haya habido más de 40 mensajes dedicados al uso de Internet para la enseñanza del ELE: <<http://listserv.rediris.es/cgi-bin/wa?S2=elebrasil&X=-&q=&s=internet&f=&a=&b=&l=-3>>; otra prueba la encontramos en los trabajos sobre este tema publicados recientemente en Brasil, como los de Diego Arenaza, Sérgio Augusto Freire de Souza, Ítalo Oscar Rinardi León, E. Rodríguez Martín y Carmen Rojas Gordillo, todos ellos citados en la bibliografía final.

escritos, con las mismas letras, la misma escritura y las mismas palabras que se han venido empleando en los soportes ahora llamados “tradicionales”. A este respecto, deseo suscribir estas dos citas:

[...] ya sabemos que la escritura ha tenido soportes muy variados a lo largo de la historia (el bamo, el papiro, el pergamino, el papel...) y [...] no representaría ninguna catástrofe que, en el futuro, pudiese existir un soporte electrónico del todo generalizado. En este caso, el poder de la vieja escritura alfabética habría conquistado (quizás está conquistando ya) las nuevas tecnologías y continuaría su camino como la forma más perfecta para la conservación de la memoria humana.

Tusón, Jesús (1997): La escritura. Una introducción a la escritura alfabética, *Barcelona, Octaedro*, p. 140.

La literatura es el *arte de la palabra*, no la del papel. Tanto si resuena en nuestros oídos por boca de un juglar, como si aparece en un códice iluminado a mano o sobre un papel que ha pasado por prensas, la literatura es palabra. Cada medio y soporte posee sus propias características, pero *no son la palabra*. Sólo favorecen su difusión. Los nuevos soportes digitales también *acogen la palabra* y, por muy *técnicos* que nos puedan parecer, siempre hay *detrás*, en esas palabras, un ser humano queriéndose comunicar o expresar, haciéndonos llegar sus ideas y sentimientos, *su palabra*.

Aguirre Romero, Joaquín Ma (1997): «El futuro del libro», en *Espéculo*, 5, <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero5/futlibro.htm>>.

Tenemos en Internet, pues, un mundo de palabras. Estas palabras, a veces, se encuentran enlazadas de manera que es posible saltar de un concepto a otro relacionado, tanto dentro de un mismo documento o página, como entre páginas de una misma *Web*, como entre *Webs* distintas. Todo este tejido de palabras enlazadas e interrelacionadas constituye lo que se denominan *hipertextos* y las posibilidades de *saltos hipertextuales* son casi infinitas.

La hipertextualidad no se limita a enlazar textos, sino que es posible enlazar cualquier tipo de contenido informativo, esté en el soporte que esté. En realidad, una de las características de Internet es su carácter de *multimedia*, es decir, que en la red tienen cabida todos los medios de transmisión de la información: texto, imagen, sonido, vídeo, etcétera. Cuando los enlaces se establecen entre diferentes medios se habla de *hipermedios*, de manera que podríamos decir que los hipermedios son el resultado de la combinación de la hipertextualidad y los multimedia.

Los multimedia, aunque sin denominarlos así, vienen utilizándose desde hace siglos para la enseñanza. En realidad, el profesor que acude a clase con unas fotocopias, un mapa, unas transparencias, unas diapositivas y un radiocasete ya está realizando una clase multimedia, de manera que la única novedad que ha introducido la informática es que ahora solo necesitamos un aparato en el aula: el ordenador. Incluso podríamos remontarnos a la historia de la enseñanza de lenguas para encontrar métodos que ya defendían la utilidad

de las imágenes en el aprendizaje de una lengua extranjera, como el del pedagogo checo Comenius, que en el siglo XVII desarrolló un método para la enseñanza del latín basado en la presentación de las palabras y las ideas a través de ilustraciones. En el prólogo a su curso, Comenius justifica de este modo su planteamiento didáctico:

[...] La clave de esta ciencia reside en que los objetos sensibles sean puestos ante los sentidos de manera adecuada, para evitar que puedan no ser aprehendidos [...]

[...] Pues no hay nada en la mente que previamente no haya entrado por los sentidos [...] « Porque los sentidos buscan sus propios objetos... y si éstos no están presentes, se toman vagos y desvarían [...]

Comenii, Iohannis Amos (1658): *Orbis sensualium pictus* (pp. 2 y 3).³

A este respecto, también son relevantes las palabras de Dorothy Chun y Jan L. Plass:

The difference between learning from text and learning from pictures results from the different types of representations of knowledge: Text represents information in Symbolic structures of a language and is processed sequentially, that is, word by word or sentence by sentence [...]. Pictures, on the otherhand, convey their information by means of a visuo-spatial structure (i.e., the spatial arrangements of the components of the picture), and thus represent the subject matter by employing an analogy based on common structural properties [...] and encode information in parallel or simultaneously [...].

Chun, Dorothy M. y Jan L. Plass (1996): «Effects of Multimedia Annotations on Vocabulary Acquisition», en *The Modera Language Journal*, 80(2), pp. 183-198 (pp. 63-64).

Además del texto, del hipertexto y de los multimedios, en Internet también tienen cabida programas interactivos, en los que la persona que utiliza el ordenador tiene un cierto control sobre la evolución del programa, que reaccionará de un modo u otro en función de las acciones que realice quien lo maneja. Se trata de una *interacción entre el usuario y la máquina* de la que citaremos ejemplos más adelante.

Hasta aquí hemos mencionado características que no son exclusivas de Internet, pues ya en un cederrón era posible encontrar hipermedios y programas interactivos. A todo ello Internet añade la posibilidad de *ampliación y actualización constante* de los contenidos y, sobre todo, la posibilidad de *interacción entre personas*, es decir, el hecho de que con un ordenador conectado a Internet sea posible comunicarse con otras personas. Y digo “sobre todo” porque, como se verá enseguida, la CMO (comunicación mediante ordenadores) abre muchas posibilidades para la enseñanza de lenguas.

³ Pueden consultarse algunas reproducciones online de esta obra, como <<http://digilander.iol.it/Marziale/Grex/biblio/comenius/index.html>> y <http://www.fb-augsburg.de/~harsch/corb_t.html>. La traducción que aquí citamos procede de Aquilino Sánchez Pérez (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL (p. 139).

Internet y la enseñanza de lenguas

Las ventajas y las limitaciones de Internet en la enseñanza del E/LE dependerán en cada caso de qué recursos vayamos a utilizar de Internet y de *para qué* los vayamos a utilizar. Es decir, que una cosa será que acudamos a Internet como fuente inagotable de material real en español, otra será que acudamos a la red como batería de ejercicios de gramática y vocabulario, otra será que queramos utilizar Internet como herramienta para la comunicación entre personas, otra será que la utilicemos como archivo de sugerencias didácticas y otra será que la veamos como un recurso para la formación continua del profesorado. Asimismo, la utilidad de estos recursos es diferente en función de si acudimos a la red para que los estudiantes ejerciten destrezas o para que repasen gramática y vocabulario; o si la queremos para los estudiantes o si la queremos para los profesores; o si la vamos a utilizar en la enseñanza presencial, en la enseñanza a distancia o en el aprendizaje autónomo.

1. Internet como fuente inagotable de material auténtico en español

Si aceptamos que los materiales auténticos son útiles para la enseñanza de lenguas extranjeras, no cabe duda de que Internet es una mina inagotable de recursos para la clase. En la red encontramos la prensa diaria, emisoras de radio, información turística, información sobre ocio y aficiones, publicidad, revistas, libros, etcétera. Y lo que es más importante: la red nos da acceso a materiales sobre cualquier país hispanohablante y en cualquiera de las variedades del español, tal como se puede ver en las páginas que se relacionan en:

- <<http://www.aselered.org/>> apartado “Enlaces”
“Páginas en español”
- <<http://www.sgci.mec.es/br/cv/int/guiamatcomp.htm>> apartado “Material para adaptar”.

Se trata de un uso de Internet que es útil tanto para la enseñanza presencial⁴⁵ (los materiales tomados de Internet se pueden utilizar en la clase), como para la enseñanza a distancia (en los cursos telemáticos es habitual que se remita al estudiante a páginas Web) como para el aprendizaje autónomo (cualquiera puede acudir a estas *webs* en español para aprender por su cuenta). Por otra parte, es útil tanto para los profesores como para los alumnos, y es útil para ejercitar las destrezas descodificadoras, tanto las escritas (a partir de la lectura de *webs* basadas en el texto) como las orales (por ejemplo, al escuchar emisoras de radio).

Pero el uso de materiales auténticos tomados de Internet presenta, como todo, ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas podríamos mencionar que se accede muy fácilmente a los materiales, que estos materiales se actualizan constantemente (algo que no ocurre con un cederrón) y que se pueden encontrar materiales que se ajusten a los intereses de cada

4 Pueden verse ejemplos en el trabajo “Experiencias de uso de Internet en la enseñanza presencial del ELE”, publicado en estas mismas *Actas*.

5 Tal como recordó Luis Alberto Hernando Cuadrado, tres son los grandes peligros de los materiales hipertextuales disponibles en la web: el desbordamiento cognitivo, la desorientación y pérdida, y la adquisición de un conocimiento superficial e insuficiente [Hernando Cuadrado, 1997, p. 256].

estudiante. Entre los inconvenientes, tendríamos que destacar que hay muchas *webs* y no todas son “buenas” (muchas contienen errores, tanto de contenido como de redacción y ortografía), que al navegar por páginas web la cantidad de información puede desbordar al aprendiz, que si no se dan instrucciones muy claras el aprendiz se puede encontrar desorientado y que las webs pueden desaparecer o cambiar de dirección. Todo ello nos lleva a reflexionar sobre el hecho de que una actividad en la que se vayan a tomar materiales auténticos de Internet deberá prepararse muy bien, las páginas se tendrán que revisar a conciencia, se tendrá que comprobar poco antes de la clase que todas las direcciones continúan funcionando y se tendrán que definir muy claramente las tareas que el aprendiz debe realizar para que no se pierda en un mar de páginas y el resultado acabe siendo el contrario al deseado a causa de un desbordamiento cognitivo.⁶

2. Internet como batería de ejercicios de corrección automática

Cada vez son más abundantes en Internet los ejercicios de corrección automática, sobre todo dedicados a la gramática y al vocabulario. Se trata de los consabidos ejercicios de rellenar huecos, de elección múltiple, de relacionar y también crucigramas, sopas de letras y cualquier pasatiempo con palabras. Son, pues, ejercicios de respuesta cerrada y preestablecida que son fáciles de corregir de modo automático. De hecho, si han proliferado tanto estos ejercicios en Internet es porque son muy fáciles de preparar con programas gratuitos como los que se indican en:

- <<http://www.aselered.org>>
apartado “Enlaces”
- > “Programas en línea para crear ejercicios de corrección automática”.

Estos ejercicios tienen también sus ventajas y sus inconvenientes. Presentan todos los inconvenientes que se han atribuido a los ejercicios estructurales: son repetitivos, poco o nada creativos, es posible acertar por eliminación, conducen a un aprendizaje acumulativo y no significativo de la lengua, etcétera. En realidad, la abundancia de estos ejercicios en Internet es la causa de que se diga que las nuevas tecnologías están suponiendo una regresión metodológica en la didáctica de lenguas; aunque, como enseguida veremos, en Internet hay muchos otros recursos, probablemente más útiles para la enseñanza de un idioma que estos ejercicios de corrección automática.

Como ventajas, habría que comenzar por decir que son gratuitos y que, además, es muy fácil acceder a ellos (las páginas que contienen ejercicios de este tipo reciben muchas visitas al día). Además, el hecho de que la corrección sea automática e inmediata actúa como un estímulo para la mayoría de los estudiantes, que ven un reto en la consecución de un alto porcentaje de aciertos. Hay que decir también que estos ejercicios funcionan a modo de *drill* y, por lo tanto,

⁶ Y pueden verse ejemplos de todos ellos en Cruz Pinol (2001a) y en Cruz Pinol (2003).

sirven para repasar y memorizar determinadas estructuras de la lengua. Y desde la perspectiva del profesor, estos ejercicios permiten ocupar el tiempo de clase con tareas comunicativas en lugar de con aburridos ejercicios repetitivos ya que se puede remitir al estudiante a estas *webs* para que, fuera de clase, realice todas las tareas “machaconas” que precise.

De lo dicho hasta aquí se deduce que estos ejercicios no sólo son útiles en la enseñanza a distancia (que los emplea con frecuencia para evaluar los progresos de los alumnos) sino que también pueden ayudar al profesor que imparte clases presenciales, que podrá remitir a sus alumnos a *Webs* que ya tienen ejercicios o, si lo desea, podrá preparar sus propios ejercicios adaptados a las necesidades de sus clases. Los alumnos, por su parte, podrán aprovechar estos ejercicios para repasar, fuera de clase, cuestiones de gramática y de vocabulario.

3. Internet como herramienta para la comunicación entre personas

Como apuntábamos más arriba, la posibilidad de interacción entre personas es, junto con la actualización constante de los contenidos de las *webs*, lo que distingue Internet de un cederrón. Con un ordenador conectado a Internet es posible utilizar muchos recursos para la comunicación humana, que podrá ser *sincrónica* o *asincrónica*, en función de qué recurso escojamos. La comunicación sincrónica es la que se establece mediante los *chats*, los *chats* de voz, la videoconferencia o las pizarras virtuales, es decir, que se trata de una comunicación casi en directo o en tiempo real. En cambio, cuando se establece una comunicación asincrónica pueden pasar días entre la emisión y la recepción del mensaje, y ese es el caso del correo electrónico, los foros de debate, las listas de distribución de noticias o los foros auditivos. Pueden encontrarse direcciones que conducen a todos estos recursos en:

- > <http://www.aselered.org>>⁷
- apartado “Enlaces”^{7 1}
- > “foros de debate y listas de distribución “
- > “chats, pen-pals y Moos”

Los recursos que ofrece Internet para la comunicación entre personas permiten al alumno ejercitar la comprensión lectora y la expresión escrita y, con los *chats* de voz y los foros auditivos, también la comprensión auditiva y la expresión oral. En lo referente a su uso en las distintas modalidades de enseñanza-aprendizaje, son muy útiles tanto en la enseñanza a distancia (ya están presentes en casi todos los cursos de este tipo), como en el aprendizaje autónomo (cada vez más personas entran en los foros y en los *chats* para practicar la lengua que están aprendiendo) y, sobre todo, son útiles en la enseñanza presencial, como se muestra en el trabajo *Experiencias de uso de Internet en la enseñanza presencial del E/LE* publicado en estas mismas Actas.

En función de qué recursos utilicemos y con qué fin, nos encontraremos con distintas ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas de los recursos para la comunicación sincrónica se encuentra el hecho de que, por su vitalidad, este tipo de comunicación se asemeja a la que

⁷ A este respecto, es muy recomendable la lectura del trabajo de María Martín Mohedano (2003).

se desarrolla cara a cara⁸. Por su parte, los recursos para la comunicación asincrónica permiten leer con calma los mensajes y dejan tiempo para la reflexión. Y en general, podríamos decir que las herramientas para la comunicación entre personas permiten organizar actividades realmente comunicativas y colaborativas.

Y, sobre todo, si optamos por emplear estos recursos en las clases es necesario preparar muy bien cada actividad pues de lo contrario sería muy fácil que se nos escapara de las manos, ya que no podemos prever cómo serán los mensajes. Si alguien pensaba que Internet iba a ahorrar trabajo al profesor, estaba muy equivocado. En el caso particular de la comunicación sincrónica, si se organizan actividades entre centros de diferentes países, también hay que tener en cuenta los diferentes husos horarios, que a veces harán difíciles o incluso imposibles algunos encuentros; y no se puede olvidar que, sobre todo para la comunicación sincrónica, es necesaria una conexión a Internet rápida y fiable.

4. Internet como archivo de sugerencias didácticas (para los profesores)

La red es también una gran sala de profesores global, en la que todos podemos compartir nuestros materiales y nuestros planes de clase. En Internet podemos encontrar clases totalmente preparadas, listas para desarrollarlas con nuestros alumnos, en las que se nos indica exactamente la dinámica de la clase, cuánto va a durar, qué tenemos que llevar, qué tenemos que fotocopiar, y todos los detalles que necesitemos. Además, gracias a las bases de datos, se pueden localizar los planes de clase en función de los niveles de los aprendices, de los contenidos gramaticales que se trabajan en cada clase, de los contenidos funcionales, de las destrezas que se ejercitan, etcétera. Estos son los principales portales donde el profesor encontrará este tipo de material:

- <<http://www.sgci.rnec.es/usa/materiales/>>
- <<http://www.sgci.mec.es/usa/deparenpar/index.shtml>>
- <<http://www.elenet.org/aulanet/>>
- <<http://www.elenet.org/canciones/>>
- <<http://cvc.cervantes.es/aula/didactiteca/>>
- <<http://www.comunicativo.net>>

Estas clases totalmente preparadas tienen algunas ventajas muy claras: son gratuitas, son muy útiles para improvisar una sesión, están clasificadas en función de las necesidades de los profesores y de los alumnos, y las instrucciones están muy pautadas. Pero también presentan un inconveniente muy serio, que hay que tener muy presente: las clases no han sido diseñadas para un grupo en concreto, sino para unos alumnos abstractos y, por lo tanto, puede ser que esa clase tan perfecta no funcione con nuestro grupo. Como siempre, habrá que revisar muy a fondo los materiales y no llevarlos ciegamente al aula.

5. Internet como recurso para la formación continua de los profesores

No podríamos referirnos al uso de Internet para la enseñanza del E/LE sin tener en

⁸ Es extensísima la bibliografía sobre el discurso electrónico y sobre la CMO, tal como se puede ver en este repertorio bibliográfico: http://www.octaedro.com/ espanolcninternet/Bibliografia/3_ESCRIBIR.HTML#32.

cuenta las ventajas de la red para la formación continua de los profesores. En realidad, Internet es ya un recurso indispensable para cualquier profesional que quiera mantenerse al día en todo lo referente a su especialidad.

En el caso concreto de nuestra profesión, la enseñanza de la lengua española, contamos con muy buenos foros de debate y listas de distribución de noticias, como:

- el foro Elebrasil: <<http://www.rediris.es/list/info/elebrasil.es.html>>
- el foro de Elenet: <<http://www.elenet.org/foro/>>
- Espan-1: <<http://listserv.tau.ac.il/archives/espan-1.html>>
- Formespa: <<http://www.rediris.es/lisFinfo/formespa.html>>
- el foro didáctico del CVC: <http://cvc.cervantes.es/foros/foro_did/>
- Linguaforum: <http://www.linguanet-europa.org/y2/es/linguaforum.html>

Estas comunidades virtuales sirven para que los profesionales de la enseñanza del E/LE se mantengan informados sobre congresos y encuentros, sobre novedades bibliográficas o sobre ofertas de trabajo, y los foros también sirven para plantear consultas o para ayudar a los colegas que las planteen.

También hay que tener en cuenta los cada vez más frecuentes *congresos "virtuales"*, es decir, esos que o bien se desarrollan sólo en Internet o bien presentan las dos opciones: acudir al lugar físico de encuentro o seguir el congreso por Internet. Gracias a esta posibilidad, el hecho de no disponer de recursos económicos para trasladarse a la sede física del congreso ya no es un obstáculo para asistir a él.

Otro recurso para la formación son las *publicaciones en línea*, que permiten que los textos especializados lleguen sin trabas a todos los lectores potenciales. Se trata de iniciativas como las siguientes:

- La revista *Espéculo*: <<http://www.ucm.es/info/especulo/>> (ISSN: 1139-3637)
- Actas del XI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes.
- La colección de artículos *Cultura e intercultura en la enseñanza del ELE*: <<http://www.ub.es/filhis/culturele/>> (ISSN 1578-5238)
- La colección de publicaciones RedELE: <<http://formespa.rediris.es/>> (ISSN: 1571- 4667)
- La colección de publicaciones ELiEs: <<http://elies.rediris.es/>> (cada publicación tiene su propio ISSN y su DL)

En definitiva, podemos afirmar que Internet ha suprimido las barreras para el acceso a la formación, incluida la de los profesores de E/LE.

6. Conclusiones: Internet no es la panacea para la enseñanza-aprendizaje del E/LE, pero...

Con excepción del uso de Internet para la formación continua de los profesores, donde parece que todo son ventajas, en las páginas precedentes se ha visto que la red presenta algunas limitaciones que vamos a resumir a continuación para, después, destacar lo que realmente aporta Internet.

- *Internet no ahorra trabajo.* Al contrario de lo que muchos creen, acudir a Internet como recurso para la enseñanza, si el profesor es mínimamente responsable, no ahorra trabajo. Por una parte, hay que preparar muy bien las actividades para que el estudiante no sienta que lo han colocado ante una pantalla sin saber para qué, y para evitar el desbordamiento cognitivo que puede sufrir si navega sin rumbo por páginas y páginas escritas en una lengua que no domina.
- *Internet puede fallar.* Utilizar Internet en la clase siempre tiene algo de imprevisible, por lo que hay que estar preparado, con materiales alternativos, por si algo falla. Pueden fallar las conexiones o pueden ser demasiado lentas, las páginas pueden desaparecer, etcétera.
- *No todo lo que está en Internet es de calidad.* De la misma manera que podemos encontrar materiales en Internet muy buenos, podemos también encontrar páginas repletas de errores, tanto formales como de contenido. Esto significa que debemos revisar con mucho cuidado las páginas que vamos a utilizar con nuestros estudiantes, para descartarlas o para organizar actividades en las que ellos mismos corrijan los errores.
- *No todo el mundo se siente cómodo con las máquinas.* Sería muy ingenuo pensar que todos, profesores y alumnos, van a reaccionar positivamente cuando tengan que utilizar Internet en la clase. Aunque es cierto que los jóvenes parecen haber nacido con un ratón enganchado al dedo índice, también es verdad que algunos son menos rápidos y se ponen nerviosos, y también hay que tener en cuenta que no todos los estudiantes tienen la misma edad ni han tenido los mismos medios formados. Por otra parte, y aún más importante, no todos los profesores se sienten cómodos con las máquinas, y esta tendría que ser una reflexión previa decisiva: si no nos gustan los ordenadores, no hay ninguna necesidad de usarlos, porque si el profesor se siente incómodo o inseguro transmitirá ese malestar a sus alumnos. Podemos seguir enseñando español sin Internet.
- *Internet no se debe ver como el sustituto de los libros.* Es cierto que Internet es un sistema de publicación que permite que los textos lleguen a muchos más lectores, pero esa es solo una de las muchas utilidades de Internet. Además, hay que tener en cuenta que la lectura en la pantalla no es igual que la lectura sobre papel, ya que la hipertextualidad activa otros sistemas de recepción del texto escrito, por lo que conviene continuar manejando libros de texto, revistas, diccionarios, gramáticas o lecturas graduadas en papel.
- *La principal aportación de Internet está en lo que no se encuentra en los libros.* Efectivamente, más allá de su valor como fuente de documentación, lo que hace de Internet un gran recurso didáctico es todo lo que no estaba en los libros: los medios de comunicación a distancia como el correo electrónico, los foros de debate o los chats; el acceso a la prensa y a la radio de cualquier país hispanohablante; los ejercicios y los juegos de corrección automática, etcétera.

Así pues, aun reconociendo que no es la panacea, Internet ofrece muchos recursos que pueden emplearse para enriquecer las clases de E/LE. Para los profesores que se decidan a utilizar Internet en el aula, serán de gran ayuda los portales preparados y mantenidos por profesionales que, tras años de navegación por la red, han ido escogiendo y clasificando los recursos útiles para la enseñanza. Muchos de estos portales serán presentados en las próximas páginas de estas Actas: *Centro virtual de recursos María Moliner*, *Virtual Educa*, *Portal de las Américas*, *Dia-a-dia Educação*, *Elenet.org* y *La página del idioma español*. No hay nada como poder aprender de las experiencias de otros colegas para, así, podernos lanzar sin miedo a navegar.

XII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

Actividades y propuestas para
desarrollar la comprensión lectora

São Paulo, 18 de septiembre de 2004

La naturaleza estratégica de la comprensión lectora

Juan Antonio García Madruga
UNED (Madrid)

1. Introducción: importancia y dificultades de la lectura

La extensión de la lectura y la escritura es uno de los requisitos básicos de las sociedades humanas complejas. Sin una extensión mínima de la lectura las sociedades humanas no pueden acumular conocimientos, ni producir nuevos saberes científicos o tecnológicos, ni tampoco tener organizaciones sociales donde impere la ley, y los asuntos políticos estén organizados de forma democrática. La escritura y la lectura forman el armazón y el cemento que permiten, y restringen, el desarrollo de las sociedades. La lucha contra el analfabetismo constituye, por tanto, un elemento esencial en el desarrollo de la humanidad; algo que los sectores más progresistas de las sociedades humanas hace tiempo que descubrieron y a lo que se dedican organizaciones como la UNESCO. Sin embargo, la tasa de analfabetismo sigue siendo muy alta en determinadas zonas y sectores sociales de nuestro planeta: entre los países y sectores más pobres, así como entre las mujeres, el porcentaje de analfabetos se acerca a la mitad de la población.

Ahora bien, sin haber resuelto aún el problema del analfabetismo, nos enfrentamos ahora a un nuevo tipo de analfabetismo, el analfabetismo funcional. Según la UNESCO “una persona es funcionalmente analfabeta cuando no es capaz de participar en aquellas actividades que requieren de alfabetismo para el efectivo funcionamiento de su grupo o comunidad, así como para permitirle continuar usando la lectura, escritura y el cálculo para sí mismo y el desarrollo de la comunidad” (UNESCO, 1979, Anexo 1, p.18 citado en Kuboni, 1992). Como vemos, el concepto de analfabetismo funcional hace mención directa a la lectura, la escritura y el cálculo, y se define en relación al propio desarrollo del sujeto y la distribución social del conocimiento; en otras palabras, una persona analfabeta es aquella que su dominio de las habilidades de lectoescritura y numéricas no le permite comprender y producir conocimientos considerados básicos en nuestras sociedades.

Centrándonos en la lectura, podríamos decir que el analfabetismo funcional consiste en tener la capacidad de leer, pero no de comprender textos mínimamente complejos. En último término, supone el separar la lectura de su propósito principal: la comprensión lectora. Este nuevo tipo de analfabetismo es de origen reciente y supone el reconocimiento de un importante fracaso social. Los sistemas escolares dedicados a la extensión y enseñanza de

la lectura han sido incapaces de producir un tipo de lector motivado y con hábitos lectores. Entre las causas de esta situación se pueden apuntar algunas evidentes, de tipo social, como la aparición de nuevos medios, como la televisión, los juegos electrónicos e internet, que compiten ventajosamente con la lectura. Pero, en mi opinión, la razón principal proviene de la existencia de una concepción estrecha e instrumental de la lectura. Esta concepción puede ser caracterizada por una doble fisura o escisión. La primera es la que se hace entre lectura y comprensión, entre descodificación y significado. La segunda de estas fisuras se refiere a las propias funciones sociales de la lectura, a las que ya he hecho referencia. La lectura, como sostenía Ítalo Calvino, no sólo es una necesidad social, sino que es también una de las fuentes más importantes, y sofisticadas, de placer. El principal placer de la lectura no está, obviamente, en la descodificación que para el aprendiz es siempre costosa y difícil. El placer en la lectura está en el descubrimiento del significado oculto que el texto conlleva, y que es compartido con los demás lectores y con el autor. Quizá el principal fracaso de la educación consiste siempre en no ser capaz hacer descubrir a los lectores el placer de leer.

Es necesario reconocer, sin embargo, que la lectura y su enseñanza no es un asunto fácil ni sencillo. En realidad, comprender un texto supone realizar un recorrido mental que va del lenguaje al pensamiento, de unos signos arbitrarios escritos en un trozo de papel, una pizarra, o una pantalla de ordenador, a la construcción a partir de esos signos de un significado. Este proceso no es algo que sea directo e inmediato, como la comprensión oral, sino que implica la puesta en funcionamiento de forma concertada de un conjunto de procesos intermedios. Comprender es pensar, y comprender un texto complejo es algo que en numerosas ocasiones lleva a la mente humana a alcanzar sus propios límites cognitivos. No es extraño, por tanto, que el aprendizaje y la enseñanza de la lectura sean un asunto difícil y problemático.

Estas dificultades de la lectura se ponen de manifiesto tanto desde el punto de vista filogenético, como el ontogenético. La aparición de la escritura es un hecho histórico relativamente reciente que surge en estrecha relación con determinadas necesidades sociales. La aparición de la escritura, junto con la de la notación numérica, hace alrededor de 5.000 años en el Oriente Próximo, va unida a la necesidad de registrar los intercambios económicos, las reglas jurídicas, los conocimientos sociales y científicos, y las decisiones políticas en sociedades ya relativamente complejas y organizadas. Además, sólo a partir del siglo XIX aparecen sociedades, en el mundo Occidental, en las que la lectura es un fenómeno ampliamente extendido entre sus habitantes. La dificultad en la adquisición filogenética, histórica, de la escritura y la lectura, tiene su paralelismo en los esfuerzos que los niños y niñas tienen que dedicar para aprender a leer fluidamente, y a entender lo leído. Estos esfuerzos y tareas, junto con los que implica el aprendizaje matemático, marcan la actividad de la escuela durante toda la enseñanza primaria, y continúan durante la secundaria.

En la lucha contra el analfabetismo, por tanto, no sólo se requiere dedicar numerosos esfuerzos y recursos económicos, sino que es necesario poseer una concepción apropiada de las dificultades y complejidades cognitivas que supone la comprensión lectora.

A continuación presentaré algunos conceptos básicos sobre la comprensión lectora, así como el carácter estratégico que ésta tiene, para centrarme, posteriormente, en el desarrollo de la comprensión y en las posibilidades de su mejora mediante instrucción.

2. La comprensión lectora

La psicología cognitiva de la comprensión del discurso ha desarrollado en los últimos 40 años muy notables avances en el esclarecimiento de los procesos y actividades psicológicas que subyacen a la comprensión lectora. Comprender cabalmente un texto implica por una parte el acceso al significado de cada una de las oraciones de un texto, y por otro el establecimiento de una adecuada conexión entre las diferentes oraciones, frases y párrafos que contiene. En este apartado analizaremos, con algún detalle, ambos aspectos, para centrarnos finalmente en el carácter estratégico de la comprensión lectora.

2.1 Procesos y resultado de la comprensión lectora

Según las concepciones actuales, comprender un texto implica construir una representación mental, o modelo situacional, del significado del mismo, en el que se hace referencia a la situación a la que el texto evoca (Johnson-Laird, 1983; Just y Carpenter, 1987; van Dijk y Kintsch, 1983) La construcción de este modelo mental al que llamamos comprensión requiere la integración entre lo expresado en el texto y los conocimientos del lector, a través de un proceso relativamente complejo que implica la actuación de varios subprocesos específicos. Para analizar y explicar la comprensión lectora quizás lo mejor sea utilizar un ejemplo, extraído de una frase utilizada por George Miller (1977), adaptada al contexto sudamericano:

Los Fernández de Lugo vieron los Andes mientras volaban hacia Chile.

Una adecuada comprensión de este pequeño texto supone construir una representación en la que vemos a unos pasajeros, apellidados 'Fernández de Lugo', y el que incluimos probablemente a una pareja y uno o más niños, viajando hacia Chile en un avión, y mirando a través de la ventanilla el maravilloso escenario ofrecido por la cordillera andina. Para construir este modelo mental el lector tiene que aportar una cantidad ingente de conocimientos entre los que podemos destacar el saber que, en cierta manera no muy precisa, los seres humanos podemos volar —no ciertamente como los pájaros, sino dentro de un dispositivo tecnológico llamado avión—. Asimismo, es necesario saber que los 'Fernández de Lugo' hacen referencia, probablemente, a una familia, mientras que los 'Andes' son una cordillera montañosa. El modelo mental incluye, como mínimo, varios objetos que no son mencionados explícitamente en el texto como el propio avión y la ventanilla a través de la que se realiza la visión de los Andes. Sabemos ya qué significa comprender esta frase y lo que implica, pero también podemos decir algo acerca de cómo se realiza el proceso de comprensión.

Para lograr construir el modelo mental anterior, el lector necesita activar varios procesos intermedios entre los que podemos destacar los siguientes:

1. Procesamiento léxico: se refiere a los aspectos perceptivos superficiales de descodificación del mensaje, identificación de las palabras, y acceso al diccionario mental o léxico en el que se almacena el significado de las mismas.
2. Procesamiento sintáctico: hay que analizar la estructura de las relaciones gramaticales entre las palabras dentro de la oración ya que la estructura morfo-sintáctica es clave para acceder al significado de la oración.
3. Procesamiento semántico-pragmático: se establecen las relaciones de significado entre las diferentes palabras que componen la oración, se identifican los personajes existentes, así como sus propósitos e intenciones.

Es necesario aclarar que estos procesos intermedios no actúan de forma secuencial, sino en paralelo, siguiendo el llamado principio de 'inmediatez' por el que la mente humana trata de lograr una comprensión de las situaciones ambientales, por complejas que éstas sean, de forma tan rápida como sea posible, inmediata (Just y Carpenter, 1987). De esta manera, cada uno de estos procesos se activa en cuanto existe alguna información que pueda ser procesada, por lo que los diversos procesos están activos al mismo tiempo, disminuyendo así el tiempo que se requiere en lograr una interpretación consistente. Aunque existe una polémica importante sobre el carácter modular o no de los subprocesos implicados, podemos decir que el funcionamiento de éstos es, al menos, parcialmente interactivo. Esto quiere decir que en la resolución de sus tareas específicas cada uno de los procesos intermedios puede utilizar, en algunos momentos, información proveniente de los otros. En nuestra frase, por ejemplo, el procesamiento sintáctico puede encontrarse con un problema ya que la ambigüedad de la misma no permite al analizador sintáctico establecer de forma definitiva, el sujeto la oración secundaria; es decir, si los que vuelan son 'los Andes' o los 'Fernández de Lugo'. La ambigüedad es resuelta a nivel semántico- pragmático cuando sabemos que las montañas no vuelan y, sin embargo, las personas lo hacen dentro de los aviones.

Como vemos cada uno de los procesos de diferente nivel implicados en la comprensión lectora debe realizar una tarea cognitiva muy compleja que implica la activación y utilización de recursos cognitivos específicos. Además, la comprensión implica la integración de los resultados de esos procesos en una interpretación coordinada, lo que implica también nuevos recursos cognitivos. Por tanto, la teoría cognitiva postula el papel clave que tiene la memoria operativa en la comprensión lectora, como fuente de los recursos cognitivos necesarios para la realización de los diversos cómputos y como lugar dónde se realizan las tareas de integración de la información necesarias para la comprensión (véase, Baddeley y Hitch; 1974; Baddeley, 1986; Daneman and Carpenter, 1980, 1983; véase también García Madruga, Gárate, Elosúa, Luque y Gutiérrez 1997).

2.2 La representación de la estructura del texto

Comprender un texto es algo más que comprender una oración o una frase pequeña, implica conectar unas frases con otras, y construir una representación global del texto, en la que esté explícito su significado general y su estructura. ¿Cómo es posible realizar esta tarea? Sin duda, la concepción más precisa y acabada de cómo la mente humana es capaz de lograr una representación global de la estructura del texto nos la proporciona la teoría desarrollada por Walter Kintsch a lo largo de los últimos 30 años (1988; 1998; Kintsch y van Dijk, 1978; van Dijk y Kintsch, 1983). Un aspecto básico de la comprensión de textos que es necesario explicar se refiere a cómo el lector es capaz de reproducir la estructura jerárquica de las ideas del texto, y de esa manera comprender en forma cabal el mensaje que el autor trata de transmitir. La teoría de Kintsch da cuenta de la reconstrucción de la estructura del texto que realiza el lector a partir de las relaciones entre tres conceptos básicos: microestructura, macroestructura y superestructura.

El concepto de microestructura o base del texto hace referencia al conjunto de proposiciones o ideas-unidad que forman parte del texto. Estas proposiciones pueden ser representadas, como se hace en la figura 1, a partir un sistema de análisis proposicional surgido de la gramática de casos de Fillmore. Cada una de estas proposiciones consta de un predicado y uno o más argumentos, conectados entre sí mediante la repetición de argumentos o solapamiento.

Texto: “La turbulencia se forma en el borde de un ala y crece en fuerza sobre su superficie, contribuyendo a levantar el avión supersónico”.

Microestructura	Diagrama		
Preposiciones	Nivel 1	1	
1. (FORMA, TURBULENCIA)			
2. LOC: EN, 1, BORDE			
3. (PARTE DE: ALA, BORDE)	Nivel 2	2	4
4. (CRECE, TURBULENCIA, FUERZA)			
5. (LOC: SOBRE, 4, SUPERFICIE)			
6. (PARTE DE: ALA, SUPERFICIE)	Nivel 3	3	5
7. (CONTRIBUYE, TURBULENCIA, LEVANTA, AVIÓN)			
8. (SUPERSONICO, AVION)	Nivel 4	6	

El texto se analiza en 8 proposiciones que forman la microestructura. Cada una de las proposiciones expresa una idea diferente: las proposiciones están formadas por un predicado y uno o más argumentos; también existen proposiciones que hacen referencia a diversos “casos” semánticos como parte de o localización. Las proposiciones se conectan entre sí

mediante la repetición de argumentos, o solapamiento, tal y como se muestra en el diagrama (por ejemplo, la proposición 1 está conectada con las proposiciones 2,4 y 7), formando así una jerarquía de niveles.

Figura 1. Ejemplo de texto, microestructura y diagrama representando la estructura jerárquica del mismo (según Kintsch, 1975)

De esta manera el contenido semántico del texto de la figura 1 se puede representar, mediante una microestructura formada por 8 proposiciones. Esta base del texto es localmente coherente ya que las proposiciones están conectadas entre sí mediante repetición de argumentos, con una estructura jerárquica con 4 niveles como se muestra en el diagrama.

Ahora bien, si es necesario postular que los lectores construyen la microestructura del texto durante la lectura, en realidad desde el punto de vista psicológico mucho más relevante es la macroestructura o conjunto de ideas globales del texto. La formación de la macroestructura implica el logro de la coherencia global conectando entre sí todas las ideas mediante su relación con el significado de conjunto del texto. La representación semántica del significado global del texto, o macroestructura, se construye a partir de microestructura mediante la aplicación de determinadas macrorreglas o macroestrategias. Estas macrorreglas de *selección-omisión*, *generalización* y *construcción*, permiten reducir y organizar la información de la microestructura del texto describiendo los mismos hechos desde un punto de vista más global. Las macrorreglas reducen el número de proposiciones de la microestructura, mantienen algunas que son especialmente relevantes e incorporan nuevas proposiciones, mediante generalización o construcción. La relación entre la microestructura y la macroestructura de un texto, así como los distintos niveles que pueden existir dentro de la propia macroestructura, puede verse en la figura 2 donde están representadas jerárquicamente las microproposiciones (p) y las macroproposiciones (M).

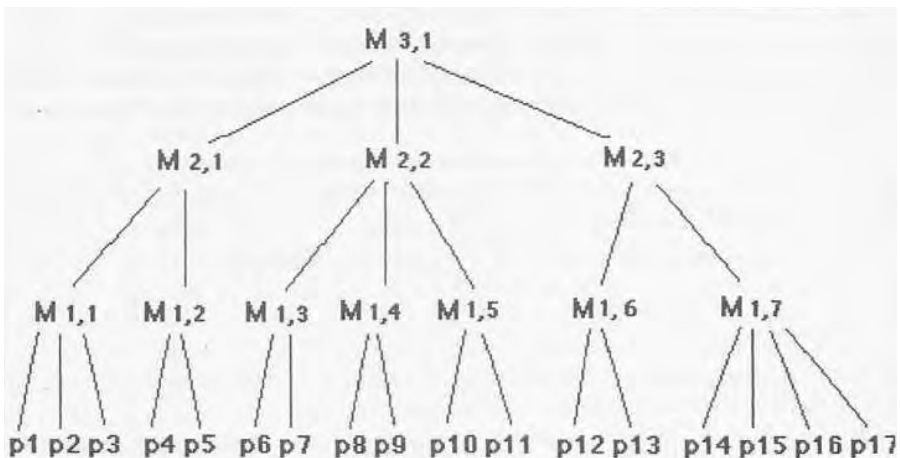


Figura 2. Macroestructura y microestructura de un texto (tomado de van Dijk y Kintsch, 1983).

Según Kintsch y van Dijk (1978; van Dijk y Kintsch, 1983), además de la micro y la macroestructura, existe otro tipo de estructuras globales del texto que hacen referencia a la organización esquemática del texto o estructura retórica del mismo. Estas estructuras esquemáticas o superestructuras cumplen un papel importante en el procesamiento de textos, ya que proporcionan una especie de molde a partir del cual se forma la macroestructura. Entre las superestructuras podemos destacar las de las narraciones y las exposiciones. Las narraciones (véase, por ejemplo, Stein y Glenn, 1979) incluyen siempre unos personajes y unas acciones, N estar, organizadas mediante una secuencia de episodios, caracterizados cada uno de ellos por un escenario específico donde se producen una serie de sucesos. Las narraciones utilizan elementos fundamentales y “universales” de la interacción entre los seres humanos, por lo que no es sorprendente que los niños a partir de los 5-6 años muestren un conocimiento básico de la estructura de las narraciones simples, a partir del cual organizan su comprensión y recuerdo.

Por su parte las exposiciones, tal y como aparecen en los libros de texto y los manuales, son estructuras retóricas cuyo propósito principal es informar y explicar. Meyer (1984, 1985) ha mostrado la existencia de diferentes estructuras textuales expositivas y su importancia en la comprensión y memoria de los textos. El conocimiento por parte del sujeto de estas estructuras expositivas le permite reconocer la estructura del texto durante la lectura, ayudándole a formar la macroestructura, y posibilita la aplicación de estrategias estructurales (Meyer, 1984) en la recuperación y el recuerdo. Entre las estructuras textuales típicas de las exposiciones, que ponen de manifiesto los propósitos del autor, los investigadores (véase, p. ej., Meyer, 1985; Sánchez, 1990; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991) han resaltado las siguientes:

1. *Enumeración*: Relación de una serie de rasgos o componentes de un mismo nivel de importancia sobre un determinado asunto o tema.
2. *Secuencia Temporal*. Presentación de acontecimientos siguiendo un orden temporal. Meyer incluye esta estructura junto con la anterior dentro de la estructura que llama “colección”.
3. *Causación*: Estructura que presenta la relación de causalidad entre dos ideas lo que permite distinguir entre causas o antecedentes y efectos o consecuencias.
4. *Comparación-Contraste*: se analizan las semejanzas y diferencias entre dos ideas o acontecimientos.
5. *Respuesta*: Problema-Solución: se enuncia un problema y se proponen las soluciones al mismo.
6. *Descripción*: Se proporciona información sobre algún tema mediante la presentación de las características y rasgos del mismo.

Estas superestructuras expositivas forman parte, muchas veces incrustadas unas en otras, de la mayor parte de los textos que se utilizan en el ámbito escolar, es decir de los

textos cuyo propósito es facilitar el aprendizaje. Es, por tanto, de gran importancia que el autor sea claro y explícito en la presentación de estas superestructuras de forma que facilite su reconocimiento por parte del lector y, de esta manera, la comprensión y aprendizaje de los contenidos que se tratan de transmitir.

2.3 El papel de las estrategias

Hemos visto hasta ahora, en toda su complejidad, lo que significa comprender un texto. La comprensión lectora implica, como hemos resaltado, una interacción entre el lector y el propio texto que obliga al primero a activar numerosos conocimientos específicos con el propósito de lograr una interpretación coherente de cada una de las oraciones, al mismo tiempo que reconoce las superestructuras que el autor utiliza, y va construyendo la macroestructura del texto durante la lectura. La complejidad de las tareas implicadas es tal que sólo es posible realizarlas optimizando al máximo los limitados recursos disponibles. Para lograr esta utilización óptima de los recursos cognitivos el sistema cognitivo humano tiene a su disposición dos mecanismos: la automatización y el uso de estrategias. Mediante la automatización de un proceso cognitivo lo que logramos es que ese proceso no consuma apenas recursos. Así, por ejemplo, la comprensión lectora exige la automatización de los procesos superficiales de reconocimiento de las palabras y acceso léxico. Si un lector debe fijar su atención en el reconocimiento de las letras y palabras y después decidir cuál es el significado de cada una de las palabras identificadas —como hacen los niños en los períodos iniciales de la lectura— no le quedarían recursos cognitivos para entender en profundidad lo que lee y construir modelos mentales, para reconocer estructuras retóricas y construir macroestructuras.

Las estrategias, por su parte, permiten al lector adaptarse continuamente a las exigencias y demandas cognitivas de la tarea, optimizando sus limitados recursos cognitivos. Las estrategias se refieren al tipo de actividades mentales o físicas que tienen como propósito el logro de la comprensión con el menor costo cognitivo posible, y que el sujeto controla deliberadamente. Por tanto, las estrategias suponen un autocontrol y regulación completos de las actividades cognitivas del propio sujeto con el propósito de lograr la adecuada comprensión del texto. Algunos autores han distinguido entre estrategias, que serían conscientes y deliberadas, y las destrezas o habilidades que serían inconscientes y automáticas. Las destrezas automáticas de comprensión se pueden volver estrategias cuando son utilizadas deliberadamente por el sujeto y las estrategias de comprensión, aprendidas quizás a través de la instrucción en el aula, se pueden automatizar convirtiéndose en destrezas que el lector aplica de forma inconsciente.

La naturaleza estratégica de la lectura se pone de en todos los niveles del procesamiento del texto, pero nuestro interés aquí se centra en aquellas estrategias que contribuyen a facilitar la comprensión global del texto y, si es necesario, el aprendizaje y recuerdo posterior de los contenidos del mismo. De esta manera, en el próximo apartado dedicado a la intervención

en la mejora de las estrategias, nos centraremos en dos estrategias de especial relevancia educativa que están estrechamente relacionadas: la identificación de ideas importantes, y la realización de esquemas y sumarización.

Ahora bien, tanto la automatización como la adquisición de las estrategias de lectura fruto de un largo proceso instruccional en el aula. Como ya mencionamos, para que podamos comprender un texto en profundidad y aprender a partir del mismo es necesario que los procesos superficiales, de reconocimiento y descodificación de las palabras y acceso al léxico estén automatizados, y eso sólo se consigue con la práctica continuada.

Sin embargo, durante la adolescencia hay chicos y chicas que siguen leyendo mal y muy lentamente, lo que muestra que no han conseguido una automatización completa de los procesos superficiales. La automatización de los procesos superficiales es necesaria porque libera recursos cognitivos que pueden, así, ser dedicados a la construcción del significado, de la macroestructura, de los modelos mentales, conectando lo dicho en el texto con los conocimientos que aporta el sujeto.

Las principales estrategias de comprensión lectora se adquieren de manera progresiva, principalmente a partir de la adolescencia. Por ejemplo, en relación con la estrategia de identificación de ideas principales, Brown y Smiley (1977, 1978) estudiaron la habilidad de niños y adolescentes (entre los ocho y los diecisiete años), para reconocer los distintos niveles de importancia dentro de las ideas en un texto. Esta es una habilidad fundamental para poder construir adecuadamente la macroestructura de un texto. Brown y Smiley comprobaron que sólo los sujetos de más edad eran capaces de realizar la tarea en forma adecuada. Existía un patrón evolutivo por el que según aumentaba la edad los sujetos mostraban una mayor habilidad para reconocer las ideas importantes y su organización jerárquica. Además, este patrón evolutivo se manifestaba en el tipo de estrategias de estudio utilizadas, mostrando los más jóvenes una tendencia a utilizar principalmente una estrategia pasiva de volver a leer el texto, ignorando otras estrategias más eficaces, pero que exigían un mayor esfuerzo cognitivo, como subrayar, resumir o tomar notas.

Existen muchos trabajos que muestran que los niños y lectores novatos realizan un procesamiento pasivo del texto, caracterizado porque apenas realizan operaciones para conectar sus conocimientos previos con la información que proporciona el texto y no utilizan estrategias activas de aprendizaje, como los resúmenes o los esquemas, conformándose con obtener una comprensión basada en elementos de coherencia local y superficial. Por el contrario, el rasgo principal de los lectores expertos es el carácter activo de su procesamiento, tanto en el proceso de comprensión como en las estrategias posteriores de estudio que utilizan. En el próximo apartado abordaremos, precisamente, el problema de cómo podemos intervenir para mejorar las estrategias activas de procesamiento del texto.

3. La intervención en la mejora de las estrategias de los sujetos

La intervención en la mejora de la comprensión lectora ha sido abordada desde diversos puntos de vista, aunque podemos clasificarla en dos tipos básicos. Dado que la comprensión es fruto de la interacción entre el texto y el conocimiento del sujeto, se puede intervenir bien mejorando los textos, bien mejorando los conocimientos y estrategias del sujeto. En cuanto a la intervención sobre el texto se han hecho estudios sobre la mejora en la redacción de los mismos, sobre la eficacia de la utilización de ayudas previas como esquemas, resúmenes, organizadores previos y objetivos. No obstante, crecientemente las intervenciones se han centrado en los lectores y, en particular, en la mejora de sus estrategias y conocimientos.

Uno de los rasgos de los trabajos recientes más fructíferos es el acento que se pone en el carácter metacognitiva de la intervención; es decir, se resalta la necesidad de fomentar el que sea el propio sujeto el que controle y regule la aplicación de las estrategias de comprensión. En este sentido lo importante no es conocer determinadas estrategias, sino llevarlas a la práctica, tener la actitud, la disposición adecuada para aplicarlas siempre que es necesario. En este sentido, ha comparado la enseñanza de las estrategias de comprensión de textos con el control de la natalidad o la planificación familiar, lo importante no es saber que existen determinados sistemas de la natalidad, lo importante es utilizarlos. En esta misma línea, lo que hicimos en un primer trabajo (García Madruga, Martín Cordero, Luque y Santamaría, 1996; véase también García Madruga, Martín Cordero, Luque y Santamaría, 1995) fue enseñar las estrategias de identificación de ideas importantes y sumarización, pero centrándonos al mismo tiempo en que los sujetos realizaran un procesamiento activo, una aplicación activa de las mismas.

Utilizamos tres condiciones experimentales, en la primera los sujetos recibían un texto normal, en la segunda un texto con un esquema previo, y en la tercera recibían el texto normal pero en las instrucciones se les pedía que construyeran un esquema. En el pretest cada participante fue asignado aleatoriamente a uno de los grupos experimentales y se les dio 11 minutos para que trabajaran con el texto. Tras un breve intervalo, se les pidió que escribieran todo lo que pudieran recordar durante 12 minutos.

Posteriormente, todos los sujetos participaron en la fase de intervención. El programa de intervención fue aplicado por dos de los investigadores durante cuatro sesiones de 50 minutos, dentro del horario normal de las clases. Un esquema del programa puede encontrarse en la figura 3. La sesión de postest fue realizada 10 días después del pretest y consistió en una repetición del procedimiento seguido entonces.

