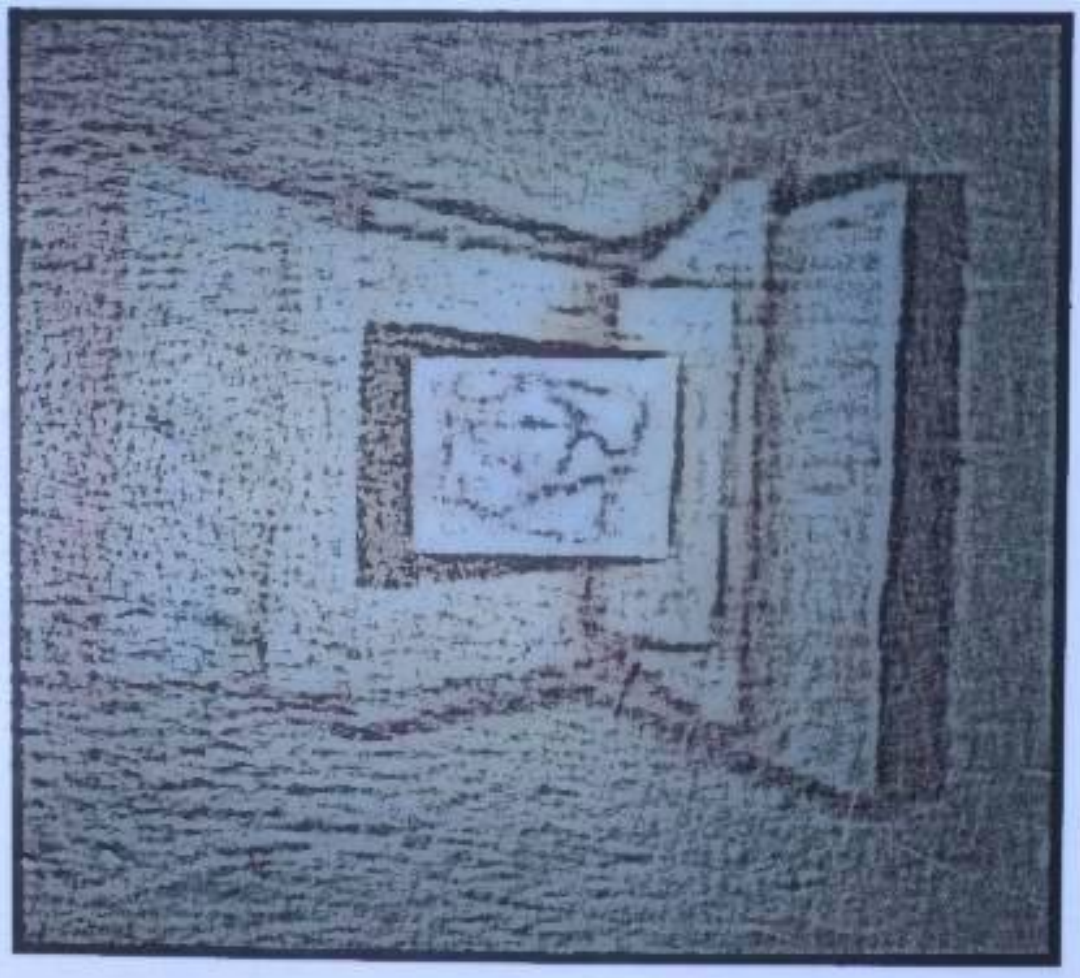
ISSN 0102-9576

CADERNO DE LETRAS

Edição nº 11



UFPel

Caderno de Letras

Revista do Curso de Letras da
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL:
Recursos y Técnicas

Caderno de Letras

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Volume 1, Número 11, 2005

CAPA - **Livro Aberto, de Paul Klee, 1930**
PREPARO DOS ORIGINAIS – **Luís Amaral**
IMPRESSÃO – **Editora da UFPel**

ISSN 0102-9576

Caderno de Letras

n.11 v.1

Revista do Curso de Letras da
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL:
Recursos y Técnicas

Caderno de Letras	Pelotas	v.23	n.11	p.1-123	2005

A revista *Caderno de Letras* aceita artigos inéditos relativos às diversas áreas de Letras, em várias línguas. Os autores podem submeter textos que serão selecionados pelo Conselho Editorial, não sendo devolvidos os que não forem publicados.

Caderno de Letras
Universidade Federal de Pelotas / UFPel
Instituto de Letras e Artes
Departamento de Letras – n. 1 1982-

1. Revista de Letras – Periódicos
ISSN 0102-9576

Continuação de Caderno de Letras: Revista do Curso de Letras da Universidade Federal de Pelotas.

CDD 405

Pede-se permuta
Pídese canje
Si richiede lo scambio
On demande échange
We ask for exchange
Wir bitten um Austausch

CADERNO DE LETRAS
Revista do Curso de Letras
Instituto de Letras e Artes
Universidade Federal de Pelotas
Av. Bento Gonçalves, 3395
CEP 96015-140 Pelotas, R-S

SUMÁRIO

Apresentação

É com imensa satisfação que apresentamos o 11° número da revista "Caderno de Letras", como parte das comemorações aos "400 años del Quijote".

Nas páginas deste caderno estão insertos trabalhos de professores e alunos de espanhol do Brasil, Uruguai e Espanha apresentados no *II Taller Didáctico de Enseñanza de Español.*

LOS *Talleres Didácticos de Enseñanza de Español* são um encontro anual que tem como objetivo a troca de experiências da prática pedagógica e de materiais didáticos no campo do ensino da língua espanhola como língua estrangeira. O nosso propósito é contribuir de forma significativa às necessidades dos professores em formação e dos professores de espanhol, por isso trazemos uma variedade de assuntos, desde aqueles de natureza mais teórica àqueles que mostram uma preocupação com o processo de ensino/aprendizagem.

Agradecemos a todos aqueles que participaram na organização dos *Talleres* e aos que contribuíram com seu incentivo e entusiasmo.

Profas. María Pía Mendoza Sassi e Ana Lourdes da Rosa Nieves Fernández
Organizadoras do Caderno de Letras n° 11

Introducción

Este cuaderno de Español que ahora presentamos es fruto, mejor dicho: resultado del trabajo realizado por una parte del grupo de profesores de la Carrera de Letras – Español del Instituto de Letras y Artes de la UFPel y bien así del Centro de Cultura Hispánica del Departamento de Intercambio y Programas Internacionales del Vicerrectorado de Comunidad de la Universidad Federal de Pelotas.

Hacía tiempo que queríamos, María Pía y yo, hacer algo más por la difusión del Español en la ciudad de Pelotas, desde finales de los 90 cuando éramos compañeras de clase en los estudios del Doctorado en Filología Española que impartía la Universidad de León-España.

Del trabajo de Investigación realizado por la profesora María Pía con los profesores de lengua española del Municipio de Pelotas, con vistas a la realización de su Tesis Doctoral, nació la idea de hacer unos talleres didácticos de enseñanza de español que pudieran resultar en materiales para uso en la clase de ELE.

Tras algunos años en los que fui profesora de literatura española en la Universidad Católica de Pelotas y profesora de lengua española en el Centro Cultural Brasil-España en Porto Alegre,RS, he vuelto a la Universidad Federal de Pelotas y, entonces, hemos podido unir nuestra experiencia docente para poner en marcha los Talleres Didácticos de Enseñanza de Español.

En las páginas de este cuaderno están insertos trabajos de profesores y alumnos de Español de Brasil, Uruguay y España.

España ha contribuido al engrandecimiento y riqueza cultural de Occidente con un hecho histórico, el descubrimiento de América, y

otro cultural: Nos ha dado el Quijote. Con Cervantes nace la novela Moderna. Los Talleres Didácticos de Enseñanza de Español, este año, se realizan en homenaje a los "400 años del Quijote".

Me sentiría satisfecha si este cuaderno sirviera de apoyo a quienes se inician en la enseñanza de ELE, tanto a los que tengan el propósito de ser profesores activos como a aquellos que desarrollaran esa actividad transitoriamente, y espero que aun a los simples lectores.

Dicho de otro modo: nuestro propósito, nuestro deseo, es responder en la mayor medida posible a las necesidades de los estudiantes de Español Lengua extranjera.

Por último, agradezco a los alumnos de la Carrera de Letras – Español de la UFPel, Simone Candia do Amaral, Cintia Blanck, Lucinéa Leske, Marco Antônio Telles Cardoso, Patricia Duarte y Ana Cândida Vaz da Costa que nos han acompañado en esas incursiones académicas por todo lo que de ellos he aprendido.

Neli Fonseca da Silva
Profesora de Lengua y Literatura Española
En la ciudad de Pelotas, invierno de 2005

Una reflexión en torno a la comprensión de la lectura desde un enfoque cultural

Luciene Bassols BRISOLARA[1]

RESUMEN: Este taller presenta aspectos relevantes al trabajo con lectura en clases de español como lengua extranjera. Creemos que el componente cultural debe considerarse un componente más de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y que, teniendo como propósito ese enfoque cultural, debemos buscar lecturas que contribuyan al conocimiento de los pueblos que hablan la lengua que estudian los alumnos. Además de eso, nuestra propuesta es de trabajar cultura no sólo considerando aspectos literarios, artísticos o históricos, sino que referentes y normas socioculturales, o hábitos sociales de pueblos donde se habla dicha lengua.

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia nos remite, esencialmente, a la función de nuestra actividad profesional, la de enseñar, que en el caso de nuestra materia Lengua Española como lengua extranjera, se trata de enseñar y educar a través de ella. Como el tema es bien amplio, nos concentraremos en la comprensión de la lectura considerando los elementos culturales como un soporte indispensable para que la misma funcione de forma completa. Aprender a leer bien en una lengua extranjera, propicia la apropiación de todos los aspectos socioculturales que definen a las comunidades que hablan dicha lengua.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO

Hasta la mitad del siglo pasado, el conocimiento de la escritura aseguraba al hombre, en gran parte, su inserción en el mundo de la cultura letrada. Hoy no basta con el conocimiento del sistema de escritura ni aun con el manejo fluído y relevante de las competencias que ella provee. Comprender la multitud de mensajes que nos atraviesan, evaluar el valor de la información que proveen, verificar su validez, exige competencias más complejas, que debemos desarrollar cualquiera sea nuestra profesión o actividad. Esta actividad comunicativa, no se agota en las competencias lingüísticas.

---

[1] Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

El usuario de la lengua debe atender a quién es el que emite el mensaje, a quién va dirigido, para qué se emite. Debe poseer competencias comunicativas y no solo lingüísticas.

La alfabetización hoy no se reduce a conocer el código de la lengua.

La siguiente propuesta –que reformula el esquema de Jakobson de 1976- nos puede hacer comprender las claves del cambio de enfoque en el tratamiento del problema del leguaje y la comunicación en la escuela.

Orecchioni (198) reformula el modelo de la comunicación verbal de Jakobson. Para la autora, es imposible disociar competencia lingüística de paralingüística, o sea, el mensaje no puede ser disociado de las otras cosas que integran la comunicación, que están además de lo verbal, como las señas, mímicas etc.Para Orecchioni (op. cit.), las competencias lingüística, paralingüística, ideológica y cultural del sujeto productor del discurso no son las mismas del sujeto lector. Es necesario que productor y oyente tengan un código común, pero no totalmente, y que haya una negociación entre ambos para que se construya un significado más o menos paralelo.

La lengua es un instrumento de comunicación, pero no es perfecto, pues ni siempre el mensaje que envía el emisor al receptor es comprendido perfectamente. En verdad, hay algo del emisor que despierta algo en el receptor. Nadie trasmite nada al otro, es decir, algo que dice el emisor despierta algo en el receptor

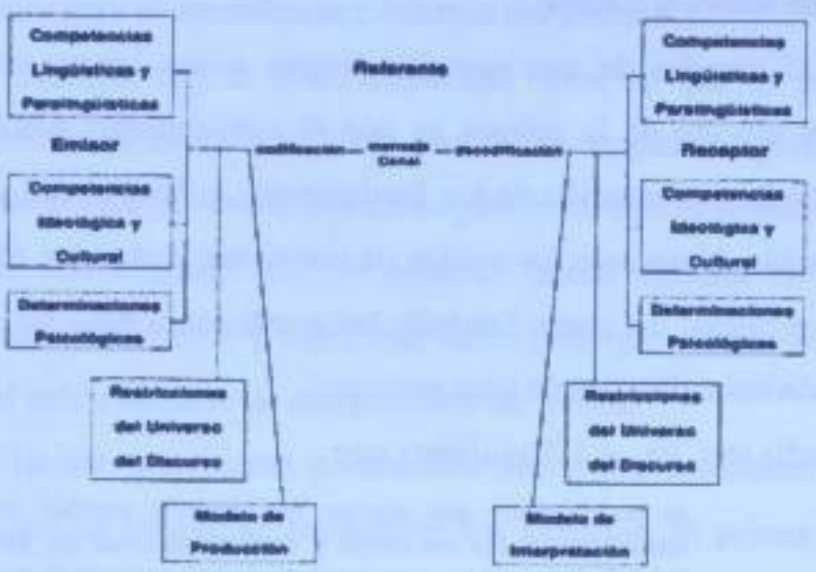


Figura I – Esquema de Orecchioni (1980)

Si todo esto es válido para la comprensión de los mensajes en toda comunicación, está por derecho propio en la comprensión de la lectura. Sabido es, que la mayoría de los conocimientos que el hombre adquiere, lo hace a través de ella. La cuestión es que cuando trabajamos con lectura, debemos llevar en cuenta la dimensión cultural, pero es necesario saber cómo debemos proceder para que la lectura incluya este aspecto cultural.

Según Abadía (2000, p.117),

> tradicionalmente se consideraba que se estaba enseñando "cultura" cuando, en niveles avanzados, se leían en clase textos de carácter literario, artístico o histórico. Hoy en día, trabajar "cultura" en clase significa trabajar referentes socioculturales, normas culturales o hábitos sociales que están implícitamente reflejados en nuestra forma de comunicarnos y cuyo desconocimiento puede provocar interferencias en la comunicación o malentendidos.

El individuo que estudia una lengua extranjera trae a clase, entre otras cosas, su propia cultura y valores que les son enseñados a través de ella.

Actualmente en la adquisición de una lengua extranjera se considera fundamental el desarrollo de la interculturalidad, es decir,

descubrir una nueva cultura por medio de la lengua y poder ver la propia como si de una nueva si tratara.

En el estudio de una segunda lengua como lengua extranjera, integramos el aspecto de la cultura ya que el conocimiento pleno de una lengua implica la presentación de los fundamentos culturales del país en la que esta se habla. Y no solo los modos de convivencia sino las situaciones culturales y políticas, así como también las condiciones bajo las cuales se crean los discursos culturales de esas naciones.

Abadía (op. cit., p.120) salienta que

> se podría decir que alguien que aprende español se tiene que familiarizarse con los temas y comportamientos del país donde se habla la lengua, pero, por una parte, la lengua española no es el medio de comunicación de un único país, sino que son muchos países, culturalmente muy diferentes, los que la hablan; y, por otra parte, aunque la argumentación sea correcta, no podemos olvidarnos de que comprender el/los mundo/-s de la lengua que aprendemos es un proceso que se tiene que desarrollar lentamente y no se puede presuponer que exista de antemano. Por ejemplo, una confrontación demasiada abrupta de la/del estudiante con temas que en su cultura son tabú (el alcohol, la muerte, la sexualidad, la religión, la familia o los símbolos nacionales, por ejemplo), o una deformación de la realidad a lo que no está acostumbrada/o (a través de la ironía, la caricatura, etc) pueden conducir a reacciones defensivas, a un "choque cultural" e incluso a bloqueos en el aprendizaje.

PROPUESTA METODOLÓGICA

La tarea de orientar a la lectura de los alumnos es una tarea difícil al profesor en las clases de lengua extranjera Él tiene que saber cómo penetrar en el universo de la ideas expresas en el texto, de qué manera conducir a los estudiantes a percibir aspectos más sutiles presentados de manera no transparente en el texto.

Una forma de trabajarse la comprensión de la lectura en el aula es dividirla en tres momentos: la práctica, la teoría y entonces volver a la práctica. Es decir, en un primer momento el profesor pregunta a los alumnos qué conocen del asunto; luego, les da el texto y todos lo leen y, luego, vuelve a la parte práctica con el objetivo de saber qué es que comprendieron de la lectura del texto e intenta juzgar con imparcialidad y con rigor las

respuestas tan diferentes del grupo. Ésta sin duda no es una tarea fácil, pero es necesaria para el aprendizaje e interese del alumnado.

Trabajar con la observación del nivel en que se encuentran los estudiantes en el inicio y en cada una de las etapas del periodo lectivo y acompañar el cambio de postura de un periodo a otro es fundamental cuando se trabaja con lenguaje. Así, el profesor puede detectar en qué nivel se encuentran sus alumnos y sabrá qué hacer para que el alumnado pase para otro nivel más avanzado de comprensión de lectura.

En ese taller serán presentados dos textos los cuales se verificará en qué nivel de lectura se encuentran los alumnos. El primer texto es una noticia a respecto del grupo terrorista ETA, publicado en el sitio *www.terra.com.uy/* y, el segundo, es una tira, publicada en el periódico *AGORA*, de la ciudad de Río Grande (Brasil) que se refiere al Proceso Selectivo 2004 de la FURG.

Veamos, a seguir, los siguientes parámetros que muestran en qué nivel de comprensión de lectura se encuentran nuestros alumnos. Estos parámetros tienen como base Lontra (1992).

Paráfrasis: es un proceso mental que equivale a una lectura de superficie. Es el proceso más usado por estudiantes de nivel básico, que no consiguen reproducir el texto leído sin parafrasearlo, utilizando como propias las construcciones usadas por el autor. Una respuesta en nivel de determinación recupera lo qué ha dicho el autor.

Generalización: este proceso tiene como punto de partida las circunstancias especificadas de la lectura, pero se disloca del texto original en la medida en que el lector consigue percibir que el texto es solamente una ocurrencia particular, la cual ilustra una situación más general. El principio mental utilizado consiste en el reconocimiento de caracteres comunes, y de comportamientos constantes entre los seres. El lector evidencía ese conocimiento presentando el producto de la lectura en términos generales.

Se recupera cómo ha dicho el autor.

Abstracción: es un proceso más complejo que los dos anteriores. Ella se aleja del texto original la medida en que tiene como punto de partida el hecho completo, lo todo observado. La abstracción evidencia la aprensión de los sentidos, de las ideas de los textos. Con ella, se entiende lo por qué del texto.

Inferencia: este proceso parte del análisis de la situación presentada en el texto: las causas y las consecuencias de las acciones de los personajes, los condicionantes socio históricos evidenciados, las relaciones humanas conflictantes y las denuncias implícitas. A través de la inferencia se llega a la ideología del texto en dobles perspectivas: frente al universo relatado y frente a la respuesta del lector a respecto de determinado tema. A partir de la observación de las conductas en la situación expuesta, la inferencia lleva el lector al confronto con otros comportamientos en otras situaciones, rescatando, a través de deducciones e inducciones, el carácter de ejemplaridad de la lectura. Se recupera la intencionalidad del texto.

CONCLUSIÓN

La lengua es un instrumento de comunicación, por ello el profesor debe llevar en cuenta que no hay como disociarla de aspectos culturales. Cuando aprendimos una lengua conocemos también prácticas sociales y valores culturales. Es fundamental que quede claro que jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia en la lengua extranjera, si no se considera, como uno de sus componentes básicos de la enseñanza, la competencia cultural.

El profesor que tiene como objetivo capacitar al estudiante para ser competente en una lengua extranjera tendrá de añadir el componente cultural en sus clases. Al trabajar con texto en el aula, no puede someter el alumno a la mera paráfrasis; es necesario que los estudiantes dispongan de

información suficiente para conocer qué es lo que se espera de ellos en cada situación comunicativa en la lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

ABADÍA, Pilar Melero. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.* Madrid: Edelsa, 2000.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas.* Campinas, SP: Pontes, 1993.

FERNÁNDEZ, Cláudia. *Expertos em enseñanza del español como lengua extranjera: principios metodológicos de los enfoques comunicativos.* Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, 1997.

GARGALLO, Isabel Santos. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera.* Madrid: Arco/Libros S.L., 1999.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La subjectivitè dans lengage* Paris: Armand Colin, 1980.

LONTRA, Hilda Orquídea Hartmann. *Com ciência e arte - o ensino de literatura em segundo Grau.* Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1992.

Origen y evolución de la Lengua Española, reflejo de un pueblo.

María Soledad González ESCUDERO[2]

RESUMEN: Esta ponencia tiene como objetivo poner de relieve aspectos culturales, sociales, literarios, artísticos e históricos además de usos y costumbres de los pueblos de habla hispana. Hemos tratado de unir la Lengua, la Cultura y la Literatura Españolas con la intención de seguir una línea para demostrar su evolución histórica.

LA DIFICULTAD DE REDUCIR Y SELECCIONAR:

La lengua como forjadora de la identidad del pueblo español. Una literatura que refleja la vida.

Nos hemos reunido para hablar de nuestra lengua. Lo que para nosotros es nuestro código, nuestro vehículo de comunicación. Casi 500 millones de seres humanos tenemos la misma lengua como lengua madre. 23 países de los cuales 19 son de América. No incluimos dentre estos a los millones que hablan español, sino sólo a las personas que pueblan los países hispanos y tienen como lengua madre el español.

¿Cómo nace una lengua? Una lengua no nace por generación espontánea. El español es una lengua romance; es decir, una lengua derivada del idioma que hablabán en Roma, en la época del Imperio Romano, el Imperio invasor. Esa lengua se va imponiendo poco a poco en los territorios conquistados. Las lenguas romances, inicialmente, se dan en la orilla norte del Mediterráneo. Desde Rumania a Portugal, pasando por Francia y España.

En esa época, es decir, en el siglo I, La Rioja también da un hombre para la historia, el ilustre Quintiliano, en Calahorra, será el primer maestro que se hace pagar para enseñar, imponiendo la idea así, de que enseñar es un oficio. Pero volvamos al origen de la lengua. Como hemos dicho el latín se va imponiendo en los territorios romanizados, pero la

---

[2] La Rioja/España

asimilación no ocurre de un día para otro. La lengua invasora tiene que ir imponiéndose sobre la lengua que se habla en el territorio conquistado. Por eso se van a dar las diferencias entre las lenguas romances, porque en cada país conquistado, la base, el sustrato que hay anterior al latín es diferente. Cada lugar tiene diferentes peculiaridades lingüísticas, la imposición del latín se da lentamente, incluso deben pasar siglos.

Para dar un ejemplo de cómo una lengua invasora se impone, voy a darles un ejemplo contemporáneo: Puerto Rico: Norteamérica impone el inglés y ellos aunque no quieran no pueden sustraerse a esa obligación porque la burocracia, la justicia, etc. Les obliga a usar el inglés. Sin embargo, antes de esa imposición, ya hablan una, el español, al que no renunció hasta entonces. Qué esta pensando Entonces van creando el HISPANGLES. Siendo así que el inglés de puerto rico es otra cosa, no es el inglés de Oxford porque el español que está debajo lo impide. Algo parecido pasó con nosotros.

Como todos sabéis el español aparece escrito por primera vez en La Rioja Y en esa Rioja se habla, pues probablemente un idioma que trajeron los que hasta ahora se consideran nuestros primeros pobladores, los Verones son un pueblo del norte de Europa que como consecuencia de una glaciación descienden hacia tierras más cálidas buscando un mejor lugar para vivir y asentarse, se sitúan al norte del sistema Héberico. Aún encontramos restos de ésta civilización celta, castros, Estelas religiosas, totenes religiosos y funéreos, etc; en Cameros actualmente se visitan algunos de estos restos. Hay estudiosos que afirman que la palabra Cameros es la evolución de Camp de Veros. Los verones son ese pueblo vascón que tiene una lengua que va a ser parte del sustrato donde se instala el latín que el pueblo poco a poco tiene que ir incorporando a su habla. Primero se va a dar el latín vulgar y los sonidos de nuestra habla están fuertemente marcados por esa base lingüística. Las *ches*, las vocales muy marcadas, etc. De esa

habla vascona quedan muchas palabras y sonidos que encontramos en el euskera que no es una lengua romance. Lo que queda de aquello que hablaban las gentes de nuestra tierra, de ahí que aparezcan en el mismo documento las primeras palabras escritas en español y en vasco

Lista de palabras vascas:			
Angula	Boina	Farra	Calle
Ganzúa	Cencerro	Chabola	Chirla
Chistera	Gabarra	Zurró	Izquierdo

La pluralidad lingüística que se daba entonces en España, se sigue dando en nuestros días. En aquel momento la lengua literaria no tiene uniformidad, va a ser en el siglo XIII, con Alfonso X, El Sabio, quien toma la decisión de unificar la prosa escrita, hasta entonces se trabajaba en hebreo, árabe y latín, en la escuela de traductores en Toledo, al unificar y pulir los textos al castellano: lo que él llamó "el castellano derecho" diferenciándolo de los regionalismos. Se convirtió en un modelo para la lengua culta que se dio en llamar castellano.

Durante el siglo XIV, el proceso continúa con el Arcipreste de hita y D. Juan Manuel que muestran ya una enorme riqueza.

En el siglo XV los escritores de la corte se harán ya más flexibles y más refinados. Al final del siglo XV, durante la época de los reyes católicos, el castellano que inicia su expansión por América goza de gran prestigio y lo empiezan a usar escritores de los nuevos países americanos con toda libertad; como por ejemplo, estos versos de Sor Juana Inés de la Cruz.

Siglo XVI:
Hombres necios que acusáis a la mujer sin razón, sin ver que sois la ocasión de lo mismo que culpáis.

En que marco se va a desarrollar esta lengua

Se va a desarrollar en cuatro marcos principalmente:

La Iglesia – Los Juglares – La Corte – El pueblo

Para hacernos una idea más clara hagamos una reflexión:

La Iglesia: los monasterios reúnen manuscritos en sus bibliotecas, y los clérigos escriben literatura religiosa, la cultura es fuertemente teocrática, gira en torno a Dios y a lo sagrado.

Los juglares: en su repertorio incluyen poemas épicos acerca del pasado de España, tanto histórico como legendario, fortaleciendo así la tensión guerrera con que se vive la reconquista, que como todos Uds. saben es la expulsión de los árabes de España.

La Corte: como hemos visto a partir de Alfonso X, quien fija la prosa castellana, por un lado, lo hizo con sus propias obras, después con las obras clásicas, mandando traducir del árabe y del hebreo, poniendo en circulación buena parte de la cultura clásica antigua que estos habían conservado tras el hundimiento del Imperio Romano.

El pueblo: el pueblo, por su parte, también canta canciones líricas de amor, de trabajo, de fiesta, etc.

Como he comentado antes, el hallazgo de las primeras palabras escritas se encontraron en La Rioja, en el Monasterio de San Millán de la Cogolla, lugar dedicado a la oración y al estudio. Debemos recordar que las universidades, donde se ha de fomentar el conocimiento, son más tardías. En el inicio de la Edad Media los Monasterios son los lugares de transmisión del conocimiento, en el caso de San Millán, se cree que era un cultos o si hay un autor anónimo que cala de tal forma en el alma del pueblo que este lo hace suyo. El cantar del Mío Cid relata la historia de D. Rodrigo Díaz de Vivar. Se trata de una canción de gesta, las canciones de gesta eran poemas que narraban las

hazañas realizadas por grandes héroes. Cumplían con ello una doble función, mantenían vivo el recuerdo de grandes héroes que servían de ejemplo, de modelo. En esta canción el Mío Cid se convierte en el mejor de los héroes, caballero ejemplar. Junto a las cualidades guerreras se destacan también su humanidad, la amistad, la ternura, el amor conyugal y paternal, es el modelo ideal de ciudadano con una escala moral que debe ser imitada.

El Cid refleja las más nobres cualidades del pueblo que lo hizo héroe, Menéndez Pidal escribió: "El poema del Mío Cid no es nacional por el patriotismo que en el se manifiesta, sino más como retrato del pueblo donde se escribió"

Al salir de Vivar, Rodrigo deja abandonados sus palacios; he aquí los
Ver primeros versos conservados del Poema, en su lengua original:
De De los sos ojos tan fuertemoentre llorando,
Tortornaba la cabeca i estabalas catando,
VioVio puertas abiertas e uços sin cañados,
A alcándaras varias sin pielles e sin mantos
E ee sin falcones e sin adtores mudados,
S SSospiró mio Cid, ca mucho habié grandes cuidados.
F a Fabló mio Cid bien e tan mesurado.
---- "Grado a ti, Señor Padre, que estás en alto!
EstEsto me han volto mios enemigos malos".
EL Cid llora, pues, al ver sus palacios desmantelados. Este rasgo, la *Nnormalidad de sus sentimentos humanos, su ternura, será constante en el Cantar. Y,*
Ntatambién, su profunda religiosidad. Tras ese desfallecimento inicial, el heroé se
Sosobrepone a la adversidad:
MoMovió mio Cid los hombros y alzó la cabeza:
" ¡ -"! Abricias, Alvar Fañez! Nos enchan de nuestra tierra,
pero con mucha honra volvemos a ella".

Al entrar en Burgos, con sus tropas presididas por sesenta estandartes, las gentes entristecidas, salen a ver pasar a su heróe:
De De las bocas de todos, salía como razón:

- "! – "! Dios, qué buen vasallo, si tuviera buen señor!"

Es imposible en una charla tratar en profundidad nuestra literatura, son muchos siglos de crear y de recrearnos en sus maravillas. Por otra parte, no podemos pasar sin nombrar algunas de nuestras páginas más importantes y brillantes como la novela picaresca española con el "Lazarillo de Tormes" anónimo o "EL Buscón, de Quevedo", sólo por hacer alusión a lo más representativo.

Del mismo modo que es obligado pensar en nuestros místicos: San Juan de la Cruz, Santa Teresa de Jesús con:

Sácame de aquesta muerte
mi Dios y dame la vida
no me tengas impedida
en este lazo tan fuerte
mira que muero por verte,
y vivir sin ti no quiero
y tan alta vida espero
que muero porque no muero,
....vivo sin vivir en mi
y tan alta vida espero
que muero porque no muero.

Tenemos la suerte del siglo XVII, también llamado el siglo de oro, el siglo más prolífero y brillante de la civilización occidental. Lope de Vega, Gracilazo, Quevedo, Calderón de la Barca y muchos más nos han dejado un patrimonio como para sentirnos muy orgullosos. Sí diré como característica que nuestros escritores encuentran a sus personajes en la vida, en el día a día, son prototipos nacionales. Voy a poner un ejemplo que sirva para entender esto que digo, mientras que Shakespeare, que es inglés crea un personaje como Otelo que es un mercader veneciano o Hamlet que es un príncipe de Dinamarca; o Romeo y Julieta en Verona el Lazarillo nace a orillas del Tormes que es un río de España o Don Quijote es de la Mancha.

El Alcalde es de Zalamea y la Venganza es en Fuente Ovejuna.

Nuestros escritores no necesitan buscar fuera los elementos que inspiran su creación. Estos elementos están allí, viven en sus ciudades, son sus vecinos. El veintitrés de abril es el aniversario de la muerte de Cervantes y este año se cumplen 400 años de la primera edición del Quijote, así que nobleza obliga, hablemos un poco del Quijote, donde volvemos a reencontrarnos con el pueblo español. Se dice que todo español es mitad Quijote y mitad Sancho, necesitamos la ilusión e incluso la quimera como motor de la vida, al mismo tiempo que el sentido práctico y lúdico nos devuelve a la realidad; tenemos la capacidad de guerrear y de perdonar, necesitamos amar y somos capaces de grandes renuncias por deber, por el alto sentido del deber, somos leales y honrados, tenemos la capacidad del sacrificio sin dejar de saborear la vida. Dicen que somos todo eso y aún mucho más que cada pueblo que ha pasado por la península ha dejado lo mejor de si mismo, que esa pluralidad, esa riqueza ha forjado un pueblo que ha ido manifestándose a lo largo de su historia y su literatura que caminan paralelas. Sirva como ejemplo la generación del 98, Valle-Inclán, Unamuno, Machado, etc. Testigos de la decadencia de España tras la pérdida de las últimas colonias, puerto Rico, Filipinas y Cuba, se repliegan hacia la patria interior cantando los campos de Castilla y la intimidad de sus sentimientos.

Retrato de Machado:

Mi infancia son recuerdos de un pátio de Sevilla,
y un huerto claro donde madura el limonero;
mi juventud, veinte años en la tierra de Castilla,
mi historia, algunos casos que recordar no quiero.

Ni un seductor Mañara, ni un Brandomín he sido
-ya conoceis mi torpe aliño indumentario-,
mas recebí la flecha que asignó cupido,
y amé cuanto ellas pueedan tener de hospitalario.

Hay en mis venas gotas de sangre jacobina,
pero mi verso brota de manantial sereno;
y, más que un hombre al uso que sabe su doctrina,
soy, en el buen sentido de la palabra, bueno.
Adoro la hermosura, y la moderna estética
corté la viejas rosas del huerto de Ronsard;
mas no amo los afeites de la actual cosmética,

ni soy un ave de esas del nuevo gay-trinar.

Desdeño las romanzas de los tenores huecos
y el coro de los grillos que cantan a la luna.
A distinguir me paro las voces de los ecos,
y escucho solamente, entre las voces una.

¿Soy clásico o romántico? No sé. Dejar quisiera
mi verso, como deja el capitán su espada:
famosa por la mano viril que la blandiera
no por el docto oficio del forjador preciada.
Converso con el hombre que siempre va conmigo
- quien habla solo espera hablar a Dios un día-;
mi soliloquio es plática con este buen amigo,
que me enseñó el secreto de la filantropía.

Y al cabo, nada os debo, debéisme cuanto he escrito.
A mi trabajo acudo, con mi dinero pago
el traje que me cubre y la mansión que habito,
el pan que me alimenta y el lecho en donde yago.

Y cuando llegue el día del último viaje,
y esté al partir la nave que nunca ha de tornar,
me encontraréis a bordo, ligero de equipaje,
casi desnudo, como los hijos de la mar.

Estoy dando un salto cronológico y no quiero perder el hilo conductor del tiempo. Como el romantismo es anterior daré un par de pinceladas mencionando algunas características. A principios del siglo XIX se manifiestan las tendencias pre-románticas que conducen al pleno romanticismo. Antes de que éste se implantara en España, los románticos europeos habían descubierto que España era romántica, era un país romántico por nuestro paisaje, por nuestro exotismo (castillos, palacios), porque nuestra literatura barroca había conculcado las reglas y se hablaba del romanticismo de Calderón, se dice que el Quijote es un romántico, nuestras ruinas ancestrales, todo lo ven como estímulo de la imaginación y los consideran la génesis del romanticismo europeo. El período de poetas románticos propiamente dicho es corto y los autores no son muchos Larra, Espronceda, el Marques de Rivas, Bécquer, Rosalía de Castro... aseguran que Bécquer es el autor romántico capaz de decir más con menos palabras.

Sirvan de ejemplo estas breves poesías llamadas rimas.

XVII
Hoy la tierra e 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!

XXI
¿Qué es poesía? – dices mientras clavas
en mi pupila tu pupila azul.
¿Que es poesía? Y ¿tú me lo preguntas?
Poesía... ¡eres tú!

XXIII
Por una mirada, un mundo;
por una sonrisa,
un cielo; por un beso.... ¡ Yo no sé
qué te diera por un beso

Tras esta pequeña muestra del romanticismo volvamos a la generación del 98. Tenemos que decir que España entra en el siglo XX en franca decadencia y con graves problemas internos. Va a vivir los más dramáticos enfrentamientos entre las dos Españas. Los progresistas por un lado y los conservadores y tradicionalistas por el otro. Los escritores de la época se hacen eco de los problemas históricos.

Desde finales del siglo XIX tanto Europa como América viven corrientes innovadoras. En 1890 el nicaragüense Rubén Darío adopta provocativamente el nombre de "modernista", es obligado decir que sin Rubén Darío no podría explicarse la evolución de la poesía española en el siglo XX. La generación del 27 lo admiraron y reconocieron. Haciendo buena la frase del poeta: "Mi lengua es mi patria" llega Rubén Darío a España con la exuberancia de su Nicaragua natal y el entusiasmo de las nuevas tendencias que ha absorbido en París y que quiere hacer llegar a sus hermanos poetas de España que en ese momento están celebrando los 300

años de Góngora, allí están: Alberti, Lorca, Aleixandre, Damaso Alonso, Jorge Guillén, León Felipe y otros. Una de las generaciones más ricas y brillantes que nunca se haya dado. Se les ha llamado la nueva Edad de oro de la Lírica Española.

Infelizmente pocos de los que allí estaban pudieron seguir viviendo en España. Una guerra cruel e injusta como todas las guerras, obligó a exiliarse a un buen número de ellos o murieron como Lorca o Miguel Hernández. En su mayoría recalaron en países hermanos, que les permitieron seguir con su producción, volvió a darse esa comunión cultural que tenemos los hispanos, ese ida y vuelta que nos facilita el beber todos de las mismas fuentes, solo hay que esperar unos años más y asistiremos al BOOM hispanoamericano; en él van a estar, Cortazar, Borges, Onetti, García marques, Vargas Llosa, Juan Rulfo, Carpienter y tantos otros. Nuestra literatura que ha recorrido todos los caminos ha sido realista, costumbrista, romántica, surrealista; ahora termina siendo la cima del realismo fantástico. Le oí decir un día a uno de los esperpentos d4 Valle-Inclán y el surrealismo de Lorca no hubiera sido tan fácil recorrer el camino hasta el realismo fantástico. Traspasar la barrera de lo real. Una barrera que ya no sentimos, estamos instalados en el realismo fantástico con toda naturalidad.

No podríamos terminar esta charla sin dedicar un espacio especial a América. Los 19 países americanos de habla española presentan unas peculiaridades que conviene tener presentes cuando hablamos de su literatura. Señalemos algunas:

- LA NATURALEZA: con sus proporciones de grandeza. Suas fuerzas telúricas que acompañan a las peripecias humanas.
- EL MESTIAJE: blancos, indios, negros, mestizos, mulatos estarán presentes en la literatura con sus problemas. Además de la simbiosis de las tradiciones indígenas, negras y españolas, esto es

un fenómeno fundamental para la comprensión del contenido de las novelas americanas.