<p>PRIMERA SESIÓN</p> <p>a) Una explicación general basada en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se recuerda de un texto? Las habilidades de reconocimiento de ideas principales. - ¿Qué aporta el sujeto a la comprensión? Procesamiento activo, importancia del conocimiento y las estrategias. - ¿Qué vamos a hacer? - ¿Cuál es su utilidad? <p>b) Presentación del texto 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sugerir títulos para el texto, discusión. - Hacer una lista de las ideas principales, discusión. <p>c) Modelado del texto 1. Cuatro reglas para una comprensión activa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fijarse en las señales y marcadores retóricos. - Intentar visualizar lo que se describe. - Hacer preguntas al texto. - Releer para mejorar la comprensión. <p>SEGUNDA SESIÓN</p> <p>a) Presentación del texto 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sugerir títulos para el texto, discusión. - Práctica guiada (comprensión activa). - Discusión. - Retroalimentación. Modelado parcial. <p>b) Presentación del texto 3 (Igual que más arriba).</p>	<p>TERCERA SESIÓN</p> <p>a) Explicación del esquema.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La estructura de las relaciones entre las ideas principales (usando como ejemplos los textos 1 y 2). - Esquema: resumen estructural. Reglas para realizar los esquemas: Eliminar los detalles innecesarios Agruparla información. Usar frases de contenido. Revisión: Mejorar las conexiones e introducir nuevos elementos. <p>b) Aplicar lo anterior a la lista de ideas principales del texto 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discusión y modelado. <p>c) Esquema del texto 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos construyen el esquema, práctica guiada. - Discusión. - Retroalimentación, modelado parcial. <p>CUARTA SESIÓN</p> <p>a) Esquema del texto 5.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos construyen el esquema, práctica guiada. - Discusión. - Retroalimentación, modelado parcial. <p>b) Explicación de cómo usar los esquemas en el procesamiento de textos.</p> <p>Discusión. Recapitulación.</p>
--	---

Figura 3. Esquema del procedimiento original de intervención utilizado por García Madruga y otros (1995)

Como se puede observar en la figura 3, utilizamos la técnica de modelado, en la que el profesor sirve de modelo para los alumnos sobre cómo hacer una cosa, por ejemplo cómo comprender un texto; también empleamos la enseñanza recíproca tratando de que el alumno fuera adquiriendo progresivamente el control de su acción en la tarea; y, por último, utilizamos la llamada enseñanza directa (véase, por ejemplo, Baumann, 1990) que es la pura y simple enseñanza explícita sobre qué es la comprensión y las estrategias, etc. Eran alumnos de diecisiete años y les explicábamos qué es lo que se recuerda de un texto, las habilidades de

reconocimiento de ideas principales, qué es lo que el sujeto aporta a la comprensión, cómo la comprensión es un proceso activo y cómo aporta el sujeto conocimiento y estrategias, qué es lo que íbamos a hacer y porqué es útil. Estábamos dando a los sujetos, desde el principio, toda la información, les estábamos proponiendo que ellos mismos, activamente, se hicieran responsables de la tarea.

Posteriormente, presentábamos el texto 1 (véase la figura 4), les pedíamos que sugirieran títulos y los discutíamos; después les pedíamos la lista de ideas principales y las discutíamos también; finalmente, lo hacíamos nosotros para que pudieran ver cómo se organizaban las ideas importantes y les dábamos una serie de normas para la comprensión activa. Era necesario que automatizaran las cuatro reglas sobre la comprensión activa para lo cual necesitaban mucha práctica. Ya en la segunda sesión, les presentábamos un texto algo más complejo: el texto 2; realizábamos otra vez la misma secuencia, aunque dándoles progresivamente más autonomía; si era necesario volvíamos a modelar algunas de las partes de la comprensión del texto 2. Con el texto 3, que era más largo y complejo, repetíamos el mismo procedimiento. Por último, después de la tercera sesión explicábamos qué era un esquema, cómo hacer esquemas, y cómo utilizarlos en la comprensión y recuerdo de los textos. En la figura 4 se puede observar el texto 1 sobre la construcción de La Pirámides, así como la macroestructura del texto en forma de resumen y de esquema.

LA CONSTRUCCION DE LAS PIRÁMIDES

En aquella época, el pueblo egipcio no conocía aún Instrumentos que le permitieran medir y obtener los cálculos necesarios para construir las pirámides. Sin embargo, pirámides como la de Keops en la que necesitaron el trabajo de 100.000 hombres que durante más de veinte años de duro esfuerzo tuvieron que colocar 6,5 millones de toneladas de piedra caliza, los egipcios consiguieron realizar una obra geoméricamente perfecta.

La clave del éxito se debía a dos tareas previas a la construcción de la pirámide: la nivelación y la orientación. Para obtener la nivelación exacta del terreno, cavaban unas fosas comunicantes entre sí por todo el solar y las llenaban posteriormente con agua. De esta manera, el agua indicaba el plano horizontal del terreno, que se quedaba marcado en las paredes del canal. Con la misma precisión se determinaba la orientación de los puntos cardinales que correspondían a las caras de las pirámides siendo la cara norte donde se situaba la entrada. Para ello' construían un muro alrededor de una circunferencia con una altura tal que cualquier persona que se introdujera en su interior viera únicamente el cielo. Desde el centro de ese círculo, un sacerdote observaba las estrellas y, según el lugar de aparición de las mismas sobre el muro, podía deducirse la orientación cardinal.

RESUMEN

El pueblo egipcio no conocía instrumentos de medida y cálculo. Sin embargo, las pirámides son grandes obras geoméricamente perfectas. La clave del éxito se debía a la realización de dos tareas previas: la nivelación y la orientación. Para nivelar el terreno llenaban de agua unas fosas comunicantes y el agua indicaba el plano horizontal del terreno. Para la orientación construían un muro alrededor de una circunferencia desde cuyo interior sólo se veía el cielo, permitiendo al sacerdote determinar los puntos cardinales.

ESQUEMA

- El pueblo egipcio no conocía instrumentos de medida y cálculo. Sin embargo, las pirámides son grandes obras geoméricamente perfectas.
- La clave del éxito se debía a la realización de dos tareas previas:
 - La nivelación: para nivelar el terreno llenaban de agua unas fosas comunicantes y el agua indicaba el plano horizontal del terreno.
 - La orientación: construían un muro alrededor de una circunferencia desde cuyo interior sólo se veía el cielo, permitiendo al sacerdote determinar los puntos cardinales.

Figura 4. Ejemplo de texto, resumen y esquema. El texto muestra una estructura retórica del tipo de Problema-Solución.

	Recuerdo de la macroestructura	Recuerdo de ideas principales	Recuerdo estructural
SIN ESQUEMA	19,97	20,76*	33,12**
ESQUEMA PREVIO	90,91**	42,27**	39,87**
ELAB. ESQUEMA	39,71*	25,38**	29,23*

(*: P<0.05; P<0.005)

Tabla 1. Porcentaje de incremento entre pretest y postest en el experimento 1.

Los resultados mostraron un incremento en las tres medidas de recuerdo que utilizamos (véase tabla 1), lo que confirmó nuestras hipótesis sobre la eficacia de la intervención sobre las estrategias de los sujetos. Además de la medida de recuerdo de la macroestructura, desarrollada a partir de la teoría de Kintsch, se incluyen una medida de recuerdo de ideas principales y la medida de recuerdo estructural. El recuerdo estructural consiste en una medida del recuerdo de las ideas principales en la que se valora, además, el que éstas sean recordadas en su correcto ‘escenario’ o contexto discursivo (véase, García Madruga et al., 1996). Por otra parte, los incrementos tienden a ser más importantes en el grupo de esquema previo y de construcción de esquema, que en el grupo sin esquemas, lo que también era esperable a partir de nuestros planteamientos. Lo importante de nuestro estudio es que demostró que con una intervención sencilla, en sólo cuatro sesiones, se podía mejorar de forma clara las habilidades de comprensión y aprendizaje a partir de textos.

Más recientemente (Elosúa, García Madruga, Gutiérrez, Luque y Gárate, 2002; véase también García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999), nuestro equipo de investigación ha llevado a cabo un nuevo estudio de intervención en estrategias activas de procesamiento de textos. En este nuevo trabajo se utilizaron dos niveles de edad y desarrollo diferentes, 12 años (7o de EGB) y 16 años (2o de BUP). El diseño del estudio fue muy sencillo: en cada nivel de edad, existieron dos grupos, un grupo control (sin intervención), y un grupo experimental (con intervención); en todos los grupos se tomaron medidas de pretest y de postest. Se introdujeron una serie de modificaciones en la intervención:

- a) Se adaptó la intervención a las características específicas de cada uno de los niveles de desarrollo.
- b) Se aumentó en el número de sesiones hasta un total de nueve, lo que permitió abordar más en profundidad los aspectos principales de la intervención.
- c) Se puso un énfasis especial en el proceso de autoevaluación de los sujetos durante la intervención.

Con respecto a las medidas se introdujo (en pretest y postest), además de las medidas de recuerdo, una nueva medida de comprensión lectora mediante la evaluación de la capacidad que mostraban los sujetos de construcción de la macroestructura.-Esta medida consistía en comprobar la habilidad de los participantes a la hora de resumir unos breves textos, en los que tenían que aplicar las macroestrategias de omisión-selección, generalización y construcción. Los resultados pueden verse en las figuras 5,6 y 7, donde se presentan los incrementos entre el pretest y postest, en los grupos experimental y control, en las tres medidas principales: construcción de la macroestructura, recuerdo macroestructural, y recuerdo estructural. Como puede observarse, en ambos grupos de edad, las ganancias entre pretest y postest, debidas a la intervención, en los grupos experimentales son siempre significativamente superiores a las ganancias producidas en los grupos controles, debidas probablemente a la práctica. Los resultados muestran de nuevo, y ahora de forma incluso más clara, la eficacia de nuestro programa de intervención en la mejora de las estrategias de procesamiento activo de textos. Los sujetos de los grupos experimentales han aprendido a procesar activamente los textos, a construir las macroestructuras y a realizar esquemas o sumarios de los mismos. Estas nuevas habilidades se ponen de manifiesto en el logro de un mejor y más correcto recuerdo del significado de los textos.

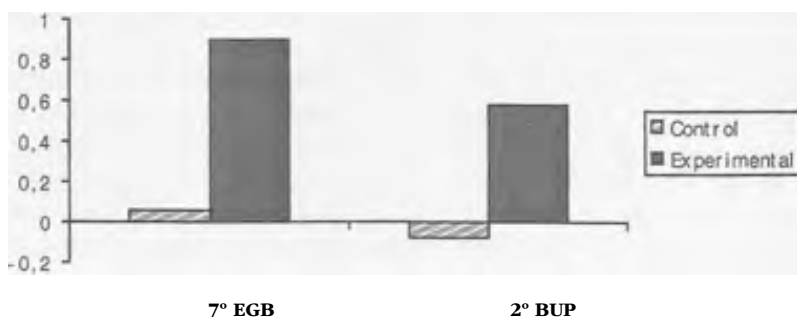


Figura 5. Efectos de la intervención en la construcción de la macroestructura. (incrementos del pretest al postest)

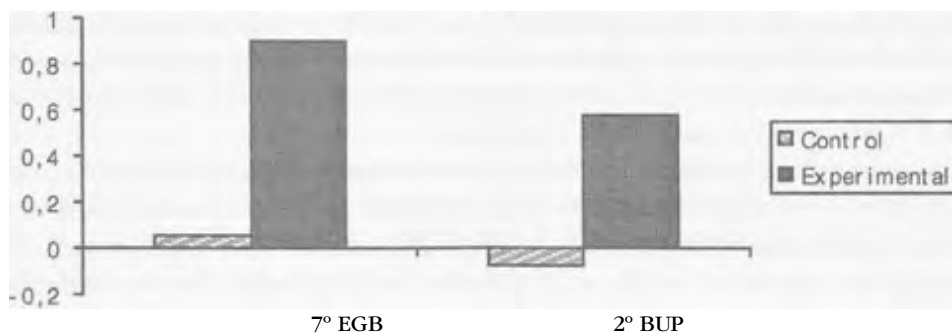


Figura 6. Efecto de la intervención en el recuerdo macroestructural. (incrementos del pretest al postest)

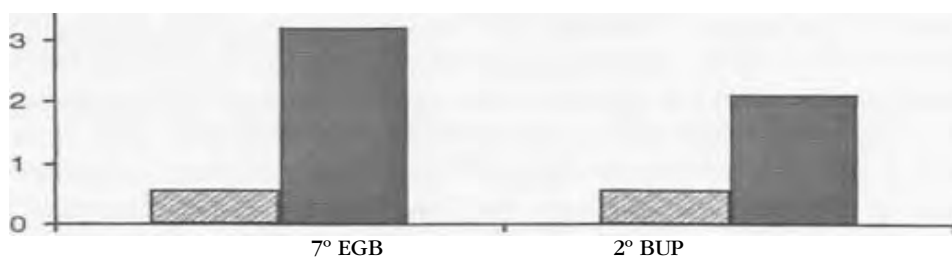


Figura 7. Efecto de la intervención en el recuerdo estructural. (incrementos del pretest al postest)

A modo de conclusión

En la introducción hemos tratado de mostrar, desde diversos puntos de vista, que la comprensión lectora es una habilidad cognitiva básica de importancia central en nuestras sociedades y que, por tanto, exige que los sistemas educativos le presten la atención que requiere. Esto no sólo implica la necesidad de proveer de los recursos económicos necesarios, sino también tomar las decisiones adecuadas sobre cómo utilizarlos, a partir del conocimiento científico existente sobre cómo se produce la comprensión y cuáles son los aspectos clave sobre los que se debe intervenir.

En el segundo apartado de este texto hemos presentado algunas de las contribuciones y hallazgos más importantes de la psicología cognitiva actual en el esclarecimiento de los procesos cognitivos que subyacen a la comprensión lectora. Estas aportaciones subrayan la complejidad cognitiva del proceso y su naturaleza fundamentalmente estratégica. El desarrollo de las habilidades y estrategias activas de comprensión, y pensamiento, se convierte así en un objetivo educativo primordial.

Por último, en el tercer apartado hemos mostrado cómo mediante una intervención teóricamente fundada es posible realizar, en forma relativamente sencilla y en Actas del XII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes sujetos de diversas edades y conocimientos, una mejora de las estrategias activas de comprensión lectora de los adolescentes. En otras palabras, teniendo como punto de partida la naturaleza estratégica de la comprensión lectora, es posible luchar contra la nueva amenaza del siglo XXI en el campo de la educación: el analfabetismo funcional.

XIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

Nuevos enfoques de la gramática en
la enseñanza de E/LE

São Paulo, 29 de octubre de 2005

Teoría lingüística y gramática en el aprendizaje y en la enseñanza de ELE

*Neide Maia González
Universidade de São Paulo*

¿Qué es lengua? ¿Qué es gramática? ¿Qué lugar ocupa la gramática en las distintas teorías del lenguaje? ¿Qué es adquirir o aprender una lengua para cada una de esas teorías? ¿Qué lugar ocupa y qué peso tiene la gramática en el proceso de adquisición/ aprendizaje de la lengua, en cada caso? ¿De qué forma todo esto se refleja - o no - de manera armónica en la enseñanza de la lengua, en este caso extranjera? Para contestar a estas preguntas, se tratará de hacer un breve recorrido por los conceptos de lengua y gramática que están en las bases de las distintas vertientes teóricas de la lingüística, de las hipótesis que tiene cada una sobre qué significa adquirir o aprender una lengua y se tratará de subrayar la fuerte relación que guarda todo ello con las formas de enseñar.

1. La coherencia entre las teorías lingüísticas, las teorías de adquisición o aprendizaje, el concepto de gramática y la práctica (enseñanza de la lengua)

Es fundamental conocer los orígenes de la elaboración teórica, aunque, como señala Moles (apud Franchi, 1992:9), es bastante común silenciarlos o incluso ignorarlos. Pero es igualmente importante pensar en las implicaciones que puede tener el hecho de asumir un determinado punto de vista teórico, es decir, fijar una cierta concepción de lenguaje/lengua y ocupar ese lugar como un determinado “posto particular de observação” (id., ibid.). Según Franchi, las concepciones teóricas - esos puestos de observación - nunca son definitivas, aunque a veces parecerían serlo. Una teoría es, así, un punto de vista, un lugar que ocupamos, momentáneamente, preferentemente por una decisión y como un camino posible de abordaje de ciertas cuestiones, un gesto interpretativo, que necesita ser permanentemente sometido a prueba, contrastado, lo que podrá llevar a que sufra sensibles cambios internos o incluso a que se lo abandone.

Aquí, intentaremos reconstruir algunos de esos recorridos, en los que están involucradas muchas cosas importantes, con las que, de forma consciente o, muchas veces inconsciente, nos enfrentamos los profesores en nuestro trabajo cotidiano. Trataremos de hacer una síntesis de algunas de las cosas que han ido dando origen a muchos de nuestros gestos, a veces automáticos y no derivados de una decisión consciente y coherente, como profesionales que trabajamos con

lenguas extranjeras. No tenemos ninguna intención de apuntar un camino específico, el camino ideal, pero intentaremos al menos ver qué se encuentra en el camino cuando elegimos uno de ellos.

Existen, según Franchi (ibid.), tres momentos complementarios, que actúan como instantes de un proceso cíclico intermitente: reflexión filosófica, investigación experimental, elaboración teórica. En estos términos, la relación entre teoría y práctica no es la de precedencia de la primera sobre la segunda. Como muestran Signorini & Cavalcanti (1998: 9), el estudio de las cuestiones aplicadas exige esquemas de investigación generados en el mismo contexto de aplicación y no desarrollados antes por un grupo de elite y aplicados posteriormente por un segundo grupo más periférico; de ahí que las formas de consenso teórico-metodológico producidas sean dinámicas e incluso multidisciplinares.

Pero remontemos a algunos de los hechos que han llevado a esa especie de **dicotomía entre teoría y práctica** que no es fácil superar y que impregna nuestro pensamiento y nuestra práctica, tratando de entender mínimamente por qué, según Vez Jeremías (1984, *apud* González Nieto: 2001, 44) “hemos estado progresando en espiral desde hace siglos, a base de retomar los mismos problemas bajo nuevas perspectivas.”

2. La dicotomía Empirismo vs. Racionalismo en los estudios del lenguaje, de su adquisición o aprendizaje y de su enseñanza

La historia de los estudios sobre cómo se aprenden lenguas extranjeras parece reproducir la clásica dicotomía entre el **racionalismo** (un modelo que tiene sus orígenes en el pensamiento platónico) y el **empirismo** (un modelo que tiene sus orígenes en el pensamiento aristotélico): la clásica controversia **nature vs. nurture; interioridad vs. exterioridad del lenguaje; nativismo vs. aprendizaje; biológico vs. social**, permanece latente durante siglos y, como muestra Aitchinson (1992:20-22), emerge a la superficie de la lingüística en 1959, cuando Chomsky escribe una reseña sumamente ingeniosa y destructiva del libro *Verbal Behavior*, de Skinner, quien pretendía explicar el lenguaje como un conjunto de hábitos, iguales a otros, de otras naturalezas, que se van formando durante la vida, por ensayo y error - para Skinner, condicionamiento operante. Según el modelo empirista skinneriano, el niño, que de esa forma se condiciona, es una *tabula rasa* y no contribuye en nada a ese proceso, que depende fundamentalmente de los estímulos que vienen del exterior, del medio en el que se encuentra.

Este modelo conductivista tuvo un papel importante en la didáctica de lenguas, tal vez justamente por el papel que en él se atribuye a la acción exterior, una de las cuales es justamente ejercida por aquel que enseña. **Enseñar-Aprender** es una relación fundamental aquí y por ello tal vez las primeras reflexiones sobre el aprendizaje de lenguas estén tan indisolublemente vinculadas a la didáctica y tan claramente dedicadas a “refinar nuestro conocimiento sobre las prácticas en las clases”, como muestran Gass & Schachter (1989). En el interior de este modelo nacen las metodologías audio-orales o audio-linguales y también las estructuro-globales o audiovisuales y, sobre todo, la primera versión de la teoría de la transferencia, que magnifica

el papel de la lengua materna en el aprendizaje y en la producción de errores en lengua extranjera, por ello mismo totalmente asociada a algo que no hemos abandonado nunca del todo, el Análisis Contrastivo, y que, aun habiendo pasado por cambios en función de los avances teórico-metodológicos, muchas veces continuamos aplicando tal como se la entendía en su versión primera, fuerte, apriorística, predictiva, conductivista, distribucionista y lineal. El impulso de contrastar nunca se ha abandonado del todo, sobre todo cuando se trata de encontrar los puntos de convergencia y, particularmente, de separación entre dos lenguas dichas tan cercanas como el español y el portugués. Sin embargo, aunque las formas de comparar han cambiado y han superado el simple contraste término a término, estructura a estructura (véanse, entre otros, los trabajos de Serrani-Infante y de Fanjul), en el momento de su aplicación, muchas veces esta tendencia se mantiene, por lo que se la critica tanto. Resulta clara, aquí, la nefasta separación y la distancia casi total que suele existir entre lo que sucede en el ámbito de la investigación y lo que sucede en el espacio de la práctica.

Para oponerse a esa concepción exterior de la lengua, Chomsky introduce la idea del innatismo o nativismo (poseemos un cerebro genéticamente programado para el lenguaje, el lenguaje es un órgano mental, en el caso del niño, crece en la mente/ cerebro). Chomsky sostiene que la mente está constituida de órganos mentales tan especializados y diferenciados como los corporales y funda un modelo teórico mutante, que ha pasado por un conjunto muy grande de transformaciones, en el que lo que se mantiene siempre son las dos preguntas iniciales, que constituyen su programa, y que son ¿Qué es lo que se sabe cuando se sabe una lengua? y ¿Cómo se adquiere ese conocimiento?, preguntas que están orientadas hacia la comprensión del proceso de adquisición de la primera lengua y que después constituirán también un programa, no siempre aplicado de igual forma, para los que se dedican a la investigación sobre segundas lenguas. Recordemos, además, que este es un modelo modular, es decir, se concibe la mente/cerebro modularmente y uno de esos módulos está constituido por el lenguaje, aquí entendido como el conocimiento lingüístico, esto es, gramatical, puesto que el uso lingüístico estará determinado por muchas cosas que están más allá de este conocimiento y que por ello quedan fuera del programa generativista.

Si el modelo anterior estaba indisociablemente vinculado a la didáctica y por ello mismo era una fuente inspiradora para la creación de materiales para la enseñanza, el modelo innatista reivindica justamente lo contrario: la autonomía de los estudios en adquisición en relación a la didáctica, una autonomía que se ve reflejada inclusive en la clásica y polémica dicotomía entre adquisición y aprendizaje. Dicha autonomía, si bien ha constituido un elemento decisivo para los avances en ese campo de investigación, ha dejado durante mucho tiempo fuera de sus reflexiones el papel de la enseñanza y consecuentemente del profesor, lo que llevó a rarísimos, muy puntuales y generalmente fracasados intentos de aplicación y de utilización de esos conocimientos en la enseñanza de las lenguas, puesto que no se prevé en el modelo ningún tipo de aplicación directa. Hasta hoy es algo enigmático para ese modelo el papel de la enseñanza sobre la adquisición.

Esta primera gran oposición que hacemos lleva a grandes e importantes bloques teóricos que tratan de explicar la adquisición de segundas lenguas. Usando la clasificación de Larsen-Freeman & Long (1991), podríamos decir que a partir de ella se constituyeron lo que se suele clasificar como **teorías nativistas y teorías ambientalistas** de la adquisición de lenguas, con todo lo que implican y con una diversidad interna que será siempre necesario tener en cuenta. Según esos autores, tenemos aún un tercer bloque, al que le dan el nombre de **teorías interaccionistas**, en el siguiente sentido: para explicar el aprendizaje de la lengua, se valen de factores innatos y de factores ambientales, los cuales no se excluyen sino que interactúan, razón por la cual estas teorías tendrían mayor poder explicativo que las anteriores, en función de la cantidad de variables, causas y procesos que incorporan, perdiendo, por tanto, en simplicidad para los modelos anteriores.

La mención simplificada que acabamos de hacer a esta dicotomía, cuyas peculiaridades y desdoblamientos no podemos explotar aquí, fue solamente emblemática. Es evidente que no traduce la complejidad total de los caminos teórico- prácticos seguidos por los estudios que observan el fenómeno de cómo se aprenden/adquieren lenguas extranjeras, sobre todo cuando nos referimos a los adultos que las aprenden en situaciones formales. En este vasto campo, encontramos explicaciones de la más variada naturaleza para el fenómeno en observación, que van a buscar respuestas en la cuestión más propiamente lingüística, en la **psicolingüística**, en la **sociolingüística**, más recientemente en la pragmática, en el sociointeraccionismo, en las teorías del discurso y en el psicoanálisis (Revuz, Serrani-Infante, Celada) e incluso en una teoría que tiene sus orígenes en la física, como la **teoría del caos y de la complejidad** (Larsen- Freeman, Paiva), por la que se vienen explicando varios fenómenos en el ámbito de las ciencias humanas.

El campo de la lingüística es, por definición - muestra González Nieto (2001:45) - complejo, porque complejo es el campo de la comunicación humana, pues una lengua es sistema, es historia, es actividad mental y actividad comunicativa socialmente diferenciada y es, en gran medida, literatura; en definitiva, es el medio de que se valen los hombres para relacionarse entre sí y con el mundo, en su vida cotidiana y en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

3. Los paradigmas formal y funcional y la enseñanza de las lenguas y de la gramática

Es posible afirmar, entonces, que existen al menos dos paradigmas en los que se inscriben las concepciones de lengua, de gramática, de aprendizaje y, consecuentemente, de cómo se enseña la lengua y su gramática: el paradigma formal y el paradigma funcional, ninguno de ellos totalmente homogéneos en su interior, evidentemente.

El primero se consideró como la revolución copernicana: autonomía científica, estudio sincrónico, abstracción ideal del objeto lengua. El segundo busca la complementariedad de factores que antes eran dicotómicos; en él se reintroducen el sentido, el sujeto, las

circunstancias. Se trata de un paradigma mucho más complejo, aunque sea una cuestión fundamental la de cómo trabajar esa complejidad, es un tema que, sin embargo no es objeto de esta charla que se da en el contexto de un Seminario que tiene como tema central la gramática en la enseñanza de ELE.

Es necesario dejar claro que, en términos de investigación científica, cada una de esas grandes ramas puede darnos, y en efecto nos dan, contribuciones magníficas para la descripción de las lenguas y de su funcionamiento. Si pensamos, sin embargo, en la enseñanza de lenguas extranjeras, está claro que la primera vertiente no puede ofrecernos más que subsidios para entender los mecanismos profundos de naturaleza cognitiva que rigen la adquisición y el procesamiento de esa gramática internalizada que poseerían todos los hablantes de una lengua, así como los efectos que se producen al enfrentarse esa gramática con la de otra lengua. Subsidios importantes, por supuesto, pero quizás insuficientes para el ejercicio de la enseñanza y para promover el desencadenamiento de un proceso que, si bien tiene una faceta cognitiva, no se reduce a ella: el de constituirse sujeto en una nueva lengua.

En cuanto al segundo paradigma, nos parece fundamental tenerlo en cuenta en los procesos de enseñanza por el hecho de que van más allá de la gramática o, quizás, hablando de una forma un poco menos reductora, por el hecho de que contemplen la gramática en uso, para lo que se tienen que considerar cuestiones de naturaleza cultural, pragmático-discursivas, sin dejar de admitir que la lengua tiene un orden propio en el que todos tenemos que entrar mínimamente, hasta para subvertirlo.

Un modelo que contemple todos estos factores y variables procura dar cuenta, según nos parece, de lo que afirma Possenti (1992:75) en un trabajo en el que defiende la necesidad de que se contemple una definición del cerebro que sea compatible con los movimientos que es necesario hacer para hablar de hecho con otros hablantes, esto es, un cerebro para el lenguaje y no sólo para la gramática. Para ello, según Possenti, es necesario que ese sujeto, que posee un cerebro que genera e interpreta una gramática y que habla en condiciones históricas, funcione dentro de determinados parámetros sociales.

De ahí la importancia de que en la formación de los profesores de lengua se estimule la reflexión sobre qué significa, desde distintos puntos de vista teóricos, adquirir una lengua, sobre la lengua misma, en relación con los sujetos que la hablan y los grupos sociales en los que están insertados, sobre la manifestación de la lengua en prácticas socioculturales variadas y heterogéneas, es decir, en modos culturales de uso de la lengua.

Entonces muchas veces nuestro problema, ya sea en los cursos de formación de profesores, ya sea en otros espacios de enseñanza, no está puesto simplemente en el hecho mismo de enseñar lengua y gramática, sino en las concepciones de lengua y de gramática que orientan nuestros cursos en general, por las que se establece una especie de corte entre lo que sería **enseñar lengua**, en términos generales, y **enseñar gramática**, esa cosa estigmatizada, puesta al margen pero inevitable como si fuera una especie de karma del que no podemos huir, una

imagen que seguramente se ha cristalizado, al menos en Brasil, por la acción de la escuela, que estimula una relación generalmente traumática con el significante “gramática”. Curiosamente, la representación de la lengua española, tan frecuente entre nuestros estudiantes brasileños, como una lengua “formal” y “correcta” (véanse a este respecto los trabajos de Celada y Santos), estimula y refuerza esta imagen dura de la gramática y contribuye, quizás, al fracaso de muchos aprendices, que terminan por verla, usando palabras de Gadet & Pêcheux, como una especie de “lengua inalcanzable”.

Esto hace que la gramática que se enseña raramente esté volcada hacia la comprensión, la interpretación de los muchos efectos de sentido y a las cuestiones que rigen el funcionamiento de una lengua a partir de las pistas que nos da su materialidad, sino preocupada con la materialidad en y por sí misma, tantas veces mal trabajada en las “síntesis gramaticales” que se reproducen infinitamente. Se cumplen, muchas veces, verdaderos rituales de enseñanza de unas cuantas reglas arbitrarias de una lengua supuestamente homogénea que después se pide que los estudiantes vomiten sin reflexión en actividades generalmente formales, ejercicios y pruebas. Insisto: el problema no está en si enseñamos o no la gramática - claro que lo hacemos -, sino en cómo lo hacemos y para qué sirve todo eso. Aun cuando lo que se propone es un enfoque dicho comunicativo, es común ver diluidos y ocultados la heterogeneidad, las contradicciones y los conflictos constitutivos de las relaciones sociales que se manifiestan en las lenguas y culturas. Esto sin decir que una mala interpretación de este enfoque ha generado gestos como el de eliminar del todo la enseñanza de la gramática o si no de enseñarla como una especie de apéndice inevitable, en los moldes más tradicionales y formales, lo que genera una total inadecuación y una consecuente incomodidad.

Quizás sea éste uno de los factores que hacen que la enseñanza de la lengua y de su gramática sea, con tanta frecuencia, un fracaso y quizás se deban a esto las expresiones de disgusto, de enfado, de aburrimiento, que notamos en las personas cuando se les pronuncia la palabra gramática: algo que asocian inmediatamente a ese conjunto de reglas vacías de contenido y arbitrarias que los profesores les hacemos memorizar.

Ahora bien, es importante señalar aquí que la concepción heterogénea de lenguaje/lengua que defendemos no implica en absoluto abandonar la importancia de un trabajo con la sistematicidad de la lengua. Lo que se valora es más bien **la descripción de dicha sistematicidad a partir de una práctica**, en los términos de Bourdieu (1977), y no precediéndola, con la finalidad de fijar, detectar regularidades e incluso promover una reflexión sobre ellas. Como señala Orlandi, la organización es imprescindible para que una lengua sea representable y ninguno de los que aprenden una lengua puede prescindir de conocer esa organización. Dicha descripción puede venir acompañada de **una reflexión sobre las representaciones de la lengua**, que están operando, a veces silenciosamente, incluso a la manera de prejuicios, sobre las imágenes que ya trae el aprendiz de la lengua que aprende y de sus hablantes.

Con mucha frecuencia la lengua se ve como un instrumento fundamentalmente destinado a la comunicación, una imagen de nuevo estimulada, en los últimos tiempos, por esa mala interpretación del llamado enfoque comunicativo a la que nos hemos referido, sobre todo porque se desconocen los fundamentos de la teoría lingüística en la que se apoya este enfoque. Con mucha frecuencia también la lengua se ve como una lista de palabras, una nomenclatura, para referirse a un mundo siempre idéntico, homogéneo, sin diferencias culturales, sin historia.

Poner en tela de juicio esa forma de ver la lengua, ampliar y refinar el concepto de lengua, además de dar visibilidad a esas representaciones y creencias que permanecen a veces subyacentes es una excelente manera de superar los tópicos, de compartir, recrear, transformar y no reproducir conocimientos estancos y ratificar prejuicios, de reconocer y legitimar al otro y de ejercer la tolerancia, de enfrentarse con lo nuevo, lo diverso, lo desconocido, lo muchas veces imprevisible.

Para concluir, reiteramos nuestras preocupaciones y preguntas iniciales, algo modificadas, que consideramos puntos fundamentales en nuestro quehacer y que tienen que ver con la indisociabilidad entre teoría y práctica y con la conciencia y coherencia con que desarrollamos nuestra labor didáctica:

- ¿En qué paradigma nos situamos cuando enseñamos la lengua?
- ¿Privilegiamos la forma sobre el sentido o hacemos que la forma nos dé pistas sobre el sentido?
- ¿Al fin y al cabo, qué entendemos por lengua?
- ¿Qué conciencia tenemos de ello?
- ¿Hay coherencia entre nuestras concepciones de lengua y gramática, los materiales que elegimos para la enseñanza, las prácticas que proponemos e incluso la forma como evaluamos a nuestros alumnos?

XIV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

Tienes la palabra: estrategias para
el aprendizaje del léxico en ELE

Sao Paulo, 16 de septiembre de 2006

El español general y el español regional desde el punto de vista del léxico.

Héctor Balsas

Presidente de la Comisión de Lexicología.

Academia de Letras de Uruguay

La enseñanza de una lengua provoca desde un comienzo una serie de problemas que no pueden quedar sin resolución para más adelante en el tiempo. Hay que hallarles respuesta inmediata para iniciar y continuar acertadamente la actividad docente. Al trabajar con niños, jóvenes o adultos en procura de que adquieran o mejoren el manejo de un idioma - sea propio, sea extranjero- es necesario observar determinados principios metodológicos y señalar sectores de enseñanza y aprendizaje muy claros; de lo contrario, el resultado no será ni medianamente satisfactorio. Precisamente, en la actividad docente relacionada con un idioma, la rigurosidad en métodos y procedimientos es básica. También lo es la consideración de las metas como algo a lo que debe llegarse con pausa así como con intensidad.

Estas mínimas reflexiones surgen apenas aparece la idea de servir de intermediarios entre una lengua y nuevos hablantes. El maestro y el profesor que tengan a su cargo un grupo de alumnos para instruir idiomáticamente deben presentarse ante ellos como un modelo para seguir o imitar. Sus conocimientos importan mucho, pero más aún importa la actitud en la transmisión de las nociones de la lengua que se imparte y que es nueva para los alumnos, por ser ellos, supongamos, pequeños o por ser extranjeros. Un trasmisor de nociones idiomáticas, de la naturaleza que fueren, estará imbuido de ideas claras, seguras y modernas si quiere que su trabajo arroje los frutos apetecidos. Por tal razón, si no posee una conciencia lingüística definida, poco podrá hacer; quizá no vaya más allá de la mera transmisión, y seguro es que se quedará a mitad de camino en la función, siempre trascendente y delicada, de ofrecer a otros los medios más adecuados para la comunicación oral o escrita.

La complejidad de la labor docente en el terreno de una lengua no siempre se advierte desde fuera. Mucha gente piensa que solamente basta dar ideas generales de gramática, orientación prosódica, vocabulario y escritura más o menos ajustada a cánones. Quienes, desde siempre, estamos en contacto diario y directo con este tema y lo vivimos en el aula sabemos que la realidad es otra, más compleja, más difícil, menos cómoda. Sabemos que un niño o un adolescente son seres en formación y que cada etapa de su vida constituye un

momento lleno de dificultades de índole física, por un lado y psicológica, por otro. Sabemos también que un ser - masculino o femenino- aspira a un mejoramiento continuo. Puede no manifestarlo con palabras a sus padres, amigos o maestros, pero sí, en su interior, siente el fuego y el deseo de superación. Se concretará o no en el futuro. No se sabe, pero el niño o el hombre y la niña o la mujer en esa situación son seres que piensan y reflexionan sobre sí mismos.

Con todo esto quiero decir que el enseñante de un idioma procurará estar alerta, en cualquier etapa de su trabajo, para no caer en fallas que vayan en perjuicio de los educandos. Tendrá que organizar su tarea, reflexionar sobre los temas que tratará, priorizar unos sobre otros, estar al día y estudiar dentro de lo posible sin ser esclavo de modas pedagógicas y didácticas y, finalmente, aunque no por ello menos importante, buscar la mejor forma para que su trabajo dé a los destinatarios herramientas prácticas y sencillas de comunicación.

Ahora bien: dentro del cúmulo de conocimientos teóricos y prácticos, el maestro y el profesor de lengua española (hablemos ya de ella en particular) necesitan la mente despejada para abordar un sector de la enseñanza que es capital en el desarrollo de la labor con el idioma. Me refiero al léxico del español. Esto no significa que dejo sentado que el léxico lo es todo. De ninguna manera. Lo que se quiere indicar aquí es que el conjunto de las voces, expresiones y giros de nuestra lengua materna, por ser la base de sustentación de cualquier acto de habla, requiere mayor y mejor atención en la enseñanza. Tanto un niño que está en el primer año escolar (con seis años de edad) como un adolescente que finaliza el bachillerato (con dieciocho años de edad) comprenden, cada uno a su manera, que las palabras que están a su alcance no bastan siempre para lograr un eficaz relacionamiento verbal con sus semejantes. Comprueban que día a día necesitan aumentar el caudal de voces, adentrarse más aún en el contenido de las que ya conocen y asimilar firmemente cualquier término que alimente su riqueza personal en el terreno del léxico o vocabulario. El alumno, pues, sabe por experiencia que con las palabras se defiende y que, si no las tiene en cantidad debida para cada situación en que se halle, perderá pie, estará en inferioridad de condiciones, soportará disminuciones de expresión, sufrirá las consecuencias de un déficit verbal que tendrá que corregir lo más pronto posible.

No cabe la menor duda de que el léxico - definido como "diccionario de una lengua", en el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española- desempeña un papel esencial en la relación entre alumno y profesor. Pero, ¿ha sido medido el léxico? ¿Ha llegado el profesor, pues a él le corresponde antes que a nadie, a una bien calculada cantidad de palabras que no puede, por ningún concepto, suprimir bajo el riesgo de ser insuficiente su expresión? ¿Ha llegado el alumno a calibrar debidamente todo lo que adeuda y adeudará a las palabras de la vida cotidiana? La contestación a estas preguntas es fácil y rápida. Nadie puede decir con certeza que tiene en sus manos el léxico de su lengua. Podrá asegurar que mantiene vínculo continuo con un número de palabras, que nunca son muchas, por cierto; podrá afirmar que tiene las palabras ahí a su lado, pero nada más que eso, puesto que no es

posible entrar en el vastísimo mundo del léxico del español (o de otra lengua) a causa de su extensión ilimitada. No hay exageración en estas apreciaciones. Baste saber que en el español existe el CORDE (acrónimo para decir “corpus diacrónico del español”), dentro del que hay doscientos millones de registros; baste decir, además, que también existe el CREA (sigla para referirse al “corpus referencial del español actual”) que consta de ciento cincuenta millones de registros. Esto es suficiente para asegurar que alumno y profesor están en la misma situación de inferioridad frente al alud de términos reunidos en grupos de monstruosa extensión. Piénsese ahora en cuántas palabras distintas cada uno de nosotros utiliza por día en su vida de relación con amigos, parientes, alumnos, colegas o desconocidos. ¡Si tendrá para elegir en el corpus del español actual! Sin embargo, una persona culta no sobrepasa de dos mil términos distintos diarios, a no ser que se encuentre en situación muy exigente. Pongamos, si se prefiere, dos mil quinientos. Claro que, de un día para otro, van cambiándose verbos, adjetivos y sustantivos, pero, así y todo, una persona culta se vale solamente de cinco a seis mil voces distintas al cabo de un mes de comunicación permanente con sus receptores. Si no es culta, si está dentro de capas sociales y culturales medias o bajas, no llega a las cantidades establecida. ¡Pobre maestro, pobre profesor de lengua frente a este panorama! Tiene una tara inmensa por delante. Necesita, pues, meterse en el campo del léxico para buscar, elegir y emplear las voces que le convengan para su misión de instrucción y educación y no perderse en la selva de las palabras.

Este es el momento en que hay que decidirse y definir qué español emplear en la enseñanza. Véase que hago hincapié en la enseñanza y me despreocupo del hablar entre amigos o parientes o del hablar con gente con la que se mantiene otro tipo de relaciones. Pensaremos únicamente en la enseñanza.

Alguien dirá: ¿Cómo dice “qué español usar”? ¿Hay más de un español? Lo hay. Sin vacilaciones se debe indicar que el español es múltiple gracias a la enorme extensión geográfica que abarca y a los cuatrocientos veinte millones de hablantes que tiene hoy, los que seguramente, llegarán a quinientos millones dentro de veinte años.

Esta formidable realidad no le impide a nuestra lengua mantener una envidiable unidad que recorre todos los países en que se la tiene como lengua oficial y materna. Tal unidad puede parecer débil y propicia para el desacomodo, porque tanta gente en tantos lugares distintos y dispersos no es buen asiento para que algo - sea lo que fuere - se mantenga coherentemente firme y válido para todos. El español parece ser una excepción al fenómeno de la disgregación; se habla en veintiún territorios dentro de América, además de hablarse en España, así como en pequeños enclaves de África. Se habla también por extranjeros en lugares donde la lengua materna es el portugués, el inglés, el francés u otros idiomas de cultura. En pocas palabras: se extiende por gran parte del mundo sin que el peligro del resquebrajamiento se vea como posible o cercano. Me atrevo a decir que, si no sucedió que se desmembrara, será prácticamente imposible que ocurra eso en el futuro. Al no vivir ya en tiempos de difícil comunicación territorial, sino todo lo contrario, en lugares que están

comunicados entre sí en segundos gracias a la tecnología creciente y dominante, no se ve peligro de disgregación o fragmentación o división. Sólo un cataclismo universal echaría por tierra la unidad vigente del español, lengua que, dicho sea de paso, también se llama castellano y bien podría llamarse hispanoamericano.

No es arriesgado asegurar que con él no sucederá lo mismo que con el latín de la Romania. En aquellos lejanos tiempos de la decadencia del imperio romano cuando el latín se derrumbó, las circunstancias eran diferentes de las de hoy: inexistencia de medios de comunicación masiva, dificultades para la circulación en las vías terrestres, aflojamiento de la vigilancia con respecto a las colonias de Roma. El aislamiento al que estas llegaron favoreció de modo notable el alejamiento del gran centro que era la capital del imperio y, a la postre, sirvió, llegado su hundimiento, para ayudar a la separación final que dio origen a las lenguas romances o neolatina, entre las cuales el portugués y el español desempeñaron posteriormente un papel de muchísima importancia para sus respectivos países.

En vista de que la unidad del español no vacila ni tiene flancos débiles, parecería que todo es muy sencillo a la hora de viajar por América de habla hispana o por España misma. Lo es, sin duda, pero hay ciertos inconvenientes que pueden llevar a situaciones de desacuerdo o incompreensión y originar problemas al viajero. Los millones de hablantes y habitantes de los países americanos, pese a estar unidos por el idioma común, tienen sus diferencias, que no son desequilibrantes pero que producen entorpecimientos y hacen pensar en que la tan mentada unidad no es tan firme como se asegura. Hay que ver las cosas como son. No hay que dejarse llevar por la primera impresión, porque suele ser engañosa. Es cierto que los millones de hablantes del español en América hispana, en particulares circunstancias, se hallan desunidos lingüísticamente, pero es una desunión momentánea y parcial, que no impide que, apenas superadas por la buena voluntad de los hablantes, estos se sientan ligados por las palabras de todos los días, que son legión y que circulan libremente sin tropiezos semánticos.

Lo que se viene diciendo conforma ya un cuadro claro para reflexionar sobre él y decir así: hay un español general y hay españoles regionales. Tiene que ser así, porque la extensión enorme de la lengua nos es propicia para una férrea concentración de todos en los mismos elementos léxicos. Dicho de otra manera: dentro de la unidad hay diversidad. Y esto, que parece un contrasentido y una barrera para la comunicación rápida y eficiente, es, en el fondo, un factor positivo. Cada hablante sabe que hay dos tipos de español en el lugar en que vive o al que llega como visitante. Si no lo sabe, la experiencia personal se lo hace aprender en seguida, a la edad que sea. Tal conocimiento lo mantiene alerta y le permite adecuarse a la situación o contexto en que está inserto. Procederá de acuerdo con el lugar, los interlocutores, el tema y el momento de exteriorizar sus pensamientos, para no desviarse por caminos laterales que lo alejen del centro de su interés, que es la transmisión directa, precisa y práctica para evitar toda clase de mala interpretación o de incompreensión. Concentrarse en personas y hechos, en lugares y temas favorece la comunicación y la mantiene dentro de los límites necesarios para no caer en errores de interpretación o de emisión.

Así, pues, existen, por ejemplo, en el Uruguay dos españoles: el general o estándar y el regional, comarcal o zonal. Yo me refiero al Uruguay, ya que procedo de ese sitio geográfico, pero quien viene de otro, por más cercano o lejano que sea o esté, dirá exactamente igual, corroborará lo antedicho y asegurará contra viento y marea que en su tierra natal hay también dos españoles. Se repite: el general o estándar o, si se quiere, el del diccionario, y el regional. Puede decirse ahora que domina su lengua materna quien se mueve con soltura en el español de todos al mismo tiempo que en el español de su región. Esto implica relacionamiento fluido en cualquiera de los niveles de lengua, que pueden ser, desde la línea de la norma hacia abajo, el general, el familiar, el popular y el vulgar o, si se prefiere otra división, el general y el coloquial.

Pensando en el maestro y el profesor de español, habrá que decir que enseñan el idioma tanto a quienes lo tienen como materno como a quienes lo piden como segunda lengua. En un caso y en otro, la clara separación entre español general y español regional debe ser una realidad ineludible y asimilada. No es posible acercarse al alumno de lengua sin ver la meta a la que arribar y esa meta se alcanza ofreciendo lo que el español general o estándar proporciona. Quedará, pues, en la oscuridad - no por prohibición sino por razones didácticas imperativas - el otro español, ese que es privativo de una zona y que abarca a un país, aunque puede abarcar también a otro u otros o a partes de ellos. Establecer un mapa de españoles regionales es tarea compleja y quien lo haga deberá llegar a él luego de un largo proceso de investigación seria y documentada. El estudiante de español formará su cultura idiomática sobre la base de lo que es común a todos los cohablantes de español. Ya tendrá tiempo y oportunidades de aprender por sí mismo y generalmente "in situ" las modalidades regionales propias (que son muy necesarias, por cierto, para el desenvolvimiento de su vida cotidiana o las ajenas de sus vecinos limítrofes o más alejados. Por lo general al mismo tiempo que perfecciona su lengua materna en las aulas, el estudiante, sea niño o no, está en contacto fuera de la escuela con el hablar diario, el cual le va enseñando la lengua regional, pese a quien pese. Asimismo, en su casa con sus padres y hermanos y con amigos está relacionado con el español regional, pues, dentro del hogar, hay gran cantidad de oportunidades para que se enlacen los dos españoles. Y así se hace en la realidad, como cada uno de nosotros lo puede demostrar apenas se lo pidan.

En esta sala hay muchas personas que hablan el español. No importa ahora si son hispanohablantes por herencia o por adopción. Importa sí que frente a ellos puedo expresarme como lo hago, es decir, valiéndome del español general. En mis palabras no aparece una sola que caiga dentro del español regional del Uruguay ni de ningún otro país americano. Menos aún, del regional de España. La comprensión de mis palabras podrá tener variantes en la captación de las ideas vertidas, dado que hay oyentes con gran dominio del español y otros con menor dominio por estar aun formándose o por no tener la práctica suficiente; también, por cierto, por culpa de mi mala dicción o mi enrevesada sintaxis. Pero - y esto es indiscutible - nadie dejará de afirmar que todo lo expresado encaja perfectamente en el español general y que aquí o en Montevideo, en Santiago de Chile o en Madrid, se entiende del mismo modo lo que parte de mí como emisor y llega en los lugares citados a quien sea receptor. Cámbiense los

nombres geográficos dichos por otros de América y España y sucederá de la misma manera. Pues bien: el léxico de ese español es el que hay que enseñar, pues el alumno no puede ni debe ser llevado y traído como un muñeco por los caminos de una enseñanza que prioriza lo local y arrincona lo general. Piénsese solamente en qué sucedería si así se procediese tratando con alumnos que en el Brasil o en los EEUU o en Alemania quieren conocer y hablar la lengua de Cervantes. Sería un yerro muy grave. Ese alumno estaría preparado irregularmente, pues combinaría su enseñanza y aprendizaje con el léxico de todos y el de un sector geográfico, como el Ecuador o la Argentina o México. Tendría dificultades, ya que mezclaría voces de un corpus y de otro: del general y del regional. Quede esto para su vida de relación posterior al aprendizaje de la lengua española, quede esto para cuando, paseando o trabajando, está en contacto directo con hablantes de los lugares citados o de otras regiones americanas. Ya tendrá tiempo de aprender las particularidades de una zona. Lo primero que debe conocer, practicar y dominar es la lengua general, sin la cual no podrá moverse con comodidad. Ella le servirá para muchas actividades: escribir cartas, leer diarios, revistas, y libros de estudio y de información; también narrativa y poesía. Le servirá, asimismo, para conversar con personas de muy diversa extracción social y cultural, escuchar informativos radiales y televisivos, comprar en los comercios, hablar con ocasionales interlocutores...

El español general, por su anchísima extensión territorial, resulta ser el más valioso ayudante para mantener la unidad de la lengua. Véase ahora que estamos dando atención especial al léxico, como quedó dicho, pero no hay que olvidar que también los otros aspectos de la lengua admiten la división en generales y regionales. La pronunciación, la ortografía, la morfología y la sintaxis pueden verse desde ese enfoque que se le dio al léxico, pero son mucho menores las diferencias fonéticas, gráficas y gramaticales entre un país y otro de América o entre España y América, y no desvelan al profesor ni al maestro de lengua. El peso mayor - que es enorme - está en el léxico; de ahí que se asegure que lo semántico es fundamental en la enseñanza de un idioma. El alumno mayor puede alcanzar la adecuada pronunciación estándar, la escritura correcta de los vocablos, la formación certera de las palabras y el conocimiento cabal de la sintaxis. No le costará demasiado tiempo ni esfuerzo, salvo excepciones que siempre existen para todo. Y las diferencias con respecto a las normas generales, es decir, las innovaciones producidas por la lengua regional no le molestarán demasiado, pues ya se dijo que son muchísimo menos que las que el léxico contiene.

Ahora una declaración categórica, a modo de resumen: enseñar la lengua española conduce a tener en cuenta, a tener siempre presente, lo que vale para todos, lo colectivo, lo que aquí y allá sirve de puente. Si no se piensa de este modo, el trabajo igual se cumple pero el resultado final en el primer caso vale mucho y, en el segundo, no tanto. Quiérase o no, el léxico es el punto más sensible, más quebradizo dentro de la relación docente entre el alumno y el profesor o maestro.

Se me ocurre que mis palabras pueden servir para algo positivo. Pido que, de ser posible, les presten atención meditando sobre ellas en algunos momentos de ocio. No son palabras de Saussure, ni de Chomsky ni de Piaget, pero valen por proceder de la experiencia de una larga vida dedicada al estudio y la defensa de la lengua de Cervantes, Borges y Rodó.

XV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

Papel y lápiz: didáctica de la
expresión escrita

São Paulo, 20 de octubre de 2007

Escribir en lengua extranjera en contexto escolar: ¿qué, cuándo, cómo, por qué y para quién?