- LAS DESIGUALDADES SOCIALES: derivadas de una explotación de las inmensas riquezas por grandes potencias extranjeras con la complicidad de las oligarquías conservadoras nacionales.
- LA INESTABILIDAD POLÌTICA: es natural que los escritores tomen partido ante esa situación, a veces no tan fácilmente visible en sus obras. Como broche me gustaría en el aire un fragmento antológico de realismo fantástico:

... A pesar de que el coronel Aureliano Buendía seguía creyendo y repitiendo que Remedios, la bella, era en realidad el ser más lúcido que había conocido jamás, y que lo demostraba a cada momento con su asombrosa habilidad para burlarse de todos, la abandonaron a la buena de Dios. Remedios, la bella, se quedó vagando por el desierto de la soledad, sin cruces a cuestas, madurándose en sus sueños sin pesadillas, en sus baños interminables, en sus comidas sin horarios, en sus hondos y prolongados silencios sin recuerdos, hasta una tarde de marzo en que Fernanda quiso doblar en el jardín sus sábanas de bramante, y pidió ayuda a las mujeres de la casa. Apenas había empezado, cuando Amaranta advirtió que Remedios, la bella, estaba trasnparentada por una palidez intensa.

-¿Te sientes mal? – le preguntó.

Remedios, la bella que tenía agarrada la sábana por el otro extremo, hizo una sonrisa de lástima.

-Al contrario- dijo- nunca me he sentido mejor.

Acabo de decirlo, cuando Fernanda sintió que un delicado viento de luz le arrancó las sábanas de la mano y las desplegó en toda su amplitud. Amaranta sintió un temblor misterioso en los encajes de sus pollerines y trató de agarrarse de la sábana para no caer, en el instante en que remedios, la bella empezaba a elevarse. Úrsula, ya casi ciega, fue la única que tuvo serenidad para identificar la naturaleza de aquel viento irreparable, y dejó las sábanas a merced de la luz, viendo a Remedios, la bella, que le decía adiós con la mano, entre el deslumbrante aleteo de las dalias, y pasaban con ella a través del aire donde terminaban las cuatro de la tarde, y se perdieron con ella para siempre en los altos aires donde no podían alcanzarla ni más altos pájaros de la memoria.

El uso del vídeo/ DVD como apoyo en el aula de ELE

Ana Lourdes da Rosa Nieves FERNANDEZ

INTRODUCCIÓN

Es indudable que el vídeo se ha convertido en una herramienta de uso cada vez más frecuente y de gran utilidad en el aula de ELE. Es un soporte adecuado para sensibilizar al alumno sobre cuestiones socioculturales y propicia la reflexión sobre los modos de vida y los valores sociales, morales y estéticos de la cultura hispánica.

La utilidad del vídeo en el aula de ELE radica en que nos ofrece posibilidades que otros soportes como el audio o el texto escrito no nos brindan: permite contextualizar cualquier situación de comunicación mostrando la localización espacial y temporal de la actuación comunicativa, apreciar las actitudes y los patrones interactivos de los hablantes y sensibilizar al aprendiz sobre las formas de organizar el discurso, y los recursos y los elementos que se utilizan con este fin. En suma, el vídeo facilita el entendimiento de los comportamientos comunicativos de una sociedad. Con el visionado de una secuencia el alumno, como espectador audiovisual experto, consigue estimular su autonomía para enfrentarse por sí solo a documentos orales reales.

VENTAJAS

Las *ventajas* que ofrece la utilización del vídeo en el aula son múltiples:

- VARIEDAD. Si se utiliza un fragmento de un vídeo a la semana o cada quince días puede romper con la monotonía del uso exclusivo de un libro de curso. El hecho de ser un soporte de uso esporádico hace que los alumnos presten más atención y estén más motivados. Es conveniente trabajar con reportajes o documentos cortos. No es aconsejable trabajar fragmentos de más de 5-10 minutos de duración, principalmente con niños

- PERMITE TRABAJAR ELEMENTOS NO VERBALES. Puede ser una muestra de un gran valor para observar las actitudes, los comportamientos, los gestos, las distancias entre los interlocutores.
- DESARROLLA LA COMPRENSIÓN. Ofrece la posibilidad de realizar actividades de comprensión mucho más próximas a la realidad que cuando exponemos a nuestros alumnos a simples audiciones.
- ES UN SOPORTE MUY CERCANO PARA LOS ALUMNOS. En general, los alumnos más jóvenes están hoy en día menos acostumbrados a leer que a recibir información a través de imágenes (cine, vídeo, Internet, televisión). Tienen una predisposición muy positiva hacia todo lo visual. La lectura en muchos casos puede ser poco motivadora mientras que a través del vídeo se pueden trabajar textos de una gran variedad y de un incalculable valor lingüístico (documentales, noticias, películas, entrevistas, etc.).
- PERMITE TRABAJAR ASPECTOS LINGÜÍSTICOS EN SUS CONTEXTOS. Es una forma de llevar la lengua al aula en los contextos en los que se da y no de forma aislada.
- ES UNA FORMA DE LLEVAR LA VIDA REAL AL AULA. Especialmente si se trata de documentos reales o de ficción pero que representan escenas de la vida cotidiana, como es el caso de las películas.

DESVENTAJAS

Las *desventajas* son mínimas y, en la mayoría de los casos, subsanables:

- LA COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA PUEDE EXCEDER EL NIVEL DE COMPRENSIÓN DEL ALUMNO. Esto puede ocurrir si el nivel de exigencia de la actividad que proponemos excede el nivel de competencia de nuestros alumnos. Hay que tener presente que no existen documentos difíciles si adaptamos la tarea al nivel del alumno.
- SUPONE MUCHO TRABAJO DE PREPARACIÓN PARA EL

PROFESOR. Trabajar con documentos reales exige más de un visionado, tomar nota de las transcripciones y elaborar actividades que se adapten a su nivel al tiempo que los motiven.

- PUEDE CREAR PASIVIDAD EN EL ALUMNO. Especialmente si no se han diseñado actividades lo suficientemente motivadoras y capaces de suscitar su interés.
- FALTA DE TIEMPO. Por lo general, la carga horaria de LE en las escuelas es de 45 ó 50 min. Esto no permite que el profesor desarrolle la actividad en una sola clase y tenga que trabajar en varias. Debido a esta situación, el alumno puede dispersarse o desmotivarse y perder el interés. Otro problema, que enfrenta el profesor es la dificultad de cumplir el programa exigido por el instituto, si suele usar frecuentemente el vídeo.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

Las diferentes actividades con vídeo o DVD deben atraer la atención del alumno, despertar su interés, tanto por lo lingüístico como por la realidad cultural.

Antes de pasar el vídeo o DVD es necesario introducir el tema y motivar a nuestros alumnos. No se trata de adelantar verbalmente el contenido temático del programa sino de una buena introducción para ambientar, crear un clima, situar, crear expectativas e informar al alumno sobre el tipo de documento que va a ver. Es imprescindible, también, explicar claramente todas las instrucciones que el alumno debe seguir para que este, pueda realizar las actividades solicitadas.

- Trabajar una imagen

Congelando una imagen que nos interese destacar, podemos intentar hacer descubrir a los alumnos los aspectos culturales que encuentren diferentes, que les llamen la atención. Otras veces se puede usar el vídeo

o DVD como modo de calentamiento, con el fin de rever conocimientos o para que el alumno tome conciencia de la propia visión de partida sobre el tema, que se va a tratar en clase. Desde el punto de vista de la práctica lingüística, también puede usarse este tipo de actividades para un trabajo de fijación de vocabulario.

- Estimular la interpretación

Después de mirar el vídeo o DVD, los alumnos elaboran un resumen de lo que han visto. En una puesta en común plenaria, se contrastarán las diferentes interpretaciones, con lo que se enfrentarán diversas percepciones de una misma realidad.

- Trabajar la observación y el censo crítico

Con una finalidad eminentemente auto evaluativa e intercultural, se les pide a los alumnos que elaboren una lista de aquellos aspectos que han descubierto a partir de un determinado vídeo o DVD, que les han sorprendido o que les han transformado su visión de un determinado tema.

- Trabajar lo igual y diferente

En la línea de desarrollo de la conciencia intercultural, usando un vídeo o DVD sobre España, por ejemplo, se puede pedir a los alumnos que comparen su cultura de origen y la española, con el fin de estimular a que hagan una comparación, apuntando los aspectos culturales comunes y los contrastes entre un país y otro.

- Trabajar la creatividad

Los alumnos escriben en grupos un texto posible para subtitular o doblar unos fragmentos determinados del vídeo o DVD. Esto puede realizarse habiendo mirado el vídeo o DVD sin sonido (e imaginan qué pueden estar diciendo) o con sonido (reconstruyen una de las parte que han oído)

- Trabajar la parte auditiva

Otra posibilidad es entregar a los alumnos una trascripción incompleta de una música. Los alumnos deben completarla después de haber visto y oído el vídeo o DVD varias veces, según el grado de dificultad del documento y de la tarea propuesta.

- Trabajar la atención

Durante el visionado los alumnos tratarán de localizar un motivo visual (un personaje, un objeto, un edificio...) que aparece en el vídeo o DVD. Luego se discute dónde ha aparecido. Se puede pedir al alumno que describa ese personaje o objeto usando los adjetivos recientemente estudiados en clase.

- Trabajar la capacidad de memoria

Después de mirar el vídeo o DVD los alumnos deben contrastar lo que han visto y oído en el vídeo o DVD con informaciones que se les puede proporcionan el profesor u otro compañero y descartar las falsas. Cada alumno o grupo de alumnos recibe una ficha con la descripción de una secuencia que forma parte del vídeo o DVD y entre otras secuencias, el alumno o grupo de alumnos debe identificarla cuando aparezca en la pantalla.

- Trabajar la interdisciplinariedad

Tener un mapa de España o de otro país colgado en el aula y utilizarlo para situar al alumno en la ciudad, comunidad que va a aparecer en el video o DVD. O pedir al alumno que después de mirar el vídeo que marque en el mapa dónde ocurrieron las cenas que presenció. Lo puede hacer usando un alfiler, con un adhesivo, etc. De esa forma, el alumno puede ir fijando y relacionando contenidos de geografía estudiados en otra asignatura.

- Trabajar preguntas y respuestas

Antes de ver el vídeo o DVD, hacer un breve comentario a respecto del

mismo para alumnos preparan preguntas sobre cosas que quieren saber sobre el tema. A continuación, intentan encontrar las respuestas mirando el vídeo o DVD.

- Trabajar la producción textual

Después de ver el video o DVD, el alumno deberá escribir una frase que resuma el mismo o una frase que resuma su opinión sobre lo que miró. Las frases se pueden colgar en las paredes del aula, con el nombre del alumno. Los alumnos pueden escribir también un guión que acompañará las imágenes del vídeo.

- Trabajar el vocabulario

Después de mirar el vídeo o DVD, los alumnos escriben palabras que puedan resumir una serie de aspectos del mismo (un lugar, un color, una comida, una bebida, un deporte una cosa). A continuación, se pone en común con el resto de la clase para ver en qué han coincidido.

- Trabajar la evaluación

Los alumnos tienen que observar la estructura del material presentado, observar el texto, la calidad de las imágenes, la música y otros puntos que consideren interesantes. Después, en común, deberán hacer una crítica de cada uno de esos aspectos y, si lo consideran necesario, proponen una estructura diferente o una nueva idea.

CONCLUSIÓN

Considerando lo expuesto en este trabajo, se concluye que es de suma importancia usar el vídeo o DVD como material de apoyo en las clases de ELE, pues facilita la adquisición de la lengua meta, estimula la competencia lingüística y amplia los conocimientos culturales del alumno, de manera que permite al alumno tener un contacto directo con problemas sociales de los hispanohablantes. Por otra parte, esta tarea, como todas las que se realizan en el aula, debe ser bien planeada y orientada por el profesor,

llevando siempre en consideración el interés del alumno.

BIBLIOGRAFÍA

CASTIÑEIRAS, A. y Herrero, C. (1998). "Más allá de las imágenes: El cine como recurso en las clases de español" en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela.

HERNÁNDEZ Alcaide, C. (1997). "Propuestas para el uso del vídeo en clase", *Cuadernos Cervantes* núm. 14.

RUIZ Fajardo, G. (1995). "Para la clase de español: vídeo y televisión", *Cuadernos Cervantes* núm. 1.

Cualificado Curso Dirigido de Conversación en Lengua Española

Académica Paula Antoniete FERREIRA[3]
Académico Marcus Vinícius Liessem FONTANA[4]
Orientadora María Pía Mendoza-Sassi[5]

INTRODUCCIÓN

CUALIFICADO es un curso de conversación dirigido especialmente a los académicos de la Licenciatura en Lengua Española y a los profesores graduados de la red pública, cuyo principal objetivo es proporcionar un espacio de práctica de la lengua e intercambio de experiencias.

La idea fundamental es que al traer los profesores graduados de vuelta a la Universidad, ellos puedan mantenerse dentro de un ciclo constante de actualización, sin perder el contacto con el idioma y sin ver perjudicados su fluidez y su vocabulario, hecho que suele ocurrir desde el momento en que los graduados ingresan al mercado de trabajo y pierden sus vínculos con el ambiente del curso, que les proporciona posibilidad de práctica continua de la lengua.

Por otro lado, los estudiantes de la graduación tienen oportunidad de absorber conocimientos y experiencias de estos profesores, al mismo tiempo que practican la lengua, creando, así, una estimulante situación de intercambio.

HISTÓRICO

El curso *CUALIFICADO*, tuvo su origen en una necesidad sentida por los propios alumnos de la Licenciatura de Lengua Española de la UFPel en su experiencia discente.

---

[3] Universidade Federal de Pelotas
[4] Universidade Federal de Pelotas
[5] Universidade Federal de Pelotas

A pesar de las ocho horas semanales de lengua española que hacían parte del curso antes de las reformas curriculares, se percibió que el espacio para la práctica oral, aunque contara con el incentivo de los profesores, era muy reducido.

Otro aspecto notable, es que muchos alumnos de la graduación, aunque sean adultos, sienten inhibición delante de los profesores o delante de un gran grupo, lo que les perjudica en su expresión.

Al sumar estos factores a los bajos resultados obtenidos por muchos estudiantes de los diversos semestres en exámenes de práctica oral, se decidió buscar una manera de corregir estos problemas y la mejor salida fue la creación de un curso de conversación ministrado por alumnos y para alumnos, en un ambiente de cooperación mutua en que compañeros de graduación pudieran poner en práctica sus conocimientos de la lengua española y compartirlos con los demás, a fin de, juntos, crecer en experiencias y desarrollar sus habilidades lingüísticas.

Más tarde, al discutir el proyecto con los profesores del área, se llegó a la conclusión de que sería muy productivo abrir inscripciones también a los profesores de la red pública, pues sería una manera de acercarlos a la universidad y proporcionarles un espacio de intercambio con los alumnos de la graduación.

BASE METODOLÓGICA

Al pensar en un curso de conversación y al llevar en consideración la óptica de Giovannini en su obra "Profesor en Acción 3", no se podía más que utilizar el método comunicativo como base de trabajo para el desarrollo de las clases del curso.

Otro punto que se llevó en consideración fue la necesidad de crear clases funcionales, o sea, que trajeran resultados prácticos en términos de incremento de las habilidades comunicativas, y que al mismo tiempo

fueran agradables, en que se pudiera practicar la lengua de manera lúdica, sin la excesiva rigidez académica.

Así, para lograr los resultados deseados, se hizo una búsqueda intensiva por modelos de actividades que hicieran de las clases de conversación algo agradable y, al mismo tiempo, productivo, y que estuviera adaptado a un público adulto.

Entre las obras consultadas, la que se mostró más eficiente fue el libro "Cem Aulas Sem Tédio", de las profesoras de lengua inglesa Vanessa Amorim y Vivian Magalhães (Ed. Instituto Padre Réus, Porto Alegre, 1998).

Los ejercicios presentados por las profesoras son direccionados a la práctica de la lengua inglesa, pero, en general, son completamente adaptables a la lengua española.

Además de este libro, que seguramente no sería suficiente para suplir la necesidad de todo un semestre de clases, se hizo una investigación en Internet, a partir de la cual se encontraron muchos sitios bastante útiles.

Entre los sitios visitados, los principales son:

- Centro Virtual Cervantes en http://cvc.cervantes.es/portada.htm;
- Comunicativo Net en http://www.ihmadrid.es/comunicativo/;
- Educarchile en http://www.educarchile.cl/home/.

De estos, destacamos al sitio del Centro Virtual Cervantes, que es actualizado todas las semanas con sugerencias de actividades de profesores de todo el mundo, no solamente con relación a la expresión oral, sino que también con actividades que trabajan todas las habilidades comunicativas, divididas en niveles de dificultades.

EJEMPLOS PRÁCTICOS

Para mostrar como funcionan las clases del curso **CUALIFICADO**, seleccionamos tres actividades que pueden ser trabajadas tranquilamente con distintos grupos de alumnos, con resultados completamente positivos.

1. CHARLA LOCA

Esta actividad fue adaptada del libro "Cem Aulas Sem Tédio", de Vanessa Amorim y Vivian Magalhães.

En ella, el profesor organiza una lista de frases que podrían surgir en un diálogo que correspondiera al tema de la clase. Por ejemplo, en una clase sobre objetos del aula, el profesor podría elaborar frases como: "¿Dónde está el bolígrafo?", "Tengo dos cuadernos.", "Préstame el lápiz rojo, por favor.", etc. Además de las frases dirigidas al tema, elaborará frases usuales y cotidianas, como por ejemplo: "¿Será que va a llover?", "Tengo que tomar el ómnibus a las seis.", "No me gustan los pescados.", etc.

Hecho eso, el profesor pondrá las frases en pedazos de papel, los doblará y sorteará dos o tres a cada estudiante, que estarán organizados en parejas. Con las frases en sus manos y sin acuerdo previo, los estudiantes tendrán que desarrollar un diálogo en que usen todas las frases, de manera coherente y lógica.

Esta tarea también se la puede adaptar en forma de una competencia entre las parejas, a ver quien consigue descartar primero sus frases, e, incluso, seguir haciendo el juego con los vencedores hasta que quede uno al final.

Lo bueno de esta actividad es que se presta a ejercitar el vocabulario de cualquier tema que se quiera.

2. EL DEBATE DEL GLOBO

Esta actividad fue adaptada del sitio Comunicativo Net.

En el Debate del Globo, cada estudiante asumirá la personalidad de alguien famoso: un artista, un político, un deportista, un personaje de la tele o del cine, etc. Es importante que cada uno elija su papel ANTES de conocer el objetivo de la actividad.

Hechas las elecciones de las personalidades, los estudiantes serán puestos delante de la siguiente situación: ellos están dentro de un globo que

pronto va a caer. Cada estudiante, uno por vez, tendrá que desarrollar argumentos que le permitan continuar su viaje en el globo, siempre considerándose la personalidad y la historia de la personalidad que asumió como suya.

Terminada la etapa de argumentación, los mismos estudiantes elegirán la argumentación más débil y ésta será la persona que tendrá que saltar del globo.

En grupos más competitivos, se puede usar una variante en que el debate sigue hasta que quede solamente uno en el globo.

Esta actividad sirve para practicar la capacidad de argumentación y de convencimiento de los alumnos.

3. FOTOGRAFIANDO

Esta actividad fue elaborada por los ministrantes del curso, a partir de de una serie de otras actividades en que se aprovecha el uso de imágenes como punto de partida para la expresión oral.

En esta actividad, se distribuye a cada alumno una foto con imágenes de personas en posiciones interesantes, raras o, incluso, cómicas, aunque no excesivamente difíciles.

Se empieza el trabajo con un voluntario que será el "fotógrafo". Éste elegirá algunos compañeros que serán sus modelos. A partir de ahí, tendrá que darles órdenes, de manera que ellos se muevan y se pongan en posiciones idénticas a las de la foto. Terminado su trabajo, el "fotógrafo" mostrará al grupo su foto, para que éste pueda juzgar si su trabajo está bien hecho.

Es muy importante que los alumnos no muestren sus fotos a los compañeros antes, pues ahí está toda la dificultad. Además de eso, el "fotógrafo" solamente podrá usar la expresión oral para decir a sus compañeros lo que quiere, sin jamás usar su propio cuerpo para dar el ejemplo.

Esta actividad es excelente para practicar el léxico sobre movimientos corporales, partes del cuerpo y el uso de los verbos en imperativo.

CONCLUSIÓN

A lo largo del curso que se organizó el semestre pasado, se pudo percibir que la competencia lingüística del grupo como un todo fue mejorando gradualmente. Un análisis comparativo entre un examen hecho a la mitad del curso y otro al final, mostró que los resultados fueron completamente positivos.

Además de la mejora en términos lingüísticos, lo que se formó fue un grupo muy unido, en que licenciados y alumnos de diferentes semestres interactuaron e intercambiaron experiencias y conocimientos, generando un ambiente de cooperación y amistad.

Por fin, y como punto de destaque, fue a partir de la experiencia del grupo de conversación que surgió la idea de la creación de un Club de Hispanistas, proyecto que está en desarrollo actualmente y cuyo objetivo es reunir alumnos de la graduación y profesores de la red pública a fin de no solamente trabajar en la elaboración de proyectos de divulgación de la lengua española en Pelotas, sino también con el objetivo de crear un grupo que se ayude mutuamente a mantener viva y fluente la lengua, discutiendo temas culturales e, incluso, reuniéndose por el simple placer de charlar en español.

BIBLIOGRAFÍA

ABADIA. P. M. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. MADRID. EDELSA. 2000.

AMORIM, Vanessa & MAGALHÃES, Vivian. *Cem Aulas Sem Tédio*. Ed. Instituto Padre Réus: Porto Alegre, 1998.

ESPINET. M.D. "El papel del profesor". In *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera*. 24-25. La Factoría. Madrid. 1997.

FERNÁNDEZ, C. et al: *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Fundación Antonio de Nebrija, 1997.

NUNAN D. *El diseño de Tareas para la clase comunicativa*. Madrid. Cambridge. 1996.

Uso crítico de manuales en la enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera

María Josefina Israel Semino de LÓPEZ[6]

RESUMEN: Presentamos aquí en orden cronológico una serie de actividades interactivas destinadas a explorar el uso crítico de los manuales en la enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera.

PALABRAS-CLAVES: gramática española, enseñanza de la gramática como lengua extranjera.

INTRODUCCIÓN

Este texto no tiene la forma de un artículo clásico, sino que expone paso a paso la dinámica interactiva de las actividades que propongo en un Taller de Español, destinado a explorar el uso crítico de manuales en la enseñanza de la gramática de la lengua española para alumnos no nativos. Para elaborar la actual propuesta nos hemos inspirado en la desarrollada por el Dr. Javier García González de la Universidad Autónoma de Madrid en el año 2002 en la asignatura "La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera" en el curso de Doctorado en Lengua Española y Lingüística General.

ACTIVIDADES INTERACTIVAS

En un primer momento **realizamos esta actividad de sensibilización:**

Lean el siguiente texto. Para verificar su comprensión, respondan después a las preguntas:

"Maniluvios con ocena fosforecen en repiso.
Catacresis repentinas aderezan debeladas
Maromillas en que aprietan el orujo y la regona,
Y esquirazas de mili rebotinan el amomo.
¿No hay amugro en la cantofia para especiar el gliconio?"
(En "Tres tristes tigres", de Guillermo Cabrera Infante)

PREGUNTAS:

1. ¿Qué hacen los maniluvios?

[6] Professora na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

2. ¿Quién adereza las maromillas debeladas?
3. ¿Dónde aprietan el orujo y la regona?
4. ¿Quiénes rebotinan el amomo?
5. ¿Para qué se utiliza el amugro?
6. ¿Por qué no se puede especiar el gliconio?

Compruebe las respuestas con las de sus compañeros.

(Actividad tomada, con ligeras modificaciones, de Ernesto Martín Peris, en su artículo "Características de una programación comunicativa y su repercusión en el aula", *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Ministerio de Cultura, 1987).

A partir de esta actividad concluimos que aunque ignoremos el significado de las palabras del texto *Tres tristes tigres* de Guillermo Cabrera Infante, podemos responder a las preguntas formuladas, gracias a que conocemos la estructura gramatical del español.

En un **segundo momento** presentamos una carta de una imaginaria profesora de español que resume en un tono humorístico el sentir general de sus colegas y enseguida a continuación planteamos una tarea también de sensibilización.

Leamos la carta y respondamos a las interrogantes:

Lea la siguiente carta de una imaginaria profesora de español:

Queridos colegas:

"Con esto del enfoque comunicativo y los libros funcionales, ¿dónde meto yo la gramática? Porque está muy bien todo lo que se dice en las conferencias, pero luego entras en clase y los alumnos te la piden o mejor dicho, TE LA EXIGEN. El caso es que cada vez que doy una explicación gramatical me siento frustrada como si hubiera fallado. El problema es que no lo sé hacer de otra forma. Me gustaría saber qué hacen los demás. ¿Es posible que sus alumnos adquieran las estructuras por el simple hecho de estar expuestos a ellas en un contexto claro?; ¿cómo hacen para callar a los alumnos que te avasallan con preguntas en cuanto encuentran alguna forma gramatical desconocida para ellos? ("¿Qué es?, ¿cuándo se utiliza?, ¿cómo se forma?,...). ¿Cómo se les puede tranquilizar y contestar sin explicar las reglas gramaticales?

Claro que, por otra parte, me doy cuenta de que mis explicaciones gramaticales, aunque les hacen felices momentáneamente, no les ayudan. A algunos porque no conocen la gramática en su propia lengua y de nada sirve que les diga qué es un complemento indirecto o un pronombre relativo; a otros, porque aun siendo conocedores de la gramática, no les ayuda en el momento de hablar, no pueden estar recordando siempre las reglas gramaticales. En general, porque hay tantos usos y excepciones que es casi imposible aprendérselos de memoria. ¿Qué hacer? Por favor, AYUDA" (Encina Alonso, 1994).

A) ¿Qué problemas señala esta profesora sobre la enseñanza o no de la gramática a extranjeros?

B) ¿Podría ayudarla? Redacte con su/s compañero/s una carta de respuesta.

Con las nuevas corrientes metodológicas hubo un rechazo a enseñar gramática porque se la consideraba o bien anticuada, o bien no comunicativa. El problema de la inclusión o no de la gramática en los programas de estudio sigue siendo uno de los temas que más preocupa a los profesores. Esta angustia la constatamos en la carta de esta profesora a través de las preguntas que manifiesta con cierta desesperación: ¿dónde meto yo la gramática?, ¿cómo se les puede tranquilizar (a los alumnos) y contestar sin explicarles las reglas gramaticales?, ¿es posible que adquieran las estructuras por el simple hecho de estar expuestos a ellas en un contexto claro?, en definitiva, ¿qué hacer?

Con esta actividad tenemos la intención de suscitar el debate entre profesores y alumnos de modo de avanzar en la discusión y tratar de encontrar soluciones a esta problemática.

En un tercer momento, queremos hacer reflexionar a nuestros docentes y discentes de español sobre qué significa convertirse en usuario de una lengua extranjera. A través del pensamiento de Brumfit pretendemos manifestar nuestro interés por formar hablantes y no lingüistas y declaramos que lo importante es saber "nadar":

> "Un usuario de una lengua no toma conciencia de la estructura de la lengua en el mismo sentido que un físico tiene conciencia de la estructura de la materia: convertirse en usuario de una lengua no es convertirse en un lingüista (...) los estudiantes no tratan de comprender el fenómeno de la lengua más de lo que los nadadores tratan de comprender el fenómeno de la masa y el peso" (BRUMFIT, 1984).

Como cuarta actividad, y basados en Encina Alonso (1994), planteamos un debate en clase en el que los alumnos, tomando papeles ficticios, tengan que exponer sus opiniones a favor o en contra de la

gramática. Les exponemos en la actividad 10 razones para no enseñar gramática y ellos deben o bien mostrar su acuerdo, o bien su desacuerdo dándonos algunas u otras 10 razones para sí enseñar gramática. Para una mejor comprensión, visualicemos la actividad:

10 RAZONES PARA NO ENSEÑAR GRAMÁTICA

1. **NO** es necesario enseñar gramática. Los niños aprenden a comunicarse y a expresarse sin aprender ni una sola regla gramatical. De ahí que los métodos basados en el enfoque natural rechacen cualquier atención especial a la gramática.
2. **NO.** Los alumnos no la conocen en sus propias lenguas. Las explicaciones gramaticales no sólo no les sirven de ayuda, sino que se pueden convertir en un obstáculo para aprender una lengua.
3. **NO.** El hecho de conocer la teoría no quiere decir que inmediatamente la pongamos en práctica, Por mucho solfeo que se aprenda, no quiere decir que, como resultado, se sepa tocar el piano.
4. **NO.** Al concentramos en la gramática, podemos olvidar otros componentes del lenguaje. Los alumnos producirán de este modo frases sin sentido o totalmente inapropiadas en el contexto. Les estamos enseñando a dominar la gramática, pero no a comunicarse.
5. **NO.** A veces son los mismos profesores los que no conocen bien la gramática de la lengua que están enseñando. No la han analizado debidamente y se dejan llevar por manuales cuyas explicaciones no son muy acertadas. Otras veces los profesores, por hacer felices momentáneamente a los alumnos, dan o inventan reglas parcialmente falsas, aun siendo conocedores de ello.
6. **NO.** El estudio de la gramática es aburrido.
7. **NO.** La sobrecarga de terminología oscurece la explicación. Los alumnos no pueden digerir cada uno de los términos que hemos empleado en la definición. Ej.: *El Pretérito perfecto expresa una acción acabada en un tiempo no terminado.* *Ej.: "Cuyo" es un adjetivo relativo que antecede siempre al nombre.*
8. **NO.** Algunos alumnos aprenden mejor con una forma de enseñanza inductiva. Si nosotros les imponemos nuestra manera de enseñar prestando gran atención a la gramática, no estamos respetando su modo de aprendizaje particular, por lo que podemos impedir o retrasar un buen desarrollo del aprendizaje.
9. **NO.** Muchas veces al dar explicaciones largas y complicadas hay una tendencia a hacerlo en la lengua de los alumnos y no en la que se está tratando de enseñar.
10. **NO.** Cuando un alumno no produce la frase correcta, quizás debido a una falta de práctica o a un desliz, el profesor/a vuelve a explicar la regla gramatical. El alumno conoce la teoría y no quiere volver a escuchar la misma explicación otra vez. O bien no lo ha entendido, por lo que tendremos que buscar otra forma de explicarlo, o simplemente necesita más práctica.

Nuestra **quinta actividad** tiene como objetivo primordial identificar en una serie de frases los diferentes tipos y conceptos de gramática. He aquí las frases:

¿GRAMÁTICA? ¿QUÉ ES GRAMÁTICA?

1. Los alumnos interiorizan en su gramática los nuevos elementos gradualmente.

2. La Gramática del español es difícil para los extranjeros.
3. Los alumnos van creando su gramática de la L2 conforme avanza el proceso de aprendizaje.
4. Según la Gramática española no es correcto decir "Si yo fuere rico, daría dinero a los pobres".
5. La Gramática establece que la estructura básica del SN es: SN → Esp + N' (N + Cpto).
6. La Gramática Generativa ha ido cambiando sus planteamientos a lo largo del tiempo.
7. Según la Gramática, el presente de indicativo tiene muchos usos y sirve para expresar presente, pasado (presente histórico) y futuro ("Mañana viene Juan").
8. Busca en el manual las páginas de Gramática.
9. La Gramática acelera el proceso de aprendizaje de una lengua.

¿Estas frases se refieren al mismo concepto de gramática?

SISTEMA AXIOMÁTICO PRESCRIPCIÓN

DESCRIPCIÓN

SISTEMA INTERIORIZADO

¿Qué es gramática? La palabra 'gramática' viene del griego *gramma* que significa figura o letra y la *tekhnè grammatikè* (en latín, *ars grammatica*) era el arte de trazar y de arreglar las letras sobre una superficie. Según Germain y Séguin (1995, *apud* Besse y Porquier, 1991) gramática es el conocimiento interiorizado que posee el usuario de una lengua. Se trata de una forma de competencia: la competencia gramatical. Ahora bien, la problemática del aprendizaje de la gramática de una L2 muestra que es necesario distinguir dos planos: el del conocimiento interiorizado de una lengua y el de la descripción/ simulación de esta competencia gramatical interiorizada. El examen más profundo de estas dos realidades y sus relaciones nos lleva al establecimiento de otras distinciones entre diferentes tipos de gramáticas. A este propósito, Dirven (1990:1) establece la siguiente

tipología:

Dibujo 1: TIPOLOGÍA DE GRAMÁTICAS SEGÚN DIRVEN

Si bien la clasificación de Dirven, tiene el mérito de dar cuenta de una gramática del aprendiente y de una gramática del enseñante, ella prácticamente no menciona la gramática del usuario. Germain y Séguin (1995:48) adaptan la tipología de Dirven, estableciendo la subdivisión de la gramática interiorizada del usuario, del enseñante y del aprendiente en una gramática pedagógica (que describe la competencia gramatical de un cierto uso de la lengua) y de una gramática lingüística (que propone una explicación científica de la competencia gramatical sin objetivos prácticos). Aquí la gramática de enseñanza se refiere a los principios de selección y de progresión gramaticales. La gramática del aprendizaje aparece bajo la forma de un manual orientado hacia el aprendizaje de la gramática y la gramática de referencia se refiere a una obra que trata de presentar la gramática de una lengua ya sea de manera descriptiva, ya sea de manera prescriptiva, o las dos, situándose como el punto que une la gramática lingüística a la gramática pedagógica.

Dibujo 2: TIPOLOGÍA DE GRAMÁTICAS ADAPTADA DE DIRVEN
Fuente: Germain y Séguin 1995:48

En la **séptima actividad** formulamos una serie de afirmaciones para llevarlas a discusión, así como también pretendemos indagar sobre las ventajas y sobre lo que hay que evitar al enseñar la gramática de una LE. Además hacemos algunas preguntas relacionadas con la gramática.

1. ¿Puede aprenderse y usarse una lengua sin haber estudiado gramática? Si es así, ¿es necesaria?
2. ¿Saber sobre gramática equivale a saber utilizarla?
3. La Gramática que es enseñada es aprendida por el alumno.
4. Las reglas gramaticales no explican el funcionamiento de una lengua.
5. No hay que simplificar las explicaciones. No podemos "engañar" a los estudiantes.
6. La terminología gramatical debe ser ...
7. Para que la enseñanza de la Gramática sea efectiva el profesor debe saber .....Las muestras de lengua deben ser ..... y las actividades deben ser .....
8. La enseñanza de la Gramática presenta las siguientes ventajas:
9. En la enseñanza de la Gramática hay que evitar:

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas han ido apareciendo diferentes corrientes metodológicas. Hoy en día el 90% de los materiales que se publican tienen métodos comunicativos. En estos métodos se redactan los objetivos de enseñanza: ¿qué se debe enseñar? y los procedimientos de enseñanza: ¿cómo se debe enseñar? En los diferentes manuales de español para extranjeros podemos reconocer estos métodos.

Como **octava y última actividad** proponemos el análisis de cuatro

manuales, a saber: *Para empezar A, Planet@ ELE 1, A fondo y Prisma Avanza B2* (ver fuentes) de español como lengua extranjera sobre la manera de programar los contenidos en general y verificamos la forma en que cada uno de estos libros de texto presenta la gramática española. En cuanto a la metodología constatamos que: a) *Para empezar* corresponde a lo que podríamos llamar enfoque comunicativo nocional-funcional; b) *Planet@* pertenece a un método comunicativo, aunque mantiene la tipología estructural; c) *A fondo* es verdaderamente comunicativo según nuestro punto de vista, en el sentido que da libertad al profesor para alterar el orden de las secciones, teniendo en cuenta las necesidades y los intereses del grupo así como el método impartido durante el curso y; d) *Prisma*, desde una perspectiva comunicativa aborda distintas tendencias metodológicas.

Véase la actividad:

ANALIZA LOS MANUALES Y COMPLETA EL SIGUIENTE CUADRO:

Nombre de los manuales				
Fecha de difusión				
¿Cómo se programan los contenidos?				
¿Los contenidos gramaticales se tratan conjuntamente n contenidos de otro tipo (comunicativos, léxicos, néticos, etc.?).				
¿Predominan las actividades mecánicas basadas en la rma? (repetición, rellenar huecos, etc.)				
¿La gramática se practica en actividades municativas?				
¿Hay cuadros de resumen gramatical?				
¿Hay alguna sección específica dedicada a la amática?				
¿La gramática aparece de forma explícita?				
¿A qué metodología pertenece el manual?				

CONCLUSIÓN

Concebimos a la gramática para la enseñanza como la descripción

del funcionamiento gramatical de la lengua creada para ser utilizada en y para la clase, con criterios didácticos: que sea memorizable, comprensible y utilizable. Pensamos que la enseñanza de la gramática presenta algunas ventajas: aclara las ideas, sistematiza, da confianza y seguridad al estudiante, favorece el auto-aprendizaje así como la autonomía del alumno, además de dar mayor perfección a su proceso de aprendizaje. Pero también creemos que en su enseñanza hay que evitar centrar el aprendizaje en ella y también prescindir de la generalización excesiva.

Por otro lado, opinamos que los manuales deben adoptar e integrar, en la medida de lo posible, las aportaciones más útiles de los diferentes modelos teóricos: estructuralismo, generativismo, lingüística del texto, lingüística cognitiva, etc.

Hoy en día, el *portuñol* (interlengua entre el español y el portugués) cobra cada vez más fuerza, sobre todo en el sur del Brasil porque según algunas personas es práctico y facilita la aproximación que estamos teniendo con América Latina. Estamos de acuerdo que el dialecto no se debe desterrar, pero lo ideal es que uno sepa de qué manera hablar según las circunstancias en las que se encuentra. Nuestros alumnos como futuros docentes de español, necesitan dominar dentro de la competencia comunicativa, la competencia gramatical lingüística y no renunciar a la rica normativa de la lengua cervantina.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, Encina: *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?*, Edelsa, Madrid, 1994.

BATSTONE, Rob: *Grammar*, OUP, Oxford, 1994.

BRUMFIT, C. J.: *Communicative Methodology in Language Teaching*, CUP, Cambridge, 1984.

DIRVEN, R.: *"Pedagogical Grammar"*, in *Language Teaching*, p. 1-10, 01-1990.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.ª del Carmen: *El tratamiento de la gramática en diferentes metodologías de enseñanza del español como lengua extranjera*, en Revista Carabela 43: 95-108, SGEL, Madrid, 1998.

GERMAIN, Claude et SÉGUIN, Hubert: *Le point sur la grammaire en didactique des langues*, CEC, Quebec, Canadá, 1995.

GIOVANNINI, Arno, MARTÍN PERIS, E. et al.: *Profesor en acción 2*, Edelsa, Madrid, 1996.