Profa. Dra. Gretel Eres Fernández

FEUSP

Mis compañeros de mesa ya han señalado con mucha propiedad diversos aspectos que intervienen en la producción escrita, sea en lengua materna, sea en lengua extranjera y se ha podido observar cómo algunos elementos de la oralidad y de la lengua materna se transfieren - positiva y/o negativamente - a la escritura en otro idioma. Así, sin dejar al margen las consideraciones que ellos acaban de hacer, me centraré en la práctica de la elaboración de textos escritos en lengua extranjera, en nuestro caso, en español, en el contexto escolar.

Por diferentes razones y con argumentos que pueden ser muy variados, los profesores siempre insistimos en la necesidad de que los estudiantes elaboren textos escritos. Valoramos la lengua escrita desde los niveles básicos hasta los estadios más avanzados. Les pedimos a los alumnos que hagan los ejercicios (escritos) del libro de texto; les decimos que deben copiar los ejemplos o explicaciones que ponemos en la pizarra; les solicitamos que redacten textos de todo tipo: descripciones, narraciones, anuncios publicitarios, informes, resúmenes, etc., etc., etc. Incluso, muchas veces, les pedimos que escriban diálogos y que luego los digan de memoria... Eso sin contar los dictados y otras actividades que también se pautan en la lengua escrita, como los ejercicios de completar huecos o los crucigramas, por ejemplo.

No quiero dar la impresión de que no es importante hacerlos escribir. Mi intención es proponer una breve reflexión sobre las actividades de producción escrita que llevamos a clase.

Desde el primer día de curso los alumnos tienen que escribir y, en general, se da por sentado que ya saben escribir (al menos en lengua materna, claro); de ahí que sea raro que algún profesor se ocupe de enseñarles a escribir en lengua extranjera: se supone que si los alumnos saben escribir en su idioma serán capaces de hacerlo en la nueva lengua. Pero, ¿de hecho podemos afirmar que sus producciones escritas en lengua materna tienen la suficiente calidad textual que se espera? ¿Siguen los principios elementales de cohesión y coherencia? ¿Las ideas se exponen con claridad, corrección, creatividad y argumentación adecuada? Y, aunque todas las respuestas sean afirmativas, cuando nos reportamos a la lengua materna, ¿podemos afirmar con seguridad que los alumnos son capaces de hacer lo mismo en lengua extranjera, de forma más o menos automática, es decir, de transferir esa habilidad adecuadamente a la lengua extranjera?

Tampoco se les aclara de forma eficaz porqué escriben, y qué se espera de esa actividad, quizá porque nosotros mismos no lo tengamos totalmente claro... En general, los profesores nos pautamos en las cuatro destrezas básicas que hay que tratar en los cursos de lengua: entender, hablar, leer y escribir. De ahí que muchas veces se propongan actividades de práctica escrita sin haber hecho la imprescindible reflexión previa sobre los propósitos de esa habilidad.

El escribir *ayuda* a desarrollar la memoria, porque cuando se escribe se fijan mejor los conceptos, se incrementa la capacidad de razonar, porque nos obliga a plasmar el pensamiento en palabras con cierto orden y a reflexionar sobre él, además de su evidente función de registro. Asimismo, la actividad de escribir está intrínsecamente vinculada a la actividad de leer, porque el escritor es a la vez lector.

- ¿Qué pasaría si antes de empezar el curso o antes de proponer una actividad de escritura a nuestros alumnos, nos hiciéramos algunas preguntas como estas?
- ¿Qué entendemos por “escritura” en lengua extranjera?
- ¿En qué momento del curso se incluyen actividades de producción escrita?
- ¿A partir de qué base se incluyen actividades de producción escrita?
- ¿Sobre qué asunto les pedimos a los alumnos que escriban?
- ¿Para qué les pedimos que escriban?
- ¿Qué tipo de incentivo o motivación les damos para que escriban?
- ¿Quién es el lector del texto escrito por los alumnos?
- ¿Cómo y con qué propósito se leen los textos de los alumnos?

Es posible que nuestras respuestas giren alrededor de ideas más o menos cristalizadas como:

- “escribir es producir textos coherentes en el nuevo idioma”;
- “incluimos la práctica escrita desde el principio de los cursos, porque el alumno debe ejercitar la escritura”;
- “las actividades se plantean a partir de los diálogos del libro”;
- “les pedimos que escriban sobre el tema de la unidad didáctica”;
- “les pedimos que escriban para averiguar si han asimilado los contenidos gramaticales y léxicos”;
- “consideramos la producción escrita como parte de la evaluación”;
- “el lector suele ser el profesor”;
- “leemos los textos para evaluarlos, para saber si los alumnos han entendido los contenidos tratados en el curso”.

Es decir, en ocasiones nos dejamos llevar por una concepción tradicional y conservadora de la práctica escrita: los alumnos elaboran los textos porque esto forma parte de su vida escolar; y nosotros los leemos con el propósito principal de evaluarlos, nos preocupamos en averiguar si contienen errores (sintácticos, morfológicos, léxicos...). Y los señalamos. Si constatamos la presencia de muchas inadecuaciones o errores lingüísticos consideramos que no se trata de un “buen texto”.

Pero, ¿qué es exactamente lo que caracteriza un “buen” texto? Según la visión que acabo de comentar y que es bastante común, un texto de calidad es aquel libre de errores

gramaticales, sin redundancias, con vocabulario preciso y adecuado al nivel del alumno. Esa idea nos remite a otra pregunta: ¿podemos afirmar que son buenos todos los textos que no contienen errores lingüísticos? Por supuesto que no. Veamos un breve ejemplo:

“La brillante actriz emocionó en forma frenética y efusiva a sus innumerables aficionados con su monumental actuación en esta deslumbrante película que seguramente será otro espectacular éxito de taquilla.”

Español Ahora, Ed. Moderna/Santillana, Vol.3, p.137

Este ejemplo, fue incluido en un libro de español precisamente con la intención de demostrar que el conocimiento lingüístico - en este caso de los adjetivos - por sí solo no garantiza la calidad de un texto. Pero si lo hubiera producido un alumno en una clase de lengua tendría grandes posibilidades de recibir una calificación positiva. Sin embargo, ¡el texto es espantoso! Lo cual, una vez más, nos lleva a preguntarnos cuál es el papel de la producción escrita en el contexto escolar. Tenemos que admitir, como ya he señalado, que muchas veces sólo se usa para averiguar y evaluar el conocimiento lingüístico del alumno.

Si queremos que los alumnos escriban y que elaboren textos creativos, tenemos que empezar a dedicarle atención al contenido y a la forma de expresarlo, lo cual no supone dejar al margen la corrección lingüística: lo que defiende es la idea de infundir sentido a la actividad de escritura, de ir mucho más allá de la gramática. Esto supone que el profesor debe dejar de ejercer el exclusivo papel de corrector y que pase a actuar efectivamente como lector del texto del alumno. A partir de ahí será posible convertir el alumno-escritor en un alumno-lector de sus propios textos, lo cual le hará revisar sus producciones, criticarlas, reformularlas, arriesgarse en el mejor sentido del término.

El alumno no se “atreve”, no se “aventura”, no se “arriesga” a la hora de escribir por temor a equivocarse. Si cambiamos el foco de nuestra atención, seguramente los resultados de la actividad de escritura serán mucho mejores. No es suficiente escribir correctamente: los alumnos deben aprender a expresar sus ideas con claridad y a desarrollarlas con coherencia. En esta situación el profesor, de alguna manera, tiene que enseñar a redactar, pues la redacción se rige por reglas propias, y no debe simplemente suponer que el alumno ya las domina. Por otra parte, aunque las domine en lengua materna, eso no significa que sea capaz de transferirlas automáticamente a la lengua extranjera. Para eso necesita orientación que nos cabe a nosotros, los profesores, dársela.

No olvidemos que la creación exige algún talento y mucho ejercicio o, como dijo Thomas Alva Edison, “uno por ciento de inspiración y un noventa y nueve por ciento de transpiración”.

Sin embargo, si insistimos en los modelos conservadores y consagrados a lo largo de la historia, lo máximo que conseguiremos será repetir fórmulas que reducen, cada vez más, la motivación y el interés por la lengua escrita. De ahí que sea fundamental proponer constantemente actividades de producción escrita, teniendo en cuenta tanto la estructura

del texto como sus objetivos. Eso nos llevará a tratar aspectos como el foco narrativo, la argumentación, la coherencia, la secuencia cronológica, las relaciones de causa y efecto, los sentidos connotativos y denotativos, el registro lingüístico, etc., etc., etc. Además, claro está, de que no se debe olvidar la corrección lingüística. O sea, hay que dedicarle más tiempo y atención (y, por supuesto, sudor) a la producción escrita...

De valorar prioritaria o exclusivamente la forma, no avanzaremos y nuestros alumnos seguirán produciendo textos poco (o nada) creativos y seguirán repitiendo que nos les gusta escribir. Y no dejan de tener razón al quejarse cuando se ven frente al desafío de plasmar sobre el papel sus ideas, precisamente porque no les aclaramos, entre otras cosas, para qué deben escribir, como bien lo señala este texto:

Escrever

Por Henrique Natividade

Comecei a escrever aos seis anos. O meu primeiro texto caprichado foi a letra A. Depois foi o B que tinha o formato de uma cara de orangotango de perfil. Depois, veio o resto numa sucessão estonteante de bichos, navios, cisnes, gatos, bolas e tudo mais. Aprendi a misturar tudo e fazer bebé, bibi, bobó e até bubu que eu não tinha a menor ideia pra que servia, mas que achava que devia ser coisa muito importante. Não me lembro direito, mas o fato é que eu caprichava, mais ou menos, pra tudo caber naquelas malditas linhas do caderno de caligrafia. Caprichava mesmo. A professora Dona Izilda também caprichava no grande C vermelho, cortado no meio. Com isso aprendi que ela me ensinava, com muita suavidade, que meus textos estavam ótimos, mais ou menos.

Ao correr dos dias meus textos foram ficando cada vez mais complexos e profundos. Não demorou nadinha e eu já escrevia que quem tinha descoberto o Brasil tinha sido o Predo Álvaro Cabrau, coisa que está mais ou menos certa, se a gente não for muito exigente, como a Dona Izilda que não perdia a mania de me dar cês vermelhos cortados no meio. Eu era muito criança ainda e não entendia se meus textos estavam meio certos ou meio errados. Cheguei a pensar inclusive que a Dona Izilda era professora de mentira e que tinha parado a alfabetização dela no cê cedilha. No ano seguinte, descobri que estava errado e vi que ela conhecia muito bem o X. Aliás, melhor que o cê cedilha, do qual nutria muitas saudades.

No outro ano mudei de colégio, outros ares, outros métodos e gente mais esclarecida. Respirei aliviado. Adeus Dona Izilda, a Chatonilda! Viva a Tia Berenice!

Recebi o meu primeiro C azul, sem cortes, logo na primeira prova. Ri satisfeito com a minha vingança. Ri pouco, é verdade, até descobrir que o gordinho imbecil da frente tinha tirado A.

Os anos foram passando rápido e logo eu estava às voltas com números fracionários incompreensíveis do tipo: 3,25 ou 2,75 seguidos de um sinal positivo

ou negativo, dependendo do humor sádico daqueles professores sem alma. Não poucas vezes, tive discussões ácidas de aritmética com o professor de português. E perdia sempre. Por esse tempo eu já não entendia nada do que escrevia, pois tinha de caçar os adjuntos adnominais, os objetos indiretos, as locuções adverbiais, os parónimos, os apostos compostos e, pelo amor de Deus, as malditas crases que me perseguem até hoje. Era um verdadeiro inferno adivinhar o plural de nomes compostos, como por exemplo, o “verde-azul-piscina” ou o “porta-bandeira-creme-rosa-lilás”.

Com o progresso da pedagogia e a chegada da televisão, fui salvo a tempo pelo maravilhoso método da múltipla escolha, no qual a resposta certa estava lá resplandecente, bastando, apenas, ter um pouco de sorte. No primeiro dia já tentei o método do “unidunité salameminguê”, mas não funcionou. Por este motivo, nunca tentei o famoso “minha mãe mandou bater neeeeste, daqui! ”. Comecei a estudar matemática com afincos para descobrir um método infalível, por eliminação de probabilidades improváveis tendendo às dízimas periódicas. Desisti, não só porque não funcionava direito, mas porque também tomava um tempo medonho.

Finalmente, após um longo e pedregoso caminho de feridas abertas, cheguei à Universidade. Ali, a me esperar como uma linda donzela virgem, descortinava-se um novo e maravilhoso mundo a descobrir, a explorar, sem medo das amarras e dos convencionalismos idiotas. Depois de tanta luta, de tanto sangue derramado inutilmente, encontrei a verdadeira felicidade nos grupos de estudo e na máquina xerox do centro acadêmico.

XVI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

“Cuando despertó, el cuento todavía
estaba allí” Cuentos y relatos en el aula de ELE

São Paulo, 20 de septiembre de 2008

La literatura infantil-juvenil y su presencia en la escuela

Andrea Ferrari

Escritora

En los últimos años, la literatura infantil y juvenil (LIJ) viene experimentando un auge en buena parte del mundo, que se manifiesta tanto en la cantidad y variedad de títulos publicados como en la aparición de nuevas editoriales, en el espacio que le dedican al sector las librerías y, por supuesto, en las cifras de ventas. Este fenómeno tiene dos costados bien diferentes. Por un lado, está el extraordinario *boom* comercial generado por la saga de Harry Potter, así como de otras series de libros del mismo género, e incluso la reedición de antiguos clásicos como “Las crónicas de Narnia” de C.S. Lewis, una serie de novelas escritas originalmente en los años 50. Estos productos, todos exponentes de la llamada literatura fantástica, suelen ser lanzados con importantes campañas publicitarias y, a menudo, tienen luego una adaptación cinematográfica que contribuye a su difusión.

El otro costado que explica este auge de la literatura infantil y juvenil, el menos visible para la mayoría de la gente y que me interesa destacar aquí, es el aumento de la lectura en las escuelas en los últimos años. En este caso no son libros siempre expuestos en las vidrieras de las librerías y difícilmente se ubiquen en la lista de los *bestsellers* en su primera semana, pero muchos terminan convirtiéndose en *longsellers*, es decir, títulos con una venta sostenida en el tiempo que, en algunos casos, se cuenta por centenares de miles, gracias a que se vuelven los favoritos de maestros y alumnos.

En Argentina, y me atrevería a decir que también en Brasil, la escuela es el principal punto de circulación de la literatura infantil, el primer lugar donde muchos chicos toman contacto directo con una obra de ficción y donde leen un texto literario -ya sea un cuento, una colección de cuentos o una novela - del principio al fin. Lo cual apunta al importante rol que asumen maestros y directivos que seleccionan esos libros y que eligen cómo presentárselos a alumnos que quizás no han leído ningún otro antes.

¿Y por qué ahora se lee más que antes en las escuelas? En parte por el impulso de los planes oficiales encarados por gobiernos centrales y municipales, que incluyen más literatura en los planes de estudio y en muchos casos proveen de libros a escuelas y bibliotecas. Pero también, diría yo, porque en los últimos años hay una creciente aceptación de la idea de que la literatura es formativa, que contribuye al desarrollo intelectual y emocional de una

persona, y que quien es un lector apasionado en la infancia lo seguirá siendo de adulto y tendrá así más y mejores armas para salir adelante.

Entonces viene la pregunta que oímos muy a menudo quienes trabajamos en el área de la literatura infantil: ¿cómo se hace para lograr que a los chicos les gusten los libros? Es una pregunta que formulan muchos padres que parecen confiar en que existe una receta mágica para crear lectores. Creo que la primera respuesta a la pregunta de esos padres -por lo menos la que doy yo- es que la mejor manera de que los chicos se conviertan en lectores es que vean a sus padres leer con pasión, que en sus casas se respire el placer de la lectura. Sin embargo, muchos de los padres que se proponen lograr que sus hijos lean, que les compran libros y les hablan de la importancia de la lectura, no leen ellos mismos casi nunca, con lo cual no constituyen un ejemplo muy motivador.

En otros casos no hay dinero para libros. O la familia ni siquiera se lo plantea como problema - quizás porque tienen preocupaciones más acuciantes que ésta - y los chicos no cuentan en casa con ningún material de lectura, ni siquiera revistas. Para todos esos chicos, que no han visto leer en sus casas, existe una segunda oportunidad de convertirse en lectores, y ésta es la escuela.

El cuento en el aula

En este contexto, es interesante considerar qué y cómo se lee en la escuela, cuáles son las posibilidades y los riesgos para un docente que decide ofrecer a sus alumnos un texto literario. En principio, el docente enfrenta una serie de decisiones. La primera es qué tipo de texto elegirá: un cuento, un fragmento de novela, una obra de teatro, un poema, una novela entera... El cuento suele ser una buena elección en el aula, ya que por su extensión puede leerse rápidamente y analizar a fondo sus elementos. Por supuesto, las otras formas tienen también su cabida en el aula, pero aquí voy a hacer especial hincapié en el cuento.

Hay, diría yo, tres etapas de acercamiento al cuento en el aula. La primera es la comprensión. Me refiero aquí al nivel más básico: entender el vocabulario y las estructuras usadas, poder seguir el hilo narrativo hasta el final, captar el sentido primario.

La segunda etapa es la de la interpretación, y aquí las cosas se ponen más complicadas. Se oyen preguntas tales como: “¿Qué quiso decir el autor?”, “¿Por qué eligió determinado final?”, “¿Cuáles son los simbolismos dentro del relato?”.

Un cuento puede ser abordado en el aula a partir de distintos aspectos. Se puede hablar del estilo, del argumento, de los personajes, del contexto geográfico, histórico o político, de la biografía del autor en relación con ese texto, del punto de vista. Cuando se busca interpretar, sin embargo, se corren algunos riesgos. Uno de ellos es que se imponga el criterio de autoridad: es decir que existe una única interpretación correcta y es la que da el docente. Con ese tipo de acercamiento se puede terminar por expulsar al lector-estudiante del texto, porque se limita a repetir lo que ha oído sin involucrarse, sin producir un sentido propio.

Parece ser más interesante abrir y no cerrar la posibilidad de interpretaciones, ayudar en la búsqueda de claves que permiten análisis verosímiles y no proveer una lista cerrada. Un cuento puede ser una fuente inagotable de debates: un ejemplo apropiado es, justamente, el que le da título a este seminario. El famoso microrrelato de Augusto Monterroso, considerado el más corto del mundo: “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”.

Sólo siete palabras que dieron lugar a una enorme cantidad de análisis. Se ha hablado mucho, por ejemplo, del sentido que adquiere allí la palabra “todavía”, que remite a un estado anterior de cosas. Del hecho de que se trate de “el” dinosaurio y no “un” dinosaurio. De la falta de un sujeto definido para el verbo “despertó”, lo cual le da una ambigüedad esencial al cuento. El dinosaurio ha recibido incontables interpretaciones: que es un símbolo de los sueños y esperanzas de cada persona, de la dictadura guatemalteca, de la esencia primitiva del hombre frente al avance de la ciencia, del poder de Estados Unidos, del partido gobernante en México... Y no terminan allí.

En una oportunidad leí un artículo donde se aseguraba que en realidad todo era muy sencillo: siendo estudiante en México, Monterroso vivía con varios amigos, uno de los cuales -apodado “el dinosaurio”—hablaba sin parar. Tanto que el escritor, que había bebido un poco, se quedó dormido oyéndolo y cuando despertó su amigo estaba ahí y seguía hablando. De ahí entonces: “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”. Pero probablemente esa anécdota sea falsa. Lo interesante es que el propio Monterroso nunca quiso aclarar el sentido de su microrrelato, cuya riqueza está, precisamente, en todo lo que contiene siendo tan breve, en la cantidad de posibilidades latentes que cada lector puede descifrar a su modo, en que cada uno puede leer allí un cuento distinto.

Los autores, por cierto, son reacios a aceptar las interpretaciones de sus obras provistas por críticos y profesores. Gabriel García Márquez, por ejemplo, contó una vez que colecciona la lista de disparates que se han dicho en las aulas sobre sus textos, empezando por el profesor que dictaminó que la abuela de Cándida Eréndira (la del famoso cuento “La cándida Eréndira y su abuela desalmada”) era el símbolo del capitalismo insaciable.

Otro autor que suele reírse ante las interpretaciones de sus textos es el inglés Julian Barnes. En una conferencia que tuve la oportunidad de presenciar a principios de este año en Buenos Aires se dio una de esas situaciones: un crítico quiso preguntarle sobre el cuento “Saber francés”, incluido en el libro *La mesa limón*. Se trata, brevemente, de una anciana que vive en un asilo y que le escribe a un escritor llamado Julian Barnes porque está sacando libros de la biblioteca por orden alfabético y llegó a la “B”. El crítico quiso saber si Barnes había tomado esa idea, que definió como la visión de la literatura indexada alfabéticamente, de “La náusea” de Jean Paul Sartre. El escritor se rio y dijo que le hubiera encantado decir que sí, pero la verdad era que una viejita muy real le había escrito desde un asilo porque estaba leyendo libros por orden alfabético. O sea, que a veces los críticos son más imaginativos que los propios autores.

Adonde apunto aquí no es a plantear una oposición cerrada a todo tipo de interpretación, sino a la posibilidad de permitir diferentes miradas sobre ese cuento o novela que, como una cebolla, deja que cada lector saque una capa distinta y la saboree a su ritmo y estilo.

Volvamos a la lectura en las aulas. Mencioné tres etapas que a mi modo de ver se dan en este proceso. La que sigue a la comprensión y la interpretación es la producción; es decir, lo que cada chico produce tras leer ese texto. Puede ser un dibujo, una interpretación diferente, un nuevo final. O quizás una reescritura del cuento usando otro punto de vista, que es un ejercicio muy interesante. O un trabajo en *power point*. O una canción. Creo que ésta es la etapa más rica del trabajo sobre un texto literario en el aula: cuando los lectores se adueñan del texto y se dan la libertad de generar algo diferente y propio.

Realismo y fantasía

Decía antes que el docente se enfrenta a distintas elecciones a la hora de determinar qué texto le ofrecerá a sus alumnos. Una de esas decisiones es la del género. Sin entrar en las diferenciaciones más sutiles -ya que en la literatura infantil existe la misma variedad que en la de adultos-, me gustaría mencionar dos grandes troncos de la LIJ, ambos hoy igualmente vitales: la fantasía y el realismo. Y si bien no cuento con datos estadísticos, a partir de mi contacto con numerosas escuelas tengo la impresión de que allí es mayor la presencia de la literatura realista, sobre todo en lo que respecta a los grados superiores de enseñanza.

¿Pero de qué hablamos cuando decimos realismo en la literatura infantil? En verdad, las maneras de abordar un texto realista dentro la LIJ han ido modificándose con el tiempo. Antes las cosas eran muy distintas: con la idea de proteger a los chicos de los aspectos más duros de la vida cotidiana; hace treinta o cuarenta años imperaban cuentos infantiles que pintaban una realidad edulcorada, donde los niños protagonistas enfrentaban escasos conflictos que siempre podían resolverse con buena voluntad y ayuda mutua. Los finales eran habitualmente felices, venían acompañados por la correspondiente moraleja y había temas que jamás se tocaban.

Pero de un tiempo a esta parte la LIJ ha dejado entrar la realidad a secas, con todas sus facetas, incluso aquellas que antes se consideraban poco aptas para los chicos. Así es que hoy existen cuentos y novelas para niños y jóvenes que hablan de guerras, enfermedades, familias disfuncionales, problemas económicos, sexualidad, violencia, drogas y otra infinidad de temas. En Argentina, como seguramente en otros países, hemos visto en los últimos años surgir libros protagonizados, por ejemplo, por chicos de la calle o chicos cartoneros, que han tenido buena aceptación entre los lectores.

Muchos de esos temas se prestan a interesantes debates. Pero justamente por eso, la utilización de la literatura infantil y juvenil en la escuela enfrenta, a mi juicio, otro riesgo: la excesiva *pedagogización* de los contenidos. Me refiero con esto a la reducción de una obra de ficción a los temas que desarrolla, ya sea la protección del medio ambiente, la defensa de los derechos humanos o la relación entre nieto y abuelo. Son las editoriales, en parte, las responsables de esta tendencia.

Se habla mucho de conceptos como “la educación en valores” o “los contenidos transversales de los textos” y a menudo en la práctica eso deriva en que se ofrezcan libros

como si fueran recipientes de contenidos: una novela se convierte simplemente en “un libro con ecología”, “con solidaridad” o “con educación ciudadana”, lavando así toda la riqueza que pueda tener, que en el caso de una obra de ficción reside en su carácter literario, en la posibilidad de construir un mundo ficticio con personajes ricos y complejos y no en la enumeración de conceptos. El riesgo con este tipo de abordaje, creo yo, es que el lector nunca llegue a sumergirse en ese mundo ficticio, nunca palpite con sus personajes, sino que se limite a vincular sus contenidos con ciertas ideas sobre ecología, comunicación, etc., para hacer la tarea que le han encomendado.

Leer con placer y leer por cumplir

Por todo ello, creo que es tan importante como el *qué* se lee es el *cómo* se lee. Los autores de literatura infantil y juvenil somos habitualmente invitados a conversar con los alumnos de escuelas donde se ha leído alguno de nuestros libros. En general uno puede percibir cómo se han involucrado los chicos con el texto: algunas veces -por suerte, no la mayoría- es claro que, más allá de uno o dos que se han sumergido de verdad en el libro, la mayoría lo ha leído rápido, con el único objetivo de contestar las diez o doce preguntas que le harán en la evaluación, encontrar un listado de adverbios de modo o reconocer los objetos directos.

Otras veces, en cambio, somos recibidos por chicos ansiosos por plantear sus preguntas, llenos de ideas sobre por qué los personajes se comportan de cierta manera o por qué deberían tomar otro rumbo, chicos que cuestionan y generan debates sobre diversos aspectos de un libro. En lo personal, tuve experiencias muy ricas en escuelas donde me encontré con chicos que habían creado obras de teatro basadas en una determinada novela, habían hecho maquetas y esculturas sobre los personajes y, muchas veces, habían generado textos literarios propios a partir de lo leído.

Es bastante frecuente encontrar, en esos grupos, estudiantes con una incipiente vocación literaria estimulada por sus lecturas, que aprovechan la presencia del autor para conversar, por ejemplo, sobre técnicas narrativas, los motivos de la elección de un cierto punto de vista o de una determinada estructura.

Normalmente, detrás de este tipo de chicos uno encuentra a un docente también entusiasmado con el proyecto de lectura. Por supuesto, la actitud del profesor no es todo. También es habitual toparse en los foros de Internet con algún chico que pide con desesperación un resumen del libro para no tener que molestarse en leerlo. Sin duda, los alumnos ponen lo suyo. Estoy convencida, sin embargo, de que la elección de la obra, la manera de abordarla, y la posibilidad de que el docente contagie su entusiasmo por un texto literario tendrán un rol fundamental en el futuro de la relación entre esos chicos y los libros.

Ideas, creación, producción

Es interesante pensar cuáles son los aspectos que más curiosidad despiertan entre los chicos tras la experiencia de lectura en el aula. Tuve la oportunidad de visitar escuelas en distintos países. Además de en Argentina, en Uruguay, en España y aquí, en Brasil. Siempre me sorprende constatar que las inquietudes son muy similares: muchas de las preguntas que hacen los chicos tras leer un libro -ya sean chicos de escuelas públicas o privadas, de zonas ricas o pobres—son bastante parecidas. Varias están centradas en el proceso de creación: ¿cuánto se tarda en escribir un libro? ¿Cómo se eligen los nombres de los personajes? ¿Quién me ayuda a escribirlos? Y una que aparece siempre entre los más pequeños: ¿Alguien me corrige los errores de ortografía?

También hay preguntas que muestran que los chicos están pensando en su propio futuro y tal vez acarician la idea de ser escritores. Quieren saber, entonces, a qué edad empecé a escribir, qué libros leía cuando era chica, cuándo supe que quería ser escritora y, a veces, incluso, si mis padres me apoyaron para tomar esa decisión.

Muchas veces, en grados superiores, les interesa la fase de la producción del libro: me preguntan sobre mi relación con la editorial, si yo elijo las ilustraciones, si alguien me hace correcciones de estilo, si mis libros están traducidos, si participo en la promoción...

Dejé para el final la gran pregunta, la que aparece siempre, sea cual sea la escuela: ¿de dónde saco las ideas? Es interesante ver que los chicos identifican esta cuestión -el surgimiento de nuevas ideas, la búsqueda de la originalidad temática como una parte esencial, quizás la más difícil de la tarea del escritor -lo cual para mí es cierto- y también que se sienten atraídos por los límites entre realidad y ficción, esa línea que se les presenta un tanto difusa.

Como la mayoría de mis libros son de índole realista, suelen preguntarme si hay allí algo autobiográfico o si conozco a gente que le haya sucedido lo que yo cuento. Yo les respondo que en mis libros todo es ficticio, pero que muchas veces el germen de esa historia está en la realidad, en algo que leí en un diario o quizás vi por la calle y que se convirtió en el disparador de la idea. Lo que observo, en estas charlas, es que la relación entre el cuento y su contexto, los vínculos entre ese texto de ficción y sus referentes en la realidad, pueden ser un punto de entrada interesante para los lectores.

Por eso, quisiera relacionar ahora estas nociones con el cuento “La historia de Kwaheri”, donde aparece, justamente, la cuestión de la gestación de un relato, motivo por el cual lo elegí para acercárselos a ustedes antes de este encuentro. Por un lado, está tematizada la angustia de la creación: el terror ante la falta de ideas. El escritor, Pedriel, necesita con desesperación un tema y en el cuento es Kwaheri quien va a convertirse en el disparador de su idea. Si bien, por supuesto, la cuestión está tratada aquí con humor y llevada al absurdo con fines humorísticos, esa desesperada búsqueda de temas e ideas es algo muy frecuente entre quienes se dedican a la literatura.

Para Pedriel, entonces, el disparador fue Kwaheri. Para mí, fue -como otras veces- la actualidad: una serie de noticias. Pero en esta oportunidad se produjo una interesante ida y vuelta entre la realidad y la ficción.

Hubo una época en Argentina en que se encontraron polizones en varios barcos que llegaron a los puertos de Buenos Aires o San Nicolás, todos ellos chicos africanos. Desconozco

por qué sucedieron todos esos casos en ese tiempo y no antes ni después, pero la realidad fue así y muchos medios registraron estos hechos. Yo me interesé en la historia de los chicos que venían escondidos en esos barcos, en general huérfanos que escapaban de países en guerra. Cuando los encontraban algunos eran devueltos a sus países. Otros desembarcaron en Argentina - país del que desconocían absolutamente todo, empezando por el idioma- y allí varios lograron el estatus de refugiados y recibieron cierta ayuda económica.

Ese fue el desencadenante para mi cuento; es decir, el disparador que luego permitió imaginar el relato. Y, nuevamente, la relación entre ese disparador y el relato mismo aparece tematizada en el cuento. Porque aunque Pedriel cree que es la historia de la vida de Kwaheri lo que va a darle su gran novela, en verdad es poco y nada lo que logra saber de él. La comunicación verdadera nunca se produce. Es más bien lo que imagina en sus ojos, en sus dibujos y en sus silencios la materia que luego va a constituir su obra. Lo que rompe su bloqueo. Y eso es lo que muchas veces hace falta para poder empezar un cuento o una novela: una imagen, un elemento que dispare la imaginación.

Mucho después de que el relato estuviese escrito y publicado, pasó esto que yo a veces les comento a los chicos cuando hablamos sobre nociones como ficción y no ficción o realismo y realidad. Y sucede que a veces las cosas se mezclan y realidad y ficción parecen alimentarse mutuamente. Hay veces en que uno busca desesperadamente un tema y otras en que el tema se presenta ante uno, como si pidiera ser escrito.

Lo que sucedió fue que oí hablar de una nueva aparición de polizones. Eran tres adolescentes que habían subido a un barco en Guinea. Al desembarcar en Argentina los habían internado en un hospital, debido a su delicado estado de su salud, y una vez que sanaron, una señora, titular de una asociación de amistad con los pueblos de África, se había ofrecido a darles albergue en su casa, por lo que un juez había otorgado la custodia provisoria, hasta tanto se definiera su situación legal.

Picada en mi curiosidad, conseguí el teléfono de esta mujer y pedí entrevistarme con los chicos. Ella aceptó con mucha amabilidad, pero la experiencia no fue fácil. Resultó que estos tres chicos, que se habían conocido en el puerto de Guinea, se comunicaban entre ellos en susu, el dialecto de una región de Guinea. El mayor hablaba algo de francés, lengua oficial en ese país, el del medio algo de inglés, ya que provenía originalmente de Liberia, y el menor sólo hablaba susu.

Con gran esfuerzo me comuniqué con ellos un poco en francés y un poco en inglés. Lo que descubrí entonces, para mi asombro, es que estos tres chicos no podían cambiar una palabra con la mujer que les daba albergue, ya que ella no hablaba más que español. Fue como introducirme en mi propio cuento: igual que Pedriel y Kwaheri, esta señora y los tres chicos se miraban, se hacían gestos e intentaban adivinar sin mucho éxito las intenciones del otro. Durante un rato hice de puente entre ellos, tratando de trasladar las preguntas de uno y otro lado. Cuando salí de allí pensé que si no hubiera sido porque el cuento ya estaba escrito, ésa hubiera sido una buena historia para una novela.

Termino, entonces, con esta anécdota, que apuntaba simplemente a ilustrar uno de los aspectos de un relato que pueden elegirse para abordarlo: su gestación, su relación con los referentes en la realidad. Apenas una puerta más por la que uno puede asomarse a las entrañas de un cuento.

XVII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

Las nuevas metodologías
y sus aplicaciones didácticas

São Paulo, 19 de septiembre de 2009

Nuevos tiempos, nuevas metodologías

Sonsoles Fernández López

Escuela Oficial de Idiomas de Madrid

Introducción

La palabra “nuevo/a” es motivadora, despierta la curiosidad, nos pone en alerta y nos prepara para el cambio. Nadie niega lo que ha cambiado nuestra sociedad en poco tiempo, son ciertamente “nuevos tiempos” a los que cada uno de nosotros nos vamos adaptando cada día ¿Y qué ocurre en la escuela y en nuestras clases? ¿Preferimos el “siempre se ha hecho así” o somos conscientes del que “no avanza, retrocede”?

Convencidos de que los diferentes “métodos” no son modas, sino intentos de dar respuesta a las necesidades de cada época, en esta ponencia observamos como, también hoy, la metodología de las lenguas se renueva para responder a las necesidades de comunicación de una sociedad como la nuestra en la que el mundo es nuestra patria.

Repasamos, en primer lugar, los principios dinamizadores de esta renovación, principios que se desprenden de los trabajos de las diferentes ciencias implicadas en el aprendizaje y en el aprendizaje de las lenguas. A continuación, proponemos dos concreciones didácticas integradoras de esos principios claves: *El enfoque de acción* y *El aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lenguas extranjeras* (AICLE).

En los dos casos, son motores del aprendizaje, como veremos, la motivación, una amplia exposición contextualizada a los datos de la lengua, la atención a los procesos y la interacción auténtica, aspectos que se desprenden de la realización de tareas “significativas” reales en el primer caso y de la necesaria apropiación de los contenidos curriculares en el otro.

Metodología y sociedad

Con frecuencia nos preguntamos, unas veces con recelo, otras con curiosidad, otras con verdadero interés, por lo que se lleva ahora, por lo que se hace hoy, como si los enfoques y métodos fueran una moda y estuviéramos ante una pasarela por la que pasan epígrafes como Enfoque de acción. Trabajo con “tareas”. Aprendizaje por contenidos (AICLE). Aprendizaje cooperativo. Desarrollo de estrategias y autonomía del aprendiz. Aprendizaje por competencias. Atención “a la forma”. Enfoque léxico. Plurilingüismo. Interculturalidad. Tecnologías de la información y comunicación. Evaluación auténtica. Gramática cognitiva. Enseñanza a inmigrantes. La Web 2.0 en el aula. Internet: nuevas formas de comunicar, nuevas formas de aprender...

Sin embargo, no se trata de modas en las que se cambia por necesidad de consumir; la historia de los enfoques y de los métodos para el aprendizaje de las lenguas es sobre todo la respuesta de la metodología a las características y necesidades de cada sociedad y al intento de aplicar a la praxis didáctica los resultados de los estudios relacionados con el tema. Subyace en cada enfoque y método:

- La respuesta a las necesidades de la sociedad (para qué se aprenden las lenguas y quiénes necesitan aprenderlas).
- Un concepto determinado de qué es la lengua (girando en torno a las reglas o al sistema o a la comunicación o a la integración social).
- Un concepto de aprendizaje (repetitivo y mecanicista o creativo, significativo y constructivo).

La primera reflexión que proponemos va dirigida a caracterizar nuestra realidad social frente a la de hace pocos años: en una rápida mirada nos sorprende la celeridad de los cambios, la movilidad de los ciudadanos, el encuentro de culturas, la inmensa red de comunicaciones, la ventana inabarcable de Internet, el acceso a la información, la capacidad de llevar en nuestro bolsillo un chip lleno de música, de noticias, de puntos de contacto con el mundo entero, de...

De acuerdo con ello concluimos que HOY necesitamos las lenguas para vivir en una sociedad abierta, global y cambiante y para, como agentes sociales, hacer cosas: viajar, trabajar, entendernos, informarnos, intercambiar, colaborar, conocernos, divertirnos, estudiar, trabajar. La metodología debe dar respuesta a esas necesidades y ofrecer una forma de aprender que favorezca esa apertura a la sociedad y posibilite poder “hacer” de verdad esas cosas con la lengua que se aprende.

I. Principios dinamizadores de la renovación metodológica

Los trabajos de las diferentes ciencias implicadas en el aprendizaje y en el aprendizaje de las lenguas ponen de relieve aspectos que iluminan los procesos y las condiciones en que el aprendizaje tiene lugar. De ese rico legado nos vamos a detener en aquellos que hemos denominando como principios dinamizadores y se plasman, como veremos, en diferentes concreciones didácticas. Repasamos en una breve síntesis, las aportaciones que consideramos más relevantes para nuestro propósito de:

1. Las ciencias del aprendizaje,
2. las ciencias de la comunicación lingüística,
3. Los estudios sobre adquisición de lenguas,
4. Para terminar con una revisión de la síntesis que hace el MCER.

1. Las ciencias del aprendizaje y en particular la psicología cognitiva insisten en:

- La implicación activa del alumno para aprender.
- Un aprendizaje “significativo”.

- Un proceso constructivo que arranca de la motivación y de los propios esquemas de experiencias y conocimientos.
- El conocimiento procesual frente al declarativo.
- El aprendizaje estratégico y desarrollo de la autonomía.

En la secuencia de Piaget, las ciencias del aprendizaje¹ vienen afirmado que el aprendizaje es el resultado de la implicación activa en la construcción del sentido y que esa construcción se produce cuando el aprendizaje es “significativo”, tiene sentido, responde a las propia motivación y se apoya en los conocimientos y experiencias previos. Despertar, pues, la motivación y activar todo el bagaje que se posee es el primer paso para la construcción del aprendizaje; a partir de ahí se pone en marcha un proceso de desequilibrio inicial (hay algo nuevo que no se entiende, que no se sabe decir...) que lleva, si lo nuevo es además de necesario, superable, a la formación, búsqueda y contraste de hipótesis conducentes a la asimilación del nuevo conocimiento.

2. De las ciencias de la comunicación lingüística (Pragmática. Análisis de discurso, de la conversación. Sociolingüística interaccional. Lingüística funcional. Psicolingüística. Etnolingüística. Antropología lingüística) destacamos:

- El análisis de la lengua en uso, en acción, integrada en los contextos y en las situaciones en que se produce y que conforman su sentido.
- Los procesos de “negociación del significado” en la interacción.

Para aprender a usar la lengua no bastan los análisis lingüísticos clásicos de laboratorio, ya que sólo en su contexto, en la situación concreta se decide el sentido de los mensajes. La literalidad de una frase tiene múltiples interpretaciones y para que la comunicación sea eficaz, es necesaria “la negociación del significado”, la aclaración del sentido de lo que se dice en cada situación, la interpretación correcta de cada intervención en su contexto. De todo esto se desprende la necesidad de un aprendizaje de la lengua en contextos “significativos” y potenciando los procesos de negociación del sentido, de comunicación eficaz. En la clase de lengua se da cita el grupo social concreto donde es posible aprender lo que se necesita o interesa cooperando y comunicando.

3. De los estudios de adquisición de segundas lenguas – ASL –, ponemos de relieve:

- Las variables debidas a la motivación.
- La influencia de las situaciones de aprendizaje.
- El papel de la acción y de la interacción como eje del desarrollo.
- La competencia comunicativa: habilidad para utilizar adecuadamente en cada contexto el conocimiento lingüístico.

Una de las constantes en la diferencia de los resultados al aprender las lenguas es el mayor o menor grado de motivación, lo que conlleva implicaciones directas para la didáctica

¹ Ver versión en C.Coll, 1991, Williams y Burden 1999.

de las lenguas. A ese elemento se alía como factor decisivo la situación de aprendizaje, el grado de contacto y de interacción con los datos de la nueva lengua; en la medida en que ese contacto sea mayor y se interaccione de forma motivada en la nueva lengua el progreso se verá ciertamente potenciado.

4. Marco común europeo de referencia

Para cerrar este apartado de principios dinamizadores para una renovación metodológica, nos remitimos al *MCER* que recoge y sintetiza las aportaciones anteriores.

De acuerdo con ello, el *MCER*:

- Se decanta decididamente por un enfoque de acción.
- Asimila al aprendiz con el *usuario* de la lengua, lo considera *agente social*, lo que implica un aprendizaje del uso y en el uso. El enfoque aquí adoptado se centra en la ACCIÓN. Este enfoque (...) considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua, principalmente, como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen TAREAS (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo, en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (*MCER*, 9)
- Solicita un uso contextualizado de la lengua: las actividades de lengua y los actos de habla no tienen sentido fuera de su contexto y por tanto, añadimos nosotros, no logran ser significativos como unidades didácticas aisladas de la necesidad comunicativa que las genera (se sobrepasan así los programas y materiales que giran en torno a los contenidos funcionales).
- Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido.
- Es un enfoque integrador: las acciones -tareas- al ser significativas para el aprendizaje -y no rutinarias- activan y desarrollan todos los recursos y conocimientos de la persona y se convierten en el eje y motor del aprendizaje
- Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos, utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.
- El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Como **conclusión** de este apartado, después de haber detenido un momento la mirada sobre lo que caracteriza y pide nuestra sociedad, después de repasar brevemente las aportaciones actuales de las ciencias implicadas en el aprendizaje de las lenguas y de examinar la síntesis que realiza el *MCER*, podemos decir que todo ello nos lleva a una metodología con las siguientes líneas eje, o principios dinamizadores:

- El alumno, usuario de la lengua. Enfoque de acción o aprender haciendo.
- Las “tareas” significativas, reales, como impulso motivador y medio de atención a la forma-.
- Necesidad de la motivación.
- Aprendizaje significativo, aprender construyendo sobre lo que se posee.
- Plurilingüismo.
- Atención a los procesos.
- “Negociación” de los significados -de verdad- en la interacción.
- Cooperación en la realización de las tareas.
- Lenguaje de uso, lenguaje auténtico, con el sentido que le da el contexto.
- Desarrollo de las propias estrategias de hacer y de aprender.
- Clases integradoras que son grupos sociales, espacios de comunicación.

II. Concreciones didácticas

Los puntos que hemos recogido en el apartado anterior pueden plasmarse en diferentes concreciones didácticas. Nosotros nos vamos a centrar en:

1. El desarrollo del enfoque de acción a través del trabajo con “TAREAS”, donde esos puntos son las líneas fuerza que rigen esta forma de trabajar.
2. “El aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lengua extranjera” (AICLE), metodología que asume, desde otra perspectiva, los mismos principios.

1. Enfoque por tareas

El trabajo con “tareas / proyectos²” es la concreción didáctica de la perspectiva de acción en el aprendizaje de las lenguas. En el apartado anterior, citando al *Marco*, aparecía ya la palabra “tareas”, al explicar cómo el enfoque de acción considera a los aprendices de lenguas *miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo...*

¿Qué son las tareas?

La palabra “tarea” procede del léxico general de la lengua y tiene un campo significativo muy amplio, por lo que se presta a muchas interpretaciones, incluida la más tradicional de hacer las tareas de la casa o los deberes del colegio. Dentro de lo que se ha venido a llamar *enfoque por tareas* para el aprendizaje de las lenguas, la palabra ha asumido un significado más restringido para referirse a:

Actividades concretas, reales o verosímiles, acciones de la vida cotidiana -no sólo académicas-, que se realizan en clase, o desde la clase y que como ejes de la unidad didáctica, dinamizan los procesos de comunicación y de aprendizaje y llevan a aprender todo lo necesario para poder realizarlas en la nueva lengua.

² La diferencia entre “tareas” y “proyecto” en este enfoque radica en la mayor envergadura de éste último que puede integrar y se divide en una serie de “tareas” y conlleva unos tiempos más amplios.

Nos remitimos nuevamente³ al *MCER* para presentar su concepto de “tareas. En un primer acercamiento (p. 10) se refiere a “la tarea” como a una actividad concreta de la vida diaria:

Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos.

Es aleccionador el tipo de ejemplos que se presentan en esta primera descripción; se rompe ya con las rutinas escolares y se suscita una forma de hacer abierta a la realidad y conectada con las necesidades de los aprendices y usuarios de la lengua. La lista de “tareas” es tan amplia como la de las mismas actividades cotidianas, lo importante es que las que se lleven a clase, respondan a los intereses y necesidades del grupo meta, no sean rutinarias e impliquen de verdad a los alumnos: preparar un viaje, hacer una pizza, bailar salsa, buscar alojamiento, participar en un “blog”, visitar un museo, felicitar a los amigos, pedir una beca, contactar con otro grupo de alumnos...

Como ejemplo, también, y para mostrar cómo cualquier ocasión es generadora de “tareas”, traigo a colación la lista de las posibles que propusieron los alumnos en una clase para celebrar “El día de la mujer”: Felicitaciones para todas las mujeres amigas. Calendario de mujeres. Un regalo para.... Galería de mujeres: exposición. Representación intercultural (la mujer en diferentes sociedades). Folleto: contra la violencia de género. Mural: “La sociedad ideal”. Póster: “Día de la mujer”. “Blog” o foro sobre “Mujer y trabajo”. Carta abierta a.: deseos para un futuro justo.

Enfoque comunicativo y trabajo con “tareas”

El enfoque por “tareas” se inserta en el paradigma comunicativo y supone una revitalización de sus planteamientos, al pasar:

- Del uso futuro de lo trabajado, al aprendizaje en el uso. Y como consecuencia a aprenderlo de forma más real y más efectiva.
- De la teoría a la acción: del aprender cómo se hace algo (pedir una información, expresar preferencias, dar una opinión...) a aprender haciéndolo de verdad;
- De las actividades pautadas de simulación. a las actividades motivadoras de la vida real, con negociación, resolución de problemas y trabajo cooperativo.
- De la prioridad de los contenidos “declarativos” a los de procesos, al aprender haciendo, camino en el que se prevén actividades preparatorias que guardan relación tanto con la transmisión del significado como con el modo en que se lleva a cabo, manteniendo un equilibrio entre la atención al significado y a la forma, a la fluidez y a la corrección.

³ Nos referimos al Marco, como documento de referencia que ha incentivado todavía más la reflexión y la práctica de este enfoque, al asumirlo no sólo como una práctica didáctica más, sino como el eje articulador de todos los aspectos implicados en el aprendizaje de las lenguas; pero el “enfoque por tareas”, desde la década de los ochenta, cuenta con una larga historia y aporta un bagaje de experiencias y de estudios que lo consolidan como metodología consistente y eficaz.

“Tarea” y unidad didáctica

“Tareas” como las que se han listado más arriba, u otras muchas, siempre se han realizado en clase en ocasiones especiales, pero como algo ajeno al programa. En el “enfoque de acción” es esa tarea la que se convierte en el eje de la unidad didáctica y la que selecciona los contenidos necesarios para realizarla, de acuerdo con el nivel de los alumnos.

En una presentación rápida, el camino de preparación de una unidad didáctica sería el siguiente:

1. ¿Qué queremos hacer? Se elige, en clase y entre todos, la tarea final, -que como profesores podemos haber previsto- a partir de situaciones de interés para el grupo concreto (intercambios escolares, amigos, excursiones, visitas, conciertos, programas de TV, fiestas, acercamiento a determinados personajes...) a partir de temas de interés (moda, contaminación, mujeres y hombres, trabajo.) o de aspectos del programa (desde objetivos comunicativos, a temas culturales, acercamiento a la literatura...).

Al elegir la tarea debe tenerse en cuenta, además, que sea realizable en el tiempo previsto.

2. ¿Qué pasos tenemos que dar para realizar la tarea? (Escribir una carta, comprar los ingredientes, enterarnos del precio de los billetes.).
3. Para realizar la tarea elegida ¿Qué se necesita saber y aprender? (Objetivos y contenidos de expresión oral y escrita, funciones y aspectos formales, socioculturales y estratégicos, adecuados al nivel del grupo concreto). Aunque sea el profesor quien prevea los objetivos y contenidos, es importante que los alumnos tomen conciencia de lo que necesitan y de lo que van a aprender.
4. Proceso de aprendizaje: previsión de actividades de motivación, de activación de conocimientos, de formación de hipótesis, de búsqueda de recursos formales, de atención a la forma, de ensayo, de corrección, de evaluación y de superación de dificultades.
5. Búsqueda de materiales: en la actualidad contamos con una fuente inagotable en Internet, pero la búsqueda no se agota ahí y va desde los libros y otros recursos de apoyo, a todos los “realía” personales y sociales.

Veamos un ejemplo:

Un ámbito rentable y universal es el de las fiestas, en torno al que se pueden llevar a cabo diferentes tipos de tareas (felicitar, salir a cenar, elegir un regalo .); como ejemplo, proponemos la siguiente relacionada con la celebración de Año Nuevo o de los cumpleaños:

- Nos proponemos como tarea final la de escribir y enviar felicitaciones.
- A partir de esa necesidad, surgen los objetivos de aprendizaje: ¿qué tenemos que saber hacer con la nueva lengua?
- ¿Qué actividades comunicativas se realizan? ¿Qué textos? ¿Y con qué recursos lingüísticos? Dependiendo del nivel de nuestro grupo de alumnos todos estos aspectos tendrán mayor o menor alcance.

Aquí prevemos una programación que se puede adaptar desde un nivel A1 o A2:

“¡FELICIDADES!

¡Feliz Año Nuevo!”

Ámbito: En torno a los cumpleaños / a las fiestas de Navidad y Año Nuevo.

Destinatarios: Desde A1.

Tarea final: ESCRIBIR y ENVIAR FELICITACIONES

Pasos intermedios

- Leer algunas tarjetas de felicitación y observar modelos.
- Preparar felicitaciones personalizadas.
- Expresar deseos.
- Preparar las felicitaciones (y la sorpresa).
- Entregarlas, leerlas, enviarlas...

Objetivos: Felicitar de manera tópica y personalizada Expresar deseos.

Actividades comunicativas

Comprensión:

- Seleccionar felicitaciones, a partir de materiales auténticos.
- Reconocer los elementos tópicos y los personales en las felicitaciones.
- Elegir los deseos de forma personalizada.
- Interacción oral y escrita:
 - Felicitar
 - Adaptar / rellenar modelos Expresar deseos Escribir las direcciones (A1)

Expresión

- Desarrollar la expresión personal para transmitir deseos Enriquecer la categoría adjetivos

Exponentes lingüísticos

Expresiones típicas:

- ¡(Muchas) Felicidades! ¡Que cumplas muchos! ¡Enhorabuena!...
- Feliz Año Nuevo, Feliz 200x, Feliz y próspero Año Nuevo

Léxico:

Sustantivos referidos a los deseos que se expresan: *te deseo felicidad, paz*,⁴ *dinero, amor, éxito*...). Verbos para expresar deseos.

Adjetivos para felicitar de forma más personal (*Feliz y mágico/divertido/incomparable / inmejorable / tentador / loco / emocionante... año nuevo. Gramática:*

A1: *Te /os/le/les deseo + nombre*

A2: (*Te deseo, pido, quiero*) *que + subjuntivo* Formas del presente de subjuntivo.

Aspectos socioculturales:

Felicitaciones (relacionadas con el evento elegido).

Estrategias y actitudes

Inferir de los modelos las estructuras necesarias.

Personalizar los deseos para aprender el léxico

⁴ Ver Fernández (2009) pp. En “Tareas para aprender lenguas” en este volumen se ofrece el desarrollo de esta unidad didáctica.

Motivación para celebrar las fiestas y para felicitar a los compañeros.
Interés por expresar muchos deseos y llevarlo a cabo de forma original.
Estrategias de asimilación y recuperación.

Evaluación

La felicitación realizada.
Ficha de auto / evaluación sobre los recursos lingüísticos, del trabajo, uso de la lengua.

El trabajo con tareas en el aprendizaje de la lengua

Resumimos señalando como el enfoque por tareas plasma didácticamente los principios dinamizadores que señalábamos ya que:

- Despierta la motivación de los alumnos.
- Provoca que se activen y se desarrollen en la misma clase procesos de comunicación auténtica.
- Las muestras de lengua -“textos”- que se escuchan, leen o escriben son los que ayudan a realizar esa tarea.
- La práctica de clase tiene un “para qué” de verdad, que se realiza en cooperación, no hace falta simular “laguna de información”, ésta es real.
- Favorece los procesos de atención a la forma
- Genera las estrategias de asimilación de los recursos lingüísticos necesarios para cumplir la tarea.
- La clase se comporta como el grupo de personas que es y se convierte en un “acontecimiento comunicativo” y en un taller de aprendizaje.

2. Aprendizaje integrado de contenidos curriculares y Lenguas extranjeras (AICLE)

Aunque este planteamiento no es nuevo, sí es verdad que en los últimos años, y cada vez más, se está llevando a cabo en diferentes situaciones escolares y lo que es más importante, se está plasmando con una metodología renovadora que asume los principios fuerza que hemos señalado en el primer apartado.

Los motores del aprendizaje de las lenguas, hemos subrayado son la motivación (interés, necesidad, gusto) y el contacto, la exposición e interacción real con los datos de la lengua. El enfoque por “TAREAS” ofrece una respuesta para todos los públicos, AICLE plantea otra, propia para contextos escolares, donde la motivación es difícil de conseguir y el contacto con la lengua extranjera es generalmente escaso.

¿Qué es AICLE?⁵

El “Aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lenguas extranjeras” es un enfoque de trabajo que se lleva a cabo en situaciones escolares -desde preescolar, escuela

⁵ CLIL Content and Language Integrated Learning (EMILE Enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère).

primaria, escuela secundaria hasta la universidad- en el que algunas asignaturas o parte de ellas se trabajan en una lengua extranjera. Los objetivos que se propone son de doble naturaleza: por un lado, aprender los contenidos de la materia en cuestión y por otro, aprender, simultáneamente, la lengua extranjera en que se desarrollan.

Experiencias previas

Decíamos que esta forma de trabajar no es nueva y de hecho tanto el aprendizaje de lenguas para fines específicos, como sobre todo los llamados Programas de inmersión (Canadá y EEUU, años 60), así como los programas en colegios internacionales, algunos con currículos integrados y, progresivamente, las secciones bilingües en algunos Institutos son muestras del aprendizaje de los contenidos curriculares en una lengua no materna. De una manera u otra, todas ellas son experiencias particulares, para un tipo de alumnado específico, muchas de “elite” o llevadas a cabo como experiencias piloto.

Renovación metodológica

Hoy, sin embargo esta forma de trabajar se está democratizando como una buena alternativa para dar respuesta a una sociedad que reclama el derecho para todos los ciudadanos de aprender las lenguas en las mejores condiciones. Así, además de las experiencias en comunidades bilingües, se están generalizando los colegios con secciones bilingües, e incluso plurilingües, donde muchos alumnos tienen la oportunidad de un mayor contacto con la lengua extranjera.

Pero lo innovador no consiste en el hecho de democratizar esta forma de acercarse a la lengua extranjera, implantando nuevas aulas en que la LE vehicula unos contenidos curriculares (esto se podría llevar a cabo con un estudio memorístico, con alumnos pasivos ...), sino en el hecho de desarrollar la integración lengua - contenidos, asumiendo los principios dinamizadores que hemos apuntado más arriba (ver p. 4), presentándose como un enfoque innovador en el campo del aprendizaje de la LE, además de impulsor en todas las áreas implicadas.

Realizaciones de AICLE

Una de las características de AICLE es su versatilidad en las aplicaciones, como demuestra el elenco de formas de concretarlo, que recogemos a continuación:

- En preescolar y en la escuela primaria, se llevan a cabo desde “ duchas ” lingüísticas de unos 30 minutos en las que los contenidos se trabajan a través de canciones y juegos, hasta el reparto del tiempo y de las materias en cada lengua.
- En la escuela secundaria e institutos se encuentran centros donde algunas asignaturas o parte de ellas se trabajan de modo integrado en los dos -o en más- idiomas; también es frecuente que algunas asignaturas (biología, historia, matemáticas, plástica.) se lleven a cabo durante todo un curso en la lengua extranjera, o bien que esta integración se limite a determinados módulos o temas específicos.

Estos son apenas algunos ejemplos de cómo se puede organizar la integración LE - contenidos, pero serían posibles otras formas de hacer, de acuerdo con las necesidades y recursos de cada situación escolar. Las Administraciones educativas tienen en AICLE una propuesta pedagógica eficaz y versátil, que permite aumentar la exposición de los alumnos a la LE, adaptando el diseño curricular a las características concretas de cada situación escolar.

Aprendizaje de la lengua extranjera

Hasta aquí nos hemos limitado a las particularidades externas de AICLE -qué es y cómo se organiza-, pero lo que más nos interesa como profesores de lenguas -y de otras materias- es adentrarnos en valorar su eficacia para el aprendizaje, tanto de la lengua extranjera como de los contenidos curriculares y en cómo se lleva a cabo esta integración en la práctica de la clase. Para ello ponemos de relieve los aspectos que evidencian su rentabilidad para el aprendizaje y su capacidad para plasmar las líneas de renovación metodológica:

- Cantidad y calidad de la exposición a la lengua y de las posibilidades de interacción: ésta es una de las ventajas que resaltan en primer lugar; los alumnos tienen la ocasión de estar en contacto con la lengua extranjera, no sólo los dos o tres periodos de clase de LE, sino todo o parte del tiempo que se invierte en las otras materias.
- Aprendizaje de la lengua orientado al uso auténtico, en este caso “académico”: como en el enfoque por “tareas”, también en AICLE se utiliza la LE de verdad, no para hacer prácticas más o menos simuladas, sino para algo que, en este caso es central, “natural” en la vida académica, cursar las propias asignaturas.
- Aumento de la motivación por la inmediatez y necesidad del uso: se crea la necesidad y ello arrastra la motivación; además, como veremos, los medios que se ponen a disposición de los alumnos son también motivadores, tanto porque los retos son alcanzables como por los recursos utilizados.

Mayor grado de contacto con la LE, uso auténtico y motivación son las condiciones óptimas para que el aprendizaje de la lengua tenga lugar y son las premisas de AICLE.

- Aprendizaje significativo: en la práctica de AICLE, la lengua extranjera trabaja siempre sobre experiencias y conocimientos previos que se activan, refuerzan y amplían. Ello facilita el desarrollo de las destrezas de comprensión, que son las primeras actividades lingüísticas en AICLE.
- Desarrollo de la habilidad lingüística académica, además de la competencia comunicativa básica.
- Incorporación de las estrategias cognitivas propias de la materia, que favorecen también la apropiación de la lengua. Las estrategias utilizadas para cada área -lengua y contenidos- se apoyan y se favorecen mutuamente.

Aprendizaje de los contenidos curriculares

La preocupación de muchos padres es la de si los contenidos de las materias respectivas podrán ser asimilados a través de una lengua que sus hijos conocen poco. En los siguientes

puntos iremos analizando cómo se hace posible esta integración y en qué asignaturas es más rentable llevarla cabo, pero adelantamos las claves que hacen posible el aprendizaje de los contenidos que se enseñan en la LE:

- El aprendizaje de los contenidos es más eficaz porque se enfocan desde perspectivas diferentes y con una amplia variedad de estrategias.
- El contenido trabajado en LE refuerza, amplía, profundiza el llevado a cabo en LM. Es por tanto un “aprendizaje significativo” que se construye sobre la base de aprendizajes previos que se diversifican y consolidan.
- La información sobre los contenidos resulta más concreta, visual y asequible.
- En la LE se trabajan estrategias de aprendizaje y de comunicación que suplen carencias; se favorecen los procesos de comprensión, de formación de hipótesis, de inferencias, de asociación... Todo ello en un trabajo gradual en el que alumnos y profesores se empeñan con especial atención.
- Los temas se ven también desde la perspectiva de la otra lengua y cultura, lo que amplía la visión y posibilita una comprensión más global.
- Se potencia la apertura y la interculturalidad.

Estrategias didácticas

Los centros y profesores que trabajan en los proyectos AICLE se involucran en una metodología que:

- Implica de forma activa a los alumnos en el trabajo, en la resolución de problemas, en la realización de actividades y “tareas”, en la toma de iniciativas y propuestas de mejoras, en la responsabilidad, en suma, de su propio aprendizaje.
- Promueve el aprendizaje cooperativo, con diversos tipos de grupos, en los que cada uno aporta su trabajo, estimulando el progreso y beneficiando los resultados, además de favorecer la autoestima, la confianza en sí mismo y la autonomía.
- Fomenta la interacción en la lengua vehicular, generando mayor adiestramiento en las actividades comunicativas y posibilitando la formación y contraste de hipótesis, la negociación del significado, la ampliación de los recursos lingüísticos y la ayuda mutua en la superación de dificultades.
- Cuenta con una amplia variedad de recursos y materiales que se utilizan como apoyo para la comprensión, como fuente de información y como medio de comunicación (textos, podcasts, vídeos, blogs, wikis, plataformas, redes sociales ...)
- Lleva a cabo actividades académicas más exigentes que desarrollan los procesos de pensamiento creativos.
- Desarrolla estrategias y habilidades de aprendizaje comunes tanto para el contenido como para la lengua que favorecen el aprender a aprender.

En el proceso:

- En primer lugar se fomenta y facilita la comprensión; comprensión oral prioritariamente con niños pequeños y comprensión oral y lectora progresivamente; los mensajes y textos son siempre asequibles y la comprensión se apoya en el contexto, los gestos, la imagen, en glosarios, notas, referencias, resúmenes y en una diversidad de estrategias tanto

lingüísticas como paralingüísticas: repetir, parafrasear, simplificar, ejemplificar, hacer analogías, gesticular, ilustrar, usar gráficos, esquemas, diagramas, líneas del tiempo, etc.

- Se acepta el cambio de lengua siempre que se necesita.
- Se trabaja prioritariamente el aspecto léxico (dejando la atención gramatical a la clase de lengua extranjera).
- De forma gradual, se progresa en la expresión oral y escrita, camino que se ve apoyado por la riqueza de datos con los que se cuenta y por el tipo de actividades que se proponen (desde responder de forma breve, completar esquemas, resumir un texto, reproducir las ideas principales, hasta la exposición de un trabajo).
- Se prioriza la capacidad de comunicar y la fluidez.
- Se desarrollan habilidades comunicativas para fines académicos como: organizar, planificar, presentar de forma clara, adquirir fluidez, habilidad para atraer a la audiencia.

La evaluación

Como es prescriptivo la evaluación se atiene a los objetivos planteados y se rige por criterios propios para cada nivel. En el caso de AICLE, la evaluación se orienta tanto a la materia como a la lengua extranjera, aunque tiene prioridad la asimilación de los contenidos sobre el alcance y corrección en el idioma. Los criterios que se suelen aplicar atienden al conocimiento de la materia, manejo de la terminología, registro académico, coherencia y cohesión, así como al alcance en el uso de los recursos lingüísticos propios del tipo de texto.

Cuando el trabajo de lengua se ha centrado especialmente en actividades de comprensión, las pruebas insisten en este aspecto, valorando la asimilación de los contenidos con pruebas objetivas o semiobjetivas, en las que el alumno aplica escasamente la expresión. Gradualmente, se pasa de las actividades de comprensión a las de expresión, aspecto que también se relaciona con el tipo de materia vehiculada en la LE, plástica o matemáticas, por ejemplo, donde se necesita menos expresar ideas, frente a materias humanísticas como historia o literatura.

Materias que se pueden trabajar en LE

Relacionado con el último punto se valora qué materias son las más aptas para trabajarlas en la lengua extranjera. En principio, todas las disciplinas son posibles, teniendo en cuenta el tipo de grupo, el nivel de los alumnos y el grado de proximidad de las LM y la LE en cuestión.

Las disciplinas con más apoyo de comunicación no verbal, como Educación Física, Biología, Geografía se pueden llevar a cabo **en cualquier nivel de conocimientos lingüísticos**; por el contrario, las disciplinas que se apoyan más en la comunicación verbal, como Historia, Filosofía o Ciencias políticas **requieren un nivel razonablemente alto en la L2**.

En las rutinas de la clase y en la interacción cotidiana se desarrolla una competencia comunicativa general, independientemente de la disciplina que se estudia, pero la comprensión y expresión de los contenidos curriculares se centran especialmente en la habilidad lingüística académica. El lenguaje en las materias técnicas es más universal y por tanto más asequible; como contrapartida es más específico de esa área y menos generalizable tanto al lenguaje

común como a otras áreas. El de las áreas humanísticas, por el contrario, es más complejo, pero al mismo tiempo, más cercano y transferible al lenguaje común y más apto para desarrollar la competencia discursiva en una diversidad de textos narrativos, descriptivos y argumentativos.

La respuesta a qué materia vehicular en LE también tiene que ver con los recursos de que se disponga en cada situación escolar, especialmente en lo relacionado con el profesorado como veremos continuación.

Profesorado

Para enseñar en una LE una materia determinada, la situación privilegiada es la de contar con profesorado cualificado en las diferentes disciplinas, que al mismo tiempo esté capacitado lingüística y didácticamente para enseñar la materia correspondiente en la lengua extranjera; cada vez más se están ofreciendo oportunidades para que ello pueda generalizarse. Mientras, existen otras posibles combinatorias, como la de que los profesores de idiomas se preparen para enseñar una materia determinada, o, lo que es más frecuente hoy, que trabaje conjuntamente un equipo formado por el profesor de la materia curricular, el profesor de la LE y, si es viable, un auxiliar de conversación. Otra posibilidad, rentable para ambas partes, es la los profesores de intercambio, profesores que enseñan en el centro extranjero la asignatura de su propia especialidad, al mismo tiempo que perfeccionan el idioma del país del intercambio.

El perfil ideal del profesorado de AICLE pasa por:

- Ser experto en la materia curricular.
- Poseer un buen dominio de la lengua extranjera. Ayuda mucho que el profesor conozca también la lengua materna de los alumnos, ya que en esta metodología está previsto el cambio de lengua en diferentes momentos del proceso.
- Tener conocimiento de los procesos de aprendizaje de la LE y de los factores afectivos, cognitivos, socioculturales y psicológicos que entran en juego.
- Conocer y saber poner en práctica metodologías activas.
- Desarrollar habilidades para trabajar en equipo.
- Tener capacidad para integrar contenidos y lengua.

Se podría decir que se requiere, sobre todo, un profesorado motivado y entusiasmado con el proyecto y con disponibilidad para formarse, investigar y renovar. Por supuesto que esta disponibilidad y motivación traen consigo ventajas para los profesores implicados: entran en una espiral de formación que les enriquece personal y profesionalmente, tienen más probabilidades de beneficiarse de programas de intercambio y posiblemente de progresar en su carrera profesional.

Conclusión integradora: tareas y AICLE

En la primera parte de nuestro discurso hemos apuntado las líneas eje dinamizadoras del aprendizaje en general y del aprendizaje de las lenguas extranjeras; en la segunda parte, hemos mostrado dos concreciones didácticas de esta renovación metodológica: el enfoque por tareas

y la integración que se puede llevar a cabo en contextos escolares de la lengua extranjera y los contenidos curriculares. Pero estas dos concreciones no son incompatibles, sino todo lo contrario: al revisar las estrategias didácticas de AICLE, señalábamos como la realización de “tareas” es una de las formas privilegiadas de envolver al alumno en un trabajo activo y cooperativo.

Ofrecemos, a continuación, una lista de ejemplos de “tareas” propias de las diferentes disciplinas y realizables en lengua extranjera que las vehicula:

Educación física:

Jugar un partido, hacer una carrera, planear una ruta, hacer taichí...

Ciencias sociales, historia, geografía, arte:

Hacer una encuesta, presentar un informe, visitar una ciudad, un museo, hacer mapas, guías, hacer una exposición, comparar productos, realizar un dossier sobre las relaciones entre el país y España, presentar personajes, hacer entrevistas.

Biología, física, química:

Plantar un árbol., hacer experimentos, comparar climas, dossier sobre medio ambiente.

Matemáticas

Comprar-vender, hacer presupuesto, concursos de., hacer estadísticas, gráficos sobre situaciones trabajadas, jugar al billar,...

Tareas en Internet:

Crear un “blog” de la clase, preparar entradas para una “wiki”, colgar vídeos en Youtube, abrir un foro con...

Alentamos a los que no lo han probado a pensar en sus propios alumnos - y en la propia materia si se trabaja con AICLE- y preparar una “tarea” motivadora y significativa para ellos (ver pasos en p.5), convencidos, como expresa el dicho español, de que “el que lo prueba, repite”.

Una metodología orientada a la acción para aprender haciendo lo que interesa o lo que se necesita de verdad involucra a alumnos y profesores en un trabajo motivador y eficaz, que convierte las clases en talleres de aprendizaje y en espacios de comunicación auténtica. Aprender lenguas y aprender usándolas es la clave de las “nuevas metodologías para los nuevos tiempos”.

XVIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

ELE y
Temas Transversales

São Paulo, 18 de septiembre de 2010

Conceptualización gramatical, transversalidad y producción espontánea de textos

Manuel Pérez Saiz
Universidad de Cantabria

Introducción

A mi modo de ver, el asunto de los temas transversales se presenta en el mundo de la educación como una gran oportunidad. Por eso creo que ha sido un gran acierto que se planteara como asunto central en este importante y trascendental evento académico y por eso, entre otras razones, agradezco mucho que se me haya invitado al mismo.

La propuesta de los temas transversales en educación es una versión actual y concreta de una vieja aspiración de carácter mucho más amplio que han tenido siempre las comunidades: hacer que cada uno de sus miembros pertenezca al colectivo y, además, que sienta que pertenece, es decir, hacer que todos compartan una misma cultura para que la citada comunidad se fortalezca, cultura en el sentido que se apunta a continuación:

“Seely (1993) defines culture as *a broad concept that embraces all aspects of human life, from folktales to carved whales* (p. 22). He adds that it encompasses everything that people learn to do. This definition includes, therefore, not only *Olympian culture*, but also what Brooks (1971) calls *Hearthstone culture, or culture BBV* (beliefs, behavior, and values) (Brooks 1975, p. 21)” (Hadley, 349).

Ahora bien, de todo este inmenso panorama que implica la definición de *cultura*, nuestro interés nos lleva en este punto a concentrarnos en la citada “culture BBV”, es decir, en la faceta que toda cultura posee de las creencias, las formas de actuación y los valores, y, aún más específicamente, nos interesa centrarnos en el mundo de los valores. Así, a la luz del concepto de cultura que acabamos de ver, se puede entender que los valores son el conjunto de parámetros éticos que nada menos que hacen posible que una sociedad sea más justa, equilibrada y esté más humanizada, en definitiva, que el mundo sea un lugar mejor.

Hoy en día, hay dos caminos básicos, hablando ya del terreno de la educación, para conseguir estos ambiciosos objetivos: los gobiernos, por un lado, pueden tratar de implantar esos valores ofreciendo una asignatura específica a los jóvenes de la comunidad, una

asignatura que recoja todo lo que tiene que ver con la formación del futuro ciudadano y, de hecho, “casi la mitad de estos países [europeos] ha concretado la enseñanza en valores como una materia independiente” (Carabaña, 2010). No obstante, afrontada así, esta línea de actuación puede ser problemática, suele provocar reacciones contrarias en las sociedades en las que se introduce. El mismo Carabaña hace alusión a la oposición que ha concitado la idea en el caso concreto de España, oposición de ciertos partidos políticos, de determinados estratos de la sociedad, de instituciones varias, etc.

En cuanto al segundo camino al que aludíamos anteriormente, lo cierto es que concita bastantes menos animadversiones que el primero y es, además, el que nos conduce a lo que se ha dado en denominar los temas transversales. Se trata de un conjunto de contenidos de enseñanza, básicamente actitudinales, que deben entrar a formar parte implícita de las actividades que se proponen en cada área curricular. En el caso español, este concepto se introdujo con la LOGSE y, según el M.E.C. (1993):

- Los temas transversales abarcan contenidos de varias disciplinas y su tratamiento debe ser abordado desde la complementariedad.
- No pueden plantearse como un programa paralelo al desarrollo del currículo sino insertado en la dinámica diaria del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Son transversales porque deben impregnar la totalidad de las actividades del centro.

Así pues, llegados a este punto, ya sólo nos resta comentar los aspectos específicos que se derivan del uso de estos temas transversales en la enseñanza del español como lengua extranjera. En este orden de cosas, si, en términos generales, la transversalidad se presenta, tal y como dijimos, como una oportunidad para crear un mundo mejor, en el caso concreto de la enseñanza del español como lengua extranjera - de hecho, de cualquier lengua-, se presenta como la segunda gran oportunidad para conseguirlo. La cuestión es que, si se hace uso de los temas transversales en clases con adultos de edad universitaria que intentan convertir el castellano en su segunda o tercera lengua -éste es el perfil de estudiante que tengo yo en mis clases- pueden desarrollar una serie de aspectos que van más allá del propio aprendizaje de la lengua completando o - según los casos- complementando el bagaje en el terreno de la educación en valores que haya podido recibir en su cultura de origen con la formación que en este mismo sentido se le sirva en esta otra cultura de llegada cuyo embajador fundamental ha de ser la lengua que está aprehendiendo. En este sentido hay que interpretar la siguiente cita:

“This focus on the importance of cultural learning is rooted in at least two widely held beliefs among foreign language professionals: (1) that language study is an essential component in the curriculum, in part because it can lead to greater cross-cultural understanding, and (2) that language and culture are inseparably intertwined” (Hadley, 345).

Pero, para terminar de esbozar la relación entre el E/LE y los temas transversales, será necesario revisar el sentido original del adjetivo clave en cuestión; en este sentido, la palabra *transversal*, en el Diccionario de Manuel Seco, se define como aquello que es “perpendicular al eje principal”. En un esfuerzo metafórico, el concepto articula un modo alternativo de establecer asociaciones entre dos entidades (lo perpendicular y lo que está en el eje principal) que, *de natura*, no están establecidas por sí mismas o, al menos, que no resultan obvias de acuerdo con los esquemas mentales dominantes.

Ahora bien, todo esto ¿para qué? En mi opinión, nada de esto tiene un sentido pleno si ese afán por vincular diversos aspectos no nos lleva a que todos ellos se vean alterados en su recíproca interacción; si se produce esa alteración, en cambio, estamos ante un efecto sinérgico entendido, de acuerdo con el Diccionario de Manuel Seco, como “el resultado de la acción conjunta de dos o más causas caracterizado por tener un efecto superior al que resulta de la simple suma de dichas causas”. En ese caso, se entiende que la aplicación de los temas transversales se interpreta como una causa y, por otro lado, cada una de las disciplinas en las que se aplican como otra y, por ende, el resultado tiene que ser superior a la pura adición de ambas causas, sí, pero en un sentido y en el otro, esto es, que la enseñanza de la gramática, que es nuestro principal desvelo, se vea engrandecida, completada por el uso de los temas transversales pero que, al tiempo, estos temas se vean reforzados como tales por dicha enseñanza.

En cuanto al primer sentido, esto es, que la enseñanza gramatical se enriquezca a través de los temas transversales, la cosa está clara, nadie lo duda; en lo que respecta al segundo, es decir, que el aprendizaje de los temas transversales se ratifique en mayor medida por medio de la enseñanza gramatical, sin embargo, hay algunas importantes puntualizaciones que realizar a mi modo de ver. La forma de conseguir este ambicioso objetivo pasa, en primer lugar, por proponerle al alumno un camino de aprendizaje del español claro y coherente en todos y cada uno de los aspectos propios de la lengua o, de lo contrario, el estudiante no podrá acceder fácilmente a la cultura en la que se inscribe dicha lengua ni, por lo tanto, tendrá esa segunda opción de formarse en valores a la que antes hacía referencia. Así pues, la propuesta de temas transversales no sólo es importante por sí misma, que lo es y mucho, sino por el grado de exigencia en el ámbito educativo que implica su adecuada aplicación. Y ahí está la otra faceta de la idea que he defendido desde el principio de este trabajo de que, con todo esto, estamos ante una gran oportunidad: para asumir adecuadamente la propuesta de temas transversales, hay que estar en condiciones y, en nuestro caso, eso significa poder afrontar un marco descriptivo libre de rémoras terminológicas, liberado de ciertas ataduras académicas que son más habituales de lo que debieran, la técnica descriptiva del profesor con respecto a la lengua que está enseñando debe presentarse como algo armónico, sin complejidades gramaticales adicionales, sin trabas artificiales, con una auténtica vocación de adaptarse al punto de vista del no nativo en su incursión lingüística, en su aventura idiomática, cosa de la que muchos alardean pero que muy pocos cumplen realmente.

Por lo tanto, debido a todo lo que hemos venido planteando hasta aquí, los contenidos que restan por desarrollarse en este trabajo van a presentarse teniendo en cuenta la creencia de

que la enseñanza de E/LE, articulada a partir de actividades atractivas y motivadoras y desde el planteamiento de temas transversales sumados a perspectivas teóricas novedosas, puede conducir a un aprendizaje formativo, consciente, acelerado y desinhibido del español. En esta línea, lo que se propone aquí a continuación es 1) una explicación renovadora de algunos aspectos fundamentales de la gramática del español, 2) un ejemplo concreto de lo que denominaremos una “propuesta dramatizada”, centrada, en este caso, en el problema internacional del terrorismo y 3) una consecuencia lógica de los dos pasos anteriores: la producción espontánea de textos a partir de los que se puedan revisar fácilmente los citados aspectos de la gramática.

Conceptos gramaticales de partida.

Consciente de la importancia de articular un discurso descriptivo de la gramática del español que sintonizara plenamente con todas las circunstancias a las que acabo de aludir, hace ya ocho años decidí emprender una aventura: el diseño de un método que permitiera que el estudiante no nativo pudiera acelerar al máximo el proceso de aprendizaje de la lengua en ciernes mediante un planteamiento claro y coherente. El resultado final es el Método de los Relojes, que ha visto la luz en forma de libro hace algunos meses. Pues bien, dentro de esta metodología, destaca por su importancia una clasificación pedagógico-gramatical de todos los verbos del español que yo siempre les propongo al principio del curso a mis estudiantes. Yo la denomino “los cuatro tipos básicos de verbos”. Tengo que decir que es una de las columnas vertebrales del método y consiste en lo siguiente.

Los cuatro tipos básicos de verbos.

Normalmente, un verbo se representa a través de su forma de infinitivo y todos ellos se clasifican también a partir de ella. Esto es así porque es una de las formas verbales que más información proporciona para la conjugación de cada uno de ellos. Sin embargo, es posible y conveniente proponer otra clasificación paralela (Pérez Saiz, 2009) que subdivide a los verbos del español, de acuerdo con su comportamiento gramatical, en cuatro tipos.

Verbos de tipo 1: los A mí me.

Son relativamente pocos pero muy frecuentes y necesarios; expresan “opinión personal”: Gustar, Disgustar, Interesar, Importar... o bien “emociones”: Flipar, Inquietar, Apetecer, Alucinar, Poner nervioso, Atraer, Enfadar, Cabrear, Poner de mal humor, Hacer feliz.

Estos verbos, gramaticalmente, ofrecen características únicas: por ejemplo, frente a Cantar: *Yo canto, tú cantas, él canta...*, no se conjugan con terminaciones verbales sino con sus pronombres iniciales de persona: *A mí me gusta, A ti te gusta, A él le gusta...*:

pronombres iniciales de persona de los verbos de tipo 1			
“-o/-a”		“-os/-as”	
yo	(a mí) me	(a nosotros/as) nos	nosotros
tú	(a ti) te	(a vosotros/as) os	vosotros
él/ella/usted	(a él/a ella/a usted) le	(a ellos/a ellas/a ustedes) les	ellos/-as/ustedes

Aquí, el uso de los pronombres que están en negrita -los pronombres cortos- es absolutamente obligatorio; sin embargo, los que están entre paréntesis sólo son optativos aunque su presencia es muy recomendable para recordar que se están utilizando verbos de tipo 1 y no otros.

Por otro lado, inmediatamente después de un verbo A mí me, se pueden encontrar diferentes complementos:

Verbo Tipo 1		posibles complementos posteriores,
<i>A mí me</i>	<i>gusta</i>	<i>el refresco/ Pedro</i>
		<i>reír, cantar y estar feliz</i>
	<i>gustan</i>	<i>los refrescos/ Joaquín y Pedro/ el refresco y el helado</i>

Con nombres comunes, los A mí me siempre van con el/la/los/las: *A mí me gusta el refresco*, pero, con nombres propios, no: *A mí me gusta Pedro*; con nombres en “-os/-as”, el verbo se propone en *ellos*: *gustan* en el ejemplo.

Por otra parte, la repetición de determinados complementos posteriores en textos con este tipo de verbos puede ser insoportable:

A mí me interesan *los sellos*. A mí me gustan *los sellos* porque son muy bonitos. A nosotros siempre nos han atraído *los sellos*.

Ahora bien, la mejor solución posible aquí no es el uso de pronombres: *Nos han atraído los sellos* > **Nos los han atraído* porque los pronombres no se relacionan con este tipo de verbos. El mejor pronombre aquí es el silencio, la simple eliminación del complemento que se repite de frase a frase:

A mí me interesan los sellos. Me gustan porque son muy bonitos. A nosotros siempre nos han atraído.

Verbos de tipo 2: Ser y Estar.

Por un lado, como los verbos de tipo 1 pero frente al resto de tipos verbales, los de tipo 2 no llevan preposiciones; por otro lado, se conjugan como los de tipo 3 y 4, que veremos

a continuación, es decir, ofrecen formas diferentes en sus terminaciones para yo, tú, él, nosotros, vosotros y ellos.

Básicamente, sólo dos verbos pertenecen a los verbos de tipo 2: Ser y Estar; tienen la función básica de expresar, como un signo de igualdad matemático, una equivalencia entre lo que se ubica antes y después de ellos: Pepa está loca, es decir, Pepa = loca; además, Ser y Estar pueden introducir adjetivos en sus frases: Juan es inteligente, Ellos están locos, presentar como adjetivos a los nombres: Mi amigo es Paco y, por último, provocar en este contexto como única opción alternativa a dichos adjetivos la presencia del pronombre lo.

En cuanto a los pronombres, el único posible para estos verbos es lo:

A mí me gustan las *_personas honradas*. Pedro es una *_persona honrada*. Todos los días hablo con personas que son personas honradas.

Al aplicar este pronombre, el texto anterior, sin embargo, queda así:

A mí me gustan las personas honradas. Pedro lo es. Todos los días hablo con personas que lo son.

Además, el pronombre *lo* se ubica antes del verbo, justo al contrario de lo que pasa con los adjetivos originales que sustituye: *Los coches son azules* > *Los coches lo son*.

Los verbos de tipo 3.

Son extraordinariamente numerosos e importantes. Sabemos que estamos ante un verbo de tipo 3, sobre todo, por sus complementos y por sus pronombres. En cuanto a los primeros, pueden recibir otros muchos, pero, como mínimo, uno de estos dos debe estar presente para poder hablar de este tipo de verbo :

	complementos		Ejemplos
verbo tipo 3 +	a+persona ¹		<i>Ellos ven a Juan</i> <i>Yo robo a tus primos</i>
	objeto		<i>Ellos ven la tele</i> <i>Yo robo el pan</i>

Otro rasgo distintivo aquí lo conforman sus pronombres esenciales de complemento. Acudamos, de nuevo, a un ejemplo:

A mí me gusta tu *barca azul*. Siempre veo tu *barca azul* en el mar. Hace tiempo robé tu *barca azul* para salir a dar una vuelta.

¹ Uno de los errores más comunes de los estudiantes que empiezan a aprender el español es éste: *Yo veo Luis, y es que, con verbos de tipo 3, si hay un complemento de persona, es necesaria la preposición a: a+persona: Yo veo a Luis.

Frente a la terrible redundancia que se propone en el texto anterior, con el uso de los pronombres, obtenemos un mensaje perfectamente natural:

A mí me gusta tu barca azul. Siempre la veo en el mar. Hace tiempo la robé para salir a dar una vuelta.

En general, el sistema de pronombres de complemento para los verbos de tipo 3 es, aparentemente, bastante simple:

	complementos	pronombres	Ejemplos
		le	<i>Yo hablo a Pepe> Yo le hablo</i>
	a+persona	les	<i>Yo hablo a los chicos> Yo les hablo</i>
		se ²	<i>Yo robo el dinero a los chicos> Yo se lo robo</i>
verbo de tipo 3		lo	<i>Ella ve el coche nuevo> Ella lo ve</i>
		la	<i>Nosotros miramos la tele> Nosotros la miramos</i>
	objeto	los	<i>Enrique compra los belados> Enrique los compra</i>
		las	<i>Tú rompes las cartas> Tú las rompes</i>

Sin embargo, la realidad es más complicada ya que se pueden diferenciar tres subtipos distintos.²

Aunque la presencia de los complementos de persona y de objeto son la pura esencia de los verbos de tipo 3, estos pueden perfectamente recibir otros de diferente tipo al mismo tiempo: *Veo la televisión en el salón, Compró el coche para ti...*, todos los cuales se organizan a través de las preposiciones, que vamos a ver a continuación.

Otra característica exclusiva de los verbos de tipo 3 es la posibilidad que tienen siempre de realizar la operación gramatical que vamos a explicar a continuación. Como hemos visto, el orden habitual de los elementos que forman parte de una frase con un verbo de tipo 3 es éste:

- sujeto+verbo tipo 3+objeto/a+persona
- Luis prepara la cama
- Su prima asesinó a Pedro

Sin embargo, cuando se presenta un verbo de tipo 3 al revés, se destaca el objeto o la persona proponiéndolos como sujetos y, a su vez, en este mismo contexto, se hace que el sujeto se proponga como complemento: el resultado de todo esto es esta estructura:

- objeto/persona+verbo Ser+**Amado**+por+persona
- La cama es preparada por Luis
- Pedro fue asesinado por su prima

² Es la versión obligatoria de *le* cuando éste se combina con *lo, la, los o las*, como se ve en el ejemplo.

Los verbos de tipo 4: con preposición.

Cualquier otro verbo del español que no encaje en ninguno de estos tres primeros tipos básicos es un verbo de tipo 4; ahora bien, los más característicos son los verbos que poseen complementos que vienen introducidos directamente por preposiciones, diferentes, naturalmente, de a+persona, es decir, en esencia, por alguna de las que siguen:

Preposiciones Básicas									
<i>a</i>	<i>ante</i>	<i>bajo</i>	<i>con</i>	<i>contra</i>	<i>de</i>	<i>desde</i>	<i>en</i>	<i>entre</i>	<i>Hacia</i>
<i>hasta</i>	<i>para</i>	<i>por</i>	<i>según</i>	<i>sin</i>	<i>sobre</i>	<i>tras</i>			

Por otra parte, los verbos de tipo 4 pueden ser de dos tipos: de preposición permanente o de preposición no permanente; algunos de los verbos más importantes de preposición permanente son: Pensar **en**, Confiar **en**, Trabajar **para**, Pasar **por**, Estar **para**, Estar **por**, Estar enamorado **de**, Estar harto **de**, Acordarse **de**, Olvidarse **de**, Estar de acuerdo **con**, Jugar **a**, Casarse **con**, Asistir **a**, Comenzar **a**, Enseñar **a**, Ir **a**, Obligar **a**, Oler **a**, Soñar **con**, Reírse **de**...

Aparentemente, muchos de estos verbos tienen la posibilidad de aparecer sin dicha preposición. Sin embargo, en estos casos, todos ellos significan algo diferente con y sin ella y, por lo tanto, son verbos distintos en cada ocasión; por ejemplo, el verbo Estar en *Tú estás para salir ahora mismo* no es el mismo verbo que *Tú estás en Zamora* y, mucho menos, en *Tú estás loca*: Estar para significa “estar a punto de”; Estar en, en la segunda frase, expresa “ubicación” y, en la tercera, simplemente es un verbo de tipo 2.³ Por todo ello, consideramos que las preposiciones de todos estos verbos forman parte de dichos verbos.

Por otro lado, una consecuencia importante de todo esto, de acuerdo con las reglas del uso de los verbos de tipo 2, es que los verbos de preposición permanente con Amado, como Estar enamorado de o Estar harto de, sólo pueden funcionar con el verbo Estar y nunca con el verbo Ser, ya que dicha preposición bloquea la opción por+persona con el valor propio de los verbos de tipo 3 al revés: **Ellos están enamorados de sus carreras por ti*, **Yo estoy harta de ti por ellos*.

En lo que se refiere a los verbos de preposición no permanente, funcionan con varias preposiciones alternativa o simultáneamente sin perder su significado básico original en ningún caso; muchas veces son verbos de acción: Pelear con/contra..., Ir a/ con/por..., Venir de/por/con..., Divertirse con/en..., Hablar con/a...

Los resultados posibles que pueden provocar los verbos de tipo 4 son nombres o bien un verbo en **Amar**, nunca en **Amando**: *Tú te acuerdas de llamando por teléfono:

Resultados posibles para los verbos de tipo 4	
<i>Tú te acuerdas de</i>	<i>mi novia</i>
	<i>llamar por teléfono</i>

³ Desde este punto de vista, consideramos que la preposición es más fuerte que la condición de verbo de tipo 2 de Estar, es decir, que el verbo Estar con preposición es un verbo de tipo 4. En el apartado correspondiente a los verbos de tipo 2, los hemos tratado conjuntamente para tener una visión global del problema de la oposición Ser/Estar.

Ahora bien, cuando un mismo nombre de persona se repite como complemento con este tipo de verbos en un mismo mensaje:

Julián viene hoy. Siempre hablamos de Julián. Acordarse de Julián siempre es divertido.

entonces son necesarios los pronombres correspondientes a los verbos de tipo 4, que ocupan, frente a los verbos de tipo 2 y 3, el mismo lugar en la frase que los nombres que sustituyen:

Julián viene hoy. Siempre hablamos de él. Acordarse de él siempre es divertido.

El sistema completo de pronombres de complemento de persona para este tipo de verbos es éste:

pronombres de complemento de persona de los verbos de tipo 4			
"-o/-a"		"-os/-as"	
yo	<i>mí</i>	<i>nosotros/as</i>	nosotros/as
tú	<i>tí</i>	<i>vosotros/as</i>	vosotros/as
él/ella/usted	<i>él sí ella ello usted eso⁴</i>	<i>ellos ellas ustedes</i>	ellos/ellas/ustedes

Así pues, en este punto, ya tenemos un marco descriptivo de referencia que el estudiante debe tener presente en lo sucesivo. Se trata, según mi parecer, de un enfoque descriptivo fresco, claro, simple y coherente, cualidades todas ellas que - ya lo hemos señalado- se proponen como esenciales para obtener los resultados esperados. Lo que toca ahora es entrar de lleno en la transversalidad y lo vamos a hacer de la mano de una técnica que le viene como anillo al dedo a nuestras pretensiones.

La propuesta dramatizada de producción textual.

Hay muchas y variadas formas de proponer un tema en una clase de español. Lo normal, de acuerdo con mi experiencia con algunos profesores del gremio, es que, simplemente, se propone y ya está: el alumno asimila lo que se le está proponiendo, organiza su esquema mental del asunto y lo plasma bien de forma oral bien de forma escrita según las instrucciones que se le hayan dado.

4 Con Amar, el pronombre es ello o eso: Tú te acuerdas de llamar > Tú te acuerdas de ello/eso.

La otra vertiente de este asunto es el tipo de tema que se propone: está en la mano del profesor elegir uno u otro determinando la pertinencia que pueda tener cada uno en cada caso específico. Es evidente que es en este territorio en el que tiene plena cabida el asunto de los temas transversales pero también resulta obvio que la forma de proponerlos hará, en buena medida, que dichos temas sean pertinentes o no. Y, cuando hablo de pertinencia, me refiero, en este contexto, a que lo propuesto resulte en el estudiante motivador, apetecible, tentador, divertido y, en el fondo de todo esto y, precisamente por todo esto, formador, concienciador, creador, en suma, de una cultura basada en los valores más esenciales.

Así las cosas, nos vemos en la tesitura de poner en marcha un plan que consideramos absolutamente necesario: proponer temas de carácter transversal que resulten en el alumnado atractivos, sorprendentes e, incluso, impactantes si es ello posible, sobre todo, porque partimos de la idea de que, cuanto mayor y más agradable sea el estímulo, mayor será el grado de asimilación del mismo por parte del estudiante. Por todo ello, traigo aquí a colación lo que denomino la propuesta dramatizada de producción textual, que es una técnica que he venido desarrollando profesionalmente a lo largo de toda mi carrera como profesor de E/LE.

Consiste, en términos generales, en lo siguiente: para que la citada propuesta resulte realmente efectiva, debe cumplir una serie de condiciones: la presentación debe ser breve, porque el protagonista en ningún caso debe ser el profesor sino el tema y el desarrollo del mismo que afronte el estudiante; también tiene que ser claramente interpretable, aunque luego cada cual interiorice a su manera los estímulos que le hayan llegado; también tiene que ser directa, sin demasiados ornamentos que la contaminen y con la suficiente fuerza ilocutiva que haga que el receptor sienta la necesidad de responder a lo que tiene enfrente; asimismo, es necesario que la citada presentación sea divertida, relajada, que esté dotada de sentido del humor o, como mínimo, que se plantee de forma desenfadada y, por último, debe plantearse con gran simplicidad de medios, con objetos cotidianos y asequibles que adquieran en el contexto su propio y específico valor debido a que, en ningún caso, es buena idea perder tiempo de complejas superproducciones con elaborados materiales. A donde nos lleva todo esto es a una situación en la que el alumno asume la respuesta a nuestra proposición como un acto interactivo deseable.

Un ejemplo de propuesta dramatizada de producción textual.

En esta ocasión, voy a tratar un tema que, desgraciadamente está muy en boga en el mundo entero y al que, desde luego, no es ajeno mi país: se trata del problema del terrorismo. Dicho tema entre de lleno en lo que en España ha dado en llamarse la Educación para la paz: “La creación de actividades que estimulen el diálogo como vía privilegiada en la resolución de conflictos entre personas o grupos sociales es un objetivo básico de la educación” (Lucini, 1993). “En la escuela conviven muchas personas con intereses no siempre similares por lo que es un lugar idóneo para aprender actitudes básicas de convivencia: solidaridad, tolerancia, respeto a la diversidad y capacidad de diálogo y de participación social”.

Como se puede comprender, se trata de un tema controvertido que despierta todo tipo de emociones y que ha sido elegido como ejemplo aquí, entre otras cosas, dado que es uno de los que en mayor medida puede pensarse que es complicado proponer al estilo que yo planteo.

Descripción de la Propuesta:

Se piden dos voluntarios de entre los alumnos y se les pone enfrente de la clase. Cada uno, a una distancia de más o menos un metro y medio y de pie, debe agarrar con fuerza el extremo de un trozo de celofán, que el profesor habrá preparado y entregado, de forma que ambos estudiantes estén conectados físicamente a través del mismo. El profesor, entonces, agarrará dos trozos de tiza no muy largos al mismo tiempo y con una sola mano y empezará a moverlos haciendo un ruido de manera que parezca que el conjunto es un coche a toda velocidad. Dicho “coche” tiene que cruzar el puente, que es el trozo de celo que están sosteniendo los chicos desde el principio, hasta llegar a su mitad, momento en el cual “frenará” reproduciendo el típico sonido de un frenazo y dejará pegado en la parte baja uno de los trozos de tiza. A partir de ese momento, el profesor empezará a emitir dos ruidos alternativos: uno, el del coche, que es el otro trozo de tiza, escapando hasta llegar a un lugar seguro desde donde su conductor pueda ver lo que va a pasar; el otro, el tictac de una bomba, que es el otro trozo de tiza que ha quedado bajo el “puente”. Por último, a esas dos onomatopeyas se sumará una tercera, una tiza más larga que las otras que se asociará con el ruido que producen los niños que van en un autobús escolar que va a cruzar el puente. A partir de este punto, los tres sonidos tienen que proponerse alternativamente hasta que el bus pase por encima de la bomba. Pero el autobús seguirá su camino sin que ocurra nada. Es entonces cuando el terrorista, deseoso de ver el espectáculo desde su escondite aunque, al final, muy frustrado por la ineficacia de su bomba, decide ir hasta el artefacto para comprobar por qué no ha funcionado como él esperaba. Sin embargo, al llegar al punto exacto, la bomba explota brutalmente destruyendo el puente y matando al terrorista.

Un caso concreto de producción espontánea de textos.

Ha de ser espontánea en buena medida porque, así, se pueden contemplar de forma inequívoca y en toda su magnitud los problemas reales que cada alumno tiene de hecho con la lengua que está aprendiendo.

El caso concreto que he traído aquí a colación es una grabación de vídeo que se realizó en Oregon State University en la primavera de 2010. El profesor, primero, explicó los cuatro tipos básicos de verbos del español e, inmediatamente después, llevó a cabo ante una audiencia desconocida la propuesta dramatizada anteriormente descrita y lo hizo exactamente de la forma en que ésta se ha explicado. Pidió, con posterioridad, un voluntario

para producir un texto que fuera la consecuencia natural de lo expuesto. En este caso, por lo tanto, la producción que se solicitaba era de carácter oral. El profesor, a continuación, hizo que el voluntario se sentara en una silla que estaba ubicada, a su vez, sobre una mesa. El chico en cuestión, como se podrá comprobar a partir de la transcripción, resultó tener aproximadamente un nivel A2 en español.

Transcripción Literal:⁵

1. Profesor: Sube... Yo te ayudo, yo te ayudo... Ahí, Ahí... Muy bien, muy bien. ¿Estás bien? Tranquilo, ¿eh?, no pasa nada. Bien. ¡Estás nervioso! (risas del público y del estudiante). Yo también (risas). Vamos a ver, lo que quiero es lo siguiente. No vamos a hacer control del tiempo, no, no, no. Quiero que me cuentes la historia. Yo te ayudo, yo te ayudo, ¿vale?
2. Estudiante: El hombre malo.
3. Profesor: Un hombre malo. Un hombre que pone. ¿Qué pone?
4. Estudiante: Una bomba.
5. Profesor: ... que pone una bomba es más que un hombre malo. ¿Cómo se llama?, ¿cómo se llama? Profesión.
6. Alguien del público: Un terrorista.
7. Profesor: Un terrorista. No, no vende helados, ¿eh? (risas) Un terrorista, bien.
8. Estudiante: El terrorista manejó su carro.
9. Profesor: ¡Manejo su carro! ¿Tipo? Manejo su carro. ¿Tipo?
10. Alguien del público: Tres.
11. Profesor: ¡Es tipo tres! Tipo tres, ¡claro que sí! Sigue (dirigiéndose al estudiante voluntario).
12. Profesor: No, no, no, en, no. por.
13. Estudiante: Manejó su carro en el. bridge.
14. Estudiante: Por el. puente.
15. Profesor: Por el puente, sí.
16. Estudiante: Y.
17. Profesor: Si no sabes una palabra. Ayudadle, por favor (dirigiéndose al público). Y. ¿qué? ¿Qué verbo?
18. Estudiante: Poner.
19. Alguien del público: Puso.
20. Profesor: Puso, muy bien.
21. Estudiante: Puso la bomba.
22. Profesor: ¡Puso la bomba! Tipo tres otra vez. Este hombre tiene una tendencia muy grande a utilizar verbos de tipo tres (risas). Perfecto. Más.
23. Estudiante: Puso la bomba debajo del puente.
24. Profesor: ¡Muy bien! A menos por el momento (risas).⁶ Más.
25. Estudiante: Y salió la puente.
26. Profesor: Salió del puente. ¿Tipo?
27. Estudiante: Cuatro.

⁵ El video dura en torno a cinco minutos y está disponible en <http://oregonstate.edu/media/xdfvp>. He omitido algunos fragmentos inaudibles y algunos intercambios que no aportaban nada al proceso comunicativo esencial.

⁶ Una A- en el sistema de notas americano es un nueve sobre diez.

28. Profesor: Salió del, salió del puente (susurrándole al público como si fuera un secreto). Más (ya en voz mucho más alta).
29. Estudiante: Y, después, un autobús de turistas...
30. Profesor: Turistas.
31. Público: ¡Niños!
32. Estudiante: ¿Niños?
33. Profesor: ¿Turistas? Bueno, turistas. No me importa.
34. Estudiante: El autobús.
35. Profesor: Una pregunta: ¿cómo estaban los niños... o los turistas? (risas). En el autobús, ¿cómo, cómo estaban?
36. Estudiante: Felices.
37. Profesor: ¡Felices! ¿Tipo? Tipo dos. porque los tipo dos sirven para expresar descripciones, para describir. Y, entonces, le pregunto yo: ¿Cómo estaban? y dice él: Estaban felices. ¡Más!
38. Estudiante: Los turistas felices en el 6
39. Profesor: Puente.
40. Estudiante: ... puente... manejaron sobre el...
41. Profesor: Una pregunta: ¿todos manejaron? (risas). Es muy difícil... un autobús.
42. Estudiante: El conductor.
43. Profesor: El conductor manejó.
44. Estudiante: el bus.
45. Profesor: Muy bien, el bus...
46. Estudiante: sobre la bomba y la bomba no explotó.
47. Profesor: Tipo tres. Sigue. Y ¿cómo estaba entonces? ¿Le gustó, le gustó al terrorista esto?
48. Estudiante: No.
49. Profesor: ¿No? No, ¿qué? No. No. La frase completa.
50. Estudiante: El terrorista.
51. Profesor: Al.
52. Estudiante: El.
53. Profesor: Al.
54. Estudiante: Al terrorista no le gustó.
55. Profesor: ¡Tipo uno! (dándole una palmada en el hombro al estudiante). ¡Tipo uno! Opinión personal. No, no le gustó. Fíjate, date la vuelta (orientando al estudiante hacia la pizarra donde está la explicación que le interesa al profesor en ese momento). Al terrorista porque es a mí me. No es por mí me ni con mí me, es a mí me. Entonces, tiene que construir la frase con la preposición al principio porque son verbos especiales y hay que recordarlooooooos (entonando musicalmente la última parte de la frase) (risas). Repite.
56. Estudiante: Al terrorista no le gustó.
57. Profesor: Muy bien. Sigue.
58. Estudiante: Estuvo muy enojado.
59. Profesor: ¡Estuvo muy enojado! (dando golpes en la zona de la pizarra donde están explicados los verbos de tipo dos, que es al que pertenece el de la frase que acaba de usar el estudiante).
60. Estudiante: Y... siguió...
61. Profesor: Fue.
62. Estudiante: Sí, fue al puente y, cuando manejó sobre la bomba, explotó.