MARTÍN PERIS, Ernesto: *Gramática y enseñanza de segundas lenguas*, en Revista Carabela 43: 5-32, SGEL, Madrid, 1998.

_____, *"Características de una programación comunicativa y su repercusión en el aula"*, en *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como lengua extranjera*, Ministerio de Cultura, Madrid, 1987.

MATTE BON, F.: *Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera*, en Carabela 43:53-80, SGEL, Madrid, 1998.

MUÑOZ LICERAS, J. (comp.): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Visor, Madrid, 1992.

RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Theodore S.: *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, CUP., Madrid, 2001.

SANTOS GARGALLO, Isabel: *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Arco Libros, Madrid, 1999.

FUENTES

Cerrolaza, M., Cerrolaza Ó. y Llovet, B.: Planet@ E/LE 1. Libro del alumno, Edelsa, Madrid, 1998.

Coronado González, M. L., García González, Javier y Zarzalejos Alonso, A. R.: A fondo. Curso Superior de Español para Extranjeros. Lengua y Civilización, SGEL, Madrid, 2000.

Equipo Pragma: Para empezar A. Libro del alumno. Curso comunicativo de español para extranjeros, Edelsa, Madrid, 1989.

Equipo Prisma: *Prisma. Avanza (B2). Prisma del alumno*. Método de español para extranjeros, Edinumen, Madrid, 2004.

Las canciones como recurso didáctico en clases de Español Lengua Extranjera (E/LE)

Javier LUZARDO[7]

PRINCIPIOS BÁSICOS

Para que la comunicación sea efectiva, para que el mensaje llegue al público y, sobre todo, para que éste sea comprendido es necesario que tengamos en cuenta también al receptor del mensaje, es decir, al público al que va destinada nuestra actuación.

Por esta razón debemos conocer no sólo cómo construir el mensaje, sino en qué consiste el mecanismo de escucha. Pierre Shaeffer (1988) considera que en la actividad de escuchar se ponen en marcha cuatro mecanismos o cuatro tipos de escucha perfectamente diferenciados. Estos son: *oír, escuchar, reconocer y comprender*. Por su parte, Rodríguez Bravo (1998), define estos cuatro tipos de escucha del siguiente modo:

Oír: cuando recibimos sonido sin prestarle atención activa.

Escuchar: supone prestar atención al sonido con voluntad de identificarlo o interpretarlo.

Reconocer: es identificar la forma del sonido y asociarla a una fuente sonora.

Comprender: es obtener la información final que buscábamos en el sonido con el acto de escucha. Es una interpretación para la que se necesita la escucha y el reconocimiento.

José Luis Fiorin (2003:9) menciona oportunamente que: "...los diversos desdoblamientos que el funcionalismo presenta en la actualidad concuerdan con el hecho de que la lengua es, antes de todo, instrumento de interacción social, usada para establecer relaciones comunicativas entre los usuarios".

---

[7] Universidade Federal de Pelotas

TIPOS DE RECURSOS SONOROS:

Los naturales

La voz, y cualquier otro sonido generado desde su fuente original (como los generados con los dedos, las palmas, etc.; golpes, crujidos, viento, ruido de animales, etc.).

y los tecnológicos.

Todos aquellos sonidos en los que interviene la técnica (amplificadores, sintetizadores, grabadores, reproductores, generadores de efectos, instrumentos musicales, etc.).

La utilización del medio sonoro facilita «la manifestación de procesos de reflexión que implican la capacidad de conceptuación y de la adquisición de conocimientos, motivados a su vez por la percepción multisensorial y la experiencia de cada individuo». (Moreno, 1998).

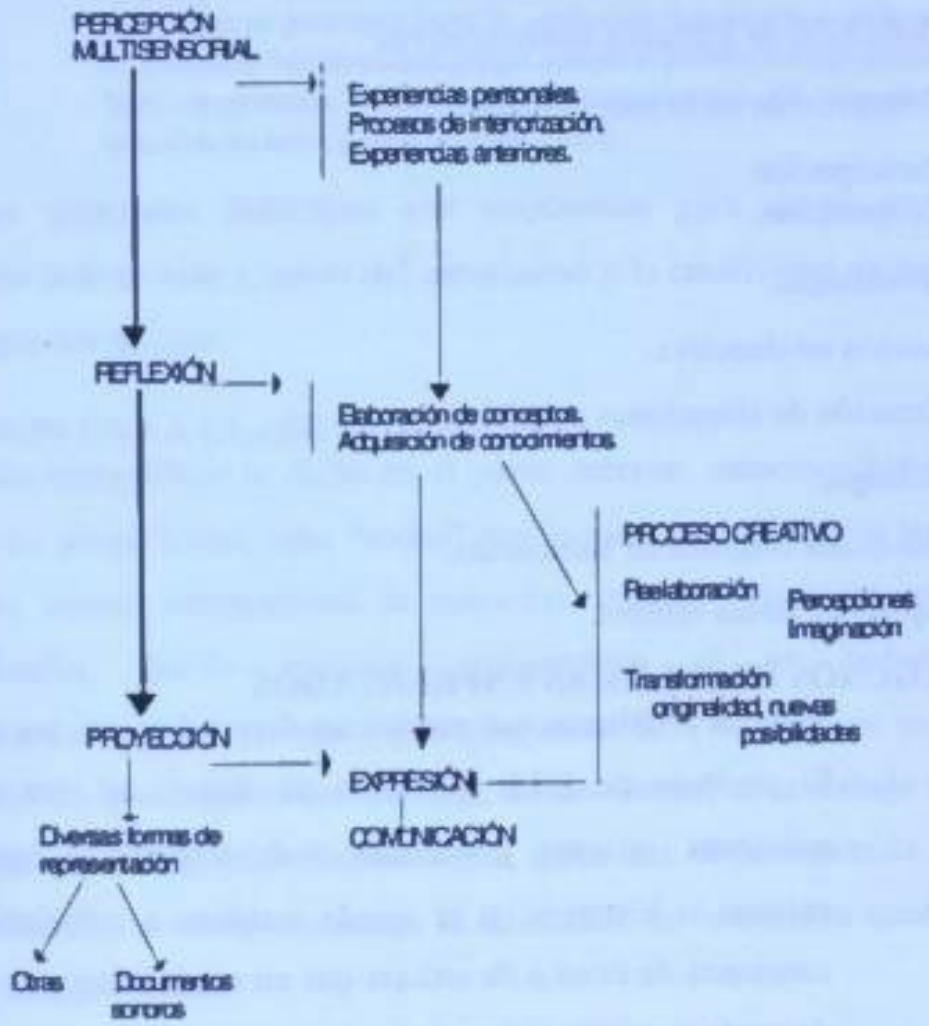


Fig. nº1- Esquema del proceso de expresión. Moreno, 98

Tener en cuenta los aciertos y los errores de todos para ir construyendo nuestra propia realidad.

Podemos resumir los procedimientos para sistematizar el uso crítico de los recursos sonoros en el aula en cuanto a:

Profesorado:

- Conocimiento técnico del medio.
- Conocimiento didáctico.

- Motivación y predisposición.

- Capacidad de diálogo y negociación, etc.

Alumnado:

- Motivación.

- Construcción del conocimiento.

- Desarrollo de actitudes comunicativas.

- Construcción de la propia realidad.

- Participación
- Cooperación.

Metodología:

- Acción no directiva.

- Creación de situaciones propicias.

- Diálogo.

- Búsqueda conjunta de soluciones.

- Aprender de los errores.

ALGUNOS PROBLEMAS ENFRENTADOS

Algunos problemas que pueden ser detectados son, por ejemplo:

1. El profesor de E/LE que vive en Brasil, tal vez no consiga canciones variadas y actuales o de importante representación cultural o histórica, y se quede restricto a trabajar un par de canciones de éxito o de artistas que en ese momento se encuentren de moda en territorio brasileño.
2. Por otro lado vemos a un profesor con escaso tiempo para dedicarse al buen planeamiento de las clases y, en casos más extremos, las trabaja de manera equivocada (utilizando la canción como pretexto para la clase.
3. Los profesores se imaginan que la utilización de canciones es un hecho de garantía y suceso para una buena clase y tranquila.

Nos advierte Almeida Filho (1995:1448):

Leguas próximas (como el español y el portugués) invitan al aprendiz a vivir cognitiva y socio-afectivamente en una zona de engañosa facilidad proporcionada por las percepciones de los sujetos estudiantes. Hay ventajas indudables en esa proximidad, especialmente si son combinadas con características afectivas como la capacidad de riesgos, seguridad o la extroversión. Sin esos atributos, es de esperarse la ocurrencia de intentos fuertes de obtención de fluidez y de disponibilidad vocabular cuyo aparente (y posible) medio-suceso lleva al estacionamiento de la interlengua en patamares bajos de producción denominada popularmente de portunhol. Medio-suceso porque aunque el alumno consiga establecer Inter.-comprensión, subsiste en esas interacciones del portunhol la sensación no infrecuente a la inadecuación.

Los materiales didácticos que empleamos para apoyo en las diversas tarea cobran vida a través del entusiasmo y la creatividad de los os profesores que los utilizan.

LA CANCIÓN EN LA CLASE DE ESPAÑOL

Para ejemplificar lo dicho en el punto anterior, mencionamos que la canción del grupo Maná, (que "todos" por lo menos en el ámbito local, debido a su suceso internacional la conocen), cuando argumenta sobre Chico Mendes, puede tornarse problemática si es trabajada descontextualizada, sin objetivos y principalmente si el alumno no posee conocimiento de quién fue Chico Mendes, de esa forma, si se trabaja con alumnos que no poseen el intertexto sobre quién fue el protagonista del texto, su propósito si no es explicado, la utilización de la canción quedará seriamente comprometida.

CONSIDERACIONES FINALES

- Los documentos sonoros permiten predisponer y motivar a la audiencia o al alumnado para la actividad de escuchar.
- Permiten aclarar o reforzar conceptos.
- Deben ser de corta duración, pues se corre el peligro de que la audiencia deje de prestar atención.
- Un buen documento deber ser evocador, debe estimular la imaginación.
- No debemos empeñarnos en ofrecer todo mediante documentos sonoros, hay otros recursos.

- En la ciudad de Pelotas/RS, de acuerdo con los estudios realizados, la mayor parte los docentes utilizan el recurso sonoro como pretexto. No existe un planeamiento fijo.
- Se elijen las músicas de acuerdo al gusto del profesor, pero que en definitiva, no van al encuentro con los gustos de los alumnos tornando la práctica aburrida para los alumnos.
- Las clases son mezcladas, mitad música, mitad ejercicios sobre otro tema y eso hace con que el foco se pierda.

Como resultado final a pesar de que la música sea un recurso excelente para que los alumnos puedan aprender una lengua extranjera y no sólo la parte lingüística, sino todo lo cultural que acarrea, pudimos notar que en la ciudad de Pelotas la música no es aprovechada de forma adecuada y que de esa forma los choques entre el imaginario del alumno en relación al imaginario del profesorado nos da la clara noción de que los textos, en muchos casos, no se torna un recurso benéfico y sí un recurso que termina afectando directamente la clase en virtud del mal planeamiento realizado por los profesores que en definitiva utiliza el recurso como pretexto.

Tener un cuidado especial al preparar la clase con el recurso de canciones es algo que los profesores deben tener, no mezclar actividades que no se relacionen con hilos conductores es importantísimo además de poder ofrecerles a los alumnos canciones que sean del interés de ellos para que podamos realizar practicas plenas de satisfacción con los gustos del alumnado.

Y al fin que los profesores puedan utilizar los diversos recursos tecnológicos que están al nuestro alcance para que se pueda pesquisar lo máximo posible materiales auténticos nunca antes visto por los alumnos para llevarles y sorprenderlos, no limitándonos apenas a los materiales existentes en el medio local (y que muchas veces es demasiado escaso) para que de esa forma sí alcancemos un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje con ese tipo de recurso.

BIBLIOGRAFÍA

BALSEBRE, A. (1994). *El lenguaje radiofónico*. Madrid: Cátedra.

CHION, M. (1993). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós

KAPLÚN, M (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre

McLEISH, R. (1985). *Técnicas de realización en radio y televisión*. Madrid: Instituto Oficial de Radiotelevisión.

MORENO HERRERO, I. (1995). *Magias para jugar a la radio*. Madrid: Alhambra-Longman

MORENO HERRERO, I. (1998). *La radio en el aula. Posibilidades para comunicar de forma creativa*. Barcelona: Octaedro.

RODRÍGUEZ BRAVO, A. (1998). *La dimensión sonora del lenguaje audiovisual*. Barcelona: Paidós, col.: Papeles de comunicación, nº 14

SHAEFFER, P. (1988). *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza (1ª edi. en francés en 1966)

MORENO, ISIDRO H. Doctor en Pedagogía. Profesor Asociado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense. Asesor de Tecnologías Audiovisuales del CPR de Parla.

La interlengua: producto del contacto lingüístico en clase de lengua extranjera

Isabella MOZZILLO[8]

En cualquier clase de lengua extranjera (LE) coexisten siempre distintos sistemas lingüísticos, a saber:

1- La lengua materna (LM) de los alumnos – que puede o no ser común a todos y que puede o no coincidir con la del profesor;

2- Las demás LE que se conozcan;

3- La LE meta del aprendizaje.

Esa coexistencia ocurre de muchas formas, que se pueden generalizar en tres tipos de fenómeno:

1- La aparición de **extranjerismos** oriundos de la LE meta y que existan en la(s) LM de los alumnos;

2- El ***code-switching***, o **alternancia lingüística** entre la(s) LM y la LE, que se puede deber a varios factores;

3- La **interlengua,** sistema híbrido formado no sólo por la(s) LM y la LE meta, sino también por otras LE que conozcan los aprendices.

En este trabajo presentaré rápidamente el fenómeno de la interlengua (IL), como proceso de acercamiento a la LE meta y, al mismo tiempo, como producto del contacto entre los idiomas presentes en el aula.

Para Chardenet (2004), normalmente en lo que respecta al aprendizaje de LE, los sistemas educacionales tienen objetivos que se deben alcanzar según escalas de competencia monolingües, según las cuales no hay perspectivas de usos estratégicos del lenguaje. Al hablante que mezcla en sus enunciados palabras y estructuras prestadas del otro idioma se lo

[8] Universidade Federal de Pelotas

considera incompetente con base a la norma monolingüe de la lengua que se desea aprender.

Muchas instituciones escolares aún ignoran el hecho de que el aprendiz de una LE dispone de una competencia estratégica o capacidad de compensar deficiencias de carácter lingüístico, sociolingüístico y discursivo. Al desconocer determinadas reglas gramaticales o ciertas convenciones socioculturales o, al no lograr captar perfectamente todas las intenciones del hablante en un discurso, el sujeto emplea estrategias que le permitan acceder a la interacción, aunque sea de manera "imperfecta".

Esa habilidad le permite adaptar los varios aspectos de su competencia comunicativa a los cambios inesperados en las relaciones sociales e interpersonales entre sus interlocutores. De tal modo, podrá tener flexibilidad para negociar sus distintas funciones dentro de los grupos en los que actuará a través de la LE.

Las estrategias interactivas que posee el alumno de una otra lengua derivan, según Tarone (1983), del esfuerzo mutuo entre dos interlocutores que quieren entenderse en situaciones en las que no comparten las estructuras semánticas necesarias. Las condiciones que posibilitan la aparición de esas estrategias son las siguientes:

a) El hablante desea comunicar un significado X al oyente.
b) El hablante cree que no tiene acceso a la estructura lingüística o sociolingüística necesaria para comunicar el significado o que no la comparte con el oyente.
c) El hablante decide evitar el problema (no comunicar el significado X) o intentar comunicar X a través de otros medios.
d) El hablante deja de buscar alternativas cuando comprende que logra compartir el significado X.

Comúnmente en clase el alumno pide auxilio al profesor preguntándole de forma directa en LM o en LE ("¿Cómo se dice? ¿Cómo se llama?") o utilizando eventualmente la mímica, por ejemplo, al golpear las manos si no sabe cómo decir "aplaudir".

Y, aunque no se comunique en la norma monolingüe de la LE meta, lo hace por medio de la IL, (Selinker, 1974), lengua de transición entre la LM y el máximo nivel posible de acercamiento a esa LE. Ese sistema es un proceso eminentemente interactivo en el cual las lenguas mantienen relaciones de imbricación e interdependencia que contribuyen para la construcción de nuevas competencias. El aprendiz las testa y las confirma en el contexto de adquisición o aprendizaje.

La IL es una lengua transitoria, pues va cambiando a lo largo del aprendizaje, y presenta un modelo que no coincide, que se aleja de la norma monolingüe de la LE meta bajo varios aspectos. Esa característica es normal y esperada, ya que ser un sistema de comunicación es su función primordial.

De ese modo, se presupone que el aprendiz domine una parte de la LE a cada momento de su aprendizaje y que vaya construyendo poco a poco su competencia en la LE. Consecuentemente, la IL presenta grados o niveles, lo que significa que el bilingüe incipiente puede irse apropiando paulatinamente de los elementos lingüístico-pragmáticos de la LE meta con el fin de acercársele cada vez más.

La LM, sistema interiorizado por el aprendiz, aparece como un elemento determinante en la evolución de la IL. En lugar de ser un obstáculo, es la principal referencia para el acercamiento y el dominio de otras lenguas.

Para la construcción de la IL colaboran, por lo tanto, no sólo la LM y la LE meta, sino también las demás lenguas que haya adquirido o esté adquiriendo simultáneamente el alumno. Su impacto, su nivel de desarrollo, sus aspectos idiosincráticos dependen de variables individuales, sociales y didácticas.

Aunque las características de la IL correspondan a las características de las lenguas naturales (sistematicidad, variabilidad e inteligibilidad), ésta contiene rasgos específicos conectados a su aspecto de

rápida evolución (simplificación, permeabilidad, instabilidad, fosilización, regresión). Constituye, al mismo tiempo, proceso y producto final, pues el alumno casi nunca llega al nivel de competencia de los nativos.

La IL evoluye, por lo tanto, mediante un proceso de complexidad progresiva que se apoya en una simplificación y en una reestructuración del sistema interiorizado. Esa evolución depende, entonces, de dos factores principales: el grado de distancia entre la lengua que se quiere aprender y la LM, y, por otra parte, las experiencias individuales lingüísticas, sociales e intelectuales en el área del aprendizaje de idiomas. La LM es un punto de apoyo porque, a partir de datos disponibles sobre la LE, se elaboran las hipótesis sucesivas que se testan al compararse con las producciones en esa lengua, lo que permite el avance en el dominio lingüístico.

Hurtado Albir (1993) sostiene que a través de la LM adquirimos el conjunto de hábitos lingüísticos que se reactivan diariamente. Afirma, también, que mediante la LM entramos en contacto con todos los mecanismos del lenguaje y de la conceptualización. Aprender una LE consiste en aprender aquello que difiere y que no corresponde a la estructura de la LM. Existe, por lo tanto, un proceso de contrastividad inherente a todo aprendizaje de LE.

En el contacto de una LM con una nueva LE, y en la consiguiente formación de la IL, ocurren, invariablemente, dos tipos de fenómenos:

1) **Transferencias** culturales y/o lingüísticas de la LM y/o de las demás LE. Presuponen un carácter "positivo" porque conducen y refuerzan el sistema interlingüístico hacia el nivel más elevado posible de IL;

2) **Interferencias** culturales y/o lingüísticas de la LM y/o de las demás LE. Presuponen un carácter "negativo" porque alejan el sistema interlingüístico del modelo más elevado posible de IL.

Las interferencias pueden provenir asimismo de la LE, lo que trae consecuencias para la LM y para las demás LE que conozca el alumno.

Sin embargo, al profesor de LE interesan, esencialmente, las interferencias de la LM sobre la LE, que pueden ser:

- fonológicas *grosso modo* (la pronunciación, la entonación, la acentuación, la puntuación o la ortografía no corresponden);
- morfológicas *grosso modo* (el género, el número, los verbos o las desinencias en general no corresponden);
- sintácticas *grosso modo* (la construcción de las oraciones no corresponde);
- semánticas *grosso modo* (el léxico, el sentido, el significado de falsos amigos, las expresiones idiomáticas o los proverbios no corresponden);
- pragmáticas *grosso modo* (los contextos de uso de estructuras no corresponden);
- discursivas *grosso modo* (los modelos textuales – orales y escritos -, los niveles y registros de habla y de escrita, los elementos fácticos, las onomatopeyas o las interyecciones no corresponden).

A continuación se presenta una lista de los fenómenos interlingüísticos más comunes, con ejemplos del español como IL hablado por brasileños cuya LM sea el portugués. Han sido retirados de Mozzillo (1997, 2001, 2003), Semino (2001) y Espiga (2003).

1. Simplificación o reducción

"Necesito que van a la escuela" en vez de "Necesito que vayan a la escuela".

El alumno, hablante nativo de portugués, considerando su LM, en la que el Presente del Indicativo y del Subjuntivo coinciden en la tercera persona del plural del verbo "ir", supone que en la LE ocurre lo mismo y reduce la forma subjuntiva a la indicativa.

2. Supergeneralización

"Este cuchillo no tiene hilo" en vez de "Este cuchillo no tiene filo."

En portugués se emplea la misma palabra para designar el hilo de coser

("fio de linha"), "hilo" en español, y el filo del cuchillo ("fio da faca"), "filo" en español, lo que hacer confundir el alumno, quien supergeneraliza y emplea la misma forma en la LE.

3. Transposición indebida

"Bueno, comería un cachorro caliente" en vez de "Bueno, me comería un pancho."

Existe la palabra "cachorro" en español aunque no significa perro ("cão"). Además, la comida se dice "pancho", lo que indica que el alumno brasileño de español opera una transposición sencillamente por creer que es posible una construcción igual a la de su LM.

Se debe considerar que, muchas veces, las transposiciones se hacen de forma consciente pues lo que se quiere, justamente, es obtener un efecto de comicidad.

4. Elisión u omisión

"Yo le conté que estudiaba y que había casado y tenía una hija" en vez de "...que me había casado..."

El aprendiz omite una partícula porque desconoce su necesidad en la LE, apoyándose en su LM, bastante similar.

5. Aparición anómala

"Yo me quedo soñando todas las noches con mis próximas vacaciones" en vez de "Sueño todas las noches..."

El alumno introduce una estructura inexistente en la LE porque la calca directamente de su LM.

6. Perífrasis

6.1 Aproximación

"Los padres que no son de uno mismo" en vez de "suegros".

Al desconocer sustantivos colectivos, por ejemplo, pueden surgir construcciones que no sean contrarias a la norma monolingüe de la LE, pero que sean, en algunos casos, redundantes.

6.2 Invención de neologismos

"Teclador" por "teclado".

Muchas veces el alumno crea neologismos, construcciones perfectamente plausibles dentro de la estructura de la LE, incluso existentes con otro significado, pero que no se emplean en cualquier situación.

6.3 Circunlocución

"Una casita em donde viven los indios en la selva" en vez de "choza".

En este caso, el aprendiz no conoce el término específico para lo que desea expresar y lo hace a través de una definición más amplia.

7. Préstamos

7.1 Traducción literal

"¡Estoy en el baño!" por "Estou no banho!"

El alumno puede traducir directamente lo que desea comunicar implicando un significado mucho más fuerte que el original. "Estou no banho" en portugués significa "Me estoy banãndo".

7.2 *Code-switching* interno a la oración o inserción de elementos de la LM con adaptación a la LE

"Hay una coruja en el árbol."

Al desconocer las palabras "búho" y "lechuza", el alumno produce "coruja" – palabra del portugués - con adaptación a la pronunciación del español, lo que caracteriza un intento de confirmar la hipótesis de que muchos términos coinciden entre la LE y la LM.

7.3 *Code-switching* interno a la oración o inserción de elementos de la LM sin adaptación a la LE

"No sé decir compaixão en español"

Al afirmar que desconoce la palabra, el aprendiz la pronuncia directamente en la LM.

8. Reemplazo

"Yo conozco ellos muy bien" en vez de "Yo los conozco muy bien".

("fio de linha"), "hilo" en español, y el filo del cuchillo ("fio da faca"), "filo" en español, lo que hacer confundir el alumno, quien supergeneraliza y emplea la misma forma en la LE.

3. Transposición indebida

"Bueno, comería un cachorro caliente" en vez de "Bueno, me comería un pancho."

Existe la palabra "cachorro" en español aunque no significa perro ("cão"). Además, la comida se dice "pancho", lo que indica que el alumno brasileño de español opera una transposición sencillamente por creer que es posible una construcción igual a la de su LM.

Se debe considerar que, muchas veces, las transposiciones se hacen de forma consciente pues lo que se quiere, justamente, es obtener un efecto de comicidad.

4. Elisión u omisión

"Yo le conté que estudiaba y que había casado y tenía una hija" en vez de "...que me había casado..."

El aprendiz omite una partícula porque desconoce su necesidad en la LE, apoyándose en su LM, bastante similar.

5. Aparición anómala

"Yo me quedo soñando todas las noches con mis próximas vacaciones" en vez de "Sueño todas las noches..."

El alumno introduce una estructura inexistente en la LE porque la calca directamente de su LM.

6. Perífrasis

6.1 Aproximación

"Los padres que no son de uno mismo" en vez de "suegros".

Al desconocer sustantivos colectivos, por ejemplo, pueden surgir construcciones que no sean contrarias a la norma monolingüe de la LE, pero que sean, en algunos casos, redundantes.

6.2 Invención de neologismos

"Teclador" por "teclado".

Muchas veces el alumno crea neologismos, construcciones perfectamente plausibles dentro de la estructura de la LE, incluso existentes con otro significado, pero que no se emplean en cualquier situación.

6.3 Circunlocución

"Una casita em donde viven los indios en la selva" en vez de "choza".

En este caso, el aprendiz no conoce el término específico para lo que desea expresar y lo hace a través de una definición más amplia.

7. Préstamos

7.1 Traducción literal

"¡Estoy en el baño!" por "Estou no banho!"

El alumno puede traducir directamente lo que desea comunicar implicando un significado mucho más fuerte que el original. "Estou no banho" en portugués significa "Me estoy banãndo".

7.2 *Code-switching* interno a la oración o inserción de elementos de la LM **con adaptación** a la LE

"Hay una coruja en el árbol."

Al desconocer las palabras "búho" y "lechuza", el alumno produce "coruja" – palabra del portugués - con adaptación a la pronunciación del español, lo que caracteriza un intento de confirmar la hipótesis de que muchos términos coinciden entre la LE y la LM.

7.3 *Code-switching* interno a la oración o inserción de elementos de la LM **sin adaptación** a la LE

"No sé decir compaixão en español"

Al afirmar que desconoce la palabra, el aprendiz la pronuncia directamente en la LM.

8. Reemplazo

"Yo conozco ellos muy bien" en vez de "Yo los conozco muy bien".

Desconociendo la imposibilidad de reemplazar los pronombres objeto directo por los pronombres sujeto en la LE, el alumno procede a reemplazarlos como en la LM.

9. Reestructuración

"Díjome" en vez de "Me dijo".

Aunque esa construcción no es rigurosamente interlingüística porque puede formar parte del español literario, el brasileño no la emplea por esa razón en situaciones coloquiales. Como entiende que no puede emplear construcciones como "Pueden me dar", calcadas de la LM, opera una reestructuración y pasa a producir una forma proclítica según la norma de la LE: "Pueden darme".

10. Empleo excesivo de fórmulas idiomáticas

"Yo qué sé..."

El alumno que todavía no domina ciertas estructuras puede apoyarse de forma exagerada en alguna expresión, usándola en cualquier contexto.

11. Evitación o elusión

"Este trabajo era para yo..... (*hacer); lo tenía que hacer yo".

El aprendiz evita decir ciertas cosas si desconoce sus estructuras lingüísticas, permaneciendo en silencio o cambiando de tema. Puede abstenerse de pronunciar determinadas palabras, por ejemplo. También puede evitar ciertas formas gramaticales, empleando elementos sintácticos y/o lexicales semejantes. En el caso que se analiza, el alumno durante la comunicación recuerda que en español no existe el infinitivo conjugado y cambia la estructura de la oración a mitad de camino.

Es importante tener claro que en el trayecto que realiza el alumno del monolingüismo en su LM a la adquisición del nivel más elevado posible de IL, en ese *continuum* hacia la LE meta, ocurre el fenómeno de la

fosilización, que, aunque sea inevitable y perpetuo, puede minimizarse en determinados aspectos siempre y cuando haya interés y consciencia.

Como el comportamiento lingüístico del aprendiz de LE puede evolucionar constantemente, al sufrir reestructuraciones sucesivas y al formar hipótesis provisorias que se confirmarán o no, a cada momento del aprendizaje puede haber un distinto nivel de competencia. (Moita Lopes, 1996).

La IL puede, obviamente, presentar reducción en su nivel, acercándose nuevamente a la LM cuando hay pérdida de contacto con la LE y se disminuye, consecuentemente, el *input* lingüístico. Pero aunque es prácticamente imposible que se alcance la competencia máxima, el dominio total de la LE, también es muy difícil que se vuelva al punto inicial de monolingüismo: restan, en todo caso, las habilidades de comprensión.

Según Moore (2003), el hecho de que los profesores de LE consideren parasitarias las relaciones entre la LM y la LE proviene de la perspectiva equivocada de que el alumno es un monolingüe en la LM a quien se deberá convertir en un monolingüe también en la LE.

Justamente es el contrario: el alumno de LE se convierte en un bilingüe – incipiente - desde el primer contacto con el nuevo sistema lingüístico, ya que la LM y la LE actúan recíprocamente debido a su contacto en clase.

Estudiar una LE, por la contrastividad que impone, por la consciencia que exige a respecto de las estrategias de compensación y de alternancia, permite descubrir sutilezas del funcionamiento de la LM que no sería posible en circunstancias normales; permite, por lo tanto, una nueva, interesante y enriquecedora mirada sobre la LM.

BIBLIOGRAFÍA

CHARDENET, Patrick. Interlingüismo de alternância e interlingüismo simultâneo em trocas plurilíngües: por uma análise de um entre-os-idiomas. In: GIERING, M. E.; TEIXEIRA, M. (orgs.) *Investigando a linguagem em uso. Estudos em Lingüística Aplicada.* São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2004.

ESPIGA, Jorge. Autonomía en el aprendizaje de español: Aspectos teórico-prácticos. In: NICOLAIDES, C. ; MOZZILLO, I; PACHALSKI, L. J. N. ; MACHADO, M. G. S. ; FERNANDES, V. (orgs.) *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras.* Pelotas: Editora da UFPEL, 2003.

HURTADO ALBIR, Amparo. Combattre la contamination linguistique. In: SELESKOVITCH, D. *Comment perfectionner ses connaissances linguistiques.* Paris : Association des Amis de l'E.S.I.T., 1993.

MOITA LOPES, João Paulo. *Oficina de Lingüística Aplicada.* Campinas: Mercado Aberto, 1996.

MOORE, Danièle. Uma didática da alternância para aprender melhor ? In : PRADO, C. ; CUNHA, J. C. (orgs.) *Língua materna e língua estrangeira na escola. O exemplo da Bivalência.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MOZZILLO DE MOURA, Isabella. *Traição lingüística e lealdade cultural. A alternância de código no discurso bilíngüe.* 1997. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Escola de Educação. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

MOZZILLO, Isabella. *Sobre a natureza da conversação bilíngüe: uma abordagem via Teoria da Relevância.* 2001. 178 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Letras) Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MOZZILLO, Isabella. A conversação bilíngüe dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira. In: HAMMES, W. J. ; VETROMILLE-CASTRO, R. (orgs.) *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira.* Pelotas: Educat, 2001.

MOZZILLO, Isabella. A interlíngua construída em ambiente autônomo de aprendizado de línguas estrangeiras. In: NICOLAIDES, C. ; MOZZILLO, I; PACHALSKI, L. J. N. ; MACHADO, M. G. S. ; FERNANDES, V. (orgs.) *O desencolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras.* Pelotas: Editora da

UFPEL, 2003.

SELINKER, Larry. Interlanguage. In: SCHUMANN, J.H. & STENSON, N. *New Frontiers in Second Language Learning*. New York: Newbury House, 1974. (First published in IRAL, 1972).

SEMINO, María Josefina I. Formas inadecuadas de los pronombres personales castellanos átonos debido a interferencias portuguesas. In: HAMMES, W. J. ; VETROMILLE-CASTRO, R. (orgs.) *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: Educat, 2001.

TARONE, E. Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. In: FAERCH; KASPER (eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983.

Las Tecnologías en la Enseñanza de la Lengua Española

Elton L. VERGARA NUNES[i]

RESUMEN: Este trabajo presenta la experiencia con el uso de algunas herramientas gratuitas encontradas en Internet para producción de materiales didácticos de audio para clases de lengua española como lengua extranjera.

INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) cada día están más presentes en la vida cotidiana de todos. Sin embargo, aún no son explotadas de manera a volverse útiles para práctica pedagógica de muchos profesores. Se quiere aquí compartir algunas informaciones prácticas para aquellos que desean aprovechar especialmente su ordenador. Para que las sugerencias presentadas aquí puedan ser realizadas, es necesario contar con un ordenador, conexión a Internet, y aun micrófono y parlantes, además de una grabadora de CDs[10]. Con eso, el profesor podrá producir materiales didácticos auditivos para ser usados en sus clases de una forma barata y siempre actualizada. Todos sabemos que la oferta de materiales didácticos de audio en el comercio editorial es pequeña y los que existen tienen precios impensados para los bajos sueldos de los profesores. De esta forma, trabajar con lo que hay en los laboratorios de las escuelas o en la casa de la mayoría de los profesores es una alternativa viable.

APLICACIÓN

En clase, se pueden usar diferentes materiales de audio, a saber, programas de radio, lectura de textos literarios, diálogos de películas, o aun partes de conversaciones con hablantes nativos. Según el tipo de material

---

[i] Universidad Federal de Pelotas

[10] La grabadora de CD puede ser sustituida por una grabadora de cinta casete de los equipos de sonido que tengan entrada auxiliar, pero tendrá que saber adaptarla con los cables propios. La grabación de todo que escucha en el ordenador podrá ser hecha en cintas casetes.

que se quiera, es necesario elegir la herramienta adecuada para prepararlo. Los materiales no valen por sí mismos, tienen que estar dentro de los objetivos de la clase, del plan del profesor y adaptados al nivel de lengua de sus alumnos. Con estos materiales, se pueden trabajar las diferentes habilidades, desde la simple comprensión auditiva (como muchos suelen hacer con canciones y letras con huecos) hasta la interacción oral, como en el ejemplo del Tribunal del 5.1..

ADVERTENCIAS

Es necesario tomar algunos cuidados prácticos, como experimentar el funcionamiento de los aparatos. Los aparatos con CD player suelen presentar problemas en la reproducción de CDs grabados en ordenadores. A veces, el control de volumen del ordenador está mal ajustado y la grabación puede salir muy baja. Usar grabadoras pequeñas para grabar de/en cintas casete puede mezclar el ruido del motor del aparato con el audio. Aunque un CD pueda contener muchos ficheros de audio con extensión mp3 o ram, estos no funcionan en los aparatos comunes de audio. Al grabar, es necesario definir en qué aparato se va a reproducir el material. Si es un ordenador, cabrán muchísimas cosas más. Un CD común puede contener cerca de 80 minutos de audio.

ALGUNAS HERRAMIENTAS GRATIS

- **Winamp:** Un player muy útil para diversos tipos de fichero de audio y de video.
  - http://www.winamp.com/player/
- **Real Media Player:** Reproduce ficheros .ram y .rm, que tienen un tamaño mucho menor que los mp3 o wav.
  - http://www.real.com/R/RDX.fail-click.R/software-dl.real.com/0532cc6319af02165a20/windows/RealPlayer10-

5GOLD_es.exe

- **Kazaa:** Es un conocido software para compartir ficheros[11] entre ordenadores. En la versión sugerida abajo se evitan los llamados spywares[12].
  - http://superdownloads.ubbi.com.br/download/i16038.html
- **Radios en línea:** Abajo hay un enlace para radios en vivo en español por Internet.
  - http://www.aprendaespanhol.com/radios_espanol.htm
- **Páginas web:** En diversos sitios de Internet hay materiales gratis para las clases.

  a) **Radio Exterior de España,** con muchos ficheros mp3:
  - http://www.rne.es/ree/index.htm

  b) **El Clarín Digital, de Argentina,** con muchos materiales multimedia:
  - http://www.clarin.com/diario/especiales/

  c) **Audioteca Virtual de Letras**, con ficheros .rm de poesías y cuentos:
  - http://www.ufpel.edu.br/bvl/audioteca//
- **Skype:** Este software sirve para conversar a través de Internet, con apoyo del micrófono y de los parlantes del ordenador. Con este programa, el profesor puede conversar con hablantes nativos de

---

[11] Hay diversos softwares que hacen este tipo de intercambio, entre ellos el Shareaza, que también es gratis y tiene el código abierto. Puedes visitar el sitio en español en http://www.shareaza.com/?id=home&lang=sp.

[12] Los Spywares o archivos espías son unas diminutas aplicaciones cuyo objetivo es el envío de datos del sistema donde están instalados, acceden al sistema sin que el usuario sea directamente consciente de ello y se ejecutan en segundo plano. Más concretamente, su función consiste en la obtención de datos de usuario como por ejemplo el sistema operativo utilizado por el usuario, las páginas visitadas, el tiempo que se ha estado en las mismas, descargas realizadas, etc. Hasta pueden llegar a transferir datos tan privados y personales como direcciones de correo electrónico, direcciones IP, número de teléfono al que se realiza la conexión a Internet con su nombre de usuario y contraseña, etc. Disponible en http://www.hispazone.com/conttuto.asp?IdTutorial=46, acceso el 05 jul 2005.

diferentes países en situaciones naturales y, con el apoyo de Audacity, grabar todo eso.

- http://www.skype.com/download/

- **Audacity:** Hay una versión propia para Windows, pero aun puede ser encontrado para sistemas Linux y para Mac. Con este programita, el profesor podrá editar fichero de audio, recortar partes, repetirlas, aumentar el volumen, quitar ruidos, o cambiar el tono de voz. Podrá aun mezclar voz con música, o grabar su voz por el micrófono. Conectando la salida de los auriculares (o para grabación) de su equipo de sonido en la entrada auxiliar o del micrófono del ordenador[13], se puede capturar en el ordenador todo lo que se escucha en el aparato de sonidos (radios, cintas, etc.). Con el Audacity, es posible también capturar el audio de una película de un DVD que esté siendo ejecutado en el ordenador. Junto con el Skype o con los sitios de radios en línea, se puede capturar todo tipo de sonido que se esté escuchando.
  - http://audacity.sourceforge.net/latest/audacity-win/audacity-win-1.2.3.exe

EJEMPLOS DE APLICACIÓN EN CLASE

- **Balada de un soldado[14]:** Canción interpretada por Mafalda Veiga, que trata de la muerte provocada por la guerra[15]. Los alumnos escucharon la canción y escribieron una carta personal a una autoridad. Después, en grupos, compartieron las cartas, y se organizó un Tribunal donde la guerra era acusada de muchas muertes. Los alumnos se dividieron en: juez, rea, abogados,

[13] Estas entradas están identificadas por enchufes de color rosa (micrófono) y azul (auxiliar).