63. Profesor: ¿Tú?
64. Estudiante: ¡No!, explotó (risas).
65. Profesor: Muy bien, de acuerdo. ¡Muchísimas gracias! (el público aplaude mientras el alumno se baja de la silla).

Ecós del ejemplo propuesto.

En primer lugar, que dicho análisis sea compartido resulta esencial ya que ello supone un ahorro enorme de energías y aporta una fuerza grupal creadora de equipos que siempre termina siendo de una gran importancia para el aprendizaje de cada uno de sus miembros. Está claro, en este sentido, que el desarrollo de una actividad como ésta ha de servir para que todos los estudiantes pongan en común sus puntos de vista sobre el tema propuesto y, si esto ya es importante en general, se propone como totalmente imprescindible en el seno del planteamiento que nos ha llevado a este punto: los temas transversales. En el ejemplo que hemos propuesto, sólo un alumno hablaba pero, al mismo tiempo, el resto escuchaba expectante e, incluso, cooperaba con el chico cuando éste se veía en dificultades lingüísticas. Está claro, por supuesto, que esta misma propuesta se puede implementar en las aulas de múltiples modos, por ejemplo, haciendo que dos o más estudiantes, en equipo, se alternen en la producción del texto o bien orientándola hacia la práctica escrita: pueden salir a la pizarra de la clase seis o siete estudiantes a escribir la historia que se les acaba de presentar y, después, toda la clase puede corregirlos textos de todos en grupo. En cualquier caso, lo realmente importante aquí es - y ha sido desde el principio- lograr que todos los miembros del grupo se concienten de la trascendencia del tema propuesto y, en este caso, para ello, se plantea como una variable crucial la propuesta dramatizada y la respuesta que de ella dan los estudiantes.

Por otro lado, es evidente que la realización de la actividad y su posterior corrección, además, es útil para exponer, comentar, ampliar y matizar el uso de aquellos puntos gramaticales que se hayan visto de una u otra forma en clase o para abrir la posibilidad de que se vean o revisen. Todo ello se contempla ya en el ejemplo que hemos visto en el apartado anterior. En él, como en el presente artículo, lo que se está revisando, en este sentido, es la clasificación general de los verbos en español a la que hemos hecho alusión detallada más arriba. La elección de este específico punto gramatical no es aquí azarosa ni mucho menos. Fue elegido en virtud de las importantes posibilidades semánticas que ofrece cada uno de los cuatro tipos básicos de verbos y, sobre todo, por la trascendental posibilidad opción de que los alumnos puedan darse cuenta explícitamente de las mismas así como de la utilidad que poseen cuando se quiere contar una historia. Dichas posibilidades son, sin ánimo de ser exhaustivo en absoluto y tal y como se puede comprobar si se relee la transcripción del comentado ejercicio, las que siguen:

Tipos verbales	Posibles significados en cada uno de los tipos verbales	Ejemplos literales extraídos del ejemplo transcrito⁷
Verbos de tipo 1	"emoción" u "opinión personal"	50-56
Verbos de tipo 2	"estado" o "descripción"	35-37
Verbos de tipo 3	"acciones sobre objetos o sobre otras personas"	8-11 21-23
Verbos de tipo 4	"movimiento"	25-28

Conclusion

Con este trabajo, en definitiva, hemos pretendido reflexionar sobre el enorme importancia que posee el diseño de actividades dentro del mundo del E/LE. Porque, si se pretende realizar un trabajo que esté en consonancia con las exigencias de los tiempos, dichas actividades deben, al mismo tiempo, ratificar contenidos gramaticales vistos en clase, motivar a los alumnos para que formen parte activa de la misma y, además, a modo de pura consecuencia de todo ello, la propuesta de temas transversales tiene que cuajar, cundir y fructificar.

⁷ Los números hacen referencia a los de las intervenciones que están relacionadas con cada uno de los aspectos que se recogen en el presente cuadro.

XIX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

La evaluación en la
enseñanza del español

São Paulo, 17 de septiembre de 2011

La evaluación de la cultura

Gabriel Iglesias Morales

Universidade de Santiago de Compostela

La evaluación de la cultura

Una vez pregunté a uno de mis profesores de lengua extranjera la razón de por qué no enseñaba más cultura sobre el país y la lengua que estaba enseñando. Me respondió que la cultura no se enseña, sino que se tiene que vivir. No estaba del todo desacertado, pero caben muchos matices en esa afirmación.

Este trabajo surge de ese pensamiento de mi profesor y también de una experiencia que me ocurrió al poco tiempo de llegar a Brasil y querer ingresar un dinero en la fila de un banco brasileño. Hacía dos o tres meses que me encontraba viviendo en Brasil y necesité ir al banco de mi barrio a sacar algo de dinero para las compras de la semana. Mi portugués no era el mejor del mundo, pero había alcanzado un nivel de entendimiento bastante alto. Diría que mi nivel al escuchar portugués era casi de avanzado (fruto de muchas películas en la televisión y del hecho de ser nativo en lengua gallega), mientras que mi nivel de hablante debía de ser intermedio. Esto es, entendía la lengua portuguesa mejor de lo que la hablaba. Llegué al banco. Lo primero que me sorprendió fue la existencia dentro del local de dos guardias muy armados, con chaleco antibalas y cara de pocos amigos detrás de una especie de protección blindada. Pese a parecer un banco como los de España, esto que veía me hizo darme cuenta de que no me encontraba en el contexto de un banco español, con sus medidas de seguridad, pero más abierto y sin ningún sector policial en su interior. Me incorporé a la fila. Debía de ser la una de la tarde y no me sorprendió constatar que tenía a cinco personas por delante. Así que me coloqué de sexto. Al rato llegó una chica y se puso detrás de mí mientras la fila se iba moviendo hacia las cajas. Había tres cajas en funcionamiento. Dos de ellas eran normales y la tercera estaba especializada en personas mayores o discapacitadas, solo que iba muy lenta porque se había sentado un señor muy mayor con su esposa para ser atendidos y copaban la caja desde hacía tiempo. Después de unos 15 o 20 minutos esperando, me empecé a alegrar porque solo tenía a una persona por delante y me iba a tocar mi vez. Entonces llegó un señor de unos 70 años, nos saludó con una sonrisa y se puso detrás de la chica que todavía estaba detrás de mí. La chica, de una manera muy natural, le dijo muy amable que se pusiera por delante, con lo cual la fila quedó de la siguiente manera: yo tenía a alguien por delante de mí, pero enseguida se fue a una caja, con lo que yo me quedé de primero en la fila; detrás de mí estaba el señor que acababa de llegar; y detrás del señor, la chica que le dejó su puesto y que

yo empezaba a odiar porque, sin pretenderlo, me había colocado en una situación en donde mi ética me estaba reclamando a gritos que dejase en el primer lugar de la fila a aquel señor y mi sentido práctico, agudizado ahora ya por 25 minutos de espera, me decía que yo era el siguiente en ir a la caja. En una situación así, los elementos lógicos del cerebro empiezan a ponerse en funcionamiento para intentar lidiar con la situación:

1. Yo estoy de primero en la fila.
2. No tengo una prisa extrema, pero llevo 25 minutos y tengo otras cosas que hacer.
3. Hay una caja para señores mayores, jubilados y personas con necesidades especiales en la que este señor no se ha querido poner, así que lo lógico es que aguarde como todo el mundo en esta fila.
4. Sin embargo, la chica le ha dejado su puesto sin que nadie le haya obligado y no ha tenido inconveniente en colocarse de tercera. *¿Por qué?*

Y así yo me debatía en este terreno en donde apenas se habían intercambiado palabras, pero que me estaba afectando a la hora de saber comportarme en un país extranjero, porque yo lo que quería saber, lo que necesitaba conocer, era cómo un brasileño de esa ciudad en la que me encontraba reaccionaría ante la misma situación. No se trataba de un problema lingüístico, mi profesora de portugués no me había preparado para una situación tan práctica como esta y mi experiencia previa en una fila de un banco español (con unos registros diferentes y más controlados) no me ayudaba.

Mientras continuaba esperando pensé: ¿Por qué algo tan práctico y tan importante como saber comportarse en la vida real de un país no se enseña en las aulas? ¿Por qué se le da mucha más importancia a los elementos lingüísticos del idioma que a los elementos culturales? ¿La cultura no se puede enseñar? ¿Los estudiantes de español en Brasil están condenados a intentar hablar una lengua sin apenas soportes contextuales a su alrededor?

Pensé también que cualquier profesor de idiomas intenta que sus alumnos conozcan todo lo posible sobre la lengua y la cultura que están estudiando, pero que la limitación temporal (entre una y tres clases a la semana), espacial (más de 30 estudiantes por aula), de medios y recursos, la presión del sistema educativo que intenta preparar al estudiante para los exámenes de acceso a la universidad, junto con la propia paciencia del profesor en su día a día dan como resultado que la enseñanza de un idioma se identifique con la enseñanza de la lengua y que los elementos culturales (más difíciles de enseñar) se vayan quedando postergados hasta transformarse en meros complementos folklóricos que actúan como yuxtapuestos a la propia cultura del estudiante.

La cultura

Imaginémonos un caso real en el Brasil del año 2012. En este año, Brasil se está convirtiendo en un país importante, se percibe un desarrollo a muchos niveles, una preocupación por

mejorar de manera continua. De hecho, Brasil se ha transformado en la séptima economía del mundo porque lo dicen hasta en los anuncios de la televisión. Es un orgullo obtener esos resultados económicos y las personas se muestran optimistas de cara al futuro. Al mismo tiempo, en este mismo país, un profesor brasileño de secundaria que enseñe español en un instituto público se encuentra con una realidad un poco diferente: 50 minutos de clases semanal por grupo y 50 alumnos adolescentes por aula. Con estos números las cuentas son muy fáciles para este profesor: dispone exactamente de un minuto por estudiante por semana para enseñarle español y prepararle, al cabo de ciertos cursos, para pasar el examen de acceso a la universidad. Al profesor le encantaría que sus estudiantes hablasen muy bien español, pero sabe que eso no va a ser posible en la mayoría de los casos; sabe también que los exámenes para la universidad se basan en criterios lingüísticos, donde los elementos culturales apenas carecen de importancia; y además sabe que él necesita de unos ciertos resultados con cada grupo para que su trabajo tenga sentido.

Así, para un profesor de español resulta mucho más fácil y práctico llegar a su clase y proponer ejercicios gramaticales de cada vez. Con esos ejercicios, del tipo rellenar huecos con verbos conjugados o adivinar el sustantivo que falta, se logran muchos objetivos importantes: los 50 adolescentes dentro el aula tienen un trabajo para hacer, con lo cual se callan y no molestan; existe la percepción de que se está realizando algo complicado e importante; y al profesor le resulta más sencillo proponer ejercicios de una semana para otra, corregir esos ejercicios gramaticales y de esa manera evaluar al estudiante. Porque este es uno de los grandes problemas con el que se enfrentaría si ese mismo profesor comenzase a plantear unas clases diferentes: ¿Cómo evaluar a los alumnos en unas clases donde los aspectos culturales fueran muy destacados? A simple vista parece más natural evaluar sobre gramática que sobre cultura.

A la hora de referirme a *evaluar la cultura* no me estoy refiriendo, desde luego, a ponerle una nota a una cultura. No existe una cultura mejor o peor porque no existe una cultura superior a otra. La única medida que existe para evaluar una cultura es el grado en que esta ayuda al grupo o al país a responder los retos que se le presentan. Así, una cultura es válida no por su grado de complejidad o desarrollo económico, sino por el grado en que le permita al país responder a sus necesidades presentes y futuras.

No hay culturas mejores que otras, sino culturas que responden a unas determinadas realidades. En muchas universidades donde se enseña lingüística se sigue enseñando, por ejemplo, que en la lengua inuit existen cantidad de vocablos para referirse a la realidad que en español se denomina nieve. Un profesor me explicaba que podrían usarse hasta casi cien vocablos distintos. Esto no convierte a la lengua inuit en una cultura superior de manera automática, si bien gane por cien a uno a la lengua española. Más bien indicaría que esa lengua ha desarrollado los ingredientes que precisa su comunidad de hablantes para sobrevivir en un determinado medio. La cultura de esa comunidad traspassa a su lengua sus necesidades y no al revés; esto es, la cultura afecta a la gramática y no tanto la gramática a la

cultura. De cualquier forma, esta explicación de tal cantidad de léxico para hacer referencia a una realidad, la que sea, siempre me ha chocado con el funcionamiento lógico de las lenguas, que tienden a simplificar lo máximo que pueden con el fin de facilitar la comunicación a sus hablantes. En realidad, en el idioma inuit, conjunto de varias lenguas locales, existen solo dos palabras para la forma española nieve: *qanik* (nieve sobre el suelo) y *aput* (nieve en el aire). A partir de estos dos términos, de una manera parasintética, se van creando más palabras que llenan los significados que necesitan sus hablantes para no morir en un medio tan extremo como el Polo Norte.

El concepto de cultura es muy complejo. En general podríamos definir cultura como todo aquello que nos rodea, tanto desde un punto de vista comunicativo como no comunicativo, verbal y no verbal. En este sentido, como se intenta demostrar, resulta complicado hablar la lengua de un país sin conocer la cultura de ese país (o países, como sucede con el español). Suele ser algo que va en paralelo si uno vive en un lugar y aprende su lengua: cualquier padre sabe que es tan importante que su hijo aprenda a hablar como que controle la cultura del lugar en el que vive y, de hecho, en la mayoría de los casos sucede así. Pero no tiene por qué funcionar de la misma manera si uno es un estudiante de lengua extranjera en su propio país. En este caso el aprendizaje es diferente porque la persona que quiere aprender una lengua extranjera suele ir a una escuela. En esa escuela el estudio del idioma se suele centrar en el estudio de la gramática de esa lengua y se ve muy por encima el resto: la literatura, el arte, los usos, los actos de habla, las funciones de lenguaje. Esto es, el estudio se centra de manera fundamental en la morfosintaxis y en la semántica, algo en la fonética, y se deja fuera la pragmática y los elementos culturales. Y en ningún momento se va a crear la necesidad de que el estudiante hable la lengua que está aprendiendo.

Una de las razones para dejar fuera todos estos elementos se basa en la enorme dificultad que el profesor tiene para evaluar los elementos culturales de un estudiante. Parece que resulta más fácil evaluar los conocimientos de los verbos, la pasiva, las preposiciones... Pero, ¿cómo se evalúa la cultura? ¿Cómo se evalúa algo que es incluso difícil de definir? ¿Cómo puedo saber si un estudiante sabe mucho o poco sobre la cultura española, o chilena, peruana, venezolana?

Otra cuestión problemática para el profesor de español en Brasil es responder a la pregunta de cómo se trata el tema de cultura en el aula. No parece que se siga un modelo de incorporación sistemático, sino que más bien se realizan actividades aisladas, sobre todo con motivo de festividades, se siguen las pocas actividades que aparecen en el libro de texto y raras veces se realizan actividades en las que intervengan contenidos relacionados con actitudes. Así, el mensaje que se está trasladando es bastante unívoco: la cultura de una lengua sirve para pasarlo bien, para reírnos al comparar esa cultura con la nuestra y comprobar lo raros que son en otros países, sirve también para distender la clase si un día no nos apetece trabajar mucho. Porque todo el mundo sabe que lo importante de verdad, lo serio, es estudiar y aprender gramática. Y si no se sabe gramática, no se sabe la lengua.

Esta última idea resulta fatal para el profesor de español y para cualquier profesor de lengua extranjera. Se basa en una especie de distribución medieval del saber en la que se incluye el concepto de que lo divertido es superficial y lo serio es profundo. Lo que plantea mucho esfuerzo es importante y lo que apenas cuesta nada porque sale de un modo natural apenas carece de importancia. Sin embargo, es mediante la superficialidad que plantean nuestras necesidades y no por medio de la gravedad que se aprende una lengua desde niños. Vayamos a la calle y entrevistemos a un hablante de cualquier lengua conocida del mundo. Preguntemos a una persona común de China, Francia, Sudáfrica, Ecuador o Rusia sobre los aspectos de la gramática de su lengua. No los sabrán. Preguntemos a un chileno o a un español dónde está el sujeto y el predicado de *La niña come una manzana* y que señalen el complemento directo en esa oración simple. Lo más lógico es que no sepan responder. Pero al mismo tiempo, esos hablantes usan su lengua, se comunican con ella, la utilizan como un medio y una finalidad y no se paran a pensar en la mayoría de sus aspectos gramaticales.

De esta forma, un profesor de español en Brasil debería conseguir con sus estudiantes de habla portuguesa unos objetivos en los que se aprovecharse de la proximidad de ambas lenguas y promoviese una hermandad cultural, diferente pero cercana. Enseñar español en Brasil como se enseña inglés, francés o cualquier otra lengua distante supone una pérdida de tiempo para los alumnos, el profesor y el propio sistema educativo. Con este camino solo se logrará un objetivo: que el estudiante brasileño sienta la cultura española y latinoamericana como algo extraño a él (como siente la cultura inglesa, francesa...). A todo el mundo le cuesta aprender lo extraño y nos sentimos más cómodos delante de algo que nos suena. El español suena apenas sin esfuerzo. ¿Por qué no aprovechamos de esta circunstancia? En este sentido, nadie es de una cultura de un modo estático y monolítico, sino que conformamos nuestras identidades a partir de múltiples pertenencias. Así, toda aula es multicultural, independientemente de la nacionalidad o del origen étnico del alumnado y será mediante el contraste entre su cultura de origen y la cultura meta como el alumno alcance una competencia pluricultural.

De entre las muchas dificultades de un profesor brasileño a la hora de enseñar español hay que destacar la enseñanza de la cultura del idioma que se está enseñando. Aunque la lengua refleje la cultura, a veces la materialización en el aula es lenta o casi imperceptible. Podemos señalar tres razones para esto:

- a) La existencia de un currículo sobrecargado.
- b) El temor del docente a impartir cultura: se siente abrumado por el respeto que siente ante la cultura del idioma que enseña y cree que no tiene conocimientos suficientes o que no están actualizados.
- c) La propia actitud de alumno ante una cultura ajena: la rechaza como algo impuesto por el sistema (ocurre mucho con el inglés); o porque piensa que las culturas son tantas que es innecesario entrar en el conocimiento de un país, su cultura, su idioma.

Esto hace que muchas veces el tratamiento de la cultura se postergue hasta que se considera que la lengua está bastante dominada.

Además de esto, muchos profesores se plantean otra pregunta que puede dificultar la enseñanza de la cultura en el aula, y es: ¿qué cultura enseñar? Para contestar a esta cuestión tenemos que entender la riqueza del español, porque al menos se puede entender desde dos puntos de vista: referido a qué país o bien referido a conceptos culturales de una lengua.

Con respecto al país, lo más lógico es que el profesor enseñe la cultura española o hispana del país con el que tenga más relación: España, Perú, Bolivia... En principio es igual siempre que sirva para que el estudiante se sienta atraído por la lengua que está estudiando. El profesor profundizará más en la cultura del país que conoce por lazos académicos, familiares o personales, y esto lo puede complementar con aspectos culturales de otros países de habla española.

Por lo que respecta a los conceptos culturales de los que hablar, estos se agrupan en cinco categorías:

- a) La cultura superior: accidentes geográficos, monumentos, eventos históricos, logros artísticos.
- b) Conocimiento de la cultura diaria.
- c) Valores personales y de grupo y subgrupos sociales.
- d) Reconocer la cultura de los diversos grupos étnicos en una sociedad y las conexiones entre ellos.
- e) Evaluar las afirmaciones sobre la cultura y decodificar la información sobre esta.

A la hora de evaluar los conocimientos sobre cultura es muy importante, como inicio de evaluación, tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, los cuales se suelen mover entre la superficialidad y el prejuicio. Nos podemos aprovechar de estos conocimientos, entrando en ciertos temas que nos sirven como plataforma de lanzamiento hacia temáticas diferentes. Un ejemplo de esto lo podemos observar en el siguiente video (<http://www.youtube.com/watch?v=dDf4uwr4yHc>) donde los estudiantes comprobarán el arte de varios toreros en España. Si durante muchos años, sobre todo a partir de la explosión turística de los años 70, existió una manera de dar a conocer España como un país de costumbres folklóricas peculiares, esta idea afectó a la manera de enseñar la cultura española. Así, hoy en día hay muchos profesores de español que se niegan a mostrar los tópicos españoles que proviene de esos años y todavía se mantienen: toros, paella, fallas, etc.

Desde mi punto de vista, esto es un error matizable. Imaginemos que queremos aprender una lengua cualquiera, una de la que no tengamos mucha idea o que sea muy distante a nosotros, como por ejemplo el japonés. Aunque no sepa nada de esta lengua, dispongo de unos conocimientos previos, muy pocos, pero sí algunos, que enlazo con la categoría de lo que yo denominaría – lo japonés|. Por ejemplo, sé que existen los luchadores de sumo, el kárate y los ninjas, los dibujos manga y las geishas. Incluso me aventuraría a decir una palabra japonesa: kamikaze, que podría asociar a ciertos momentos o batallas de la II Guerra Mundial. En fin, esto es lo que sé de la cultura japonesa y como estudiante de japonés me

sentiría un poco decepcionado si mi profesor nunca me nombrase estos tópicos que son aceptados en cualquier parte del mundo cuando se habla de Japón. Es más, desde esta perspectiva cultural, me sentiría igual de decepcionado si no se habla de estos temas que si mi profesor no me mostrase temas nuevos que tengan que ver con lo japonés y que yo aprenderé en años de estudio y con la introducción de nuevas experiencias.

Lo mismo ocurre con – lo español|. En este caso, los estudiantes brasileños son posibles donantes a la riqueza del idioma y es casi seguro que sabrán de buena tinta los tópicos españoles que todo el mundo reconoce. Así pues, en un primer momento de adaptación, el profesor debería contar con los conocimientos previos de sus estudiantes. En otras palabras: si eso es lo que quieren, hay que darles lo que les gusta, porque los estudiantes se pueden sentir engañados y no cumplir así sus expectativas de iniciantes. Ahora bien, si el profesor muestra el video de los tres toreros arriba mencionado debe ser consciente de que no está enseñando cultura española, sino lo que los estudiantes piensan que es cultura española. De hecho, ese video servirá, al menos, para lo siguiente:

1. Para que los alumnos se callen durante cinco minutos y el profesor pueda descansar.
2. Como evaluación inicial de tópicos previos.
3. Para que exista un debate sobre un tema que ni el profesor ni el estudiante controlan, con lo que todo quedará en una apreciación superficial sobre si me gustan o no me gustan los toros.

No es mucho, pero es bastante si no nos quedamos aquí y seguimos adelante con una unidad didáctica que se denomine *Los toros* o similar. Profundizaremos más adelante en este asunto.

Para seguir demostrando la importancia de los elementos culturales se podría subrayar, por ejemplo, que en Alemania o Inglaterra han creado unos exámenes de ciudadanía para pedir permiso de residencia permanente: además de aprender la lengua de acogida, los extranjeros deben mostrar conocimientos de cultura o valores culturales. A muchas personas del país, políticos incluidos, se les realizó dicho examen como prueba y no supieron responder.

Esta exageración nos avisa también de que hay que prestar atención con la cultura que se enseña. Muchos autores diferencian entre cultura menor y cultura mayor, esto es, entre el mundo académico, los clásicos literarios, la música, el arte... y los valores, creencias, comportamientos y esos aspectos que no requieren de formación intelectual y que están presentes en todas las personas.

En realidad, ambos elementos, lengua y cultura, aparecen conjugados en una serie de puntos: simbolismo, valores, concepción del término de autoridad, idea de orden y jerarquía, ceremonias, noción del amor, sentido del humor y la percepción de la belleza. Es por esto que, al lado de la enseñanza de la lengua, el profesor debería enseñar cultura desde el primer día de clase, conjugando la vertiente popular y las manifestaciones más formales. Esto obligará al profesor a realizar una autoevaluación de sus propios conocimientos, para

distinguir de manera clara entre lo que son estereotipos y lo que son rasgos caracterizadores de la cultura y de su gente. También es importante que deje de lado sus gustos personales, que hacen que atienda determinados temas en detrimento de otros. Existe la necesidad en el docente de indagar en sus valores culturales, ya que van a ser el referente en el que se va a basar para que los alumnos visualicen los valores de otra cultura.

A este respecto, existen cuatro niveles para medir la concienciación cultural de un estudiante ante la nueva cultura:

- a) Nivel turístico: Información superficial. Datos aislados y estereotipados que hace que la cultura de ese país se vea como algo extraño y exótico.
- b) Conflicto cultural: Hay mayor conocimiento, pero aún persiste el choque, encontrando muchos comportamientos irracionales y frustrantes.
- c) Nivel intelectual: La persona ha aceptado la cultura nueva y la entiende en función de lo que puede explicar.
- d) Inmersión cultural: El estudiante alcanza la empatía. Su punto de vista coincide con el de la persona nativa. Este es el objetivo a alcanzar en la enseñanza de un idioma y su cultura.

No se trata solo de decir cosas, sino ayudar a los estudiantes hacia el descubrimiento de que una nueva lengua conduce a nuevas formas de percepción, de ver y conocer el mundo. Porque el alumno no solo va a desarrollar su competencia en español, sino que además lo hará de una manera aceptable para los hablantes nativos del español, con lo que podrá ser más fácilmente aceptado por ellos, y sus errores lingüísticos más fácilmente perdonados. Los errores culturales tocan la fibra sensible del interlocutor, mientras que los errores lingüísticos suelen despertar el afán cooperativo: es la diferencia entre un error y ser maleducado. El error se corrige, la mala educación no se aguanta, aunque el hablante domine bien la lengua. Así, la incomprensión cultural a veces es un obstáculo más complicado que el no compartir un mismo código lingüístico.

Actividades que podemos realizar para enseñar la cultura en el aula

-Para el profesor de español, la recogida de datos se hace imprescindible. Los datos que vayamos obteniendo desde las diferentes actividades para después realizar la evaluación se recogen desde cuatro áreas: observación, entrevistas, cuestionarios y test, fuentes documentales e históricas.

Es necesario destacar el elemento de la observación, que hay que interpretar como un privilegio del profesor. La mayoría de los adultos no se mezcla con niños ni adolescentes. De hecho, con el tiempo han perdido el recuerdo de lo que significa ser adolescente. Lo vuelven a recuperar al tener hijos, pero la relación con un hijo no es la misma y el sistema de observación ni funciona igual ni es tan objetivo.

Para evitar dar información sobre hechos aislados es mejor hacerlo en conjunción con aquellas unidades temáticas gramaticales cuyo contenido esté relacionado, de tal manera que

el estudiante se dé cuenta de que el nuevo conocimiento que está absorbiendo se encuentra incluido en un contexto general.

Incluir fotos, ilustraciones, material real, batería de preguntas dirigidas a la significación cultural, uso de información cultural cuando se está enseñando vocabulario para el sentido connotativo de las palabras... La idea es que la cultura no es algo aislado, sino un proceso basado en la experiencia y en la actualización continua de conocimientos.

Ejemplos:

1. Charlas – conferencia: Se puede invitar a hablantes nativos a hacer una presentación en clase, lo que acerca la lengua y la cultura a los alumnos al materializar la lengua y cultura. También se puede grabar al nativo o realizar una videoconferencia.
2. Material audio-visual: Para actividades que fomenten las destrezas de la escucha. Entrevistas grabadas, para observar el lenguaje verbal y el corporal y el comportamiento social en situaciones puntuales.
3. Lectura de textos mediante un proceso: en primer lugar, el idioma que estamos aprendiendo debería representar el punto de vista de la cultura del alumno; después, un texto en la lengua del alumno pero desde la perspectiva del idioma que estamos aprendiendo; y finalmente nos aproximamos a un texto escrito por un nativo en su idioma. Una variación son los mini dramas: escenificaciones teatrales que solventan conflictos derivados de las malas interpretaciones. Se pueden trabajar en grupo o individualmente, según necesidades.
4. Replanteamiento de hipótesis: para hablar de un tema, damos al alumno una cierta información. Después tienen que buscar más información que confirme lo que se ha dicho. El siguiente paso es modificar la información original y buscar datos que apoye esta segunda tesis. Ejemplo: hemos visto un video sobre toros. Es lo que todo el mundo espera ver. El ejercicio ha dado para ver unas imágenes y tener una charla de diez minutos sobre nuestros gustos al referirnos a los toros.

A partir de aquí, podemos iniciar una profundización en el tema. Se propondrían los siguientes ejercicios:

- a) Expresiones lingüísticas del mundo del toro. En español existen multitud de expresiones, frases hechas y refranes que provienen de manera directa o indirecta del mundo torero. Un ejemplo de esto: echar un capote, dar la puntilla a alguien o a algo, estar para el arrastre, ¡suerte y al toro!, que Dios reparta suerte, tiene usted un Miura, vete al cuerno, dar o meter puyas, decir o hacer algo a toro pasado, agarrar el toro por los cuernos, cambiando de tercio, capear el temporal, dar largas a alguien, división de opiniones, ponerse el mundo por montera, hacerle a alguien una faena, hacer novillos, ver algo desde la barrera, nuevo en la plaza, salir por la puerta grande, saltarse algo a la torera...

A partir de estas expresiones, los estudiantes pueden, por grupos, escoger cinco o seis e intentar explicarlas, usándolas en contextos apropiados.

- b) El toro de Osborne. Si se habla de toros, este es uno de los elementos culturales más importantes en España. Los estudiantes podrían investigar sobre esta singularidad tan popular en las carreteras y campos españoles. Así, podrían hablar sobre el inicio de estos toros como vallas publicitarias, la apropiación en el paisaje, el intento de la administración por eliminarlos, la protesta popular con el fin de mantenerlos o la importancia para el cine (*Jamón, jamón*, de Bigas Luna) y el arte.



Fotos del toro de Osborne (del propio autor del artículo)

c) Los Sanfermines.

En primer lugar se puede poner un video sobre esta fiesta popular. En el que nosotros proponemos (<http://www.youtube.com/watch?v=9D-DioFg5tc>) se observan las imágenes más típicas de la fiesta, pero después se compara con fiestas parecidas en otros lugares fuera de Pamplona. Así pues, no solo se trata de ver toros corriendo por las calles, sino comprobar cómo la gente se divierte en las fiestas populares, cómo en las fiestas españolas es más importante (al contrario de lo que ocurre en Brasil) la gastronomía que la música, o la influencia directa que existe entre el fútbol y los toros. Además, el video propuesto muestra la información a partir de una cadena de televisión en Miami, con lo que se puede comprobar los diferentes acentos en lengua española que se utilizan para explicar la noticia.

Después de utilizar el video, el profesor debería mostrar el elemento más importante de los Sanfermines: su canción. Desde un punto de vista cultural, muchos españoles no han ido nunca a los Sanfermines; sin embargo, es prácticamente imposible que ningún español desconozca la canción de las fiestas. Antes de mostrar la canción, se podría mostrar el siguiente video (<http://www.youtube.com/watch?v=MxZr-YcgxKE>) en el que se canta de una manera tradicional mientras se ve la canción a modo de karaoke, lo cual ayuda a que los alumnos también se animen a cantarla. La letra de la canción es la siguiente:

Uno de enero, dos de febrero, tres de marzo, cuatro de abril, cinco de mayo, seis de junio siete de julio, ¡SAN FERMÍN!
Uno de enero, dos de febrero, tres de marzo, cuatro de abril, cinco de mayo, seis de junio siete de julio, ¡SAN FERMÍN!
A Pamplona hemos de ir, con una media, con una media, a Pamplona hemos de ir con una media y un calcetín

Además del componente cultural que nos importa, dependiendo del nivel de los estudiantes, la canción puede resultar idónea para repasar los números, los meses del año y diferenciar la palabra – media – de la palabra – calcetín |, que un hablante de portugués puede confundir de una manera bastante fácil.

d) Temas de debate.

Se había comentado unas páginas más atrás que con la muestra de un video tan sencillo como el de los tres toreros el profesor solo iba a poder conseguir un debate superficial sobre gustos. Superficial no porque los gustos de nuestros estudiantes lo sean, sino porque el profesor está mostrando una realidad lejana al estudiante, sobre la que apenas pose información, y de alguna manera se le está obligando a que opine, con lo cual se le está obligando a ser superficial. Sin embargo, después de haber realizado más actividades sobre el mundo de los toros y de haber estado hablando sobre esta temática durante varias clases, los alumnos están en la posición de entender más informaciones que rodean el mundo de los toros y que van a servir para complementar la aproximación cultural a esta temática.

Así, por ejemplo, se podrían incluir los siguientes datos a tener en cuenta:

- ECONOMÍA: La Fiesta, un activo cultural y tradicional de centenares de millones de personas en Europa y América, es el segundo espectáculo de masas de España, tras el fútbol, y la actividad taurina genera anualmente en España un volumen económico directo superior a los 2.500 millones de euros.
- TRABAJO: El sector taurino genera anualmente en España aproximadamente 3.700.000 jornadas de trabajo.
- ARQUITECTURA: El sector taurino mantiene inmuebles de titularidad pública, muchos de ellos con alto valor histórico, arquitectónico y monumental.
- ECOLOGÍA: Se mantienen 540.000 hectáreas de dehesa, donde viven otras especies.
- TURISMO: Repercute en la hostelería, el transporte y la restauración.

A la hora de realizar un debate o una actividad en donde esté incluida tanto la oralidad como la escritura, resulta muy importante desde el punto de vista cultural que el profesor explique el sentido del humor de la lengua que se está enseñando. El humor es algo que parece que se aleja cada vez más de la enseñanza de lenguas extranjeras y es una pena. Da la impresión de que nadie se ríe aprendiendo español en una escuela y esto hace que el estudiante pueda llegar a identificar el aprendizaje de la lengua con algo aburrido. Pero el sentido del humor también ha de aplicarse en el aula para enseñar cultura y convenciones sociales, porque el humor no solo representa una dificultad lingüística, sino que puede llegar a generar un sentimiento de aislamiento o de exclusión cuando no lo entendemos. Esto lo entenderán bien los propios profesores de español si alguna vez han pasado un tiempo en cualquier país hispanohablante: al encontrarse entre hablantes de español como lengua materna es habitual que estos bromeen en la conversación y creen chistes o bromas sobre algún asunto que estén tratando. Lo que suele ocurrir en ese momento es que el hablante extranjero se pierda en un contexto cultural que no maneja y se quede aislado de la conversación durante un tiempo. Muchas veces, este aislamiento no se debe a una cuestión lingüística, sino cultural.

Continuando con este tema y como complemento a las actividades que se han explicado sobre los toros, podemos desarrollar ciertas actividades que tiene que ver con otro asunto muy estudiado en las aulas como es la gastronomía.

La comida es un tema que se debería tratar como un producto cultural. Incluso se puede presentar como un estímulo para alcanzar conocimientos en otras áreas, como puede ser la historia o la geografía de un país.

Sin embargo, en las aulas (al igual que ocurría con la temática torera) se suele caer en los estereotipos. De este modo, si lo centramos en un país como España, nunca faltan ejemplos que hablen sobre la paella, el gazpacho, la tortilla, la sangría, el vino o las tapas. No vamos a criticar aquí el uso de ciertos temas, pero estos se quedarán en la superficie si solo nos dedicamos a mostrar los tópicos sobre la gastronomía española. Un ejemplo sobre esto que estamos indicando lo podemos observar en el siguiente video (<http://www.youtube.com/watch?v=mdlOt7KLSnl>) en el cual se explica la preparación de una tortilla española. El video no está mal en sí mismo: muestra algo propio de la cultura española, usa un cierto vocabulario que además el estudiante puede ver escrito sobre la pantalla e incluso puede animar a los estudiantes a una clase de cocina de supervivencia. Con todo, si la intención del profesor es enseñar cultura española, la propuesta parece pobre si el ejercicio se queda simplemente en el propio video. Un estudiante debería saber más sobre el asunto: ¿Hay una época para comer la tortilla? ¿En que orden de servir los platos se encuentra? ¿Los ingredientes son siempre los mismos? ¿Qué piensa los españoles sobre la tortilla española? Si el sustantivo tortilla lleva el adjetivo española, ¿hay más adjetivos que acompañen a la palabra tortilla, como tortilla francesa, rusa, italiana...?

El material usado puede ser muy variado: vocabulario de comida y objetos para cocinar, folletos del supermercado, fotos de comida, Internet, recetas de cocina, artículos sobre la comida, historia de alguna comida. De lo que se trata es que el estudiante no se quede con la idea tópica que conoce todo el mundo, inclusive las personas que no tienen nada que ver con el estudio del español; al contrario, los estudiantes de español han de dar un paso adelante y demostrar que sus conocimientos no son solo lingüísticos y gramaticales, sino que poseen información privilegiada sobre aquello que están estudiando. En este caso, la ayuda y apoyo del profesor de español es indispensable.

Continuando con el tema de la gastronomía, como complemento al video de la tortilla se puede visionar un video sobre la sangría

(<http://www.youtube.com/watch?v=4MicMBkFeZY>). Se observará que se trata de unas imágenes menos convencionales en las cuales se habla un español más coloquial en el medio de una fiesta. En ese contexto aparecen muchos elementos culturales comunes en los estudiantes en España (el concepto de botellón y todas sus implicaciones), la relación con estudiantes europeos (son estudiantes del programa Erasmus), o el uso y la mezcla de lenguas. Al mismo tiempo, al igual que con la tortilla, se trata de dar una receta sobre la preparación de sangría, lo que remite también a la gastronomía española.

En realidad, si quisiéramos salirnos de los tópicos, habrá que decir que la paella, por muy buena que esté, es un plato que los españoles apenas comen como no sea en una celebración o un domingo en las costas de la Comunidad valenciana; que la tortilla es el típico plato que uno

cocina en casa cuando no sabe qué hacer para comer o le da pereza cocinar para cenar; que la sangría solo se bebe en verano; y que si quisiéramos hablar de verdad sobre el plato más típico que comen los españoles habría que señalar al cocido en primer lugar, aunque sea un plato que solo se come en invierno debido a sus aportaciones calóricas. Esta comida tiene que ver con el concepto de cocinar sin perder mucho tiempo de concentración en la cocina y también con un cierto grado de emancipación de la mujer a finales de la edad Media.



Un plato de cocido (Foto del autor del artículo)

Al mismo tiempo, si un profesor brasileño de español quisiera hablar sobre gastronomía y la importancia cultural de este tema, debería señalar que la diferencia real entre Brasil y España no está en la comida, (cuyos ingredientes son bastante similares, aunque el modo de preparación varíe de una región a otra) sino en la disposición hacia lo que rodea la comida. Esto es, a un estudiante de lengua española no le debería interesar solo, como a todo el mundo, lo que tiene delante de su plato, sino también cómo se debe comportar en ciertos momentos a la hora de comer. En una celebración de Navidad, por ejemplo, se podría clasificar los modos brasileños como de estilo bufé. Así, lo lógico para un brasileño bien educado es hablar con los invitados, ser simpático y levantarse de cualquier silla para ir a coger la comida que estará a disposición de los invitados en una mesa. Esta idea contrasta con la manera de comportarse española, en donde se destaca que la gente permanece sentada durante horas sin moverse alrededor de una mesa. De hecho, si un estudiante brasileño de español es invitado a una comida o cena en casa de un español, se espera de él que no se levante. Al contrario, si se le invita es para tratarle bien y eso conlleva que se le sirva la comida sin que él se tenga que preocupar de nada. Lo contrario sería mala educación.

Conceptos y herramientas de la evaluación

La competencia cultural necesita ser evaluada con unas herramientas adecuadas, tanto por el profesor como por el propio estudiante en su proceso de autoevaluación, de gran importancia para lograr los objetivos. Una de las maneras es mediante diarios de aprendizaje, ya que estos ofrecen al alumno la oportunidad de expresar sus opiniones sobre aspectos de

la otra cultura que están estudiando, tanto la cultura mayúscula como la minúscula.

Los diarios se suelen utilizar para estudiantes que van a vivir una temporada en una inmersión cultural en el país. Durante unos meses, escriben sus opiniones y experiencias, y se les invita a realizar unos ejercicios. Posteriormente, a la vuelta, el profesor lee y evalúa ese diario. Una consecuencia de estos diarios al analizarlos en los niveles universitarios fue que los estudiantes no se relacionaban con nadie del país, sino con extranjeros.

Estos diarios se podrían utilizar también en las aulas de enseñanza secundaria en Brasil, de tal modo que el estudiante fuera dejando por escrito su parecer y viese su evolución a lo largo del curso. El profesor iría dando temas de reflexión sobre los que el estudiante iría pensando, lo cual se traduciría en la práctica educativa.

La actitud es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Muchos estudiantes tienen deseo de NO saber. Esto se observa de una manera más fácil en la enseñanza de un idioma como el inglés: existe una reticencia en muchos alumnos a aprender inglés, no solo porque se trate de una lengua alejada o complicada, sino porque el estudiante la nota como una enemiga cultural. Esto se comprueba, por ejemplo, en un cierto antiamericanismo que se ve como un intento de invasión cultural en muchos países. El estudiante no puede sentir que el estudio de una lengua extranjera pueda suponer un proceso de aculturación, en el cual se ponga en entredicho la validez de su propia cultura. Al contrario, aprender otra lengua debe suponer una expansión de la propia cultura personal del estudiante, que ha de ayudarlo a observar de una manera más crítica los aspectos culturales brasileños sobre cualquier aspecto para intentar mejorarlos.

Otro factor que el profesorado habría de analizar para conseguir unos resultados culturales mejores sería el de la motivación. Es cierto que una lengua puede no terminarse de aprenderse nunca o en todo caso, los límites los pone cada uno en virtud de la satisfacción de sus necesidades inmediatas, familiares, sociales, laborales, etc. Pero también es cierto que los estudiantes con una elevada motivación personal (trabajo, relaciones, progresar académicamente...) tienen mayor facilidad para el aprendizaje de una lengua extranjera y además, su forma de aprender suele ser más comunicativa.

Así, no parece extraño decir que existe una cierta correlación entre el desarrollo de actitudes positivas hacia una lengua extranjera en los estudiantes y su adquisición de esa lengua. En estos casos, el elemento afectivo y cultural a veces es más importante que el cognitivo. Si la competencia lingüística es determinante para la producción de significados gramaticales en una lengua, va a depender más del dominio del elemento sociocultural que consigamos comportarnos de una forma comunicativa adecuada en cada contexto de uso de lengua.

El profesor ha de darse cuenta que no evalúa a sus estudiantes para contratar, certificar, calificar, promover o censurar, sino que, más allá de estas premisas, se debe buscar la innovación con base en el conocimiento de las realidades que tienen lugar dentro del sistema educativo.

En primer lugar podemos empezar pensando que el profesor se va a encontrar con un número grande de estudiantes, con un número grande de necesidades distintas y con multitud de datos de cada estudiante que van a ir siendo registrados. De este modo, tienen que existir diferentes momentos de evaluación, que envolverán:

- a) Planificación de los aspectos que van a ser evaluados. ¡No se puede intentar evaluar todo! Cada ejercicio, prueba o situación está planificada para la evaluación de algún aspecto que le interese al profesor como información. Es muy habitual en el aprendizaje del español proponer ejercicios lingüísticos que, además, se usan de manera paralela como comprobantes del nivel cultural del estudiante. Esto puede llegar a ser un error (y proporcionar datos erróneos) porque el propio estudiante no sabe lo que se le está preguntando o lo que se pretende de él.
- b) Recolección de información relevante, ya que no toda la información que llega al profesor sobre un alumno lo es.
- c) Análisis y elaboración de conclusiones que expliquen la situación que se quería resolver al iniciarse la evaluación. Para que el análisis sea rico sería ideal contar con distintas personas implicadas en la evaluación, contrastar puntos de vista y evitar que unas voces sean más escuchadas que otras.

Con estas ideas, se puede hablar también de diferentes tipos de evaluación a partir de quién evalúe:

- a) Autoevaluación: El alumno evalúa su rendimiento, pero para eso hay que darle herramientas y enseñarle a usarlas. Ej. Diarios de aprendizaje, o realizar una batería de preguntas a principio de curso y volver a realizarla al final y presentar ambas al estudiante para que él las evalúe.
- b) Heteroevaluación: La actividad o el producto es evaluado por una persona distinta (el profesor evalúa a sus alumnos).
- c) Coevaluación: Los sujetos del grupo se evalúan unos a otros (alumnos y profesores mutuamente). A veces el profesor, con buena fe, efectúa la típica pregunta sin mucho sentido para el estudiante, del tipo: *¿Cómo veis la clase, pensáis en alguna mejora?* Depende de cuándo se realice esta pregunta (antes o después de dar las calificaciones, antes o después de vacaciones, en evaluación final, etc.) las contestaciones podrán ser de lo más variadas y absurdas. Ante esa pregunta se le exige al estudiante operar en un nivel demasiado abstracto. Lo mejor sería realizar cuestiones más concretas en las cuales nos interesara saber la opinión de nuestros estudiantes en los momentos en los que sus ideas cuenten para algo. Tampoco queremos saber su opinión sobre todo, porque los estudiantes no saben mucho sobre evaluación o sobre objetivos a cumplir.

También conviene diferenciar entre evaluaciones criterios y evaluaciones normativas, ya que puede llegar a existir un choque entre ambos conceptos.

- a) La evaluación criterial compara, por ejemplo, el rendimiento del alumno con los objetivos que creemos que debería haber alcanzado en un determinado plazo de tiempo. Es algo interno que depende de los propios objetivos del profesor con respecto al grupo de estudiantes al que imparte conocimientos.
- b) La evaluación normativa usa como referente de comparación el nivel general de un grupo normativo determinado: una clase, un centro, un programa...)

En la mayoría de las ocasiones, la evaluación normativa se impone a la criterial. Esto es, el profesor se ve en la obligación de cumplir un programa y la consecución de ese programa se compara con el resto de lo que está sucediendo en el centro de estudios, en la ciudad, el Estado o el país completo, lo que hace que no se tenga en cuenta las necesidades de cada alumno por separado. Esta situación, además de parecer ilógica por no tener en cuenta los derechos educativos de los estudiantes, lamentablemente es una de las que más se da en el sistema educativo brasileño. Esto se observa, por ejemplo, en la justificación de profesores de español para continuar dando su programa (que es lo que el estado le está indicando) a sabiendas de que la mayoría del grupo clase no dispone de los suficientes conocimientos para continuar esa programación.

A la hora de evaluar es fundamental prestar importancia al espacio en el que se desarrolla dicha evaluación. Igualmente, se debe también prestar especial atención al tiempo y a la forma de la evaluación. No es lo mismo evaluar el desempeño de nuestros estudiantes inmediatamente después de terminar un tema, un trimestre escolar o dos o tres meses después de terminado este, o bien cerca de los exámenes finales. Los alumnos pueden mostrar imprecisiones en el momento de recordar los detalles, o también pueden estar incorporando algunas innovaciones que antes no se consideraban. A partir de estos datos se debe pensar:

- a) Que los objetivos de la evaluación deben ser conocidos por los estudiantes.
- b) Que la evaluación no incluye elementos fortuitos o intuitivos.
- c) Que toda evaluación genera una carga de tensión en el alumno.
- d) Que el profesor como evaluador no puede tener una conducta inadecuada, ya que esto genera violencia simbólica.
- e) Que se debe procurar la generación de zonas de confort al momento de aplicar la evaluación (tiempos, horarios, recintos...)

Otro aspecto destacado al hablar sobre evaluación es el concepto de calidad. En general, ningún profesor habla sobre calidad con sus estudiantes. Se les exige, pero no se les explica. Así, no es lo mismo hablar de calidad bajo enfoques positivistas, humanistas, psicoanalistas u holistas, como tampoco es lo mismo bajo referentes cuantitativos o cualitativos. En primer lugar, el evaluador debe tener clara la idea de lo que para él es la calidad. Si en una prueba se exige escribir un mínimo de 15 líneas debido a alguna razón en concreto, eso es la calidad para el profesor; pero también habrá que ver lo que el alumno habrá escrito y cómo lo ha escrito. A la hora de hablar en qué nos fijamos: ¿En la idea elaborada, en la pronunciación, en el uso de vocabulario...? ¿Y si argumenta algo en un español aceptable y no estamos de acuerdo, por ejemplo, con la idea racista que se desprende? ¿Le aprobamos pero le bajamos la nota? Da igual a la conclusión que se llegue, lo importante es que el estudiante tenga claro cuáles son los aspectos de calidad que se están evaluando. Si el profesor nunca ha mencionado que el racismo es un aspecto de baja calidad, ¿resulta pertinente usarlo en contra del alumno? Se dirá que hay aspectos generales que caen de cajón y que son básicos de la sociedad en la que vivimos... Pero a lo mejor nuestro estudiante vive en una sociedad racista o machista, por ejemplo. Si las reglas

del juego no quedan claras, la evaluación empieza a perder sentido, porque se evalúan elementos que el estudiante no estaba controlando. Se puede decir que antes de saber español, el estudiante debe saber ser persona. Es cierto, pero ¿el profesor de español se ha preocupado de esto? Si no se ha ocupado, ¿por qué lo evalúa? Quizás por una cuestión de coherencia del sistema, se podría contestar. ¿Y alguien se preocupa de enseñar ese sistema al alumno?

Este concepto de calidad está íntimamente ligado a las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas que definen las posturas personales tanto de los estudiantes como de los profesores. Tenemos que saber quiénes somos y con quién estamos antes de saber lo que enseñamos, porque puede que lo que estemos mostrando no satisfaga las necesidades de los estudiantes. No existen actos educativos exentos de intención ya que toda propuesta educativa es un proyecto social. Como queremos que sea la sociedad, así enseñamos.

Conclusiones

En este trabajo se ha intentado demostrar que la lengua y la cultura aparecen siempre conjugadas en el hablante, ya sea de manera directa o por medios secundarios que dependen de algún contexto. De este modo, el profesor debería enseñar cultura desde el primer día de clase y no esperar a que sus estudiantes adquieran un mayor nivel lingüístico.

Al mismo tiempo, la idea de evaluación no se apoya solamente en un profesor que se dedica a colocar una puntuación en cada estudiante como una mera calificación, sino que se hace necesario involucrar a los alumnos en el proceso mediante diferentes elementos de evaluación y autoevaluación. A su vez, esto ayudará a no caer en el llamado – gusto del profesor|, en el que docente enseña solo aquello que le gusta y que suele coincidir con aquello en lo que se siente cómodo explicando.

La realidad es mucho mayor que el propio gusto de un profesor. De hecho, el mayor reto que enfrenta un docente al evaluar es cómo interrogar a la realidad. La información recabada está en relación directa con la forma en que fue obtenida.

Así, muchas evaluaciones fracasan porque no han podido apropiarse de lo que estaban buscando, con lo cual se amplían los márgenes de error. No existe ningún instrumento (test, prueba, cuestionario) que mida al 100% lo que dice medir. El proceso se complica más al emitir juicios de valor y al contrastar los resultados con la realidad más inmediata.

El objetivo principal que un profesor brasileño de español podría conseguir con sus estudiantes de secundaria es el siguiente: que sus estudiantes se diesen cuenta que, pese a ciertos esfuerzos por su parte y pese al parecido con su lengua materna, no hablan bien español y que podrían mejorar mucho. Así, si los estudiantes llegan a la conclusión de que el español les gusta como lengua o se sienten atraídos por la cultura de algún país de habla española, van a continuar profundizando en un mundo nuevo para entenderse con personas que pertenecen a ese universo desconocido y que se podría clasificar de – lo español|. Si se consiguiese esto, los objetivos principales de los profesores de español en Brasil estarían cubiertos.