[14] Se puede conseguir esta canción por Kazaa. Ver url en el punto 4.3. de la página 2.

[15] Esta canción está sacada de un cancionero popular español, *Madre Anoche en las Trincheras*, de autor desconocido.

testigos, jurados (todos los demás).

- **Los piqueteros:** Tras haber escuchado el texto[16], los alumnos compartieron en grupos lo que consiguieron entender, apuntando las informaciones que les faltaban. Después, en nuevos grupos, compartieron las nuevas informaciones y reescribieron el texto escuchado.
- **Lectura de poemas:** Para alumnos de niveles iniciales, se puede usar la lectura de poemas importantes[17] de la literatura de lengua española, para dominio de algunos sonidos típicos. Excelente posibilidad para trabajar las características de los acentos regionales.

CONCLUSIÓN

Hay muchos recursos que se pueden usar a partir de lo que la mayoría de los profesores tiene disponible en su casa, bastando para eso un poco de investigación y tiempo de dedicación. Además, es importante considerar que todos esos materiales, una vez preparados, pueden ser compartidos entre los colegas profesores, multiplicándoselos.

BIBLIOGRAFÍA

VERGARA NUNES, Elton L. et alii. *Biblioteca Virtual de Letras*. Porto Alegre: RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação – Março/2004, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo3/af/16-bibliotecavirtual.pdf>. Acesso em: 05 de jun. de 2005.

VERGARA NUNES, Elton L. et alii. *Educación: Retos de la alfabetización tecnológica en un mundo en red*. Mérida: INFODEX - Junta de Extremadura/España - Consejería de Educación, 2000. Pág. 83-91.

[16] Disponible en El Clarín Digital, especiales multimedia. Ver url en el punto 4.5.2. de la página 3.

[17] En el sitio "A Media Voz" se pueden encontrar muchísimos poemas gratis leídos por grandes autores de la lengua española. http://amediavoz.com/mediavoz.htm.

VERGARA NUNES, Elton L.. *Isso não é Babel, isso é IRC*. Pelotas: CD do III Fórum Internacional de Línguas Estrangeiras, UFPel e UCPel, 2005.

VERGARA NUNES, Elton L.. *La pedagogía de internet: una perspectiva en la enseñanza a distancia de lenguas extranjeras*. Revista Tonos Digital - Número 3 – Março/2002. Múrcia: Universidade de Múrcia/Espanha. Disponível em: <http://www.um.es/tonosdigital/znum3/pdfs/estudiospedagogiainternet.pdf>. Acesso em: 05 jun. de 2005.

VERGARA NUNES, Elton L.. *Materiais didáticos em ambientes virtuais*. Caderno de Letras. Pelotas: Departamento de Letras/UFPel, 2004. Pág. 108-2

La lectura en la clase de ELE: la película como recurso motivador

María Pía Mendoza-Sassi[18]

RESUMEN: Este taller pretende ser un aporte a la reflexión sobre la importancia de la lectura con el objetivo de ayudar a los estudiantes a acercarse y explorar la literatura a través del uso del Video/DVD.

Como profesores de ELE, seguramente más de una vez habremos sentido dudas al querer introducir textos literarios en el aula. Esto, porque en LE la lectura, generalmente es entorpecida por la falta de vocabulario, de conocimientos gramaticales y culturales, así como por la aplicación de estrategias de lectura.

Pretendemos con este trabajo reflexionar sobre algunos de los modos posibles de acercamiento a la literatura hispánica en el aula de lengua extranjera a través del video/DVD.

Si partimos de la perspectiva basada en las propuestas de competencia comunicativa y teniendo en cuenta a Canale & Swain, el uso del texto literario es uno de los caminos para la práctica comunicativa de la lengua y para conocer las realidades históricas y culturales de la lengua meta. Es decir, el abordaje comunicativo implica de generar, de una manera fiel, las condiciones reales de producción lingüística-literaria.

Con el apoyo del uso del Video/DVD como ayuda a la lectura permite la contextualización, en la cual, facilitará la comprensión de los diversos aspectos de la cultura hispánica.

Las actividades que proponemos en el taller, a partir del Video/DVD, comportan la práctica oral de la negociación en grupo o en parejas; con comprensión auditiva global e intensiva, y con secuencias de lectura global. El alumno desarrollará sus estrategias tanto de comprensión auditiva como de lectura. De igual forma practicará la expresión oral al

[18] Universidade Federal de Pelotas

analizar la obra literaria y la escritura al interactuar con sus compañeros.

El objetivo es de ayudar a los estudiantes a acercarse y explorar la literatura a la vez que a producir, expresar y valorar sus propias respuestas frente a la misma. Mediante la realización de cierto número de actividades en las que los estudiantes tienen que hablar, compartir información con otros, comparar, escribir, etc. probablemente llegarán a familiarizarse más íntimamente con el texto y aumentará su motivación.

En este taller, nuestro objetivo es de:

- Presentar actividades para facilitar la lectura de textos literarios con la ayuda del video/dvd.
- Tomar la lectura como punto de partida para la práctica integrada de las cuatro destrezas.
- Reflexionar sobre modalidades para introducir elementos culturales.

Como ejemplo, presentamos la obra de Manuel Rivas, *¿Qué me quieres, amor?* Y la película *La lengua de las mariposas* de José Luis Cuerda.

Dividimos la actividad en seis parte, en la cual, seguimos la secuencia general de la comprensión lectora.

1. Pré-calentamiento
2. Fijación clara de la tarea y del objetivo
3. Primera lectura
4. Segunda lectura
5. Tercera lectura y realización de la tarea propuesta
6. Actividades derivadas. (Giovannini, 1996: 32)

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

1. Explicamos a los estudiantes que vamos a leer el cuento, en nuestro caso *La lengua de las mariposas* de Manuel Rivas, y les presentamos la manera en que vamos a trabajar, es decir, combinando la película con la lectura.

En torno al tema, activamos entonces ideas y vocabulario que podemos ir anotando en la pizarra las ideas de los alumnos. Esta actividad de pre-calentamiento permite:

a) Crear expectativas

b) Actualizar el tema en la mente de los estudiantes

c) Hacer aflorar los conocimientos de vocabulario activo sobre el tema

d) Recuperar vocabulario pasivo o introducir vocabulario nuevo

2. Proponemos a los estudiantes un breve cuestionario para que recuerden vivencias concretas.

Por ejemplo: su primer día de escuela y aspectos de su relación con los maestros (conforme al tema de la película).

Esta actividad se puede realizar en parejas o en grupos de tres. Está actividad les facilitará la comprensión de las primeras secuencias de la película que más tarde se irá a ver.

3. Se les explica entonces que van a ver las secuencias iniciales de la película (*La lengua de las mariposas* de José Luis Cuerda), acompañada con una breve pre-lectura del texto.

Por ejemplo, se puede proporcionar la información completa a los estudiantes con secuencia desordenadas de las frases. La tarea consistiría en ir reconociendo las secuencias y numerándolas a medida que aparecen en la pantalla.

La información que hay que recoger es muy breve y básica, pero permite a los estudiantes disponer del esqueleto o resumen del argumento de la primera parte del cuento aunque no hayan entendido todos los detalles. Habrán realizado hasta aquí una comprensión auditiva global y compresión global de la primera parte del texto.

4. En la segunda lectura y segunda secuencia de la película, se busca guiar a una lectura más centrada del texto, en que se puede plantear o realizar una serie de actividades sobre los puntos clave de la obra.

Por ejemplo, actividades de comprensión respondiendo si son (V)erdaderas o (F)alsas las afirmaciones que se realizan.

5. En la 5ª etapa, se busca trabajar la obra en su totalidad. Se puede trabajar de la siguiente manera:

Se visionan las últimas secuencias de la película sin sonido, en que, los estudiantes toman notas para poder explicar después por parejas cómo interpretan las imágenes finales de la película y poder reconstruir la *verdadera* historia. Comparan las versiones finalistas con las imágenes que acaban de ver. ¿Qué hay de parecido? ¿Y de diferente?

6. En esta última etapa, se realiza la lectura y la comparación con la película - Se les proponen, por ejemplo, unos fragmentos sacados de la segunda parte del cuento y se les pide que subrayen en azul los detalles que creen que aparecen en la película y en rojo los que creen que no aparecen. Lo comentan luego en parejas y se hace una puesta en común.

Actividad final: Los alumnos leerán la obra de Manuel Rivas, *¿Qué me quieres, amor?* y efectuarán un trabajo sobre la misma analizando el contexto social en el que el autor sitúa a los personajes, las relaciones entre los mismos y la importancia que estos tienen en la novela.

Por ejemplo, ¿La actual situación educativa, política y social es muy distinta a la del siglo XXI?

CONCLUSIÓN

La idea de este taller, es de motivar cada vez más a nuestros alumnos a adquirir el gusto por la lectura y esperamos haber propuesto algunas ideas de actividades que permita a nuestros estudiantes de E/LE un acceso más fácil a la lectura y comprensión de los textos literarios. Aprender a hablar una lengua, hoy en día, es aprender cómo funciona la cultura de esa lengua en la comunicación entre sus hablantes.

Y por eso no se puede desligarse la enseñanza de la lengua de la cultura, porque la explicación de un sistema lingüístico está referida siempre a una comunidad, y esto conlleva transmitir directamente conocimientos culturales específicos.

Para eso, se presenta a seguir algunas obras literarias que hoy se encuentra en las siguientes películas:

OBRAS	PELÍCULAS
Julio Cortázar. *"Las armas secretas* lean "Cartas de mamá"	Week End (1967) - Dirección: Jean-Luc Godard/ L'Ingorgo (Una storia impossibile) (1978) - Dirección: Luigi Comencini
Isabel Allende – "La casa de los espíritus"	La casa de los espíritus (1993)- Dirección: Bille August.
Federico García Lorca – "Bodas de Sangre"	Bodas de Sangre (1981) – Dirección: Carlos Saura.
Jorge Luis Borges – "El tema del traidor y del héroe".	La estrategia de la araña (1970) Dirección: Bernardo Bertolucci.
Juan Ramón Jimenez – "Platero y yo"	Platero y yo (1964) Dirección: Alfredo Castellón.
Laura Esquivel – "Como agua para chocolate"	Como agua para chocolate (1992) Dirección: Alfonso Arau.
Antonio Skarmeta – "Ardiente paciencia"	"El poeta y el cartero" (1994) – Dirección: Michael Radford.

BIBLIOGRAFÍA

ARNOLD, J. & Fonseca, M.C. Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua, en LORENZO, B. F. *El Desarrollo de la Competencia Lingüística y Comunicativa en el Aprendizaje de Español como L2*. Ed. Edinumen: Madrid. 2004.

GONZÁLEZ, M. *Aprendizaje Intercultural: desarrollo de estrategias en el aula*. Colección Expolingua núm. 4, Fundación Actilibre. 1999.

HERNÁNDEZ A. C. *Propuestas para el uso del vídeo en clase. Cuadernos*

Cervantes núm. 14. 1997.

FERRERAS, F. D.: *Lo fantástico en la literatura y el cine.* Ed. Vosa, Madrid, 1995.

RIVAS, M. *¿Qué me quieres, amor?*, Madrid 1996. Consulta en Internet*Literatura en el Cine*, disponible en, acceso en 01/06/2005.*Viaje literario: un paseo por la literatura*, disponible en, acceso en 01/06/2005.

FETE U. *La animación a la lectura desde el cine. Planteamientos didácticos: homologado por la administración educativa*, disponible en, acceso en 03/06/2005.

El salón de clase de lengua española como lugar de investigación y reflexión acerca de la práctica pedagógica

Cibele Krause-Lemke[19]

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo se centra en la discusión de las diversas metodologías de investigación de carácter cualitativo y su aplicación en salón de clase de lengua española.

Inicialmente, es importante aclarar que este artículo tratará el salón de clase como el lugar, por excelencia, donde se da el trabajo con el conocimiento, como lugar de interacción y donde se da la negociación de sentidos, si se actúa desde una concepción pedagógica que permita y que facilite este tipo de relación profesor/alumno. Obviamente, no se niega aquí que existan otras formas por las cuales se realiza la actividad docente, como por ejemplo, las mediadas por la computadora, como herramienta de trabajo.

De este modo, el salón de clase se constituye como un espacio único en que se manifiestan las relaciones que profesores y alumnos tienen con el conocimiento, momento en que se revelan las diferentes formas de entenderlo. Se puede decir que, es justamente cuando se manifiestan las diferentes formas de pensar, que docentes y alumnos deben estar preparados para negociar y (re)construir sentidos.

Así, se puede decir que el salón de clase funciona como un lugar de formación tanto para el alumno cuanto para el profesor (cf. Garrido, 2001). Es en este lugar que el alumno tiene contacto con el saber

[19] UNICENTRO – PR

elaborado, en que aprende a 'pensar, elaborar y expresar mejor sus ideas y a resignificar sus concepciones' (op.cit., p. 125[20]). Es, también, un lugar de formación para el profesor, pues le permite el perfeccionamiento diario, si se considera que la etapa inicial de formación no contempla la diversidad de situaciones por las cuales el futuro profesor podrá confrontarse. A partir de esto, conforme Garrido (2001), el profesional puede analizar críticamente los eventos realizados en el salón de clase y, de este modo, buscar alternativas que mejoren el proceso de aprendizaje. Es, entonces, por esta postura reflexiva del docente, que el salón de clase funcionaría como el propio objeto de investigación.

EL DOCENTE Y SU RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO

La propuesta de este texto, como indicada inicialmente, es la de que el profesor, como un profesional reflexivo y preocupado con su práctica pedagógica, desarrolle comprensión y busque caminos para resolver y/o mediar las propias situaciones que experimenta en su salón de clase. Algunos autores, como por ejemplo Carvalho & Gil Pérez (2001) y Schön (1998) destacan algunas características de este profesional que quiere, realmente, desempeñar su papel de docente como aquel que no sólo se limita a transmitir los saberes de una generación a otra, sino que, a través de este contacto con el saber elaborado, discuta, cuestione, y sobretodo, posibilite a su alumno la oportunidad de (re)construirlo y/o interpretarlo, y no simplemente, memorizarlo.

---

[20] Traducción mía.

Este profesional debería tener una sólida formación teórica que le permitiera discutir los problemas de su área específica. En este caso, como profesor de español, debería tener un buen conocimiento de la lengua y de las teorías que la rigen. El conocimiento teórico, a su vez, tendría que darle condiciones de guiar su práctica y percibir la transposición didáctica – la relación que se hace entre la teoría y la práctica – como el eje de la actividad docente. Aun así, debería tener una formación político/ideológica, de compromiso social por la democratización de la escuela y por el trabajo colectivo. Así, se espera que el profesor desarrolle una postura activa delante de su trabajo y busque perfeccionarse a lo largo de su actuación docente.

ALGUNAS MODALIDADES DE INVESTIGACION CIENTIFICA

Para que el profesor pueda valerse de su salón de clase como un objeto de estudio, es necesario que tenga conocimiento de los mecanismos que posibilitan la realización de tal tarea. La gran mayoría de los cursos de graduación, direccionados a la formación de profesores, no contempla, en su estructura curricular, asignaturas específicas que garanticen al alumno el contacto con posibilidades de investigación científica a lo largo de sus estudios. Más bien, simplemente algunos tienen la oportunidad de desarrollar proyectos, en la modalidad de iniciación científica, orientados por profesores que coordinan investigaciones en su área específica[21]. La intención aquí, es a la de llamar la atención para la necesidad de que tal tipo de asignatura forme parte del curriculum de los Cursos de Letras, para que el académico

---

[21] Acerca de esto se puede buscar más información a través de la ANPGL (Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras). Es una asociación que discute y organiza foros de discusión acerca de los proyectos de investigación desarrollados por alumnos de Letras, mientras están en proceso de graduación.

tenga oportunidad de no sólo conocer las formas de investigación y sino que, muy pronto, empiece a entender su proceso de formación como un proceso mediado por la actividad de investigar.

De este modo, en esta parte, discutiré algunas modalidades de investigación científica, de carácter cualitativo, o sea, que entienden la investigación como un *proceso* y no simplemente como *resultado de un producto* (cf. Chaudron, 2000), como así entienden las de carácter cuantitativo. La investigación cualitativa tiene algunas características específicas tales como: suele evaluar el *proceso* y no basa sus búsquedas con el uso de instrumentos; se utiliza de observación libre prolongada, entrevistas abiertas; triangulación de información; los datos más interesantes son los que surgen espontáneamente en el contexto que se está investigando y no quiere comprobar ni probar teorías, por lo contrario, quiere un mejor *entendimiento* del fenómeno estudiado.

A su vez, la investigación cuantitativa tiene los siguientes rasgos: trabaja con categorías previamente determinadas; se basa en esquemas, testes, comportamientos clasificados; los dados suelen indicar la estabilidad o cambios del fenómeno estudiado (actitudes, conocimientos, destrezas, producciones en la lengua); formula un diseño para justificar determinados marcos teóricos y suelen basar sus conclusiones en verificar (o no) las hipótesis previamente formuladas (cf. Chaudron, 2000, p. 131)

Cada una de estas modalidades viene con una determinada concepción de lo que sea el conocimiento. Las que estudiaremos están vinculadas a un paradigma socioconstructivista – la verdad es construida por los participantes de la investigación – a través de la interpretación de los hechos observados. Para describir estas modalidades, me basaré en

los estudios de André (1995), Chaudron (2000), Telles (2001) y Erickson (2001).

LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

La investigación etnográfica es utilizada para comprender las formas de actuación de/entre grupos de personas (profesores, alumnos en el salón de clase, padres, funcionarios, directivos de una escuela) en un contexto específico (escuela, comunidad, casa), (cf. Telles, 2001). Este modelo fue adoptado para el estudio de la cultura escolar, su espacio social, y su origen es de orden antropológica. Erickson (2001) así como André (1995), afirman que el modelo etnográfico es uno de los más eficaces para investigar las acciones del contexto escolar. Todos los datos seleccionados por el investigador tienen el objetivo de documentar las informaciones acerca de la práctica cotidiana escolar. Diarios, entrevistas grabadas en audio y cuestionarios sirven para comprender el fenómeno estudiado. Para que se analicen los datos, el investigador sigue el paradigma interpretativista: se produce el significado a partir de las transcripciones en audio, de los diarios y de los cuestionarios y se triangulan las informaciones obtenidas con la etapa de observación previamente realizada. Como forma de organizar el texto, el investigador segmenta el texto por temas, nombrándolos con un título para, en seguida, hacer la interpretación a partir de los apuntes realizados, buscando conexión, también, con otros temas que se materializan por el discurso de los participantes de la investigación.