XX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

La literatura en la enseñanza del
español lengua extranjera

São Paulo, 22 de septiembre de 2012

La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China.

Begoña Sáez Martínez
Consejería de Educación
Embajada de España en Brasil

En la “Dedicatoria al Conde de Lemos” que encontramos en la segunda parte del *Quijote*, Cervantes inventa toda una correspondencia con el gran emperador de la China en la que nos cuenta cómo éste ha mostrado tanto deseo de leer su novela que le ha suplicado que se la envíe:

en lengua chinesca habrá un mes que me escribió una carta (...), pidiéndome o por mejor decir suplicándome se le enviase, porque quería fundar un colegio donde se leyese la lengua castellana y quería que el libro que se leyese fuese el de la historia de don Quijote. Juntamente con esto me decía que fuese yo a ser el rector del tal colegio.

Deseo de leer el *Quijote* y deseo de fundar una institución donde se estudie español, es de lo que nos habla Cervantes, así como de su renuncia a la invitación ya que no va a recibir ningún apoyo económico:

Preguntéle al portador si Su Majestad le había dado para mí alguna ayuda de costa. Respondióme que ni por pensamiento. Pues, hermano — le respondí yo —, vos os podéis volver a vuestra China a las diez o a las veinte o a las que venís despachado, porque yo no estoy con salud para ponerme en tan largo viaje; además que, sobre estar enfermo, estoy muy sin dineros, y, emperador por emperador y monarca por monarca, en Nápoles tengo al grande conde de Lemos, que, sin tantos titulillos de colegios ni rectorías, me sustenta, me ampara y hace más merced que la que yo acierto a desear.

Lejos de cuestiones económicas, lo cierto es que esta anécdota trae a primer plano la idea de fundar un colegio en el extranjero donde los súbditos chinos estudien el español y lo hagan leyendo la historia de don Quijote, es decir aprendan a través de una obra literaria. Y es que Cervantes no inventa nada nuevo, simplemente se hace eco de la estrecha relación que, desde la Antigüedad hasta principios del siglo XX, existió entre la enseñanza de la lengua materna, la enseñanza de lenguas extranjeras y la enseñanza de la literatura así como del predominio de la literatura en estas enseñanzas. Todo ello ligado a la concepción de que la literatura era el vehículo por excelencia para acceder a la cultura propia y ajena.

Que la enseñanza de las lenguas es una profesión relativamente novedosa, podríamos decir que surge hacia fines del XIX, es obvio. Como obvio es que la necesidad de comunicarse por razones comerciales, militares, diplomáticas o sociales, con el extranjero no es algo nuevo. En este sentido, la invención cervantina remitiría al periodo clásico en la enseñanza de idiomas. En esta etapa, siguiendo a Stembert (1999), las obras literarias de autores consagrados se conciben como la manifestación más lograda de la lengua, el modelo lingüístico y cultural por excelencia. De este modo, el alumno, al igual que el emperador de la China, se convierte en una especie de humanista capaz de leer a los grandes escritores en su lengua original. El propio Cervantes en esa dedicatoria llena de gracia para el lector del siglo XVII en la que quiere a toda costa mostrar su rabia ante el *Quijote* apócrifo, anticipa mediante el juego de ficción y realidad el éxito de su novela, una de las obras maestras indispensables en el canon de la literatura universal. No solo: muchos manuales para la enseñanza de ELE no han dejado de incluir algún pasaje de la novela cervantina aunque fuera para realizar el ejercicio tedioso de lectura y traducción a la lengua materna.

Sin embargo, a finales del siglo XIX el desarrollo de la lingüística cambió esta interrelación entre lengua y literatura. La literatura, sin duda, irá poco a poco perdiendo terreno. No en vano el siglo XX, el siglo que podríamos denominar de las metodologías, va a mostrar su profundo rechazo al método tradicional o método literario.

Está claro que la renovación muchas veces se basa en oponerse radicalmente a la metodología anterior. Ahora bien, no siempre es algo caprichoso como las modas. Al contrario, se debe a una visión crítica y constructiva ante los problemas que un método contiene. En este sentido siempre recuerdo la anécdota que me contó un profesor italiano acerca de su aprendizaje del español en la universidad durante los años 70. Había aprendido leyendo obras como el *Poema de Mío Cid*. Cuando viajó por primera vez a España utilizaba el léxico que había adquirido con estas lecturas. Para saludar jubilosamente usaba “albricias” o para dirigirse a una persona utilizaba “vos” como forma de tratamiento. Lógicamente nadie le entendía.

Siempre cuento esta anécdota para ejemplificar las implicaciones negativas de la lectura literaria y de una selección inadecuada de un tipo de texto escrito para el aprendizaje de una segunda lengua. Cabe tener presente que la lectura no incrementa necesariamente la competencia oral y más si tenemos en cuenta que en español la diferencia entre lengua escrita y hablada es notable. Por eso, quien, como el profesor italiano, aprende leyendo sólo consigue hablar como un libro con todo lo que ello implica. Aquí de nuevo el *Quijote* por su naturalidad y fluidez en el uso de la lengua serviría mejor que el *Cid* para enseñar español: “Llaneza, muchacho, no te encumbres, que toda afectación es mala” (II, 26), dice maese Pedro. “Anda despacio; habla con reposo, pero no de manera que parezca que te escuchas a ti mismo” (II, 43), le aconseja don Quijote a Sancho. De hecho, la segunda parte es una muestra magnífica de la fuerza del diálogo, un diálogo cuya naturalidad supera a muchos diálogos que se incluyen en los métodos de enseñanza. No por ello, estoy abogando por el uso del texto cervantino para enseñar hoy ELE.

Frente al modelo clásico, los enfoques comunicativos suelen centrar el aprendizaje del idioma casi exclusivamente en lo oral, en una pragmática de la comunicación cotidiana, dejando de lado casi por completo la lectura de los textos literarios porque se considera algo poco útil y funcional, o porque se asocia a lo tradicional, desmotivador y complejo. Y sin embargo, cuando se pregunta a los docentes por el papel de la literatura en la enseñanza, nadie niega sus beneficios. Podríamos argumentarlo del mismo modo que Ítalo Calvino lo hace ante la lectura de los clásicos: “La única razón que se puede aducir es que leer los clásicos es mejor que no leer los clásicos” (1994: 6), afirma. Por tanto, la justificación vendría a ser que leer literatura es mejor que no leer literatura.

En realidad la inclusión de textos literarios en el currículo de L2 nunca se ha cuestionado, lo que sí ha cambiado han sido los enfoques al respecto así como el concepto de lo literario. Cabe tener presente que la teoría de la comunicación tan en boga en el campo de lingüística, que se enmarca dentro de la visión funcional que se apoderó de la enseñanza de lenguas en los años setenta, concibe la literatura como una experiencia comunicativa más, es decir, como una actividad interactiva, interpersonal, un proceso continuo de expresión, interpretación y negociación de significados, que implica la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito. Por ello, la literatura ya no se concibe sólo como un repertorio de textos consagrados por la tradición académica, sino como una experiencia en la cual el escritor intenta construir un sentido, una identidad individual y colectiva, y sobre todo utiliza el lenguaje de una forma creativa.

De este modo, el enfoque comunicativo hace especial hincapié en la *función poética* o creativa de la literatura. Lejos de un acercamiento historicista al texto literario lo que se persigue es un acercamiento generacional, cultural y creativo. Una prueba de esto último es la inclusión en el aula de talleres de creatividad literaria.

Sin embargo, en la década de los ochenta, ante el fracaso en el dominio de la lengua escrita en el idioma materno por parte de los estudiantes, el enfoque comunicativo ve necesario el regreso de la literatura a las aulas. De ahí la introducción del concepto de *competencia literaria*, que incluye las habilidades propias de la comprensión lectora pero va mucho más lejos con especial énfasis en el desarrollo de habilidades propias del ámbito literario como la creatividad. Vendría a ser, siguiendo a Cassany, “la manifestación de un competencia lingüística plena y madura” (1994: 488). Es algo que no está condicionado únicamente por la adquisición de conocimientos sino también por el desarrollo de habilidades, procesos cognitivos y de actitudes que la favorecen.

Competencia literaria, feliz término pero que en ocasiones no resulta demasiado claro. Como la línea del horizonte cuanto más parece que nos acercamos más se aleja pues muchas veces no hay detrás una propuesta pedagógica y didáctica. Lo que sí está claro es que sin competencia lingüística es difícil acceder al texto, algo fundamental para poder desarrollar la competencia literaria y que exige por lo menos un nivel C1.

Actualmente en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, al valorar los usos estéticos del idioma, se pone el énfasis en el valor de la literatura como herencia cultural:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. (2001: 60)

Pero el concepto de herencia cultural no deja de ser algo vago que puede dar lugar a una visión un tanto reduccionista de lo literario. No en vano, como comenta Mendoza Fillola (1993), es una “derivación interesante, pero no exclusiva, de la literatura”. De hecho, la interacción comunicativa requiere de un conocimiento de la realidad cultural, diferente de lo que se suele denominar como herencia cultural. Afirma Mendoza:

El aprendizaje activo de una lengua viva no precisa de herencias, sino de actualizaciones en el presente. El destinatario natural de la literatura es el hablante nativo que participa directamente de la cultura autóctona; por ello la naturalidad expositiva de ciertas obras contemporáneas referidas a la vida actual refleja con naturalidad la realidad de la cultura cotidiana, sin insistir en matizaciones etnocéntricas, es decir, sin tipificación de situaciones, de costumbres, de personajes, de valoraciones o apreciaciones, etc., que en ocasiones se exageran o deforman con intenciones didácticas. La novela, el teatro, por ejemplo, aportan referencias culturales contextualizadas en un convencional marco de ficción; pero su contenido tiene validez como reflejo experiencial de los componentes estandarizados de la cultura propia y de los actos de comunicación.

Por todo ello, el papel del profesor es fundamental a la hora de integrar la literatura en la metodología y en la actividad del aula de idiomas. En efecto, según el *Marco*, serán los profesores quienes tengan presente y determinen “qué usos lúdicos y estéticos de la lengua tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ellos o qué se le exigirá al respecto” (60). De ahí que la función del profesor sea relevante a la hora de plantearse qué importancia concede a su propia “capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla” (143). De hecho, muchas veces el uso o no del texto literario depende del perfil del profesor, de su experiencia vital, de su modelo de aprendizaje, de sus gustos, de si lee o no lee, de si le interesa o no la literatura, etc.

Y esa importancia va ligada a tener en cuenta que la literatura no es un tipo de producción extraña ni en el contexto social y cultural, ni en el aula. Los textos literarios “pueden funcionar como recurso y material de orden curricular, como un material que se orienta hacia la formación lingüístico- comunicativa porque se considera como auténtica producción de una lengua, por lo que se utiliza como exponente de muchos y posibles usos” (Mendoza, 2004).

Hoy asistimos a un nuevo auge del uso de la literatura en la enseñanza de idiomas. Así lo demuestran estudios sobre el tema como, por ejemplo, el de Acquaroni (2007) o el de Pérez

Parejo (2009). Es indudable que la literatura no sólo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país, algo que en última instancia contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa. Sin perder de vista que estamos enseñando un idioma, podemos hacerlo a través de la literatura o enseñar literatura como un componente más del idioma. Podemos concebir, siguiendo a Sitman y Lerner, el aprendizaje del lenguaje y la literatura como “dos aspectos de una misma actividad” (1996: 231).

Si entre los objetivos principales del uso de la literatura está el de contribuir al desarrollo de la competencia lectora y al enriquecimiento cultural, no debería faltar el del goce y disfrute de lo literario. A fin de cuentas la literatura más que enseñarse, ha de disfrutarse. Potenciar el gusto por la ficción sería lo deseable y hacer que el oficio de lector, como sugiere, Muñoz Molina en *Pura alegría* (1998) sea más placentero que el de escritor. Todos sabemos que el placer de la lectura es un disfrute inconcreto y encontrar el libro adecuado no es tarea fácil, es algo circunstancial que depende de cada grupo de alumnos, de sus necesidades, intereses, nivel cultural, nivel de lengua, etc.

Nadie niega el poder del texto literario, su “potencial semántico y semiótico” (Lomas, 1999: 100) para la enseñanza lingüística. Pero, surgen muchos interrogantes: qué significa hoy literatura en ELE, qué dificultades hallamos, y más concretamente, cuáles son las dificultades específicas que presenta la literatura en la enseñanza del español en Brasil.

1. Leer o no leer, esa es la cuestión

Ana María Machado, en “Una vida entre libros”, conferencia de apertura del *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura. IV Congreso Leer.es*, celebrado en Salamanca del 5 al 7 de septiembre de 2012, afirma que en Brasil se lee muy poco y aboga por la lectura como un factor de movilidad social. No sé si hoy leer es un factor de movilidad social, lo que sí sé es que el argumento de lo poco que se lee en Brasil lo he oído muchas veces y lo he comprobado en los cursos de actualización del profesorado de ELE. Aquí los propios docentes vuelven y vuelven a repetir lo mismo: en Brasil se lee muy poco, a los alumnos no les gusta leer, no tenemos tiempo, etc.

Y así estas ideas, aunque sin duda reproducen una realidad, también reflejan una inercia. Sucede como en el cuento “La burocracia/3”, de Eduardo Galeano. En el patio de un cuartel de Sevilla había un banquito y junto a él siempre un soldado que hacía guardia. Siempre fue así y así siguió haciéndose hasta que alguien quiso conocer la orden original. Entonces se supo que “hacía treinta y un años, dos meses y cuatro días, un oficial había mandado montar guardia junto al banquito, que estaba recién pintado, para que a nadie se le ocurriera sentarse sobre la pintura fresca” (50). Muchas ideas persisten porque no se cuestionan, otras veces convencen porque ofrecen un retrato simplificado de una realidad compleja. De ahí la necesidad, siguiendo

a Chomsky de la (des)educación y que John Ashbery alertaba en sus versos: “¿Qué es la poesía? / En la escuela /me espulgaron de todas las ideas / hasta dejar el campo limpio”.

Lejos de inercias o fatalismos, hay que arrimar el hombro y echarle ganas. En realidad, solo algunos profesores intentan dar importancia a la literatura: leer más, seleccionar contenidos, leer en clase, etc. Esto representa un trabajo añadido de preparación. El profesor de español cuenta con este inconveniente, pero no por ello ha de desistir, sobre todo porque la lectura no es un ejercicio más en el aprendizaje de una lengua. La lectura en ELE es un procedimiento básico para integrar el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión, así como para gestionar el autoaprendizaje, algo clave en la autonomía del alumno. En ocasiones, alumnos que no tenían el hábito de la lectura en su lengua materna, desarrollan este hábito en una lengua extranjera.

Con razón Daniel Pennac cuando habla de “los derechos del lector”, afirma:

En el fondo, el deber de educar consiste, al enseñar a los niños a leer, al iniciarlos en la Literatura, en darles los medios de juzgar libremente si sienten o no la “necesidad de los libros”. Porque si bien se puede admitir perfectamente que un individuo rechace la lectura, es intolerable que sea -o se crea- rechazado por ella. Es inmensamente triste, una soledad en la soledad, ser excluido de los libros..., incluso de aquellos de los que se puede prescindir. (1994: 147)

Porque hablar de enseñanza, lectura y literatura es hablar sobre la educación y sobre el mundo. Gracias a su carácter innecesario, la literatura es “la grieta por la que podemos asornarnos al mundo desde otra perspectiva” (Jover, 2007: 32).

En *¿Por qué no es útil la literatura?* (1993), Luis García Montero y Antonio Muñoz Molina recuerdan que la poesía tiene un ritmo lento frente a esta época de prisas pero sobre todo que constituye una buena provincia de libertad. De ahí la necesidad de argumentos con que justificar que la literatura es un adorno o un fetiche de prestigio con los que se intenta mantenernos alejados de los libros. Con razón, Ana María Machado afirma que la democracia necesita lectores de literatura como herramienta de libertad, de alteridad.

2. El acceso al libro en español: bibliotecas sin libros

Que en Brasil el libro en español es muy caro es innegable, como innegable es el hecho de que muchos profesores de ELE comenten que en sus escuelas hay muy pocos libros en español, a veces uno o ninguno. Pero esta dificultad con serlo no lo es si miramos a nuestro alrededor. En muchos estados de Brasil, la Consejería de

Educación de la Embajada de España pone a disposición de los usuarios Centros de Recursos. El primero, el de Brasilia cuenta desde 1997 con un importante fondo literario. Desde 1991 existe la colección Orellana, un proyecto ideado por Felipe B. Pedraza y que nació con el objetivo de difundir las obras maestras de la literatura española e hispanoamericana

por medio de ediciones bilingües, traducciones al portugués y ediciones en español con notas y explicaciones en portugués. Su primer y segundo número *La literatura española en los textos* pretendía dar una imagen de las variedades, corrientes y géneros más significativos y con ello estimular para que el lector estableciera un primer contacto con las letras españolas. El tercer número dedicado a San Juan de la Cruz (1991) con motivo de su cuarto centenario trataba de acercar al poeta al público brasileño y sobre todo facilitarle el acceso a esta lírica.

Con esta voluntad de facilitar el acercamiento al texto literario, se han publicado el *Lazarillo de Tormes* (1992), las *Coplas a la muerte de su padre* (1993), de Jorge Manrique, *El castigo sin venganza* (1995), de Lope de Vega, los *Sonetos de amor y de muerte*, de Quevedo y lo que fue un auténtico éxito, *Poetas del Siglo de Oro Español*. No ha faltado *Luces de Bohemia* (2001), de Valle Inclán, *Rimas* (2001), de Bécquer, el *Retablo de las maravillas* (2004), de Cervantes, la *Obra poética* (2005), de Antonio Machado, las *Leyendas* (2005), de Bécquer o *El Brasil restituído* (2010), de Lope de Vega.

Y como muy bien afirmaba Pérez Gutiérrez, director de la colección en 2004, el propósito de estas ediciones bilingües es trascender el ámbito universitario y llegar a los profesores de ELE para que estos lo lleven a sus aulas. Asimismo frente a las críticas que el método de traducción podría suscitar, Pérez Gutiérrez (2004) afirmaba:

Por muito pouco prestigiado que se considere o método tradicional de gramática/tradução no ensino de línguas, uma boa tradução -e melhor, a edição bilíngue- permite uma maior aproximação da outra língua, da literatura e da(s) cultura(s).

Podemos estar de acuerdo o no con las ediciones bilingües, pero no dejan de ser un instrumento más con el que contamos para acceder al texto literario.

A estas iniciativas hay que sumar la red de bibliotecas que los distintos centros del Instituto Cervantes tienen en Brasil, ya desde 1998 en São Paulo, y por supuesto hoy no podemos cerrar los ojos a las ventajas de las bibliotecas virtuales. En este sentido, el lector tiene a su disposición recursos como:

a) *La Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*: <http://www.cervantesvirtual.com/>

Ofrece un fondo de obras en lenguas hispánicas con acceso gratuito desde cualquier lugar del mundo a través de internet. Cuenta con áreas de literatura española, literatura infantil y juvenil, así como la biblioteca americana donde podemos encontrar una gran cantidad de documentos textuales y audiovisuales que nos permiten acercarnos a espacios tan diversos como la literatura gauchesca, la cultura hispana en Estados Unidos o la creación brasileña; al mundo barroco de sor Juana Inés de la Cruz o a la realidad más contemporánea de la poesía de Mario Benedetti; al pensamiento del libertador Bolívar o al de los grandes nombres del exilio español en América.

La Biblioteca Ayacucho digital, del Gobierno bolivariano de Venezuela: <http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=103>

Creada en 1974 esta publicación fue uno de los éxitos editoriales de mayor trascendencia en el ámbito cultural latinoamericano. Hoy podemos acceder a los textos de autores como el Inca Garcilaso de la Vega, Sor Juana Inés de la Cruz, José Martí, Rubén Darío, Roberto Arlt o Borges, entre muchos otros.

b) *Las Lecturas paso a paso*, del Centro Virtual Cervantes:<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>

Esta colección pone al alcance de los estudiantes de ELE lecturas organizadas en tres niveles según la complejidad de los textos con actividades que facilitan la comprensión lectora.

c) *La Biblioteca electrónica*, del Instituto Cervantes:

http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/recursos_en_linea/biblioteca_electronica.htm

En esta biblioteca disponemos de audiolibros, libros electrónicos con videocuentos y distintos recursos como bases de datos, enciclopedias, diccionarios o prensa digital.

d) Las publicaciones y materiales digitalizados de la *Consejería de Educación de la Embajada de España*: <http://www.educacion.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/publicaciones.html>

e) el portal *Redele*, biblioteca virtual del Ministerio de Educación. Cultura y Deporte del Gobierno de España: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual.html>

f) *Leer.es*, del Ministerio de Educación. Cultura y Deporte del Gobierno de España: <http://leer.es/>

Centro virtual donde se pretende transmitir el entusiasmo por la lectura y animar a su práctica, así como aportar materiales y consejos para los docentes y las familias para mejorar la lectura en todas las áreas y en todos los formatos.

3. Una lengua muy difícil y que además se desvía de la norma

Muchas veces una de las dificultades que ven los profesores de ELE en el uso del texto literario es porque presenta un léxico complejo y difícil y porque se desvía de la norma. Sin embargo, no necesariamente es así. Basta con compararlo con los usos expresivos y coloquiales de la lengua oral: “está más contenta que unas Pascuas aunque su novio tenga la cabeza llena de pájaros”.

La literatura es una manifestación del idioma tan válida como cualquier otra. Los textos literarios son exponentes de lengua. Siguiendo a Lázaro Carreter (1976), la literatura sería una variedad de la *lengua literal*, que es aquella que está destinada a ser reproducida en sus propios términos. A este género pertenece la lengua literaria y otro tipo de mensajes como, por ejemplo, los refranes. Este tipo genérico de lenguaje literal nos permite explicar muchos rasgos literarios y diferenciar características que lo separan del lenguaje fungible

o no perdurable. Serían “las palabras que no se lleva el viento”, acertada expresión con la que Acquaroni (2007) ha titulado un recomendable estudio sobre literatura y enseñanza de español como LE/L2. Entre esas características del lenguaje literal que lo diferencian de las palabras que sí se lleva el viento, sin voluntad de permanencia. Lázaro Carreter señala, por ejemplo: la atención especial que el emisor presta a la técnica de cifrar su discurso; su estructura está sometida a un proyecto o composición, de ahí que posea un cierre previsto, una determinada extensión temporal y espacialmente limitada o que esté condicionado por la existencia de un género. Es algo, por tanto, vertebrado.

Estas aclaraciones nos permiten centrar nuestro objeto de estudio, si bien, como acertadamente planteaba Ohmann (1979), no puede preguntarse ¿qué es lengua literaria? como una pregunta del mismo tipo de ¿qué es un pentámetro yámbico? No vamos a definir qué es literatura y lenguaje literario, pues nos desviaríamos del camino de esta conferencia y entraríamos en una encrucijada cuya superación nos llevaría a otro encuentro. Para una buena sistematización contamos con estudios como los de Pozuelo Yvancos (1992 y 2000) o, desde otra ladera, con la breve pero útil introducción a la teoría literaria, de Culler (2000).

Pero, con todo, quizá la definición de Steiner, para quien literatura es el lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información, fuera de su utilidad inmediata, nos permita llegar a dos conclusiones importantes. En primer lugar, que el texto literario, incluso aquel en el que predominan los contenidos o lo más informativo, se opone al lenguaje ordinario en que es prescindible o secundario. Cuando Miguel Hernández escribe su famosa “Elegía a Ramón Sijé” o Lorca el “Llanto por Ignacio Sánchez Mejías”, no actúan por una demanda de información.

En segundo lugar, que no estamos ante una lengua diferente, sino ante un uso lingüístico que actualiza determinadas posibilidades del sistema de la lengua. Si partimos de que se trata de una modalidad de uso y no de otra lengua podemos deshacernos de la idea de *desvío* y especificidad de lo literario, una idea que si bien ha sido superada con la crisis de la *literariedad*, aún nubla muchas de las argumentaciones a la hora de dar cabida al texto literario en la enseñanza de E/LE. En cualquier caso, sea lo que sea la lengua literaria, estamos de acuerdo en que los efectos se consiguen a través de la mediación del lenguaje, y ésta y no otra es la materia de nuestra enseñanza.

4. Literatura para aprender lengua o literatura para aprender literatura

Otra de las dificultades importantes a la hora de abordar el uso de la literatura en ELE es si ésta sirve para aprender lengua o para aprender literatura. Este planteamiento así formulado ya está marcada por una disyuntiva y nos lleva a un planteamiento polarizado de importantes consecuencias didácticas:

En primer lugar, si la literatura sólo se usa para aprender lengua, entonces podemos preguntarnos: ¿Para qué elegir un texto literario?, o mejor dicho, ¿Por qué? ¿Qué motivo nos conduce a ello? ¿Es un adorno? ¿Es distendido? ¿Queda muy bien en nuestras clases después

de tanta gramática? ¿Es el azar el que nos ha llevado hasta él para practicar determinados contenidos lingüísticos? Pensemos, por ejemplo, en el famoso poema “Ser y Estar”, de Mario Benedetti. Este texto se ha usado tantas veces en los manuales de ELE que al final ha perdido su carga literaria. En realidad el poema ha actuado como pretexto, se ha banalizado. Muchas veces el texto literario no funciona como literario, sino como soporte para otras exploraciones didácticas. Por ello, no le falta razón a Luis Landero (1999), cuando afirma en “El gramático a palos”, que “si de lo que se trata es de enseñar lengua, la verdad es que tanto da diseccionar una lira de fray Luis como el eslogan de una marca de detergente o una receta gastronómica, porque al fin y al cabo la cantidad de gramática y de semiología que hay en esos mensajes viene a ser técnicamente más o menos la misma” (239).

En segundo lugar, si sólo se usa para aprender literatura, cabe precisar qué se entiende por ello, pues a veces se corre el peligro de sacralizar el texto literario o bien relegarlo a cursos específicos de literatura enfocados más con planteamientos pensados para estudiantes nativos que para estudiantes de ELE. Como bien señala Marta Sanz (2006), el profesor parece olvidarse de la metodología de lenguas extranjeras y reproduce modelos didácticos que no se acercan a lo literario desde una perspectiva comunicativa y creativa. No podemos enseñar literatura en ELE de la misma manera que en una clase de lengua materna. ¿Qué sentido tiene abrumar con datos históricos, recursos estilísticos, metaliterarios, etc., si los alumnos no dominan la lengua? Es absurdo presentar los materiales literarios como si se tratara de una clase de literatura para nativos. Por ejemplo, imaginemos que tomamos como objetivo analizar los recursos literarios de un soneto de Góngora. Esta actividad se desviaría de los objetivos e intereses de los alumnos; tendría sentido cuando la enseñanza de la literatura fuera un fin académico, por ejemplo, para alumnos de un nivel C2 que vayan a especializarse en filología hispánica.

Por todo ello, habría que cambiar la o por una y, es decir, literatura para ambas cosas: para aprender lengua y literatura. Si se plantea como una disyuntiva, la literatura no acaba de encontrar su sitio y en muchos casos la lengua tampoco. Está claro, como ya trataron estudios aplicados a la enseñanza del inglés como segunda lengua (Joanne Collie y Stephen Slater (1987); Alan Duff y Alan Maley (1990), por ejemplo) que podemos diferenciar, por un lado, entre el estudio de la literatura donde el texto es tratado como centro de interés en sí mismo, como obra estética y cultural; y, por otro, el uso de literatura como recurso en el aprendizaje de una L2, es decir, como recurso lingüístico y “lengua en uso”. De hecho, Duff y Maley desacralizan el texto literario hasta tal punto que este se convierte en objeto de experimentación.

Para Umberto Eco (2001) una de las funciones de la literatura en la vida individual y social es que “mantiene en ejercicio a la lengua”. Por ello, en el campo de ELE lo deseable sería tratar de imbricar la lengua y la literatura, defender la conexión lengua-literatura como función formativa y aprendizaje lingüístico-comunicativo. En suma, verlo como algo complementario: aprender lengua y aprender literatura.

Hasta aquí parece que vamos aligerando el terreno, pero surge entonces la gran dificultad: ¿Cómo aprender lengua con la literatura?

A nuestro modo de ver, aprender lengua con la literatura no es como una merienda campestre en la que se cogen casi al azar, aquí y allá hierbecillas o florecitas. El texto literario no es sólo un hecho lingüístico, es también la construcción de un mundo. Si olvidamos esto, corremos el peligro de realizar las mismas prácticas que con otros textos. Por ejemplo, con todas las buenas intenciones nos centramos en construir la competencia léxica y gramatical con ejercicios que son vividos como ejercicios: “Y ahora la gramática”, “Pon en práctica el vocabulario”, etc.

El texto literario sirve para leer, escribir, aprender los mecanismos de funcionamiento lingüístico y para mucho más. Es obvio que la lectura es la habilidad lingüística que está en constante actividad, pero da acceso al desarrollo de otros tipos de destrezas y conocimientos de orden lingüístico, comunicativo y cultural. Por ello, habría que hallar nuevas formas de establecer la función de aprendizaje lingüístico que la literatura es capaz de desarrollar. Para ello tenemos que partir de una pregunta básica: ¿Qué queremos que sepan hacer mejor nuestros alumnos?, o en palabras de Steiner (1990), “quienquiera que enseñe o interprete literatura debe preguntarse qué pretende”.

Lo que pretendemos nosotros sería lograr un aprendizaje lingüístico que articulara lectura, escritura y habla, donde se interrelacionara todo mediante una efervescencia de actividades. Se trataría de un ir y venir de la lectura a la escritura, de lo escrito a lo oral. Por supuesto, sería una labor integrada en los objetivos del curso: leer, escribir, hablar, interactuar, aprender sobre cultura, es decir, un trabajo que conectara las capacidades de recepción y producción. Lograr, en suma, una interrelación de saberes, conocimientos, vivencias culturales y de integrar los saberes que componen la competencia lingüística y literaria. En definitiva, integrar competencias como un continuum.

Somos conscientes de la complejidad de nuestro propósito, pero por ahí creemos que debería ir la investigación en este campo. De hecho publicaciones como, por ejemplo, la de Diego Santos (2010), centrada en el uso del teatro para la enseñanza de lenguas, abogan por buscar puntos de intersección entre la competencia verbal, no verbal y cultural. Y para ello hay que entender el texto literario como un vehículo de comunicación y no como mero soporte discursivo para mostrar determinadas estructuras lingüísticas.

A estas cuestiones, podemos añadir otra dificultad: ¿Qué lengua aprender con la literatura? Sin duda, toda la lengua y la lengua auténtica. El texto literario, como muy bien defiende Mendoza Fillola (2004), es una muestra y un referente de potenciales usos (no un modelo para el uso), con incidencia en el conocimiento del código escrito y también de la lengua oral. Lengua en uso, que permite crear contextos significativos para el aprendizaje y muestra de lengua, que puede ser aprovechada didácticamente en todos y cada uno de los niveles de análisis lingüístico. Sin embargo, creemos que la pregunta así planteada puede llevarnos a dos presuposiciones: que una cosa es la lengua estándar y otra la literaria, y que es lengua escrita y por ello, diferente de la oral.

Pero si la literatura es la única expresión artística que utiliza la lengua como materia

prima, significa que el lenguaje literario comparte con el uso estándar un mismo sistema de signos que se rigen por la misma normativa. Es una amplia parcela del lenguaje. No en vano Du Marsais decía que “en un día de mercado se oyen más figuras que en un día de sesión académica”. La lengua literaria no está necesariamente desligada de las formas y funciones del habla cotidiana. No podemos verla como una producción aparte, inusual y para exquisitos. Por el contrario, en ella coexisten muestras de discurso coloquial junto a convenciones propias de los géneros literarios.

Tener esto claro nos permite romper con el argumento consabido de que es una lengua compleja, a una distancia infranqueable con respecto a la lengua que enseñamos.

Desde este enfoque, el texto literario es una muestra de lengua tan apropiada como cualquier otro material textual auténtico. Y lo es aunque se tenga presente que el uso literario de la lengua, como ocurre con otros textos, es capaz, en palabras de Acquaroni (2007), de forzarla para que diga más de lo que dice, menos o llamar la atención.

5. Textos literarios y niveles de aprendizaje

Entre el profesorado hay una tendencia a mostrarse reticentes en el uso del texto literario en los primeros niveles. Algo lógico si aplicamos criterios cuantitativos, si pensamos en qué nivel lingüístico posee el alumno. De ahí la tendencia a ubicarlos a partir de un A2 o de justificar su presencia sobre todo a partir de un nivel intermedio o cuando el alumno tiene una sólida base lingüística.

En nuestra opinión, en todos los niveles tiene cabida el texto literario, pero hay que aplicar criterios de *lecturabilidad* o grado de facilidad de lectura (léxico, longitud de frases, densidad semántica, etc.). Por tanto, hay que revisar los criterios de selección para que los textos sean adecuados para diferentes niveles de dominio. Una propuesta metodológica como la de José Jurado y Francisco Zayas (2002) puede proporcionarnos pautas para orientarnos en nuestra selección: libros que sean claros, atractivos, ricos; textos que revelen algo significativo a nuestros lectores, despierten su interés y las ganas de interactuar.

Pero dicho así es como no decir nada, pues uno de los eternos problemas a los que nos enfrentamos los profesores de ELE es: ¿Qué libro pongo? A veces centrarnos en lo meramente lingüístico, hace que seleccionemos libros tan simples que se caen de las manos. Por ello, habría que buscar un mar lo suficientemente rico para que nuestros alumnos puedan nadar y no se ahoguen. Pongamos un ejemplo: cuando unos estudiantes del último curso de nivel avanzado se enfrentaron a una de las narraciones de *Los girasoles ciegos*, de Alberto Méndez, mostraron su descontento más que justificado. El relato no se dejaba leer. Había que ayudarles.

Y es que hay que tener presente qué significa leer en otra lengua, algo obvio pero que a veces se nos olvida cuando tenemos delante a nuestros estudiantes. Como muy bien nos recuerda Daniel Cassany (2006) cuando leemos en una lengua extranjera sólo accedemos a la parte visible del iceberg, ya que, a diferencia de la lectura en lengua materna, no tenemos tanta

familiaridad con la sintaxis y el léxico y ocupamos parte de la memoria en esas tareas. Por ello, para la elaboración de inferencias y la construcción del significado se dispone de menos recursos cognitivos. Si ya es de por sí ingenuo pensar que se puede comprender todo, un hecho que se puede aplicar a la lectura actual en general, como plantea Cassany al anunciar el fin de la lectura “mono” (monocultural, monolingüe), más ingenuo es no tener presente que cuando se propone un texto literario el estudiante de una L2 se enfrenta a él con estrategias diferentes.

Por todo ello, a la hora de seleccionar los textos literarios según los niveles de aprendizaje se trata de pensar siguiendo a Teresa Colomer (2005) en una escalera con barandilla: comprensible, con apoyos, que se vaya expandiendo, que suba. Esto implica además no ver el material de lectura como una sustancia neutra denominada textos.

Sin duda, la clase de libros leídos determina el tipo de lector, lo que no quiere decir que un buen corpus tenga que ser sinónimo de las mejores obras, también pueden ser píldoras para dormir, como las novelas de aventuras lo eran para Jacinto Benavente. Se trata de buscar libros que apoyen su autoimagen positiva como lectores al sentirse capaces de leer libros más largos aunque su calidad sea menor. Por ejemplo, en un nivel intermedio los estudiantes leyeron *Hermanas*, de Josefina Aldecoa; a muchos alumnos no les gustó su argumento, ni su contenido, pero sí su escritura, la accesibilidad a la lengua literaria. En el *Homenaje a Miguel Hernández* (<http://sites.google.com/site/homenajeamiguelhernandez/>), una iniciativa de un grupo de profesores de Lengua Castellana, participaron alumnos de ELE de nivel básico e intermedio. Todos leyeron poemas. Claro que para ello hubo que hacer una selección de acuerdo al grado de dificultad o en determinados casos fueron de la traducción en sus idiomas maternos al texto poético original.

Seleccionar no es dejar al azar. Es plantearse qué objetivos queremos alcanzar, qué contenidos queremos desarrollar y qué recursos vamos a emplear para conseguirlo. Y todo ello, ha de estar en perfecta conexión con el nivel de lengua y la capacidad lectora de los alumnos.

6. La adaptación de textos literarios por niveles: ¿lengua o literatura?

Un asunto polémico y atractivo a la vez, de escaso consenso. Stembert es rotundo al respecto cuando afirma:

no estoy de acuerdo con la lectura de obras adaptadas o simplificadas, es decir, mutiladas desde el punto de vista de la autenticidad, que dan una idea tan falsa y troncada de la obra original que los alumnos puedan inferir que no merecen ser leídas en su integridad (*El Quijote* en 50 páginas se reduce a un conjunto de anécdotas). (251)

En mi opinión, todo depende de cómo estén adaptados los textos, depende, en fin, de la existencia de adaptaciones solventes por parte de autores de reconocida calidad literaria. Es indudable que una obra literaria también postula un modo de leer, una serie de hilos y redes culturales que se pierden en las adaptaciones. Algo así como la anécdota sobre la patata y la

zanahoria que recuerda Ricardo Piglia (2005) al referirse a la primera traducción de *Ulysses* al español. Bloom lleva una patata en el bolsillo, elemento que en la tradición irlandesa se asocia a la cura de dolores reumáticos. Sin embargo, el traductor lo asocia a su propio contexto y ante la frase aparentemente sin sentido: “Potato I have”, opta por “soy un zanahoria”.

Una buena adaptación que haga más accesible el texto (modernizar la lengua, abreviar el desarrollo, superar escollos lingüísticos, etc.), aunque sea otra cosa, no necesariamente deja de ser literatura.

Adaptar es plantearse si es legítimo o no la *lecturabilidad* de un texto y reflexionar sobre qué hace ilegible un texto para determinados receptores. Es un campo que puede relacionarse con el problema de las traducciones de textos literarios y, dado que no podemos aprender todos los idiomas, podemos dar gracias de poder leer un sinfín de obras que de otro modo no podríamos leer. Y eso que somos muy conscientes de la traición de la traducción, de los sentidos que se pierden por el camino. Por ello, el argumento de “la autenticidad”, no tendría que ser sinónimo de adaptación como algo “falso”, puede ser “una imitación que resulte auténtica”.

Pongo sobre el tapete esta cuestión porque a veces en algunos manuales de ELE me he topado con la descripción del Dómine Cabra, del *Buscón* de Quevedo, que resulta apabullante:

Él era un clérigo de cerbatana, largo solo en el talle, una cabeza pequeña, pelo bermejo (no hay más que decir para quien sabe el refrán), los ojos avecinados en el cogote, que parecía que miraba por cuevanos, tan hundidos y oscuros, que era buen sitio el suyo para tiendas de mercaderes; la nariz, entre Roma y Francia, *porque se le había comido de unas búas de resfriado, que aún no fueron de vicio porque cuestan dinero*.

Apabullante ya no solo por el texto en sí, sino por su tratamiento didáctico. Surgen de inmediato algunas preguntas: ¿Qué se pretende con ese texto? ¿Repetir hasta la saciedad los mismos tópicos (el horror al vacío, los conceptismos barrocos, etc.)? A pesar de las orientaciones didácticas, la verdad es que no he visto una explotación acorde a la altura del texto. Esto me recuerda a *Un tal Lucas* de Cortázar, cuando en su primer día de clase entrega a sus alumnos franceses este texto: “El galache, precioso, terciado, mas con trapío, muy bien armado y astifino, encastado, que era noble, seguía entregado a los vuelos de la muleta, que el maestro salmantino manejaba con soltura y mando”.

Si hoy esta descripción de Quevedo resulta bastante ajena incluso para estudiantes de literatura en la universidad, lo es todavía más para estudiantes extranjeros. La dificultad que torna ilegible una obra clásica tanto para lectores nativos como para lectores extranjeros, no sólo reside en el lenguaje, sino también en el contexto y los contenidos. De ahí que sean necesarios estudios como los de Pérez Parejo (2009) centrados en la descodificación cultural de textos literarios para la clase de ELE.

Eduardo Alonso (2009), profesor de literatura, escritor y buen adaptador, da una norma que puede ser muy útil: “tan literal como sea posible, tan libre como sea necesario”. Sería algo

así, nos dice, como pedirle al peluquero un arreglo de pelo: “ni rapado, ni crestas de *punkie*, ni tinte ni cambio de imagen. Adaptar el *Quijote* no es resumirlo, ni meter “morcillas”, sino entresacar lo esencial y actualizar el lenguaje, pero conservando su pátina” (2).

En la misma línea Rosa Navarro Durán (2006), adaptadora de *Tirant lo Blanch* y del Lazarillo, entre otros títulos, plantea que “nadie discute la importancia de las obras clásicas, pero pocos tienen acceso a ellas” (17). Por ello, aboga por “leer una buena adaptación” (19), es decir, fiel y clara, en la que se seleccionen pasajes esenciales, el lenguaje sea accesible y haya una absoluta fidelidad al modelo. Leer una versión fiel, aunque sea simplificada, podrá llevar al lector hasta la obra original o podrá no llevarlo, pero por lo menos quedará integrada en su mundo de referencias culturales.

Hay adaptaciones que efectivamente son lengua y no literatura. Un ejemplo: *El caballero de Olmedo* prosificado. No porque esté en prosa, sino porque toda la magia verbal del teatro poético de esta pieza de Lope de Vega se ha evaporado. E igualmente hay adaptaciones muy respetuosas que son un tostón. Esto nos ha llevado a los clásicos, pero también es aplicable a cualquier otra época.

Otra cuestión que podemos plantear: ¿es mejor una adaptación por muy mala que sea a una lectura graduada de esas que circulan por ahí? ¿Es preferible una literatura prefabricada como sucede a veces con muchas lecturas graduadas que lejos de crear mundos estéticos y autónomos de significado son textos de encargo? Junto a las innegables virtudes de las lecturas graduadas (enriquecer el proceso de aprendizaje del español en términos lingüísticos y culturales), como por ejemplo señalan Rosana Acquaroni (1996) o Ivonne Lerner (1999), también hay que mencionar sus defectos, como muy bien recoge M Dolores Albaladejo (2007).

A fin de cuentas, cabe tener presente que muchas de estas lecturas graduadas cuando son escritas como “ejercicios” de autores con vocación de escritores y no por verdaderos escritores, carecen del valor estético y lingüístico que presenta una obra original, es decir, escrita como obra literaria sin más y no para enseñar lengua. En muchas ocasiones estas lecturas resultan atemporales y carecen de valor cultural y social. Si revisamos al azar algunos de estos libritos, en muchos de ellos el afán de incluir un cierto tipo de estructuras lingüísticas ofrece un lenguaje distorsionado, alejado tanto del habla natural como de la escritura natural. Asimismo los temas tratados suelen ser tan familiares que no conllevan un mensaje significativo, lo que hace perder el reto de extraer nueva información. Los comentarios de los propios estudiantes son más que relevantes. Para muchos en lugar de resultar motivador, es algo aburrido cuando no innecesario. A veces les resultan infantiles, libros “tontos”, y hasta un derroche si se tiene en cuenta el precio excesivo de algunos de ellos.

Por todo ello, volvemos a nuestros interrogantes: ¿Qué textos literarios hay que seleccionar? ¿Es más conveniente una literatura *light*, identificada con lo actual y lo moderno a un clásico que se suele asociar con lo antiguo, lo ilegible y lo desmotivador?

¿Tiene sentido la adaptación de clásicos en ELE? ¿Es ilegítimo adaptar? Y en ese caso, ¿sería mejor conservar el texto íntegro pero repleto de llamadas y notas que interrumpen el proceso de

lectura? Pensemos, por ejemplo, en “El *Quijote* en el aula. Crisol didáctico para el encuentro de la lengua, la cultura y el discurso”, un proyecto encomiable del Centro Virtual Cervantes, pero que inevitablemente ha de pasar por las anotaciones para hacer accesible el texto literario.

Asimismo, se habla mucho de incorporar el texto literario en ELE, pero sobre todo entendido como fragmento y no como obra completa. Pensemos en uno de los parientes pobres de la literatura: el poemario. Sí que se usa el poema, pero en contadas ocasiones un libro de poemas como lectura. Y lo mismo sucede con el fragmento teatral, por ejemplo. Creemos que esto también ha de ser un motivo de reflexión.

En resumen, una adaptación puede resultar legítima cuando se trate de “una adaptación literaria con finalidad literaria” y no de “harapos cosidos”, sirviéndonos de la expresión de Manuel Rivas; una operación, pues, en la que se conjugue lo artístico y lo didáctico. Surge entonces otra gran pregunta: “¿Qué es literario?”. A lo que podemos responder, “literatura es lo que llamamos literatura” o, como decía Cela a propósito de la novela: “la novela es novela cuando el autor así lo quiere”. Que no sea posible delimitar con claridad las fronteras de lo literario no significa que sea algo ilusorio. Asimismo el que sea difícil fijar una regla para discriminar la calidad de una obra no implica que sea algo arbitrario. El que hoy en los tiempos de la posmodernidad hayamos ganado en flexibilidad frente a lo dogmático, no significa que todo sea relativo.

Esto quizá nos ayude a superar aquella visión de dos mundos separados: el del filólogo situado en el jardín de la literatura y el del profesor de lengua, en toda una serie de lugares como la parada del autobús o el bar, donde se piensa que la literatura no sirve de mucha ayuda. Pero también nos permite recordar el papel fundamental que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* concede al profesor a la hora de integrar la literatura en la metodología y en la actividad del aula de idiomas. De ahí, su función relevante al plantearse qué importancia concede a su propia “capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla”.

Nuestra tarea como profesores de ELE debería pasar primero por un verdadero autoanálisis, que nos llevara a reflexionar sobre nuestra propia competencia literaria, o sobre las verdaderas razones tanto de la defensa del texto literario como de su condena. Probablemente no sabemos adónde vamos exactamente por la senda actual de la literatura en la enseñanza de ELE, pero esto no significa que estemos ciegos. Lo que sí está claro es que es necesario seguir investigando y así lo vamos a comprobar con las aportaciones de este XX Seminario.

La literatura en ELE no acaba de encontrar su sitio. Por ello, todo depende de nosotros, de si queremos o no que esté presente en nuestras aulas. A pesar de que un alumno diga: no me gusta leer novelas, yo quiero aprender a hablar no a leer, los beneficios son muchos: sirve para todo, para adultos y jóvenes, puede adaptarse a todos los niveles, los alumnos pueden gozar de la literatura en su nueva lengua y todo ello porque es un material que podríamos llamar auténtico o la simulación de un uso real, como queramos, que enriquece la lengua, la cultura y al individuo.

¿Podríamos concebir un mundo sin literatura? ¿Podemos concebir la enseñanza de ELE sin literatura? No puedo dejar de recordar aquel sueño de Luis Landero en “Pasadizo de San Ginés”.

Manuel, profesor y escritor, ha pensado alguna vez en que la literatura desaparezca del mundo para siempre, pero enseguida se consuela al imaginar un mundo sin literatura, pero de ningún modo sin mesas redondas, congresos y cursos sobre literatura. Entonces sueña que un día “escritores, editores, distribuidores, libreros, lectores, profesores y críticos se levantan en armas contra la dictadura de la imagen” (108) e imponen “la dictadura mundial de la letra impresa”. Describe Landero:

De la noche a la mañana, un día nos enteramos de que un poeta lírico se ha alzado con la presidencia de los EE UU, en tanto que al sur, el resto de América empieza a aunarse al fin bajo el liderazgo de hierro de un dramaturgo experimental. Escindido en géneros literarios y en disciplinas humanísticas, el mundo amenaza con volver a la política de bloques y a la guerra fría, y en todos los países, salvo en aquellos donde algún gremio de letrados hubiera impuesto un régimen totalitario, surgirían partidos nunca vistos: el PC (Partido Costumbrista), la UEB (Unión de Editores de Bolsillo), la APE (Asociación de Profesores de Español), etcétera. Se provee de uniformes de campaña y armas automáticas a los bibliotecarios. Los profesores de literatura dan sus clases a punta de pistola. Por donde pasa el caballo de un crítico literario, ahí no vuelve a crecer más la hierba de la imagen. Taxistas y albañiles habrían de revalidar sus puestos de trabajo con la demostración de haber leído con aprovechamiento doscientos libros y compuesto al menos un cuento o un soneto. No se pedirían ya *curriculum vitae sino curriculum retoricæ*. Habría depuraciones, habría delaciones (“mi vecino del tercero no ha leído a Galdós ni releído a Juan Goytisolo”), habría torturas, sambenitos y capirotos, habría insignias y carnés, y un nuevo fantasma recorrería el mundo: el de la literatura. Ingenieros informáticos y teledictos empecinados (“nostálgicos del pasado, reaccionarios”, en definitiva) celebrarían reuniones clandestinas para ver anuncios de televisión y jugar a los videojuegos.

- Papá, ¿es verdad que antes existía una cosa que se llamaba televisión y que le dabas a un botón y salían marcianos y asesinos?
- ¿Dónde has oído esa tontería?
- No sé, lo ha dicho en clase un profesor con barba.
- Anda, déjate de pamplinas y sigue leyendo *La perfecta casada*. (2001: 108-109)

No deja de ser un sueño. Iniciábamos esta conferencia recordando la anécdota de cómo Cervantes optó por los beneficios económicos del duque de Lemos y renunció a la invitación del emperador de la China para ir a enseñar español.

Paradójicamente el tiempo ha visto cumplidos en cierto modo los deseos del emperador y hoy Cervantes es el nombre de este colegio y de un Instituto que por todo el mundo se dedica a la enseñanza y promoción de la lengua española. Pero sobre todo, Cervantes nos legó una obra imprescindible que se encuentra en todas las bibliotecas del mundo al alcance de todo aquel lector que quiera conocer el idioma. Y también de todos aquellos profesores dispuestos a dejar de considerar la literatura una batalla contra molinos de viento y apostar por llevarla a sus clases de ELE. Sin duda, la aventura merecerá la pena.

**XXI Seminario de Dificultades
Específicas de la Enseñanza del Español
a Lusohablantes**

**El profesor de
ELE en Brasil**

São Paulo, 13 de abril de 2013

Del aprendizaje a la enseñanza: realidad, dificultades y posibilidades en la formación de profesores

Gretel Eres Fernández
Faculdade de Educação - USP

Introducción

Para tratar un tema tan amplio e importante como el propuesto para esta XXI edición del *Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* - El profesor de Español como lengua extranjera en Brasil - el primer reto que he tenido que enfrentar ha sido delimitar el foco sobre el cual incidirían mis reflexiones, precisamente por considerar que son varios los aspectos que merecen nuestra atención.

Considerando que llevo más de dos décadas dedicándome a la formación inicial de profesores de Español Lengua Extranjera (ELE) y también porque últimamente uno de los aspectos que gana fuerza en los debates del área es el conocimiento lingüístico y pedagógico del profesor, he optado por presentar algunos elementos que, espero, cumplan la función de provocar la reflexión y el debate. Para eso, empezaré por trazar un brevísimo panorama sobre qué aspectos se han valorado a lo largo del tiempo en la formación de profesores de lenguas extranjeras (LE) y qué se espera hoy de esa formación inicial.

En un segundo momento llamo la atención sobre la configuración de tales cursos y sobre sus consecuencias tanto en la formación inicial como en la formación continuada, contexto al que también le dedico algunas reflexiones. Por último, sugiero algunos caminos que, desde mi punto de vista, pueden conducir a cambios no solo en el panorama que tenemos actualmente sino - y principalmente - en nuestra actitud frente a esa situación de insatisfacción y, en ocasiones, de cierta apatía, además de relativamente cómoda.

Panorama general de la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras

Cuando analizamos cómo ha evolucionado la formación de profesores de lenguas extranjeras desde una perspectiva pedagógica considerada en sentido amplio, constatamos que a lo largo del tiempo el foco ha variado considerablemente. Así, en dado momento se valoraban ciertos aspectos y, por lo tanto, sobre ellos incidían las atenciones y, claro está, los programas de los cursos de formación inicial. Ya en un momento posterior el eje de los

programas formativos apuntaba hacia otros elementos y los anteriores o bien se pasaban a rechazar, o bien quedaban en segundo plano.

De ese modo, durante mucho tiempo se entendió que el buen profesor era aquel que dominaba los diferentes *contenidos*, es decir, el que tenía muy buenos conocimientos gramaticales, sintácticos, morfológicos, ortográficos, fonéticos, etc., pues la enseñanza de idiomas se pautaba precisamente en esos contenidos. Consecuentemente, la formación inicial de docentes giraba alrededor de esos elementos y de su enseñanza, con el propósito de garantizar, tanto como fuera posible, que los profesores tendrían condiciones de impartir buenas clases.

En un momento posterior los contenidos dejaron de ser tan relevantes y cedieron lugar a las *habilidades*. El entender, hablar, leer y escribir ganaron fuerza y se impusieron, lo cual exigió que los profesores de lenguas extranjeras ya no solo dominaran los contenidos y las reglas - normalmente de la norma culta y de la modalidad escrita - sino que fueran capaces de efectivamente usar el idioma (oral y escrito) pues también tendrían, de alguna manera, que perseguir ese objetivo en sus clases.

Más tarde vivimos la era de las *metodologías* y, con ella, en los cursos de formación inicial de profesores se pasó a hacer hincapié en el conocimiento y aplicación de los distintos métodos de enseñanza de idiomas, claro está que con el propósito de que el profesor fuera capaz de aplicar adecuadamente el método de enseñanza en boga. En ese sentido, sí, por ejemplo, se trataba de seguir el método audiolingual el profesor debería conocer a fondo todas sus etapas y procedimientos, de modo a poder aplicarlo eficazmente en clase.

En los tiempos que corren vivimos el auge de las *competencias*, de tal forma que se espera que el profesor de LE desarrolle varias de ellas: lingüística, comunicativa, pedagógica, metodológica, sociocultural, estratégica, discursiva, teórica, profesional, reflexiva, didáctica, político-educativa, etc. Es común que se espere que el (buen) profesor alcance óptimos niveles en todas esas competencias ya durante su formación inicial, puesto que ellas son parte integrante de su profesión, como señala Almeida (2005: 3), "*discutir os pressupostos da formação do professor é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional*" (subrayado mío).

Además, la competencia como eje en la formación de docentes es lo que defienden y estipulan textos legales brasileños, como la *Resolução CNE/CP 1*, de 18/02/2002, que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica y de la cual podemos tomar como ejemplo ilustrativo el siguiente fragmento:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso:

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar

similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera: b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais: c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências: d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias;

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (subrayados míos)

Ante tal reiteración del término *competencia*, no cabe duda que es imprescindible contar con una definición objetiva, pero, más allá de simplemente intentar definir qué se entiende por competencia, en nuestro caso importa aclarar de qué concepción de *competencia de profesor* estamos tratando. Para eso, recorro a Basso (2008: 128), quien considera que es:

a capacidade de agir na e pela nova língua, no contexto específico designado pela sua profissão, com base em conhecimentos adquiridos tanto empírica quanto teoricamente, bem como em crenças, intuições e modelos que compõem sua história de vida como aluno e como professor de forma crítica e protagonista, visando promover as transformações rumo a uma sociedade mais justa e a uma educação de línguas que possibilite ao aluno atuar com maior autonomia e liberdade na sociedade em que vive.

Ahora bien: ¿podemos afirmar que en nuestros cursos de formación inicial los futuros profesores desarrollan esa competencia docente?

La realidad de los cursos de formación inicial

La *Resolução CNE/CP 2*, de 19/02/02, establece que los cursos superiores de formación inicial deben tener como mínimo 2.800 horas de clase, repartidas en por lo menos 3 años. Esas 2.800 horas de que trata el texto legal se distribuyen, desde mi punto de vista, de modo insatisfactorio pues son insuficientes para atender a todas las áreas de conocimiento y a todas las asignaturas necesarias a la formación inicial de los docentes. La primera consecuencia directa de esa reducida cantidad de horas de curso es que el nivel de conocimiento lingüístico (en nuestro caso de español) de los futuros profesores es deficiente.

Tomando como base los datos relativos a la carrera de Letras en el estado de São Paulo disponibles en el estudio de Galván y otros (2010), se llega al asustador promedio de 393,4 horas destinadas a las clases de lengua española. Consideradas en el ámbito de las 2.800 horas estipuladas por el texto legal nacional, tan solo 14,05% de ese total corresponden a clases de español lo cual, por supuesto, es insuficiente para alcanzar un buen nivel de conocimiento lingüístico, en especial si se considera que la mayoría de los estudiantes ingresa en la carrera sin haber tenido contactos previos con el idioma extranjero.

Además, como también se destinan pocas horas a la formación pedagógica específica (en general 120 horas de clases teóricas de Metodología o Prácticas de Enseñanza y otras 120 horas dedicadas a las prácticas en colegios), hay otra deficiencia añadida: en este caso, el precario nivel de dominio del lenguaje pedagógico y del conocimiento didáctico- metodológico.

En síntesis, lo que actualmente se hace en gran parte de los cursos superiores de Letras es enseñar la LE *desde el principio*, ya que los alumnos ingresan sin conocimientos previos, en lugar de destinar ese lugar a discusiones sobre aspectos más teóricos y abstractos sobre el idioma. Como se dispone de pocas horas de clase, se reduce el tiempo para reflexiones sobre usos, variedades lingüísticas y socioculturales, contrastes, prejuicios lingüísticos, etc. Por la misma razón la oralidad ocupa un lugar secundario y se valoran más los conocimientos formales, es decir, se privilegia la gramática normativa de la modalidad escrita de la lengua, y no el uso efectivo del idioma.

En lo que concierne a la formación pedagógica, cabe señalar que raramente se le da importancia al lenguaje pedagógico, es decir, al lenguaje corriente de clase y por eso muchos profesores lo desconocen o no lo dominan adecuadamente. También hay que señalar que no siempre se discute la realidad del cotidiano escolar y, en lugar de eso, lo que se hace es centrar la atención y las discusiones en contextos de enseñanza ideales que, como sabemos, no existen. Hay que añadir, además, que no siempre se articula la formación pedagógica a formación en Letras, es decir, los conocimientos pedagógicos y los lingüísticos muchas veces constituyen bloques separados, incomunicados y aislados.

Vista así, la formación inicial tiene serias deficiencias y algunas de ellas se procuran eliminar en los programas de formación continuada, aunque no siempre sean esos los espacios más indicados.

La formación continuada de profesores como solución

Los programas de formación continuada de profesores se configuran, en ocasiones, como una posibilidad para reducir los problemas de la formación inicial. Sin embargo, muchas veces en lugar de solucionarlos se crean otros, incluso porque no siempre se le da a la formación continuada el tratamiento que le corresponde. Aquí, entendemos por formación continua de profesores:

Atividades com vocação formadora desenvolvidas com professores de línguas após a certificação na formação inicial ou pré-serviço e paralelamente às atividades docentes do professor ou profissional da linguagem. Tais atividades têm como objetivo um aprofundamento do conteúdo disciplinar que o professor ou profissional ministra, uma atualização na concepção filosófica de ensinar essa língua-alvo e uma (re)orientação renovadora das práticas compreendidas pelos professores em formação continuada. (Almeida Filho, 2011: s/p)

Es decir, este tipo de formación debe ocuparse de ofrecerle al docente oportunidades para reflexionar en profundidad sobre asuntos que ya conoce y domina, así como para que se actualice, en especial desde perspectivas conceptuales teóricas, sobre las prácticas pedagógicas vigentes. Sin embargo, a lo largo de los años la experiencia nos ha demostrado que, salvo raras excepciones, lo que se ve con frecuencia no son programas de formación continuada, sino charlas o talleres pedagógicos que procuran suplir algunas de las deficiencias lingüísticas y/o pedagógicas de los cursos de formación inicial. Dicho de otra forma: aquello que no se hace en los cursos de formación inicial se procura hacer en la formación continuada y, en cierto sentido, la responsabilidad que le correspondería a los cursos de pregrado recae sobre esas iniciativas tan variadas como son las de formación permanente.

Esas iniciativas -que se llevan a cabo con la mejor de las intenciones y que son muy útiles, hay que decirlo- si bien le ofrecen algún soporte principalmente a los profesores con poca experiencia, están lejos de constituirse de hecho como iniciativas de formación permanente. Lo que muchas veces se ve en ese tipo de propuesta es la oferta de sugerencias -¿modelos?- de actividades para las clases (con foco en contenidos, habilidades o estrategias y procedimientos) que puedan llevar a resultados supuestamente eficaces, aunque no siempre tienen en cuenta el proyecto político pedagógico del curso. Así, en lugar de que sea el profesor quien se haga responsable por definir qué hacer en cada momento del curso en función del contexto de enseñanza, de los objetivos establecidos, de los problemas o dificultades encontrados, quien da las directrices sobre los procedimientos o actividades a incorporar en las clases es el cursillo al que se asistió, estén o no en consonancia con el diseño curricular seguido.

También suele ser común discutir, en tales actividades de formación continuada algunas cuestiones teóricas, tanto lingüísticas como pedagógicas, pero no siempre se asocian a la práctica. Dicho de otra forma, se plantean asuntos importantes desde la perspectiva externa, del expositor, que no vive exactamente la misma realidad del profesor que participa de la actividad de formación continuada y en raras ocasiones se vinculan esos puntos teóricos a las situaciones que viven, en su cotidiano escolar esos docentes, con lo cual poco o ningún valor de reorientación profesional tienen esas propuestas.

En los últimos años, en especial en la última década, se han ampliado en Brasil las oportunidades de formación continua. A cada mes se divulgan diversas iniciativas que tienen por finalidad contribuir al perfeccionamiento lingüístico y/o metodológico del profesorado. Sin embargo, por mejores que sean esas propuestas -y no cabe duda que lo son- están pensadas desde el punto de vista de quienes las ofrecen sin tener en cuenta el público al que se destinan, es decir, los profesores. Ya hace algunos años indiqué, en otra edición de este mismo *Seminario*, (a necesidad de darles v oz. a los profesores y preguntarles qué necesitan, sobre qué quieren que se trate en los programas de formación continua. Ha pasado el tiempo, no les hemos preguntado nada a los profesores y seguimos ofreciéndoles lo que creemos que es importante, lo que consideramos que les hace falta. Pero esa es nuestra visión, el punto

de vista de las instituciones formadoras, del que está fuera y ajeno de la escuela, en especial de la pública. Por lo tanto, considero que aunque tenemos buenas intenciones, conviene preguntarles a los profesores qué quieren, qué necesitan. Somos nosotros, los formadores, los que debemos ajustarnos a sus necesidades y no lo contrario.

Caminos posibles

Resulta claro que hay muchos problemas y dificultades pero no por eso debemos considerar que la situación es inmutable, sino todo lo contrario. Precisamente porque se detectan problemas hay que tratar de buscar soluciones que afectan tanto a la formación inicial como a la continuada y, en ese sentido, estamos frente a la necesidad urgente de contar con una efectiva política de formación de profesores.

Según Guimarães (2005: 33), aunque ambas tienen naturaleza y características diferentes, la formación inicial y la continuada *“têm o mesmo objetivo, que é propiciar preparo ao professor para atuar bem, de maneira criativa, assegurando aprendizagem de qualidade aos alunos”*.

Como se sabe, no es fácil garantizar que se alcancen unos niveles de calidad mínima en los cursos de formación inicial de profesores de español, así como tampoco se pueden asegurar condiciones efectivas para que los profesores participen de programas de formación continuada, ya que ni el estado ni los municipios contribuyen efectiva y eficazmente para eso. Sin embargo, entiendo que es hora de que cada uno de nosotros, formadores y profesores, nos empeñemos y nos comprometamos para que se produzcan algunos cambios. En ese sentido, considero que es hora de que hagamos menos política y de que hagamos *más política lingüística y más política de formación de profesores*. Mientras nos preocupemos con asuntos que nos son ajenos (y con los que algunos quieren que nos preocupemos) no direccionaremos nuestra atención a lo que verdaderamente importa, es decir, a exigir que se cuente con una política de enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil y con una política de formación de profesores consistente y eficaz.

De igual importancia es hacerles ver a los profesores y futuros profesores que cada uno de ellos es (co)responsable por su formación lingüística y pedagógica, lo cual supone, por otra parte, que nosotros, los formadores, debemos auxiliarlos a desarrollar su autonomía de aprendizaje durante la formación inicial y continuada así como también debemos auxiliarlos a que desarrollen su autonomía como docentes, a que desarrollen la crítica y la autocrítica, de modo a que pasen a exigir más de los cursos y de los programas de formación.

Paralelamente, al exigir más de los cursos y programas, el profesor y el futuro profesor también han de exigir más de sí mismos, de modo que puedan ser profesionales más autónomos lo cual, a su vez, supone asumir una actitud proactiva. Y, como se sabe, la “proactividad no significa solo tomar la iniciativa, sino asumir la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan; decidir en cada momento lo que queremos hacer y cómo lo vamos a hacer”. La proactividad, según Viktor Frankl, es “la libertad de elegir nuestra actitud frente a las circunstancias de nuestra propia vida” (Pallarás, 2006: s/p).

XXII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

La integración de las TIC en la
enseñanza de ELE en Brasil

São Paulo, 26 de abril de 2014

(Re) significando la tecnología: desafíos en la enseñanza de idiomas¹

Jorgelina Talle²

UNILA

Las promesas de la tecnología

En esta conferencia nos proponemos presentar algunos desafíos que se presuponen en la utilización de las TIC ^{3 4} en la enseñanza de idiomas. También nos gustaría desmitificar algunos conceptos que se han trazado alrededor de las mismas, durante ya algunos años.

Estamos en un mundo virtual afirmaba hace poco tiempo un periódico en su medio digital. Las noticias que se generan alrededor de la tecnología siempre parecen proyectar a un futuro. Para ello no hace falta ir muy lejos, una simple búsqueda en cualquier buscador nos arroja imágenes como estas:



¿Es posible afirmar entonces que no podemos pensar la formación de profesores sin pensar en una formación “tecnológica”? La relación entre tecnología, profesores y formación no es un tema actual, se discute desde ya algunos años, sin embargo debemos reflexionar de manera constante sobre ¿cómo incorporar la tecnología a nuestra actividad docente?

¹ Parte de esta investigación saldrá publicada en la Revista GEEPELE, de la Universidad Federal de Ceará, Brasil.

² Profesora Asistente de Español como Lengua Adicional de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) (Brasil). Magister en Letras por la Universidad de São Paulo (USP). Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Rosario, en Argentina. Investigadora del Grupo Recursos Didácticos para las clases de ELE, de la USP. E Investigadora del grupo “Análisis y Elaboración de Materiales Didácticos en E/LE” (GEMADELE), de la Universidad Federal de Sergipe. Investiga y analiza temas relacionados a la cultura digital y la enseñanza de Idiomas. Correo: jtalleica@gmail.com

³ Tecnologías de la Información y la Comunicación.

⁴ Imagen: <http://www.elconfidencial.com/fotos/noticias/2011/20130206100educacion futuro escuela int.jpg> [Consulta 11 de junio de 2014]

Comencemos por pensar cómo vemos el aula de clase. Ha cambiado la disposición de los objetos y las formas de agrupación en las aulas, en algunas de ellas cambiarán la forma de disponer los objetos en las aulas. Veamos esta foto por ejemplo⁵:



En parte, ello se debe a que ha cambiado la metodología hacia una enseñanza más participativa donde los alumnos trabajan a partir de tareas lingüísticas que deben resolver entre todos, practicando la lengua adicional⁶ en contextos sociales, en uso significativo de la lengua.

Es a partir de este punto donde comenzamos nuestra reflexión analizando alguno de los documentos que proponen la incorporación de las TIC en las clases de idiomas. Así, los Parámetros Curriculares (1998) ya destacan la importancia de la tecnología en la formación de los profesores y en las Orientaciones Curriculares (2006) ya se habla de “multiletramentos” término ya analizado en varios artículos y libros de Roxane Rojo⁷, entre otros autores. Estas reflexiones son muy importantes en el aula “*somos seres do discurso que se constroem e se re-constroem pela palavra, que é a matéria principal das aulas de línguas. É por meio da linguagem que nós fazemos à luz dos olhos da alteridade*” (Moita Lopes, 2010: 10).

En las Orientaciones Curriculares (2006) la propuesta de las didácticas de lenguas se construye alrededor de este concepto visto como puente para construir otros conceptos, tales como *capacidad crítica y ciudadanía*. Cuando pensamos entonces en “alfabetización”, “literacidad” (Rojo, 2009:10), la concebimos como “un conjunto muy diverso de prácticas sociales situadas que de una u otra forma envuelven sistemas de signos tales como la

⁵ Fuente: http://www.elconfidencial.com/fotos/noticias/2011/2012102292aula_int.jpg fFecha de consulta 11 de junio de 2014]

⁶ Utilizamos en este artículo el término “lengua adicional”. Lengua adicional es la traducción literal del término addition al languages, del inglés y se entiende a todas las lenguas oficiales o no oficiales de un Estado, en eso se Incluyen las lenguas minoritarias o regionales. Al utilizar el término de lenguas adicionales y no el de lenguas segundas o extranjeras, intentamos englobar a todas las lenguas y no marcar la condición de lo “extranjero”.

⁷ En palabras de la profesora Roxane Rojo (2013) “Vivemos na era das linguagens líquidas, a era do networking, ou relacionamento. Nesta era, competências variadas são exigidas para realizar o que Santaella (2007:78) chama de “criações conjugadas”. Falamos em mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas.” (2013:8)

escritura u otras modalidades del lenguaje para generar sentidos”⁸ 9. Considero entonces la alfabetización como un proceso continuo que representa diferentes tipos de habilidades y de conocimientos que representan prácticas sociales.

Pensemos en el perfil de nuestros alumnos que son los sujetos que llevarán a cabo una práctica social efectiva de la lengua y analicemos a partir de la metáfora utilizada por Prensky (2001): *nativos e inmigrantes digitales*, uno de los temas enunciados por Roxane Rojo en la cita mencionada anteriormente.

Las diferencias que presentan uno y otro pueden observarse de manera general en el siguiente cuadro:

Nativos digitales	Inmigrantes digitales
<ul style="list-style-type: none"> • Procesamiento paralelo: multitareas. • Procesamiento e interacción rápidos. • Acceso abierto: hipertexto. • Multimodalidad. • Conexión en línea con la comunidad. • Paquetes breves de información. • Aprendizaje con juego y diversión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesamiento secuencial, monotarea. • Procesamiento e interacción lentos. • Itinerario único: paso a paso (lineal). • Prioridad de la lengua escrita. • Trabajo individual, aislamiento. • Textos extensos. • Aprendizaje con trabajo serio y pesado. Actualización mediante

De acuerdo con esto es necesario concebir al estudiante no como apenas el aprendiz que va a la clase a aprender un idioma sino también como el aprendiz que acude a la clase a realizar un uso efectivo de la lengua. O sea, no apenas como un aprendiz que recibe conocimiento sino también como un aprendiz que produce conocimiento. Entre las ideas más destacables del cuadro se encuentra la importancia de realizar multitareas cuando trabajamos con nativos digitales mediante la presentación de tareas comunicativas que presenten un desafío cognitivo al estudiante

No tenemos dudas de la que división propuesta por Prensky marcan un antes y un después en los estudios sobre la tecnología. De todos modos, nos gustaría aclarar que no nos mostramos del todo de acuerdo con tal división y preferimos considerar la distinción que formula David White (2011) cuando nos habla de *visitantes o residentes*. Creemos que la misma se ajusta más a la realidad de nuestro contexto de enseñanza y aprendizaje. Los visitantes son aquellos que seleccionan lo mejor de internet, que tienen cajas de herramientas definidas porque saben dónde encontrar la información, no permanecen ni opinan demasiado en la vida virtual, en otras palabras, que no construyen una identidad virtual. Además, desconfían de todo lo que pueda generarse en internet y no pierden tiempo usando las redes sociales.

⁸ Traducción propia. Cita original: "u" conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que, de uma ou outra maneira, "envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos".

⁹ Imagen: <http://luisanchezfenollar.blogspot.com.br/2012/11/nativos-e-inmigrantes-digitales-vs.html> [Fecha de consulta: 04 de febrero de 2014]

Sin embargo, para el residente las redes sociales son un lugar en el que habitar, expresar opiniones, crear lazos, interactuar y crear. El cambio de visión reside en que en la última clasificación no se tiene en cuenta la edad para definir a un grupo u otro, sino que se tienen en cuenta los hábitos que se crean en la red. Preferimos entonces esta clasificación porque no tiene que ver desde nuestra perspectiva con la edad, sino con el uso que hacemos de las tecnologías.

A continuación nos detenemos a reflexionar sobre el uso que hacemos de las tecnologías en las clases de lenguas.

La tecnología y sus desafíos

Para discutir esta cuestión queremos mencionar algunas cuestiones de la teoría sociocultural también conocida como *teoría de la mediación* de Vygotsky^{10 11}. Esta teoría propone que el ser humano es un ser social que interactúa con otros individuos “mediado” por la cultura o mejor, por los padrones establecidos de la cultura vigente. Partimos entonces del principio de considerar la clase de lengua adicional como una práctica social, de acuerdo con Vera Menezes Paiva, en “Conversas con Linguistas”, los alumnos participan mediados por el lenguaje inmerso en la cultura digital, interactuando unos con los otros. En palabras de la profesora:

ensinar LE é propiciar oportunidades para o aprendiz obter *input*, usar a língua com um propósito social, refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre sua relação com essa nova língua e tudo que ela traz junto em termos de valores e preconceitos.

Estas nuevas formas de aprender traen consigo nuevas formas de enseñar, cambios centrados en los papeles del alumno y del profesor y en la metodología constructivista o de carácter sociocultural, tal como observamos en el cuadro presentado anteriormente.

La Red funciona así como un entorno donde el alumno puede interactuar socialmente colaborando con sus pares en entornos digitales. En otras palabras, puede escribir en un blog, participar en una red social, entrar en un sitio web y buscar información, puede aprender una lengua con personas que se encuentran en otros lugares y que tienen el mismo objetivo, etc. Asimismo es importante destacar *la teoría de la cognición situada*, dicha teoría propuesta por John S. Brown, Allan Collins y Paul Duguid (1989) reconoce que todo aprendizaje se realiza mediante prácticas culturales y sociales. Su propuesta central se basa en otro aspecto que consideramos fundamental: la interacción. Así, estos teóricos piensan que esta práctica es muy importante dentro y fuera de la sala de clase, el aprendizaje colaborativo es fundamental. Se asumen nuevas concepciones del sujeto en interacción social y en comunidad. Se concibe la interacción como un hecho fundamental en la teoría constructivista del aprendizaje porque trabajando de manera cooperativa el estudiante desarrolla nuevas estrategias de aprendizaje.

10 Ver: Vygotsky, 1979 y 1981.

11 Disponible: <http://www.veramenezes.com/conversa.doc>; [Fecha de consulta: 18 de abril de 2014]

Centrándose en la relación entre la interacción y el aprendizaje, Ellis (1999) investigó el papel de la interacción en el proceso de aprendizaje de una LA¹², partiendo de la hipótesis interaccionista, de la teoría sociocultural y de la teoría de modelos tradicionales de procesamiento de la información. Esta hipótesis da cuenta de la denominada: *negociación de significado*¹³. La interacción se puede dar de diferentes maneras: *feedback*, conversaciones, *feedforward*, etc., entendemos de esta manera, el aprendizaje como un proceso social que permite la construcción de nuevos conocimientos.

Esta interacción también se realiza gracias también al material de enseñanza. De este modo, el aprendiz parte del material didáctico disponible y de orientaciones pedagógicas, aprendiendo a construir su propio conocimiento, lo que se vincula también al constructivismo social.

Ante todo esto nos preguntamos: ¿Cuál es el desafío de trabajar con la tecnología? Pregunta pertinente si consideramos que durante algún tiempo varios autores pensaron que la tecnología salvaría a la educación o que se proyectaba como la salvación del futuro.

Sabemos ya que la tecnología no es la panacea, es apenas una herramienta que tenemos los profesores y que tenemos que aprender a trabajar con ella, que aquí está lo queramos o no y que debemos convivir con ella a diario, ya sea por intercambios de correos, ya sea porque usamos el proyector, ya sea porque hacemos uso de una red social. La tecnología ha estado presente siempre, desde la utilización del tocadiscos, pasando por la radio, la televisión, el grabador, etc.

¿Qué nos presenta de nuevo, entonces, la tecnología para las clases de idiomas? Veamos algunos puntos que podemos trabajar en la clase:

- a) Trabajar con diferentes y gran variedad de textos: realizar hipertextos en las clases^{14 15}, ejemplo de una propuesta: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_10LaRocca.pdf?documentId=0901e72b80e066
- b) Trabajar con recursos colaborativos para fomentar la escritura en colaboración, ejemplo Google Doc: una muestra en las clases de inglés. http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Estrategia8_ppt_google_docs_trabajo_colaborativo.pdf
- c) Trabajar con diccionarios en línea: un ejemplo de una propuesta: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2016054.pdf
- d) Podemos encontrar repositorios de objeto de aprendizaje y adaptar varias actividades que nos puedan resultar útiles: <http://escoladigital.org.br/14>
- e) Trabajar y producir audios: <https://www.youtube.com/watch?v=ul47TSFMiTo>; ejemplos de producción de alumnos: <http://projetopodcastcetfmg.wordpress.com>
- f) Crear nuestro blog: http://gonzaloabio-ele.blogspot.com/o_crear_blog_de_alumnos donde ellos mismos sean los productores de conocimiento en la lengua adicional: <http://portfoliodespanol.wordpress.com/>

12 Lengua Adicional

13 Negociar significado es un concepto del análisis del discurso y hace referencia al trabajo que los estudiantes realizan en una interacción lingüística para conseguir juntos determinada tarea.

14 Trabajar con hipertexto supone crear estrategias de lectura y escritura que permitan además escoger los caminos que queremos seguir cuando leemos el texto. Recomendamos en este sentido la lectura del artículo: <http://www.fluce.edu.uy/lornadas/IIJornadasInvestigacion/PONENCIAS/CRUZ.PDF> Fecha de consulta 16 de mayo de 2014]

15 Excelente Iniciativa para compartir material de acceso libre y gratuito.

- g) Trabajar con infografías: <http://ideasparalacase.com/category/infografias/>
- h) Trabajar con webquest en las clases puede ser una excelente herramienta para organizar las tareas que se realizan en grupo. Página con ejemplos: <http://www.isabelperez.com/webquest/> e j ejemplos. htm
- i) Crear una wiki y trabajar la escritura colaborativa: <http://www.wikispaces.com/>. Ejemplo para trabajar en las clases de ELA1: <https://www.youtube.com/watch?v=KM-OsUElBOO>
- j) Página con varias herramientas y ejemplos para las clases de ELA: <https://www.mecd.gob.es/redele/Tornadas-Internacionales.html>¹⁶
- k) Trabajar con videos, hay diversos portales educativos que pueden auxiliarnos a la hora de buscar un video para nuestras clases. Los propios alumnos pueden crear también sus propios videos. En este enlace hay buenos consejos para crear videos: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=70391>. Como ejemplos: <http://www.encuentro.gov.ar/>. <http://tal.tv/>
- l) Compartimos con el profesor Gonzalo Abio (UFAL) una wiki donde colaboran muchos profesores en la búsqueda de buenas prácticas con el uso de tecnología, incluso colaborando con recursos y propuestas: <http://idiomastic2013.wikispaces.com/>

Cuando trabajamos con tecnología también nos enfrentamos a sus desventajas. Algunas de ellas:

- No disponer de una buena conexión en las instituciones de trabajo. Este punto es uno de los que más se destaca cuando vemos cierta resistencia del profesor a usar la tecnología.
- No todos los alumnos tienen acceso a internet (inclusión/exclusión)¹⁸ ¹⁹. Un buen mapeo TIC nos permite visualizar mejor algunos aspectos, como por ejemplo en este enlace: <http://mapeotic.org/>
- No todos muestran interés en usar la computadora en la clase o en sus casas, esto varía mucho de acuerdo con el perfil de alumnos. También tenemos que pensar cada vez más propuestas con dispositivos móviles, mucho más usados por los alumnos que una computadora, por ejemplo.
- Falta de infraestructura, carencia de equipos adecuados tanto en la clase como en los hogares de los alumnos o de los profesores, relacionado a los puntos antes mencionados.

Cabe destacar que además se pueden consultar diversos portales. El *Instituto Claro*, Educación Telefónica, etc., vienen creando diversos materiales para explicar de forma simple posibles usos de la tecnología en las clases, estos son apenas algunas muestras de buenas prácticas. Es importante además considerar la obligatoriedad de evaluar los resultados de su uso, proceso que ha de darse por parte de estudiosos, profesores y alumnos. Esto significa que todo uso de una herramienta tecnológica en la clase debe ocurrir con un estudio. No es apenas su uso como medio para “motivar” o para “innovar”, sino que las tecnologías siempre deben ser un medio para un fin.

Roxana Cabello (2011) comenta que otros factores también llevan a muchos profesores a no utilizar las TIC en las escuelas, entre ellos se destacan las representaciones que las tecnologías ejercen sobre la comunidad educativa, la actualización permanente, puesto que

¹⁶ Español Lengua Adicional.

¹⁷ Aunque la publicación ya lleva algunos años, muchos de esos ejemplos se pueden adaptar a determinados contextos.

¹⁸ Recomendamos leer la tesis doctoral del Profesor Marcelo Buzato, UNICAMP, podemos encontrarla en el propio sitio de la UNICAMP, o en otros, por ejemplo <http://www.moodle.ufba.br/mod/resou/rce/view.php?id=23633> [Fecha de consulta 15 de mayo de 2014]

¹⁹ Cartilla del Instituto Claro: https://www.institutoclaro.org.br/banco_arguivos/Cartilha.pdf [Fecha de consulta: 19 de abril de 2014]

siempre requieren que estemos informados sobre lo “nuevo” de las TIC, y luego enumera una serie de resistencias que casi siempre se asocian a factores internos de la cultura de la comunidad escolar, así como de la redefinición del rol docente. Recordemos en este punto la importancia de la competencia digital. La autora apunta como uno de los mecanismos para superarlos la importancia de la colaboración en proyectos colectivos, con lo cual coincidimos como principio de un uso de las tecnologías con mayor participación social.

Como plantea Jenkins (2008), la escuela del futuro es imposible sin un desarrollo sistemático de las competencias digitales; tanto en estudiantes como en docentes. Si buscamos contribuir a disminuir las distancias, la fragmentación social y cultural que cada vez crece más, es necesario ampliar las estrategias de alfabetización digital.

Entonces volvamos ahora a la pregunta inicial referente a los desafíos para poder entender mejor a lo que nos referimos. En primer lugar consideramos que nuestro mayor reto consiste en trabajar con una infraestructura adecuada y en consecuencia disminuir las consecuencias de las llamadas brechas digitales²⁰ Para tal es necesario que toda la comunidad académica se involucre en el proceso de incorporación de las tecnologías. Laboratorios adecuados, *softwares* específicos, una política determinada y unos objetivos claros, deben siempre acompañar el proceso de implantación de las tecnologías en las clases.

En segundo lugar el trabajo en colaboración: una de las prácticas más importantes en el uso de las tecnologías y la más difícil de llevar a cabo. En tercer lugar la efectiva incorporación de las mismas a la educación y al currículo docente.

Otro aspecto que supone un gran desafío es capacitar a los docentes en el uso de las tecnologías. Ofrecer más cursos en todas las modalidades de enseñanza: presencial, semipresencial y a distancia. En la modalidad a distancia principalmente. Fomentar políticas de acceso equitativo y libre a la red, de tal modo que los profesores y alumnos dispongan en la escuela y en sus casas de un acceso de buena calidad a internet.

Y por último, se debe procurar la integración efectiva de propuestas y actividades en los materiales escolares, en concreto, en los manuales de enseñanza de lenguas. Esto significa crear bancos de contenidos, redes de colaboración, etc., que permitan el almacenamiento de actividades y proyectos que propongan una perspectiva crítica del buen uso de las TIC en la clase. Asimismo defendemos la creación y el uso de *softwares* libres que posibiliten una educación abierta y participativa. Los *softwares* libres aún se conocen poco en los ámbitos educativos, a excepción de los centros públicos que los adoptan y pocos son quienes saben cómo compartir luego el material. Defendemos una educación cada vez más abierta donde los profesores aprendan a crear y compartir sus actividades.

Para llevar a cabo muchas de estas propuestas es importante desmitificar algunas ideas en relación al uso de la tecnología en la enseñanza de idiomas. Algunas de ellas las podemos clasificar del siguiente modo:

20 En 2012 la tabla reflejaba los siguientes datos: http://www.siteal.iipeoei.ora/sites/default/files/siteal_datodestacado25_20121205.pdf En reciente publicación de 2014 vemos algunos puntos ya superados: <http://www.mercado.com.ar/notas/tecnoloaa/8015484/latam-acorta-la-brecha-diaital-con-las-potencias> Fecha de consulta 16 de mayo de 2014].

1. Las TIC por sí solas no conseguirán -o por lo menos con poca probabilidad- que los alumnos aprendan la lengua. Este es ya un viejo mito relacionado con el hecho de que las TIC vayan a sustituir al profesor. El alumno tendrá que ser autónomo en el aprendizaje de la lengua y el profesor un guía en ese aprendizaje.
2. Las TIC no nos ofrecen ninguna solución si la metodología de enseñanza continúa siendo la misma. La metodología es la clave para un buen uso de la tecnología.
3. Las TIC no motivan por el simple hecho de usarlas, las TIC motivan si planteo objetivos claros y precisos y las utilizo con criterio.
4. Las TIC permitirán que el alumno preste más atención en las clases. No es cierto: las TIC apenas son una herramienta que me ayudarán a preparar la clase, por sí solas no lograrán que el alumno preste más atención o que se interese más por el contenido.
5. Las TIC proporcionan una práctica contextualizada y efectiva de la lengua. Lo harán siempre que los alumnos sepan de manera correcta dónde buscar la información para realizar una práctica social y significativa.

Por último, es importante tomar en cuenta que las TIC se encuentran a disposición pero no estamos obligados a usarlas todo el tiempo.

Respecto a la enseñanza de la lengua muchos otros factores que no se tratan en este artículo deberán tomarse en consideración. Uno de ellos atañe a las creencias de los directores, profesores y el resto de la comunidad educativa, ya que no es nada sencillo llevar a cabo un proyecto con las TIC que posibilite la implicación sincera en el proceso y que crean realmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de las mismas. Otro de los puntos hace referencia a un análisis de las necesidades del contexto educativo y de los alumnos, también tienen que confiar en que pueden aprender otra lengua usando las TIC. Incidimos de nuevo en la pertinencia de implantar políticas públicas adecuadas para poder plasmar en la realidad de un modo eficiente las propuestas presentadas en este trabajo.

Breve conclusión

El contexto actual de enseñanza y aprendizaje de lenguas se “resignifica” todos los días y es en este contexto el papel del profesor también debe cambiar y seguir los cambios que se vienen dando en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Y es aquí también donde las tecnologías desempeñan un rol fundamental en la conformación de nuevos espacios y nuevos medios de colaboración e integración. El proceso educativo tiene en cuenta las nuevas formas de aprender e interactuar de la sociedad informacional que afecta tanto a los profesores, a través del dominio de la didáctica específica de su formación y desarrollo profesional, como a los aprendices que se ven en la obligación de desarrollar nuevas habilidades, a partir de las cuales, puedan codificar y decodificar mensajes, formar un pensamiento crítico y potenciar su desarrollo personal y cultural, pudiendo de este convertirse en usuarios preparados para el uso de las nuevas tecnológicas que demanda la sociedad.

Así, no podemos dejar de mencionar la importancia del compromiso institucional con relación a la formación del profesorado y a la gestión y organización de recursos y herramientas

necesarias para que se cumplan tales retos educativos en respuesta a los desafíos actuales de las escuelas. Sabemos desde hace tiempo ya que las TIC no salvarán a la educación mucho menos a la enseñanza de idiomas. Ahora bien, no podemos negar que muchas herramientas tecnológicas nos permiten la creación de nuevos espacios de aprendizaje y la inclusión de nuevas propuestas en las clases. Lo importante es estar siempre preparado porque no será la tecnología la que cambie la manera de relacionarnos con los alumnos, no será la tecnología la que otorgue mayores posibilidades de motivación, lo será siempre el profesor. En esta conferencia intentamos dar énfasis a la metodología como forma de mudar nuestra visión de relacionarnos con la tecnología. Por ello, opino que es la integración de las tecnologías de la comunicación en la metodología el mayor desafío al que se enfrentan los estudiosos y los profesores en la didáctica de las lenguas adicionales.

Creo mucho más en el profesor que en la tecnología.

XXIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

La cultura en la enseñanza del
español a brasileños

São Paulo, 11 de abril de 2015

La cultura de Cervantes y la construcción de la novela moderna¹

Felipe B. Pedraza Jiménez
Universidad de Castilla-La Mancha

«Ingenio, aunque lego...»

El interés por el asunto de este artículo se puso de relieve en el mismo siglo XVII cuando Tomás Tamayo de Vargas en su *Junta de los libros, la mayor que España ha visto en su lengua hasta el año 1624*², describió al autor del Quijote como «ingenio, aunque lego, el más festivo de España»³. Es común entender que se trata de un dictamen negativo, que pretende rebajar a Cervantes. Probablemente, esta impresión nace de que la cita se reduce casi siempre a dos palabras: ingenio lego, sin atender a los matices que introduce la conjunción ni a la valoración que encierra cuanto sigue al adjetivo *lego*. Leída en su totalidad, la expresión de Tamayo de Vargas es mucho más positiva: coloca al autor del *Quijote* por encima de todos sus contemporáneos en un aspecto capital de la creación artística: la vertiente cómica o festiva.

Es verdad que puede adivinarse cierta ambigua prevención del erudito, o cierta sorpresa, ante el hecho de que un hombre sin estudios alcanzara tal excelencia literaria. No podemos olvidar que la repetida frase se escribió poco antes de 1624, con el cultismo en plena ebullición, y con una floración exuberante y genial de la literatura cómica, festiva y burlesca: Góngora (el de los romances paródicos, las letrillas satíricas y las décimas y sonetos escatológicos), Lope de Vega (el dramaturgo que se tenía a sí mismo por esencialmente cómico y jovial⁴), Quevedo (el inventor de la jácara y de tantos versos y prosas basados en lo absurdo, lo maloliente y lo nauseabundo)... Ante esta efervescente realidad, que se escapaba a los esquemas transmitidos por la tradición crítica, un erudito, al dejar entrever su entusiasmo por un autor festivo, se veía inevitablemente en la necesidad de reducirlo «a la esfera de lo jocoso» y a apuntar algún reparo que le permitiera establecer cierta distancia respecto al autor elogiado⁵.

¹ Este trabajo es fruto de la investigación que viene desarrollando el Instituto Almagro de teatro clásico de la Universidad de Castilla-La Mancha.

² La obra se conserva en el manuscrito 9753 de la Biblioteca Nacional de España. Disponemos de una edición moderna debida a Belén Álvarez García (Tamayo de Vargas, 2007) y de un amplio estudio de Cristina González Hernández (2013).

³ Tamayo de Vargas (2007: 509, núm. 1616).

⁴ Recuérdense las palabras que estampó en los primeros párrafos de *La prudente venganza* (incluida en *La Circe*, con otras rimas y prosas, 1624) en las que protesta (con la boca chica) ante la petición de la señora Marcia Leonarda (Marta de Nevaes): «no sirvo sin gusto a vuestra merced en esto, sino que es diferente estudio de mi natural inclinación, y más en esta novela, que tengo de ser por fuerza trágico; cosa más adversa a quien tiene, como yo, tan cerca a Júpiter...» (Vega, 1969: 1118-1119).

⁵ La expresión entrecomillada pertenece a una nota entusiasta de Manuel Faria y Sousa sobre el último poemario que Lope de Vega publicó en vida: «aquel que intituló *Burguillos* excede las fuerzas humanas y, cada vez que lo pienso, me admiro de que sea tanta la envidia o la ignorancia que no tiemble debajo de aquellos varios y admirables poemas, mientras estuviere en la esfera de lo jocoso» (Faria y Sousa, 1646, fol. 162 v.).

Es posible también que a Tamayo de Vargas le pareciera pertinente subrayar la falta de estudios de Cervantes porque intuía una cierta relación entre esa carencia de la cultura oficial y el desarrollo de una nueva y revolucionaria concepción artística.

Los creadores de la literatura moderna y su condición social

En este punto, el autor del *Quijote* no era una excepción: la literatura moderna, el nuevo arte popular y comercial, fue obra de ingenios legos, que no llegaron a estudiar en la universidad o que la abandonaron sin culminar los cursos del grado. El teatro y la novela, las dos creaciones más originales de ese trascendental momento histórico (por lo que suponían de cambio radical de receptores y de mecanismos para la recepción), nacieron de individuos procedentes de los grupos sociales medios y bajos, y sin títulos académicos. ¡Los grandes creadores de la literatura moderna fueron malos estudiantes!⁶

Lope de Vega y Cervantes, pero también Mateo Alemán, Gaspar de Aguilar y tantos otros, vertebradores de la nueva realidad literaria, no pertenecían a los grupos privilegiados⁷. El primero salía de una familia de artesanos: su padre era un bordador (un trabajo mecánico, aunque el poeta se resistiera a reconocerlo). El segundo era hijo de un modesto cirujano, también un oficio para el que no se precisaba titulación alguna, considerado, en aquel tiempo, más cerca de los barberos que de los médicos. La supuesta hidalguía familiar no impidió que tanto el padre como el hijo se vieran perseguidos y acosados por los acreedores y las dificultades económicas.

En 1905, con ocasión del tricentenario de la publicación del primer Quijote, Menéndez Pelayo había querido refutar el sambenito de «ingenio, aunque lego...». Mantuvo que Cervantes «fue hombre de mucha lectura» y apuntó una amplia experiencia literaria que le llevó a conocer gran parte de los clásicos, fundamentalmente los latinos, aunque don Marcelino le supone también cierta familiaridad con la literatura griega, «aunque la conociese de segunda mano y por reflejo»⁸.

En un libro de los años 20 del pasado siglo, el erudito mejicano Francisco A. de Icaza consideraba tanto a Cervantes como a Lope «autores de su propia cultura», lo que los salvó de un «enmarañado escolasticismo que pedantescamente entremezclaba las obras del ingenio con los escolios de la erudición indigesta»⁹.

La vida del autor del *Quijote* nos revela una lucha sostenida entre la condición social, la situación familiar, el afán de cultura y la vocación artística. Miguel era el cuarto de los seis hijos de Rodrigo de Cervantes y Leonor de Cortinas: Andrés, Andrea y Luisa (mayores que él), Rodrigo y Magdalena (menores). La familia sufrió penalidades y penurias. Acuciada por problemas económicos, se trasladó de Alcalá a Valladolid en 1551, a Córdoba (1555), a

6 Lo que no quiere decir que los malos estudiantes sean, en general, grandes creadores literarios. Al menos, los que yo conozco.

7 Sobre el entramado social que subyace a la eclosión de la literatura moderna en España disponemos ahora de un solvente y claro análisis en Las musas ramera de García Reidy (2013: 19-73). En noviembre de 2011, en un «curso internacional de excelencia» de la Universidad Complutense, organizado por el Glesoc, adelanté en una conferencia algunas indagaciones sobre la condición social (procedencia familiar, estudios, reconocimientos sociales...) de los dramaturgos del Siglo de Oro. Otros quehaceres me han impedido rematarlo y publicarlo. Día vendrá en que pueda hacerlo.

8 Menéndez Pelayo (1941: 327 y 328).

9 Francisco A. de Icaza (s.a.: 48-49).

Cabra (1558) y a Sevilla (1563). Esta situación permitió al futuro novelista conocer algunos escenarios de sus narraciones, pero no iniciar los estudios universitarios.

En 1566 (con 19 años) volvió a cruzar la Mancha camino de Madrid. Y en Madrid, ya talludito, intentó completar su formación con Juan López de Hoyos, un humanista, quizá un erasmista, que había encontrado acomodo en la nueva corte, en la que no había obispo (no lo hubo hasta bien entrado el siglo XX) ni universidad (no la hubo hasta el siglo XIX). Posiblemente, aprendió algo de latín y se familiarizó con los grandes clásicos, como revelan las referencias que encontramos en sus obras, recientemente analizadas por Antonio Barnés en «Yo he leído en Virgilio» (frase que pronuncia don Quijote, II, cap. 41), La tradición clásica en el «Quijote», y Miguel Alarcos Martínez en Virgilio y su reelaboración cervantina en el «Persiles»¹⁰.

Aunque disponemos de muy pocos datos, a la influencia de Juan López de Hoyos y su concepción del humanismo se han atribuido la presencia en la obra de Cervantes del pensamiento racionalista y algunas coincidencias con Erasmo. Dos libros clásicos dan cuenta de esta perspectiva: *El pensamiento de Cervantes de Américo Castro, y Erasmo y Cervantes de Antonio Vilanova*.¹¹

Muy joven, con apenas 20 años, Miguel emigra a Italia: «A la guerra me lleva/ la necesidad...». Parece razonable concluir que en estas andanzas continuó y completó su formación literaria. Su declaración en el capítulo 9 de la *Primera parte del Quijote*: «como yo soy aficionado a leer, aunque sean los papeles rotos de las calles, llevado de esta mi natural inclinación...»¹², responde, sin duda, a una actitud vital corroborada por otros datos e indicios.

En resumidas cuentas, podemos decir que estamos ante un «ingenio lego» muy leído, con un buen conocimiento del patrimonio literario y cultural de la época; pero distante del «enmarañado escolasticismo» que denunciaba Icaza.

Quizá esta peculiar situación social (un hombre que ha de ganarse la vida porque carece de bienes de fortuna heredados) y cultural (buen conocedor de la literatura, pero sin los fundamentos que cimentaban la erudición del momento) le permitió tener ojos y oídos para la cultura popular: romances, refranes (los *Adagia* de Erasmo), villancicos, coplas, historias y leyendas..., y participar en la creación cultural más trascendental de la historia de occidente: la de la literatura comercial, popular, dirigida a las masas. Todo esto, desde una perspectiva un poco rara, especial, sorprendente.

Hitos de una vida difícil

Para entenderlo hemos de acudir a su desdichada biografía: Podemos afirmar que no tuvo suerte, ni en la vida ni en la literatura. Conviene recordar algunos hitos, subrayando la edad que tenía el autor en cada momento, para evitar imaginarlo con la expresión que

¹⁰ Véanse Barnés (2009) y Alarcos Martínez (2014).

¹¹ Los dos libros han experimentado cambios a lo largo de su historia. El de Américo Castro se publicó inicialmente en los anejos de la Revista de filología (1925) y se reeditó con notas de Julio Rodríguez Puértolas, para ajustarlo a las convicciones intelectuales de su autor tras la guerra civil y el descubrimiento del conflicto de castas en la España del Siglo de Oro (véase Castro, 1925 y 1972). El de Vilanova empezó siendo un opúsculo, fruto de una conferencia o pequeño curso en la posguerra, y acabó en un amplio estudio (véase Vilanova, 1949 y 1989).

¹² Cervantes (2011: 130).

vemos y la actitud que adivinamos al contemplar las monedas de cincuenta céntimos de euro, inspiradas en el supuesto retrato atribuido a Juan de Jáuregui.

- 1571: tenía 24 años. Pensó dedicarse a la carrera militar, pero lo hirieron en Lepanto.
- 1575: 28 años. Quiso volver a España para seguir una carrera política, pero lo apresaron los piratas berberiscos.
- 1580: 33 años. Salió del cautiverio en el mes de octubre.
- 1581: 34 años. Al regresar a España, no encontró acomodo en el ejército (aunque participó en alguna labor, quizá de espionaje, en el norte de África). Poca cosa y carente de continuidad. Su posible valedor, don Juan de Austria, había muerto en 1578.
- 1584: 37 años. Vista la falta de perspectiva que le ofrecía la sociedad que descubrió al volver del cautiverio, se decidió a contraer un matrimonio desigual (la novia, Catalina de Palacios, tenía 19 años).

En España se encuentra con una generación de jóvenes poetas (Lope de Vega, Góngora, Liñán de Riaza, Luis de Vargas Manrique, Lupercio Leonardo de Argensola...) que apenas tienen 20 años y están alcanzando una proyección que no podía ni imaginarse en etapas anteriores de la vida literaria.

Se convierte en uno de los anónimos creadores del romancero nuevo: un negocio (literatura comercial), pero no para sus autores, sino para los impresores (que producen los pliegos sueltos y las *Flores de romances nuevos y canciones*, a partir de la de Huesca, 1589) y los ciegos, que los cantan y venden por las esquinas. Para cada uno de los poetas que participan en la empresa, el romancero nuevo no trae ni dinero ni fama: los poemas se publican anónimos y se imprimen sin permiso ni contraprestación alguna para los autores. Las únicas excepciones, los únicos que superan, en cierta medida, el anonimato general, son Lope de Vega y Góngora, llamados a ser cabeza de esa generación literaria.

Cervantes, pues, se suma a lo que se ha llamado «la movida de 1580». Mantiene buenas relaciones con sus integrantes durante un largo periodo. Es, posiblemente, el más temprano de sus promotores y propagandistas. Los cataloga y elogia en el primer libro que publica: *La Galatea* (1585). Toda una sección, el Canto de Calíope, se dedica a ellos. El propósito de exaltar a sus contemporáneos está paladinamente expresado:

Pienso cantar de aquellos solamente
a quien la Parca el hilo aún no ha cortado...¹³

Se trata de una de las primeras referencias impresas a los jóvenes escritores, que en algunos casos (Lope de Vega, Luis de Vargas Manrique, Lupercio Leonardo de Argensola, Juan Bautista de Vivar, Pedro Liñán de Riaza...) apenas alcanzaban los veinticinco años.

Se mueve Cervantes, como Lope, en el círculo de Ascanio Colonna (1559?-1608),

¹³ *La Galatea*, en *Obra completa* (Cervantes, 1993-1995: II, 348).

estudiante en Salamanca y Alcalá, cardenal en 1586, virrey de Aragón desde 1601. Bajo su protección se publica *La Galatea*, que ostenta en la portada el escudo con la sirena de cola bífida al que también aludió años más tarde Lope de Vega cuando en *A Claudio* recordó una perdida obra juvenil (la traducción del *De raptu Proserpinae* de Claudiano):

Vive sin luz, por ser en tierna infancia,
El robo de la hermosa Proserpina,
que a la pluma latina
trasladé la elegancia;
mas, dedicada al cardenal Colona,
por sirena quedó de su corona.¹⁴

El libro de pastores cervantino, cuyo privilegio adquiere Blas de Robles, padre de Francisco, el editor de los dos *Quijotes*, no tiene particular éxito y su autor queda durante veinte años apartado del mundo editorial.

Intenta otros caminos que se estaban abriendo para la literatura, especialmente el teatro. Ya en otra ocasión he señalado que

Cervantes quiso ser dramaturgo y creía ser dramaturgo, como don Quijote quería y creía ser caballero. Nos conmueve la peripecia biográfica de este creador que perdió el tren, y que nunca se resignó a haberlo perdido definitivamente.¹⁵

Cuando los dramaturgos de éxito, en particular Lope, eran solicitados por los autores de comedias y cobraban, a tocateja, razonables sumas por sus obras, Cervantes se veía en la necesidad de aceptar el contrato leonino (pero ajustado a las leyes de la oferta y la demanda) que le ofreció Rodrigo de Osorio el 6 de setiembre de 1592:

componer y entregar en los tiempos que pudiese, seis comedias de los casos y nombres que a él pareciese, y si estas comedias resultaren de las mejor representadas en España, cobraría por cada una 50 ducados; pero si la obra no pareciese buena, nada pagaría por ella.¹⁶

La literatura comercial, que en ese momento da de comer a Lope de Vega, le cierra las puertas.

A partir de 1587 (con 40 años) se tiene que dedicar a ingratas tareas funcionariales: primero el aprovisionamiento de la Jornada de Inglaterra, más tarde el cobro de impuestos...

En 1590 (con 43 años) solicita —no sabemos con qué grado de esperanzada confianza— hasta cuatro cargos en América: la contaduría del Nuevo Reino de Granada, la gobernación de la provincia de Soconusco (Guatemala), la contaduría de las galeras de Cartagena de Indias y la corregiduría de La Paz...¹⁷ Como es sabido, ninguno de ellos se le concedió.

14 Vega (2015: núm. 13, vv. 349-354). De ese círculo estudiantil e intelectual de la Alcalá de 1580 se ha ocupado recientemente Marín Cepeda (2007 y 2015).

15 Pedraza (2006: 179).

16 Véase Pérez Pastor (1897-1902: II, doc. lxiii).

17 El documento lo publicó Astrana Marín (1948-1958: IV, 454-456). Lo reproduce Sliwa (1999: 335-226).

Ya conocemos las peripecias posteriores: líos de cuentas, falta de diligencia en la custodia de las cantidades recaudadas, la cárcel y un pleito interminable.

Los ensayos novelescos

En medio de estos avatares y quizá espoleado por ellos, Cervantes seguía persiguiendo el éxito literario. Había quedado en un segundo plano en la poesía (frente a Lope y Góngora), había fracasado en su intento de abrirse un hueco en el nuevo teatro. Lope y los valencianos entendieron en qué consistía el público y qué es lo que quería. Cervantes no logró percibir esa compleja realidad o no supo dar la respuesta artística adecuada a su demanda.

Ensayó el relato. Escribe novelas italianas: conservamos las versiones de *Rinconete y Cortadillo* y *El celoso extremeño*, que copió Francisco Porras de la Cámara, entre 1600 y 1609, para que las leyera en sus vacaciones veraniegas el obispo de Sevilla don Fernando Niño de Guevara¹⁸.

El primitivo *Quijote* debía de formar parte de esta serie¹⁹. Cuando inicia esos ensayos narrativos (presumiblemente en la década de 1590, tras su fracaso teatral), Cervantes no disponía de modelos narrativos extensos con el grado de coherencia y verosimilitud que estaba buscando en sus novelas. Los textos que conservamos de esa época, los copiados por Porras de la Cámara, tienen en común un escenario próximo, familiar a sus primeros lectores, retratado con una razonable fidelidad que permitía su inmediato reconocimiento. Lo que podía interesar de estas novelas al arzobispo don Fernando Niño, además de la naturalidad y el excelente pulso narrativo, era la originalidad de este planteamiento, el alejamiento de los clichés literarios. Cervantes tenía en sus manos el secreto de cierto realismo, basado en la observación pero, sobre todo, en lo inusual de la perspectiva, ajena a los tópicos inverosímiles de la mayor parte de la literatura de su tiempo: libros de pastores, de caballerías, diálogos ideales, las mismas novelitas italianas enmarcadas siempre en escenarios poco concretos... Para alcanzar ese grado de «realismo», disponía de un modelo excepcional: la *Vida de Lazarillo de Tormes*, obra de éxito popular a pesar de las persecuciones de la censura. Pero el *Lazarillo* lo remitía, como las *novelle* al mundo del relato breve. En 1599 apareció Guzmán de Alfarache, la novela que ensanchaba, de forma definitiva, el alcance del realismo narrativo. Es muy probable que Cervantes conociera antes de su impresión la obra de Mateo Alemán ya que se movían en los mismos círculos literarios, los que estaban creando la literatura moderna, comercial y popular²⁰.

¹⁸ Las versiones primitivas de las dos novelas citadas y de *La tía fingida*, copiadas por Porras de la Cámara, se conservaban en un manuscrito que se perdió, en Sevilla, en la huida del gobierno liberal ante el avance de las fuerzas absolutista el 13 de junio de 1823, cuando lo custodiaba, como otros fondos bibliográficos del estado, el benemérito Bartolomé José Gallardo (véase Rodríguez-Moñino, 1965: 60). Sobre las circunstancias y peculiaridades de estas primeras novelas existen varios trabajos de interés, entre los que destacan los clásicos de Apraiz (1899 y 1904) y Foulché-Delbos (1899), que trató de sintetizar y discutir en el prólogo al facsímil de la edición del Gabinete de lectura española de Isidoro Bosarte (Pedraza, 1984).

¹⁹ Sobre la primera concepción del *Quijote* como novela corta han tratado, entre otros, Menéndez Pidal (1973), Willis (1953, cap.7) y Staag (1964).

²⁰ No es ocioso recordar que Mateo Alemán figura como testigo en un documento de 10 de enero de 1604 en que Micaela de Luján se propone como tutora de sus hijos para administrar la herencia de su marido, Diego Díaz, que había muerto en Perú. Lope de Vega firma también como fiador de su amante. El documento lo comentó y publicó Rodríguez Marín (1907: 32, y 1914: 271).

Enemistad con Lope de Vega

En tanto, las relaciones con Lope de Vega se habían agriado. Hasta el verano de 1602, fueron amigos: Cervantes escribió un soneto elogioso para la publicación de *La hermosa de Angélica*. Poco después se distanciaron. Posiblemente, en ese enfado pesaron unos poemas satíricos que Lope creyó que eran de Cervantes, la marginación de Cervantes como dramaturgo y, quizá, la redacción del propio *Quijote*, en cuyo capítulo 48 se ataca frontalmente a la comedia nueva.

En el enloquecido protagonista de la novela los contemporáneos pudieron ver una caricatura de las aspiraciones aristocráticas de Lope y de su fantasiosa tendencia a metamorfosearse literariamente en los héroes del romancero morisco o pastoril. Es posible que Cervantes no pensara en su antiguo amigo y ahora decidido rival literario al retratar la locura de don Quijote; pero «Lope, dando la razón a los que lo acusaban de megalómano, sí pensó en sí mismo al conocer las descabelladas fantasías del hidalgo manchego, que, como él, aspiraba a verse entre el número de los caballeros»²¹.

La respuesta de Lope y del círculo de poetas afectos fue el boicó a los preparativos de la publicación de la Primera parte del *Quijote*. El testimonio malhumorado de estas tensiones lo encontramos en la carta, escrita desde Toledo y fechada (al parecer, por una mano distinta a la del remitente) el 4 de agosto de 1604. En ella proclama que no hay poeta «tan malo como Cervantes ni tan necio que alabe a Don Quijote»²².

Al margen de los enfrentamientos circunstanciales entre artistas en la España de principios del siglo XVII, la escritura y publicación de la Primera parte del *Quijote* encierra un peculiar conflicto estético e intelectual. Es una creación comercial y popular que se construye sobre la sátira, la parodia y los ataques a otras formas de la literatura popular y comercial. Según manifiesta Cervantes en el prólogo a través del amigo consejero, su propósito es ridiculizar las novelas de caballerías: «derribar la máquina mal fundada de estos caballerescos libros»²³; pero Morínigo planteó que el verdadero objeto de la sátira cervantina no eran estos relatos, ya sin fuerza a finales del siglo XVI, sino la comedia española, vigorosa encarnación de la literatura para las masas²⁴.

Éxito comercial y fracaso económico

El *Quijote* de 1605 fue un gran éxito comercial; pero los resultados económicos para Cervantes fueron decepcionantes. Frente a la industria del teatro, que permitía vivir a sus profesionales (al menos a los de mayor relieve), la del libro carecía de mecanismos para retribuir adecuadamente a los escritores. Y ya sabemos, porque lo dice Sancho en la Segunda

21 Pedraza (2006: 40-41). Esta interpretación la planteó Millé y Giménez (1930). Sobre ella insistió López Navío (1958), en un artículo cuyas especulaciones acaban siendo, en mi concepto, enteramente inaceptables. Sobre esta cuestión he vuelto en mis artículos «Cervantes y Lope de Vega: historia de una enemistad» y «A vueltas con la génesis del *Quijote*» (Pedraza, 2006: 34-42 y 73-77).

22 Vega (1935-1943: III, 4). Para la cabal comprensión de esa carta es fundamental el artículo de Nicolás Marín «Belardo furioso. Una carta mal leída de Lope» (1994: 317-358). Los poetas que se negaron a alabar a Don Quijote pertenecen, según todos los indicios, al círculo toledano que en mayo de 1605 organizó la justa para celebrar el nacimiento del futuro Felipe IV, certamen en el que Lope tuvo un destacado protagonismo (véase Vega, 2015: núm. 4). Sobre este cenáculo intelectual y político está trabajando Abraham Madroñal. He tenido la oportunidad de oírle un par de interesantísimas conferencias (una en un curso de verano de El Escorial y otra en Villanueva de los Infantes) en torno a estos particulares ríffirraes literarios.

23 Cervantes (2011: 72).

24 Morínigo (1957).

parte del Quijote (cap. 47), que «oficio que no da de comer a su dueño no vale dos habas»²⁵.

Y aquí nace la auténtica paradoja de Cervantes como escritor: siendo un autor de éxito popular, tuvo que vivir los últimos años de su vida del mecenazgo: de la protección que le brindaron el conde de Lemos y el arzobispo de Toledo, don Bernardo Sandoval. Eso es lo que se desprende del prólogo a la *Segunda parte* del *Quijote*:

estos dos príncipes, sin que los solicite adulación mía ni otro género de aplauso, por su sola bondad, han tomado a su cargo el hacerme merced y favorecerme; en lo que me tengo por más dichoso y más rico que si la fortuna por camino ordinario me hubiera puesto en la cumbre.²⁶

La misma expresión de gratitud se encuentra en la dedicatoria al conde de Lemos:

en Nápoles tengo al grande conde de Lemos, que sin tantos titulillos de colegios ni rectorías, me sustenta, me ampara y me hace más merced que la que yo acierto a desear.²⁷

El compromiso con el público lector

¿Qué deslumbró a los primeros lectores del *Quijote*? Probablemente, lo mismo que a nosotros: la pluralidad de sugerencias estéticas que encierra el relato.

Una narración tan novedosa, desde muchos puntos de vista, solo lo podía escribir un ingenio lego, alguien que no sintiera la necesidad de seguir unos modelos que se habían quedado obsoletos por la irrupción de dos nuevas realidades culturalmente revolucionarias y que no pueden explicarse la una sin la otra: la existencia de un público lector que desborda por completo a las élites que hasta entonces habían tenido acceso al libro; y la edición masiva a través de la imprenta, convertida en un importante negocio, que los políticos y moralistas tratan de embridar, pero sin conseguir refrenar la pasión y avidez de los lectores²⁸.

En 1642, Antonio Enríquez Gómez (otro ingenio lego, mercader de paños metido a poeta) se hace cruces ante el desarrollo del mundo del libro:

¿Causa menos gustoso desvarío
la imprenta, mi señora, con su alarde?
¿Tanto libro es pequeño señorío?
¿Tanta redonda mesa no es tesoro?
La mayor parte, buena para un río.
¿Causó más daño, idolatrado, el oro?
¿Hay más vano y gustoso desatino?
Aquí del juicio, que me vuelvo moro.
No ha emborrachado tanto el señor vino

25 Cervantes (2011: 833). Sobre la situación económica de los escritores del siglo XVII (enteramente distinta a la que hasta entonces se había conocido) existen diversos estudios. El caso más analizado ha sido el de Lope de Vega (véase Díez Borque, 1978, y García Reidy, 2013: 74-199). De lo relativo a las cuentas de Cervantes y sus editores traté en «El Quijote en la controversia literaria del Barroco» (Pedraza, 2006: 90-99).

26 Cervantes (2011: 530).

27 Cervantes (2011: 531-532).

28 El desarrollo del público lector en los siglos XVI y XVII ha interesado particularmente en los tiempos modernos. Para iniciarse en esta cuestión resulta muy aconsejable la síntesis de Chartier (1993).

como locos ha vuelto esta señora:
dígalo su carácter peregrino.²⁹

Los que se han vuelto locos son los públicos a los que cincuenta o sesenta años antes se consideraba inmunes a estas pasiones. Entre ellos, las mujeres, que van a constituir uno de los sostenes de la novela cortesana, heredera directa de las *Ejemplares cervantinas*. Francisco Cascales en la VII de sus *Cartas filológicas* (1634) ya señala:

Fuera de que las mujeres son hoy muy leídas y versadas en escritura humana [es decir, en poesía profana, teatro y novelas].³⁰

Y el mismo Enríquez Gómez, en el prólogo de su relato satírico *La torre de Babilonia* (1649) empieza diciendo:

Señores (o señoras, que todo puede ser)...³¹

Para estos nuevos, numerosos y variopintos lectores (recordemos las palabras de Sansón Carrasco: «los niños la manosean, los mozos la leen, los hombres la entienden y los viejos la celebran; y finalmente, es tan trillada y tan leída y tan sabida de todo género de gentes...»³²), el Quijote representó un universo complejo en el que se daban la mano muchos ingredientes que los críticos posteriores han tratado de analizar.

Este análisis se puede abordar, y se ha abordado, desde perspectivas muy diversas. Cada año varios cientos de artículos y unas decenas de libros presentan, o intentan presentar, nuevas perspectivas para la intelección de la genial novela. Ciertamente, el relato cervantino ofrece muchos flancos desde los que plantearse su estructura, valor y sentido. Elegiremos dos perspectivas contrapuestas: el realismo (que establece una conexión entre el relato y el mundo exterior) y la experimentación (que juega con las relaciones internas del propio universo literario).

El *Quijote* como novela realista

El *Quijote* es — ¡qué duda cabe!— una novela a la que se puede calificar de realista, en las varias acepciones que esta palabra encierra dentro del argot crítico-filológico.

Desde luego, en la acepción más inmediata, elemental y directa: es un relato que evoca hechos, figuras, edificios, paisajes, hábitos, costumbres... en los que sus primeros lectores reconocían los que formaban el entramado de su entorno vital.

Las palabras cervantinas remiten a lugares realmente existentes: ventas y caminos, indumentarias, actitudes, instituciones (desde la iglesia, representada por el cura, a las modestas asistencias sanitarias encarnadas en el barbero del lugar de la Mancha), animales, atalajes, vida familiar, hidalgos y campesinos... efectivamente reconocibles por los que habían

²⁹ Los versos pertenecen a las Academias morales de las Musas (Academia IV, vv. 1634-1644). El libro se publicó por primera vez en el exilio francés, en Burdeos, 1642, y tuvo hasta ocho reediciones hasta 1734 (véase Enríquez Gómez, 2015).

³⁰ Cascales (1930-1941: II, 160).

³¹ Enríquez Gómez (1649: 7). El prólogo está dirigido significativamente «A los vecinos de esta gran Babilonia del mundo, y a las vecinas de la Torre del Oro».

³² Cervantes (2011: 553).

pagado los ocho reales y medio que costaba un ejemplar de la Primera parte en papel³³. El gusto, sagazmente percibido por Aristóteles, por la mimesis artística opera aquí con una fuerza e intensidad antes desconocidas.

Para que no hubiera duda del designio del autor de construir una novela realista, basta volver sobre las primeras páginas del capítulo primero, algunas de cuyas frases tenemos todos en la memoria. Allí se evoca un «lugar de la Mancha», un pueblo menor, sin jurisdicción propia (poco más que una aldea), y se hace aparecer una figura común en este entorno: la del hidalgo ocioso, que goza de un mediano pasar, sin lujos pero sin estrecheces, que dispone de un caballo, poco airoso y mal alimentado («rocín flaco»), y un galgo que, además de acompañarle en sus paseos solitarios, le permite añadir alguna pieza de carne (proteínas, que dicen en los reportajes televisivos sobre la vida salvaje) a su condumio; un hidalgo cuya justificación social, melancólica y si es no es desengañada, se sustenta en un tiempo viejo y hazañoso del que solo quedan la «lanza en astillero» y la «adarga antigua».

Lo que sigue de inmediato es, como ustedes saben, el menú semanal del hidalgo. Elemento argumental y dramáticamente ocioso: no sirve para que progrese la peripecia ni contribuye a que se nos evidencien los conflictos entre los personajes (entre otras razones, porque todavía no hay en el relato más que uno: don Quijote, y aún no ha entrado en conflicto consigo mismo). Como señaló Barthes y probablemente habían intuido antes muchos lectores, esta «inutilidad» literaria de las líneas que se dedican a describir el menú es una clara marca de realismo³⁴. En la conciencia de todos los receptores, habituados a que la ficción literaria esté saturada de acción y conflicto, la presencia de estos elementos «parasitarios» solo se justifica porque constituye una insoslayable «realidad»:

Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lantejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda.³⁵

Esto de hablar de las «lantejas» de los viernes no pertenece, ciertamente, al universo heroico habitual en los relatos que sus lectores tenían a la mano. Cervantes parece muy consciente del valor de estas referencias a la vida cotidiana como marca de estilo de la nueva novela que pretende construir. Recordemos el elogio (quizá trufado de ironía en otros puntos) de *Tirante el Blanco de Joanot Martorell*, puesto en boca del cura en el cap. 6 de la Primera parte:

Dígoos verdad, señor compadre, que, por su estilo, es este el mejor libro del mundo: aquí comen los caballeros, y duermen, y mueren en sus camas y hacen testamento antes de su

³³ Naturalmente, se trata de objetos, personas y hechos que el lector intuye que pudieran darse en la realidad, no de la reproducción puntual, histórica y documentada o documentable de figuras, cachivaches o acciones concretas. Estamos ante una «realidad imaginaria», ideal, virtual, solo existente en la mente lectora, como ya apuntó Aristóteles al distinguir, en su *Poética* (cap. 9, 51a-36-52a11), entre los objetivos de la historia y de la literatura. Sé que esta observación es impertinente para cualquier lector de buen sentido; pero el Quijote ha sido víctima, desde el siglo XIX a nuestros días, de alucinados exégetas empeñados en encontrar los modelos reales de sus personajes y los lugares precisos por los que «pasaron» el caballero y el escudero que protagonizan la ficción novelesca. Ante uno de estos intentos de medir, con criterios «científicos» las distancias y la velocidad de Rocinante y el rucio por la llanura manchega, creí conveniente publicar un artículo titulado «El Quijote, el realismo y la realidad» (Pedraza, 2006: 131-162). Últimamente, he tenido que volver sobre el tema en uno de los cursos estivales de El Escorial (Consecuencias literarias del descubrimiento del lugar de la Mancha, 13-15 de julio de 2015) con la conferencia *La patria de don Quijote: topografía frente a literatura*.

³⁴ Barthes (1972: 155).

³⁵ Cervantes (2011: 83).

muerte, con estas cosas de que todos los demás libros de este género carecen.³⁶

Nunca se perderá esta veta en el conjunto de las aventuras de don Quijote. Es, en gran medida, uno de sus resortes cómicos: el contraste entre el universo fantástico de los libros de caballerías y las menudencias que llenan las páginas de la nueva novela. Las insignificantes preocupaciones de sus personajes, constreñidos por la necesidad, establecen la antítesis con las empresas heroicas.

En la Segunda parte (cap. 2), Sancho se hace eco de la voz popular que sitúa a su amo, un modesto hidalgo, en el cómputo de los que pasan necesidades, evidenciadas en detalles mínimos de su indumentaria: don Quijotes es de los que «dan humo a los zapatos» para que recobren, a bajo coste (sin recurrir a caros betunes o tintes), la prestancia perdida, y «toman los puntos de las medias negras con seda verde»³⁷, porque no disponen de un arsenal de sedas de diversos colores, como los que nos obsequiaban, antes de la crisis de principios del siglo XXI, los hoteles de medio pelo.

Capítulos más tarde, Cervantes se acordará de estos referentes (*Segunda parte*, cap. 44) y nos dará una muestra de las minúsculas, ridículas angustias que afligen a cualquier mortal. Las líneas no tienen desperdicio en la irónica narración de sucesos manifiestamente irrelevantes:

Cerró tras sí la puerta, y a la luz de dos velas de cera se desnudó y, al descalzarse (¡oh desgracia indigna de tal persona!), se le soltaron, no suspiros ni otra cosa que desacreditasen la limpieza de su policía, sino hasta dos docenas de puntos de una media, que quedó hecha celosía. Afligióse en extremo el buen señor, y diera él, por tener allí un adarme de seda verde, una onza de plata; digo seda verde porque las medias eran verdes.³⁸

Marcas cómicas de realismo: desde la referencia escatológica hasta la preocupación por un incidente sin importancia, pero que, en efecto, puede perturbar el ánimo más templado: la carencia de una mínima cantidad de seda verde, con que reparar el roto de la media.

La experimentación literaria en el *Quijote*

Pero, al mismo tiempo, el Quijote es la obra más experimental de la historia literaria. No es solo el relato que inaugura la novela realista, en la que nos parece estar viendo un trozo del mundo que nos circunda; no es solo una novela psicológica que ahonda en las contradicciones del corazón humano (deseoso de aventuras y vapuleado por una realidad que no se pliega a sus deseos, siempre en tensión entre la esperanza y la experiencia); es también, como he dicho en otra ocasión, «un espejo que se refleja a sí mismo, que permite a los personajes contemplar su propio fantasma literario y temer que este no sea fiel a un quimérico original»³⁹.

Esta dimensión se desarrolla particularmente en la Segunda parte. Desde el principio

³⁶ Cervantes (2011: 114). Sobre la influencia de este aspecto de Tirant lo Blanc en el Quijote, ha tratado Torres (1979).

³⁷ Cervantes (2011: 546).

³⁸ Cervantes (2011: 815).

³⁹ Pedraza (2010: 47).

(cap. 2) se establece una conflictiva relación entre lo que les ocurre «en presente» a don Quijote y Sancho, y la conciencia de que ya existe un relato de sus aventuras anteriores. Es el escudero el que trae la noticia e introduce un debate metaliterario en el que se revela su perplejidad ante uno de los artificios más habituales, casi obligados, de la tradición. Al buen sentido del labriego no puede dejar de repugnarle, por irreal e inverosímil, la perspectiva del narrador omnisciente:

anoche llegó el hijo de Bartolomé Carrasco, que viene de estudiar de Salamanca, hecho bachiller, y yéndole yo a dar la bienvenida, me dijo que andaba ya en libros la historia de vuestra merced, con nombre de El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha; y dice que me mientan a mí en ella con mi mismo nombre de Sancho Panza, y a la señora Dulcinea del Toboso, con otras cosas que pasamos nosotros a solas, que me hice cruces de espantado cómo las pudo saber el historiador que las escribió.⁴⁰

Este juego con la ficción dentro de la ficción se exacerbará con la publicación, en el verano de 1614, del *Segundo tomo de «El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha»* firmado por Alonso Fernández de Avellaneda. Sobre las peripecias argumentales de libro de 1615 no solo gravitará el conocimiento que los personajes tienen de la Primera parte cervantina, sino también su continuación⁴¹.

Cervantes establece un humorístico contraste metaliterario entre la «verdad» de su Quijote y el carácter apócrifo ('fingido, quimérico, irreal') del de Avellaneda. Los protagonistas se separan de sus hermanos bastardos y se reivindican como los «auténticos» protagonistas de la verdadera y genuina historia (Segunda parte, cap. 59):

—Créanme vuestras mercedes —dijo Sancho— que el Sancho y el don Quijote de esa historia deben de ser otros que los que andan en aquella que compuso Cide Hamete Benengeli, que somos nosotros: mi amo, valiente, discreto y enamorado, y yo, simple gracioso, y no comedor ni borracho.⁴²

Este contrapunto lo ratifican diversos personajes del relato y en distintas situaciones, como se ve en la recepción al llegar a la ciudad de Barcelona (Segunda parte, cap. 61):

Bien sea venido, digo, el valeroso don Quijote de la Mancha: no el falso, no el ficticio, no el apócrifo que en falsas historias estos días nos han mostrado, sino el verdadero, el legal y el fiel que nos describió Cide Hamete Benengeli, flor de los historiadores.⁴³

El proceso de deslegitimación del continuador se remata (cap. 72) con la aparición de don Álvaro Tarfe, personaje de Avellaneda, que viene a certificar ante un fedatario público (el alcalde del lugar en que se encuentran) que el don Quijote que tiene delante «no era aquel

40 Cervantes (2011: 547).

41 Para construir este genial diálogo con su imitador, Cervantes no estuvo solo. Unos años antes, Mateo Alemán en la Segunda parte de Guzmán de Alfarache (1604) ya había introducido en su relato al continuador fraudulento de la Primera parte de su novela. Sobre este asunto han tratado, entre otros, Brancart (2002), Ehrlicher (2007) y Álvarez (2010). Véase también mi estudio «Cervantes y Avellaneda: historia de una enemistad (primera parte)» (Pedraza, en prensa).

42 Cervantes (2011: 920).

43 Cervantes (2011: 935).

que andaba impreso en una historia intitulada Segunda parte de «*Don Quijote de la Mancha*», compuesta por un tal de Avellaneda, natural de Tordesillas»⁴⁴.

Este juego de espejos hipervanguardistas, en que se entabla un diálogo (airado y risible, irritado y cómico) entre creaciones artísticas, bromea sutilmente con los límites de la ficción y la realidad. Viene a ser una novedosísima versión del mito del teatro del mundo. Unamunianamente, podríamos pensar y sentir que si don Quijote y Sancho son invenciones paralelas y antitéticas de dos mentes, nosotros, sus lectores, tendremos un estatuto semejante en la gran novela del mundo.

Cervantes, como todo el arte de vanguardia, se dirige a un lector familiarizado con las técnicas literarias, al que le gusta buscarle las vueltas a los mecanismos utilizados para la construcción del universo fictivo. Estas piruetas —trazadas, a pesar de la cólera que desató el prólogo de Avellaneda, con buen humor, con risueña distancia, sin pretensiones de trascendencia— abren el camino a muchas de las modernas experimentaciones que no se desarrollarían hasta el Romanticismo y, sobre todo, en el siglo XX.

Volvamos a la cultura de Cervantes

Las múltiples hazañas estéticas que se encierran en los dos tomos del Quijote cervantino fueron posibles, en gran medida, gracias a una cultura amplia, rica, nacida de abundantísimas lecturas..., pero separada de los escolasticismos (los clichés, las formas convertidas en meras carcasas sin contenido y sin eco en el corazón de los lectores). Esta peculiar preparación permitió a Cervantes abordar una creación nueva, cuyo destinatario, difuso, movedizo, incierto... no es otro que el «desocupado lector» al que se dirigen las primeras palabras (fuera de los rótulos y las formalidades burocráticas) que encontramos en el volumen estampado a finales de 1604 en la imprenta madrileña de Juan de la Cuesta.

44 Cervantes (2011: 997).

XXIV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

Español Lengua
Latinoamericana

São Paulo, 9 de abril de 2016

El modelo plurinormativo del español como lengua extranjera.

Español sí... y español de América

María Antonieta Andión-Herrero
UNED, España

Introducción

Ante todo quiero agradecer al Sr. Antoni Lluch, Asesor Técnico de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, y al Sr. Álvaro Martínez-Cachero Laseca, Consejero de Educación de la dicha Embajada, por esta invitación a participar en la vigésimo cuarta edición del *Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. Siempre es un placer volver a Sao Paulo y a Brasil, país al que me siento muy unida y donde tengo tantos amigos, alumnos y doctorandos. No podía ser mejor la ocasión si el tema que nos reúne es el “Español Lengua Latinoamericana”. Un honor para mí estar aquí y gracias a los colegas por asistir a esta presentación. Intentaré contarles cosas útiles e interesantes.

Hoy hablaremos de una de las cuestiones en las que más se evidencia la intercepción multidisciplinar de la que suele ser escenario la Lingüística aplicada y en la que los especialistas de disciplinas lingüísticas diversas, como la Dialectología y la Sociolingüística, y los profesores de español tenemos la oportunidad de trabajar juntos: el modelo lingüístico destinado a la enseñanza de la segunda lengua. Ello justifica la primera parte del título de esta conferencia y, por supuesto, no se puede hablar de modelo de lengua del español – y mucho menos en Brasil – sin centrar nuestra atención en las normas lingüísticas de los países hispanoamericanos, que representan el 90 % de los hispanohablantes del mundo y que en el ejercicio primoroso de una lengua, traída por la colonización y luego propia, han conseguido seis premios Nobel de Literatura, desde el de la chilena Gabriela Mistral, en 1945, hasta el del peruano Mario Vargas Llosa en 2010. Una lengua que primero fue de Cervantes y después del Inca Garcilaso, y de Rubén Darío, y de García Márquez, y de Delibes... y de tantos otros.

El hecho de estar aquí ya les supone a ustedes el interés por el español y quizás ser profesionales de su enseñanza – o estar en el camino de serlo – . Es posible que todos sepamos qué lengua tenemos entre manos. Pero no vamos a perder la oportunidad de dar unas breves pinceladas sobre la grandeza del español, orgullo de quienes lo hablamos, ya seamos nativos o adoptivos, y de quienes lo enseñamos.

Impacto de la Hispanosfera



Asombra la enorme geografía del español. Extendido por estos territorios teñidos de varios tonos de rojo, los hispanohablantes ocupamos el 9,1 % de la superficie terrestre emergida, 12 207 187 km². Según varias fuentes actualizadas, somos la segunda lengua con más hablantes nativos del mundo y, junto al portugués, una de las lenguas romances más extendidas.

Los que hoy hablamos español como lengua materna representamos a casi 470 millones de hablantes. Con un peso demográfico del 6,7 % de la población mundial (Instituto Cervantes, 2015: 5), nos repartimos por los cinco continentes; de derecha a izquierda del mapa: la isla de Pascua en Oceanía, las islas Filipinas y los sefardíes de Israel y Turquía en Asia, España y el Principado de Andorra en Europa, Guinea Ecuatorial, el Sahara Occidental y los territorios españoles de Islas Canarias, Ceuta y Melilla en África, Hispanoamérica y los EE. UU. en este continente. Como era esperable por su extensión y pasado colonial, el español ha mantenido convivencia con muchas lenguas maternas sin perder hablantes; pensemos en casos como el de Bolivia, España, Guinea Ecuatorial, Paraguay, Perú, Puerto Rico o el Sahara Occidental, entre otros.

Si contamos a sus hablantes de segunda lengua, además de a los nativos ya mencionados, a los de competencia limitada, a los aprendices de español, nuestra lengua sobrepasa los 559 millones, la segunda más hablada después del chino; nuestra población aumenta mientras que la del chino y el inglés desciende (Instituto Cervantes, 2015: 5). Con el ritmo de natalidad que acompaña a los hispanohablantes, las fuentes vaticinan que, dentro de tres o cuatro generaciones, el 10 % de la población mundial se entenderá en español.

En cuanto a su lugar en el ciberespacio, de la tímida presencia del siglo XX, hemos pasado a ser la tercera lengua más utilizada en la Red de redes por un 7,9 % de usuarios, según afirma el Instituto Cervantes en su informe *El español: una lengua viva. Informe del 2015* (pág. 23). Ello ha significado un crecimiento del 1,312 % entre los años 2000 y 2015. España y México lideran a los cibernautas hispánicos entre los 20 países con mayor número de usuarios. Nuestra presencia en Facebook supera con mucho al portugués y al francés y tiene un potencial de crecimiento de usuarios de Facebook mayor que el del inglés. En ciudades emblemáticas como Nueva York o Londres se tuitea en inglés, lógicamente, pero después, en español. Y Wikipedia recibe consultas en esta lengua casi tanto como en inglés.

Eran 256 millones los hispanohablantes que hacían uso de Internet, según datos de Internet World Stats para 2015, lo que representa una penetración de la lengua en este

medio del 52,2 %, lo antecede solo el inglés con un 62,4 %). Destacaban en su uso, por orden decreciente, Argentina, España, Puerto Rico, Chile, Colombia, República Dominicana, Uruguay, Costa Rica, México y Panamá.

Respecto al número de estudiantes de español como lengua extranjera (a partir de ahora E/LE) en países de habla no española de todos los niveles en enseñanzas reglada y no reglada, según informa el Instituto Cervantes en *El español: una lengua viva. Informe 2015*, son algo más de 21 millones, resultado de la suma de aprendices de 106 países. Destaca en África el interés que muestra Costa de Marfil con 341 mil estudiantes; en el lejano Oriente, Japón con 60 mil; en América, los Estados Unidos con casi 8 millones (Brasil tiene 6 120 000); y en Europa, Francia, con algo más de 2 millones.

Por otra parte, según datos extraídos del informe, fuera de España casi 31 millones de ciudadanos europeos hablan español (30 975 000) (Instituto Cervantes, 2015: 8), el español es una de las cinco lenguas oficiales más utilizadas dentro de las instituciones comunitarias europeas. Importantes organizaciones internacionales y regionales reconocen el español como lengua oficial (la Organización de las Naciones Unidas, la Unión Europea, la Organización de los Estados Americanos, MERCOSUR, la Asociación Latinoamericana de Integración, La Comunidad Andina, el Mercado Común Centroamericano, el Tratado de Libre Comercio, etc.) y cada día se valora profesionalmente más saber español, pues nuestra lengua da acceso a un mercado internacional de crecimiento vertiginoso. No olvidemos este dato económico: compartir el español aumenta un 290% el comercio bilateral entre los países hispanohablantes.

Delineado ya el mundo del español y el español en el mundo, comentemos qué consecuencias tiene esta potencia y diversidad en su enseñanza como lengua extranjera o segunda.

Conceptos relevantes y sus implicaciones hacia el modelo lingüístico

Para ninguno de los presentes es una novedad la variedad del español. Esta diversidad define nuestra lengua, en palabras de García de Diego (1950), como un “complejo dialectal”, en el que, sin negar su estandarización, encontramos cierto grado de fragmentación. Todos “hablamos alguna variedad de una lengua abstracta común y compartimos propiedades de varios dialectos. Somos únicos y mestizos; nacionales, internacionales y locales” (Demonte, 2003: 1).

En alguna medida o experiencia los aprendices y profesores de español son conscientes de ello. Los medios de comunicación nos recuerdan cada día esa realidad. Ni siquiera el español internacional, a pesar de su neutralización, puede dejar de evidenciar que estamos antes un español de marca hispanoamericana. Son frecuentes las imitaciones y escenas cómicas en Internet en las que se dan clases de acentos, o se parodia a una supuesta víctima, el aprendiz de E/LE. Algunos preguntan dónde se habla el “mejor” español y los nativos responden en un gesto patriótico de fidelidad lingüística, a veces con exceso de entusiasmo; algo queda claro: para gustos, en lo que a acentos se refiere, colores. La realidad es que no

¹ Según esta fuente, la penetración de una lengua en Internet es la relación entre la suma de los usuarios de Internet que hablan esa lengua y el número global de la población que habla ese idioma.

hay más que darse una vuelta por los departamentos o secciones de español de universidades, institutos y academias del mundo, sobre todo fuera de la Hispanosfera, para comprobar la torre de Babel dialectal de docentes de las más disímiles procedencias hispánicas y que no escatiman esfuerzos por acomodarse a una koiné niveladora común.

A pesar de lo simpático que esto pueda parecernos, hay que reconocer que la percepción de la variación de la lengua puede provocar inseguridad en la intuición de los docentes y en el dominio de los aprendices. Para tranquilidad de unos y otros, podemos afirmar que el español tiene la ventaja de que lo compartido es mayoritario frente a lo diferente, y hablamos tanto de lo productivo como de comprensivo. Esta certeza justifica el actual principio de las Academias de la Lengua Española, “unidad en la diversidad”, marco al que podemos adscribirnos en la enseñanza de E/LE, y su producción cooperativa: el Diccionario panhispánico de dudas (2005), el Diccionario del estudiante (2005), la Nueva gramática de la lengua española (2009), el Diccionario de americanismos (2010), la Ortografía de la lengua española (2010), El buen uso del español (2013) y el Diccionario de la lengua española (2015), todas ellas con un marcado carácter panhispánico. Concretamente la Nueva gramática de la lengua española (2009: XLII) afirma sus principios institucionales panhispánicos en este reconocimiento:

La norma hoy tiene carácter policéntrico. La muy notable cohesión lingüística del español es compatible con el hecho de que la valoración social de algunas construcciones pueda no coincidir en áreas lingüísticas diferentes. No es posible presentar el español de un país o de una comunidad como modelo panhispánico de lengua².

Y precisamente reivindica ese pluralismo en la propia presentación audiovisual de la obra³.

Las autoridades académicas, los docentes y quienes trabajamos en su formación y actualización no debemos cejar en la búsqueda de un modelo sólido y equilibrado entre el estándar y la(s) variedad(es) en el ámbito de la enseñanza del español a no nativos. En el acercamiento a esta realidad, “partamos de desechar dos posturas extremas: negar la *variedad* o minimizar el valor del *estándar*” (Andión, 2008b: 10). Sabemos que no es tarea fácil crear el corpus lingüístico de lo común y diverso del español especialmente destinado a la enseñanza de la lengua como extranjera, pero no son lingüistas, ni muchos menos lingüistas aplicados, lo que nos falta. Trabajemos con fuentes fiables y criterios rigurosos que nos permitan evitar posiciones etnocentristas o folcloristas. Ya hemos hablado en otras ocasiones de nuestra propuesta: un *modelo* (representación referencial, clara y rentable, de la lengua) y sus componentes: el *estándar* (sistema reducido común y neutro), la *variedad preferente* (geolecto o dialecto ponderado respecto de las restantes variedades de la lengua) y la(s) *variedad(es) periférica(s)* (geolectos diferentes al central o preferente) (Andión, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2013; Andión y Casado, 2014).

² Los subrayados son nuestros.

³ El vídeo de presentación puede consultarse en la dirección: <https://www.youtube.com/watch?v=ff4DF2L2OFY>.

Esta fórmula: EL2/LE = ESPAÑOL ESTÁNDAR + variedad preferente + variedades periféricas (Andión, 2007: 22-23), nos permite variar los componentes del modelo adaptándolo a las circunstancias: lugares, situaciones, referencias hispánicas e intereses de los aprendices. Podemos llenar de contenido el segundo componente teniendo en cuenta el contexto real de docencia (lugar/comunidad) y las expectativas de los aprendices, y seleccionar una variedad preferente; a partir de ella, se irían insertando los rasgos de las variedades periféricas.

Centrándonos en las variedades hispanoamericanas, ya que hemos venido a hablar del español de América, veamos dos ejemplos a través de uno de los rasgos variables del español, las formas de tratamiento, donde probemos el ordenamiento que permite la flexibilidad de la fórmula propuesta.

Si escogemos como variedad preferente la rioplatense, en el estándar aparecen las formas comunes, las propias de la lengua general o que comparten y conocen todos sus hablantes: tú, usted, ustedes, aunque no las usen con el mismo grado de preferencia. La extensión y validez de estos tres pronombres justifican su presencia en cualquier curso de español. Además, agregaríamos las formas propias de la norma culta en la que hemos concretado el modelo, en este ejemplo, la rioplatense, y emerge, entonces, el vos con sus usos sociopragmáticos como modelo productivo para los aprendices que son destinatarios de este curso. Y ya, para completar el paradigma, aparecen vosotros y el ustededeo⁴, usos externos a este modelo concreto pero que muestran al aprendiz el abanico de formas posibles en español.

Sin embargo, si escogiéramos, por ejemplo, la variedad preferente caribeña, se mantendrán tú, usted, ustedes en el estándar, por ser comunes, pero tendríamos que cambiar la disposición de las restantes formas. El ustededeo pasaría a la variedad preferente y el vos sería un rasgo periférico en un caso como el de Cuba u otras islas del Caribe, pero no en determinados puntos caribeños continentales donde es norma. Vosotros encuentra su lugar, también, en la periferia del modelo.

Cuando la lengua que se enseña/aprende es la propia de la comunidad de habla de inserción (entorno homosiglótico), para Andión y Casado (2014) es “natural” la asociación de la variedad preferente con la norma circundante. Si el caso es el contrario, es decir, si la lengua que se enseña/aprende no es la propia de la comunidad de habla de inserción (entorno heterosiglótico), intervienen más factores y se precisa una atenta reflexión del docente. Por responsabilidad profesional, el criterio fundamental es la conveniencia de los aprendices, entendida como necesidades y expectativas, no como querencias o gustos. Esta conveniencia nos guiará hacia una variedad preferente concreta o hacia un modelo más estandarizado. Tomemos la decisión por una u otra variedad central, no olvidemos que las restantes normas de la lengua (europeas o americanas) han de encontrar un espacio justificado y secuenciado en nuestro modelo y que “[t]odas las variedades del español (su registro culto oral y escrito) son, por derecho propio, susceptibles de ser la variedad preferente de un curso de E/LE o E/SL” (Andión, 2005: 7).

4 Este rasgo consiste en dar tratamiento de usted para la segunda persona del singular en situaciones informales por lo que aparece en el trato con amigos, padres, hijos, hasta animales (¿usted qué quiere almorzar, mi papacito?, referido a un niño pequeño). Es propio de Hispanoamérica: Centroamérica (principalmente Costa Rica), Caribe (Panamá y Colombia), Andes (oeste y sur de Bolivia, Colombia, Venezuela), Chile (Andión y Casado, 2014).

La presentación de los rasgos de la diversidad del español aplicados a su enseñanza como lengua extranjera o segunda.

Dentro de las variedades de la lengua, los rasgos fonéticos han sido los más irregularmente tratados en los manuales y materiales de enseñanza de segundas lenguas. Es lamentable porque, en este nivel de la lengua, es donde las comunidades hispánicas manifiestan mayor diversidad y, lógicamente, mayor debería ser su interés para la enseñanza de E/LE/L₂. Tampoco debemos pretender de los creadores de manuales conocimientos fonéticos profundos, pero sí es cada vez más necesario que estos busquen el asesoramiento de especialistas en la materia o se documenten en materiales especialmente dedicados al tema.

Recomendamos al creador, diseñador curricular o profesor optar por dos posturas diferentes según sea su situación. Primera postura: si debe elegir él o ella la variedad preferente de su curso, conviene acercarse a una obra de consulta –ya existe bibliografía al respecto– donde el inventario de rasgos que obedezca al criterio de que la variación está conformada por cada una de sus variantes; es decir, presenta todas las variantes al mismo nivel. Así, el profesor verá reflejadas todas las variantes en igualdad de condiciones, como opciones válidas para conformar el modelo lingüístico. Entonces, encontraría un planteamiento como el siguiente: para la realización de los sonidos correspondientes a las letras c, z, s⁵ tenemos en español tres variantes principales por orden de mayor a menor extensión:

- Variante 1: El seseo, que consiste en realizar como /s/ la <z, c+e, i>, por lo que en las zonas seseantes no existe /θ/ y pronuncian [s]apato zapato. El fenómeno está muy extendido en el mundo hispánico: en España, son seseantes los extremeños (del oeste y de puntos de sur), los andaluces (del centro y de puntos del oeste), los murcianos (del sur y el sureste) y los canarios; y en toda Hispanoamérica. Atendiendo a las circunstancias ya mencionadas (lugares, situaciones, referencias hispánicas e intereses de los aprendices), el profesor debe decidir si este rasgo formará parte del modelo preferente de sus alumnos o darle un lugar dentro del programa como rasgo periférico; por ejemplo, en el nivel inicial bajo (A1 en Europa) o a partir de este nivel, cuando se traten los fonemas y sus variantes, en la identificación y producción de los fonemas consonánticos.
- Variante 2: La distinción entre la fricativa (inter)dental sorda /θ/ <c+e, i/ z> y la fricativa alveolar sorda /s/ <s>, de lo que resulta la pronunciación diferenciada de ca[θ]a caza y ca[s]a casa. Este rasgo es exclusivo de parte de España: hablantes castellanos, extremeños y murcianos de algunas zonas, andaluces (del norte, sobre todo del este), con algunas pequeñas zonas hispanoamericanas (costas caribeñas de Colombia). Como hicimos con el rasgo anterior, si se opta por un modelo distinguidor, este será parte del modelo preferente, pero si asumimos uno seseante, la distinción puede mencionarse en el nivel inicial alto (A2 en Europa) o a partir de

⁵ Nos referimos a la /s/ en posición explosiva. Existen en español muchas otras variantes para la realización de la ese en posición implosiva que, en este caso, no detallaremos.

este nivel, cuando se atienda a los fonemas y sus variantes, en la identificación y producción de los fonemas consonánticos.

- Variante 3: El ceceo, fenómeno en el que se realiza la <s> como fricativa (inter)dental sorda /θ/, por lo que en las zonas ceceantes no existe /s/ y se dice [θ]aber *saber*. Es propio del sur centro-oeste de Andalucía (España) y de pequeños islotes zonales en Hispanoamérica⁶. Tal y como íbamos procediendo, con un modelo preferente seseante o distinguidor, el ceceo puede tratarse en el nivel superior (C1-C2 en Europa), al hablar de los fonemas y sus variantes, en la identificación y producción de los fonemas consonánticos.

Traemos solo este ejemplo para no alargar la presentación, pero muchos otros rasgos fonéticos y gramaticales de la variación merecen el mismo tratamiento. Si el creador, diseñador curricular o profesor ya tiene decidida cuál es la variedad preferente de su curso, podrá acudir a una obra que responda a su decisión y que ya traiga secuenciados los rasgos centrales y periféricos. Eso si la obra considera la variación del español y no se limita a presentar solo la variedad preferente, lo cual ahora mismo es una postura insostenible en la enseñanza de E-LE y que daría la espalda a la preocupación del Ministerio de Educación brasileño por la enseñanza de la variación lingüística del español.

É claro que o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos (Ministério da Educação, 2006: 136).

En ella queda clara la necesidad –que aquí se considera obligación– del profesor por atender las variedades de la lengua española, que califica de “ricas y válidas”.

Esta necesaria inclusión de las variantes fonéticas y gramaticales del español, diferentes a la del modelo de aprendizaje, es decir, las periféricas, responde a criterios específicos de selección y a que el aprendiz es incapaz de sistematizar por sí mismo dicha información y necesita la ayuda del profesor. Ya hemos incidido varias veces en los requisitos que deben cumplir los rasgos de las variedades periféricas para ser añadidos al inventario de contenidos de un curso de E-LE/L₂ (Andión, 2005, 2008a; Andión y Casado, 2014):

1.º Ser suficientemente perceptible para el aprendiz.

Para comprender e identificar un fenómeno, el aprendiz no debe requerir un adiestramiento especial, más de filólogo que de usuario de la lengua, aunque sea adoptivo. Este requisito es especialmente importante cuando se trata de la fonética. Debemos tener presente que la edad condiciona la adquisición de los hábitos de pronunciación, y ello afecta el reconocimiento de los sonidos.

⁶ En Hispanoamérica aparecen zonas de ceceo en Centroamérica (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, zona norte de Nicaragua, Honduras); en el Caribe (varios puntos costeros de Colombia, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana (en nivel sociocultural bajo), costas de Venezuela (en nivel sociocultural bajo); en los Andes (varios puntos andinos de Colombia, Bolivia); y en el Río de la Plata (algunas provincias de Argentina y parte oriental de Paraguay) (Andión y Casado, 2014).

2.º Ser rentable para que merezcan la adquisición activa o pasiva.

El aprendiz debe sentir la utilidad de conocer un rasgo que difiere del de su modelo, pues ignorarlo puede suponer un obstáculo en la comunicación –aunque solo hablemos de la comprensión– con un interlocutor nativo.

3.º Tener un área o territorio de validez y vigencia lo suficientemente amplio como para justificar que forme parte del input al que será sometido el aprendiz.

Mientras más hispanohablantes usen el rasgo más interés debe tener el aprendiz en conocerlo. Las posibilidades de comunicarse con muchos y diversos nativos es siempre una motivación para los alumnos” (Andión y Casado, 2014).

Sabemos que muchas veces el profesor no puede tomar las decisiones sobre el programa que impartirá a sus alumnos ni con qué. Estas ya vienen dadas por las autoridades académicas de las instituciones para las que trabaja, que proponen manuales o materiales de enseñanza. Pero es nuestra obligación como docente actuar de manera crítica –siempre constructiva– para enriquecer las orientaciones recibidas, o para corregirlas cuando no son acertadas.

El hecho de no ser hablante nativo no debe asustarnos ni mermar nuestro compromiso como docentes o formadores. Tampoco debemos temer enseñar un modelo que no es nuestra propia variedad o que no pertenece a la comunidad de habla española en la que estamos inmersos. La variedad es una cualidad del español y una cualidad en su sentido más positivo, es decir, una riqueza.

Conclusiones

En la consideración de un modelo lingüístico para la enseñanza de E-LE/L₂, no se pueden dar recetas válidas para todas las situaciones de aprendizaje ni para todos los aprendices. La realidad variable de una lengua tan extensa y abultada demográficamente es compleja, pero no nos falta experiencia, formación y decisión para asumir su estudio y llevarla al aula.

En el campo de la enseñanza de E-LE/L₂ y desde una perspectiva amplia, el español se presenta como un conglomerado de variantes, sobre el que la extensión, rentabilidad y pertinencia son criterios discriminadores de rigor para incluirlas en el modelo lingüístico. Y todos ellos argumentan los más caracterizadores del español de América, que lleva siglos ejerciendo un entendimiento regional cuyo vehículo ha sido la lengua.

Aunqueelijamos una u otra variedad preferente para nuestros cursos, los rasgos americanos emergerán por derecho propio en cualquier punto fuera o dentro del mundo hispánico donde se enseñe español; en el caso de Brasil, su presencia es coherente y obligatoria.

Colegas, el futuro del español es prometedor y en ese mejoramiento de la consideración internacional de nuestra lengua, de la que hablamos al principio de esta presentación, y de su posición en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, ha contribuido mucho Brasil con su Ley del Español. Sabemos las razones económicas y estratégicas que apoyaron y mantienen esa decisión, pero los hispanohablantes sabemos que también la acompaña un gesto apasionado desde el corazón hacia una lengua hermana. Por ello ¡gracias!



El profesor de ELE en Brasil

Las nuevas metodologías y sus aplicaciones didácticas

Especial atención a la expresión oral

La integración de los aspectos culturales en clase de español como lengua extranjera

Papel y lápiz: didáctica de la expresión escrita

Especial atención a las interferencias

Cuentos y relatos en el aula de ELE

Nuevos enfoques de la gramática en la enseñanza de E/LE

El componente lúdico en la clase de español lengua extranjera

La integración de las TIC en la enseñanza de ELE en Brasil

El texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera

La literatura y la enseñanza del español como lengua extranjera

Dificultades y estrategias

Estrategias para el aprendizaje del léxico

La evaluación en la enseñanza del español

Español Lengua Latinoamericana

La creación de materiales de apoyo para la clase de español como lengua extranjera a partir de documentos auténticos

ELE y temas transversales

Especial atención a la traducción

Elaboración de materiales para la clase de español

Actividades y estrategias para desarrollar la comprensión lectora

Registros de la lengua y lenguajes específicos



Internet como herramienta para la clase de E/LE

La cultura en la enseñanza de español a brasileños