LA INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN

Este modelo, de carácter filosófico ligado a la Teoría Crítica o Fenomenología (cf. Chaudron 2000, p. 129), es utilizada por un grupo

de investigadores, trabajando en este mismo grupo, para comprender la práctica del cotidiano escolar o el efecto de una determinada acción pedagógica llevada a cabo en el contexto común a ellos. Es un tipo de investigación que ocurre, sobretodo, en un contexto de cooperación entre varios participantes, dedicados a estudiar un mismo problema, en un contexto determinado. Además de los instrumentos utilizados por la etnografía, como se relacionó en el tópico anterior, se pueden proponer cuestionarios y actividades proyectadas por el grupo participante de la investigación.

Como forma de análisis de los datos, se reúnen y discuten lo que han percibido, se confrontan los apuntes, las notas de campo y empiezan una reflexión colectiva para identificar actitudes comunes del grupo. Se utilizan de los mismos mecanismos descriptos en la modalidad etnográfica y luego se comparte con todos los participantes del grupo para un análisis colectivo. La validad de las interpretaciones es conferida por el grupo, momento en que todos los miembros reflexionan acerca de la plausibilidad de las interpretaciones de sus compañeros.

ESTUDIOS DE CASO

Estudios de Caso son textos, en su mayoría descriptivos, en que el profesor-investigador se detiene en algo específico relacionado a su práctica profesional. Según Telles (2001) se caracteriza, pues, por la descripción de un único fenómeno aislado. El investigador debe determinar el grado de proximidad que tendrá con los involucrados en el caso – puede aproximarse y distanciarse en diferentes perspectivas para poder producir múltiples significados acerca de lo que estudia. Para que se constituya en un análisis relevante, el profesor-investigador puede examinar los datos, buscar elementos comunes que relacionen los

hechos y explicarlos, teniendo en cuenta temas y variables que puedan configurarse como un sistema.

INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Esta modalidad de investigación, ampliamente discutida por Telles (1999; 2001), está basada en las historias personales y profesionales de los docentes y otros que estén involucrados en el proceso de investigación que se está realizando. Las historias funcionan como contextos de producción de los significados para lo que ocurre en el salón de clase. Así, ellas son al mismo tiempo el método y el objeto de investigación. Rechaza el papel pasivo del participante, ya que no se concibe el sujeto como un simple objeto a ser estudiado. Para el desarrollo de esta modalidad de investigación se utilizan entrevistas, diarios, autobiografías de los participantes, cartas (enviadas o no), cajas de recuerdos, documentos, objetos y notas de campo. Los participantes elaboran actas/ memorias de eventos relevantes de su vida (personal y profesional) y las agrupan por periodos, nombrándolos.

A partir de los datos recogidos, el investigador empieza a escribir narrativas – *textos de investigación* – a través de los cuales se produce el significado y se establecen relación entre las historias y hechos, llegando a *unidades narrativas* – núcleos temáticos que unen y sintetizan múltiples significados. Así, al producir sus narrativas, los profesores toman la palabra, exponen y comprenden sus teorías implícitas acerca de sus prácticas pedagógicas y se construyen como agentes de su desarrollo personal y profesional. En este tipo de investigación se destaca, sobretodo, el trabajo colaborativo que se establece entre los integrantes del grupo.

EL SALÓN DE CLASE COMO LUGAR Y OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de la temática aquí tratada, puede preguntarse el profesor: ¿Qué se puede investigar acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje de lengua española? ¿Qué implica el desarrollo de una investigación? ¿Mi salón de clase posibilita temas de investigación? Obviamente, muchas son las preguntas que podrían ser formuladas, tratándose de una temática tan interesante como a la de enseñar/aprender una lengua.

Una actitud que podría abrir un camino que lleve a consideraciones o comprensiones acerca de las cuestiones puestas es pensar, en primer lugar, en la forma como uno desarrolla su trabajo docente. Reflexionar sobre ello y auto-evaluarse puede dar una dirección para la toma de decisión: elegir un tema, una pregunta para la cual no se tiene la respuesta todavía. Esta pregunta puede estar dirigida a la forma cómo se enseña, a la forma de abordar el conocimiento de la lengua, por ejemplo. De este modo, el docente podría investigar las concepciones de lenguaje que orientan su trabajo, buscando establecer una relación entre teoría y práctica. De una forma un tanto macro, por la etnografía, se podría estudiar como se da la construcción de identidades en el aprendizaje de español y las formaciones discursivas de profesores y alumnos acerca del aprendizaje de esta lengua. Aún así, también pueden ser emprendidos estudios acerca de las temáticas formales de estudio de la lengua española, relacionadas con dificultades específicas de aprendizaje. El profesor, a través de una investigación en la acción, podría intervenir en el ambiente proponiendo estrategias para tratarlas.

A partir de la elección de la temática, el profesor-investigador debe buscar la modalidad de investigación más adecuada para realizar su

tarea. Al mismo tiempo, ya está haciendo lecturas y desarrollando un proyecto que establezca el problema, la manera de estudiarlo, las etapas a cumplir, los participantes, bien como ya está seleccionando los textos que darán apoyo teórico para justificar los posicionamientos tomados, para que así se configure como un trabajo de carácter científico.

Concluyendo, creo que la actividad de investigación científica debe formar parte de la formación de cualquier profesor. No se debe pensar que la formación tiene un destino exacto a ser alcanzado. La formación es camino, pero siempre un camino que posibilita varias formas de ser recorrido. La investigación, como una actividad que constituye la docencia, debe ser considerada, pues, como el principal factor que posibilita el cambio en nuestra actuación, ya que dejamos de ser 'oyentes' y/o 'asistentes' del conocimiento para posibilitar que se construyan nuevos entendimientos acerca del desarrollo de la práctica pedagógica. Creo, fatalmente, en la idea de que un profesor-investigador es (o será) un profesor reflexivo (o vice-versa).

BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉ, M. E. D. A .de. *Etnografía da prática escolar*. Campinas. São Paulo. Papirus, 1995.

CARVALHO, A. M. P. de.; GIL PEREZ, D. O saber e o saber fazer do professor. In.: CASTRO, A. D. & CARVALHO, A N. P. (Orgs.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning. 2001, p. 108 –124.

CHAUDRON, C. Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas. In.Muñoz, C. (org). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona. Editorial Ariel, 2000.

EL SALÓN DE CLASE COMO LUGAR Y OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de la temática aquí tratada, puede preguntarse el profesor: ¿Qué se puede investigar acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje de lengua española? ¿Qué implica el desarrollo de una investigación? ¿Mi salón de clase posibilita temas de investigación? Obviamente, muchas son las preguntas que podrían ser formuladas, tratándose de una temática tan interesante como a la de enseñar/aprender una lengua.

Una actitud que podría abrir un camino que lleve a consideraciones o comprensiones acerca de las cuestiones puestas es pensar, en primer lugar, en la forma como uno desarrolla su trabajo docente. Reflexionar sobre ello y auto-evaluarse puede dar una dirección para la toma de decisión: elegir un tema, una pregunta para la cual no se tiene la respuesta todavía. Esta pregunta puede estar dirigida a la forma cómo se enseña, a la forma de abordar el conocimiento de la lengua, por ejemplo. De este modo, el docente podría investigar las concepciones de lenguaje que orientan su trabajo, buscando establecer una relación entre teoría y práctica. De una forma un tanto macro, por la etnografía, se podría estudiar como se da la construcción de identidades en el aprendizaje de español y las formaciones discursivas de profesores y alumnos acerca del aprendizaje de esta lengua. Aún así, también pueden ser emprendidos estudios acerca de las temáticas formales de estudio de la lengua española, relacionadas con dificultades específicas de aprendizaje. El profesor, a través de una investigación en la acción, podría intervenir en el ambiente proponiendo estrategias para tratarlas.

A partir de la elección de la temática, el profesor-investigador debe buscar la modalidad de investigación más adecuada para realizar su

tarea. Al mismo tiempo, ya está haciendo lecturas y desarrollando un proyecto que establezca el problema, la manera de estudiarlo, las etapas a cumplir, los participantes, bien como ya está seleccionando los textos que darán apoyo teórico para justificar los posicionamientos tomados, para que así se configure como un trabajo de carácter científico.

Concluyendo, creo que la actividad de investigación científica debe formar parte de la formación de cualquier profesor. No se debe pensar que la formación tiene un destino exacto a ser alcanzado. La formación es camino, pero siempre un camino que posibilita varias formas de ser recorrido. La investigación, como una actividad que constituye la docencia, debe ser considerada, pues, como el principal factor que posibilita el cambio en nuestra actuación, ya que dejamos de ser 'oyentes' y/o 'asistentes' del conocimiento para posibilitar que se construyan nuevos entendimientos acerca del desarrollo de la práctica pedagógica. Creo, fatalmente, en la idea de que un profesor-investigador es (o será) un profesor reflexivo (o vice-versa).

BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉ, M. E. D. A .de. *Etnografía da prática escolar*. Campinas. São Paulo. Papirus, 1995.

CARVALHO, A. M. P. de.; GIL PEREZ, D. O saber e o saber fazer do professor. In.: CASTRO, A. D. & CARVALHO, A N. P. (Orgs.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning. 2001, p. 108 –124.

CHAUDRON, C. Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas. In.Muñoz, C. (org). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona. Editorial Ariel, 2000.

ERICKSON, F. Prefacio. In. COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. (orgs). *Cenas de sala de aula*. Campinas. Mercado de Letras, 2001, p. 09-17.

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: Espaço para a construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A. D. & CARVALHO, A N. P. (Orgs.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning. 2001, p. 125 - 141.

SCHÖN , D. A. *The reflective practitioner – how professionals think in action*. United States of America: Basic Books, 1998.

TELLES. J. "É pesquisa, é? Ah, não quero, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*. Pelotas, Educat, vol.5, nº 2, p.91 - 116, 2002.

Materiales didácticos, variedades de lengua y diversidad cultural en el salón de clase de ELE

Virginia Orlando[22]

RESUMEN - Este trabajo aborda el concepto de contexto y su incidencia en la enseñanza de LEs. En el enfoque comunicativo el concepto de contexto se vuelve una noción central para el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por un lado el aprendizaje de la LE se concibe en los diversos contextos de uso de esa lengua en cuestión, por otro, la enseñanza busca atender en la organización de los cursos y en la formulación de propuestas la multiplicidad de contextos de enseñanza – aprendizaje de LEs. Se promueve una concepción "situada" del proceso de enseñanza – aprendizaje, concepción sensible a tomar en consideración lo que está pasando "aquí" y "ahora" en cada caso en particular: quiénes son los aprendices, dónde están aprendiendo y por qué están aprendiendo son ahora preguntas que ayudan a configurar al referido proceso como situado. Con relación a la práctica "situada" de los profesores de ELE en Brasil, algunos aspectos destacables consisten en: 1. la proximidad genética de las lenguas, 2. la diversidad geográfica, social y situacional que recubre el término genérico "español", 3. los usos culturales de las comunidades de hablantes de español vinculados a la diversidad ya anotada. Por último, asumiendo la capacidad del profesor de ELE de diseñar / modificar o seleccionar materiales didácticos para los cursos, se presentan dos instancias ejemplificadotas de cómo "tratar situadamente" los materiales en cuestión.

INTRODUCCION: LOS ESTUDIOS DEL LENGUAJE EN CONTEXTO SOCIAL

Desde la década de los años sesenta, un nuevo protagonista estrella entra en escena de manera consistente y reiterada en la lingüística en tanto que disciplina de estudio que se ocupa del lenguaje: el contexto[23]. Para muchos lingüistas, el lenguaje deja de ser concebido en términos de un sistema que se produce in vacuo, al margen de sus usuarios, sus comunidades de pertenencia y las diversas situaciones comunicativas en las cuales dichos usuarios se ven inmersos a lo largo de su vida. Ya sea que hablemos de la Teoría de Actos de Habla, de la Pragmática, del Análisis de la Conversación, del Análisis Variacionista, de la Etnografía de la

[22] Instituto de Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

[23] Algo no estrictamente novedoso, si tenemos en cuenta que los estudios retóricos de la antigüedad grecolatina se ocuparían reiteradamente de la temática. Dada la extensión de este trabajo el punto no será abordado en esta oportunidad.

Comunicación o la de Sociolingüística Interaccional el lenguaje es visto ahora en integración con el contexto[24].

El contexto será definido haciendo énfasis en diversos aspectos, según la visión que manifiesten las diferentes corrientes aludidas en sus presupuestos teóricos, las metodologías de investigación adoptadas y los intereses específicos (en cuanto a la determinación de sus "objetos de estudio") de cada una. Pero en líneas generales, y a los efectos de manejarnos con una definición que resulte operativa para desarrollar las ideas centrales de este trabajo, podemos partir de la que nos ofrecen Charaudeau y Maingueneau (2005: 124).

"El contexto de un elemento X cualquiera es, en principio, todo aquello que rodea a este elemento. Cuando X es una unidad lingüística (de naturaleza y dimensión variables: fonema, morfema, palabra, frase, enunciado), el entorno de X es a la vez de naturaleza lingüística (entorno verbal) y no lingüística (contexto situacional, social, cultural). Según los autores, el término "contexto" es utilizado sobre todo para hacer referencia, sea al entorno verbal de la unidad (que otros, de acuerdo con un uso que va generalizándose, prefieren llamar cotexto), sea a la situación de comunicación."

A los efectos de evitar confusiones en el empleo del término contexto, distinguiré en esta ocasión al contexto en tanto que entorno verbal del contexto en tanto que situación comunicativa haciendo referencia precisamente a cotexto en el primer caso y contexto en el segundo.

A los efectos de profundizar en la noción de contexto, debe añadirse que la misma transita en un eje cuyos polos extremos se corresponderían con una mayor "restricción" o "inmediatez" por un lado, y una mayor "amplitud" o "extensión" por otro (Charaudeau y Maingueneau,

[24] Vide, entre otros, Schiffrin (1994), Goodwin y Duranti (1997).

op.cit.). En lo que hace al contexto inmediato o "micro", pueden mencionarse como elementos tomados en consideración

- el marco espacio-temporal y la situación local en que se inscribe un determinado intercambio comunicativo,
- los participantes del intercambio en cuestión (tanto en lo que respecta al número de individuos que intervienen como en lo concerniente a sus características, estatutos y roles, y relación establecida entre ellos),
- el "contrato de comunicación" vigente para ese intercambio comunicativo (i.e., el tipo de actividad en cuestión y las reglas que la rigen).

En cuanto al contexto mediato o "macro", este correspondería a una serie ilimitada de encastres, al modo de las "matrioskas" rusas[25], cuyo marco más amplio correspondería al conjunto del mundo social.

Veremos ahora en qué forma esos conceptos se presentan en el ámbito de los procesos de enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras (de aquí en más, LEs).

LA ENSEÑANZA DE LES SE SENSIBILIZA AL CONTEXTO

Como se ha visto en otros momentos de la historia de las ciencias sociales y en otras circunstancias[26], es posible percibir la interrelación entre la construcción de este acercamiento al lenguaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras. De hecho, parece improbable pensar tan siquiera en términos de una aproximación nocional – funcional a la enseñanza de las

[25] Se alude aquí al juego compuesto por varias muñecas de madera de diferentes dimensiones, cada una de las cuales puede guardarse dentro de la siguiente de mayor tamaño.
[26] Un caso paradigmático es el de las relaciones entre la filología y los estudios del lenguaje a lo largo del siglo XIX.

LEs[27], o en el reclamo instalado crecientemente sobre la necesidad de privilegiar en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua el *uso* por encima de la *forma*[28] de no haber existido el entramado teórico antes aludido.

Llegamos así, luego de transitar en los años ochenta y noventa por múltiples discusiones y ajustes no solo en torno a las diferencias existentes entre los conceptos sustentados en la terminología *enfoque*, *método* y *técnicas*, sino también en torno a las concepciones subyacentes a metodologías de enseñanza de LEs, a un paisaje caracterizable a grandes rasgos bajo el gran rótulo de ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LES (de aquí en más ECL).

¿De qué manera gana presencia el contexto en la ECL?

El contexto "crece" en varios sentidos:

1. En primer lugar, en lo que hace a la propia concepción de lo que significa aprender una lengua. Si la meta a alcanzar es el conocimiento de la competencia comunicativa[29], entonces ¿cómo prescindir de las múltiples situaciones comunicativas en las cuales los hablantes (sean éstos nativos o no) hacen uso de la lengua?

La literatura sobre la enseñanza de LEs, en el momento de reflexionar sobre el rol del contexto en el aprendizaje, propone ya en la década de los años ochenta la siguiente "hipótesis de trabajo":

"*Deben ofrecerse oportunidades para practicar el uso de la lengua a los estudiantes, en un rango de contextos análogos a los que se*

---

[27] Representada de forma paradigmática por los trabajos de Van Ek y Wilkins (del primero, la publicación conjunta con Alexander en 1975 de *Threshold Level English*, del segundo, *Notional Syllabuses*, 1976).

[28] *Usage* vs. *use* en la terminología de Widdowson (dicotomía consolidada en su obra *Teaching Language as Communication*, 1978). Existe una abundante bibliografía que refiere a los diversos momentos metodológicos de la enseñanza de las LEs. De los citados en este trabajo, vide Brown (2001), Santos Gargallo (1999), Omaggio (1986).

[29] Sobre este tema, que no será abordado por exceder los objetivos del presente trabajo, puede verse Orlando (2001) y (2002a).

encuentran en la cultura de arribo." (Omaggio, 1986:91, cf. Brown 2001. El subrayado es mío.)

Esta hipótesis de trabajo conlleva una concepción diferente sobre las formas de abordar los aspectos culturales en la enseñanza de una LE. Tales aspectos son asumidos ya no como sinónimo de la Gran Cultura de una comunidad, sino como los aspectos idiosincrásicos y propios de una determinada comunidad de hablantes, cuyo conocimiento habilita la comunicación adecuada dentro de la misma. Cuando hablamos desde la ECL de lo que significa conocer una LE, hablamos de un conocimiento que va mucho más allá de la familiarización con el sistema gramatical de una lengua. La capacidad de comunicarse en otra lengua requiere el conocimiento de la forma de vivir, actuar, reaccionar, ver y explicar el mundo de la comunidad de hablantes de esa LE. Entonces, la integración de esa cultura al estudio de la LE (no como mero apéndice accesorio, sino como parte ineludible de su estudio) es un punto central del proceso de enseñanza – aprendizaje, si se aspira a que los aprendices logren beneficios duraderos de su experiencia de aprendizaje de la LE[30]. Retomaré este punto más adelante para referirme más concretamente a la diversidad cultural en la enseñanza de ELE.

2. En segundo lugar, el contexto gana preponderancia en lo que hace a la propia organización de los cursos y de los materiales didácticos que se emplearán en los diferentes cursos. Hoy en día, cuando accedemos a la literatura especializada en la temática, encontramos evidencias manifiestas en la preocupación relativa a la complejidad del proceso de enseñanza – aprendizaje de LEs, precisamente en función de la multiplicidad de contextos en los cuales la lengua se enseña – aprende. Nuevamente, y en consonancia con el desarrollo de las líneas teóricas aludidas en la primera sección del presente trabajo, nos enfrentamos ahora a

[30] Sobre la relación entre lengua y cultura en la enseñanza de ELE, véase Orlando (2002a).

una concepción "situada" del proceso de enseñanza – aprendizaje", i.e., sensible a tomar en consideración lo que está pasando "aquí y ahora", en cada caso en particular. No importa cuan sólida sea nuestra formación como profesores de LEs, una y otra vez deberemos preguntarnos, a la hora de comenzar nuestros cursos, acerca de *quiénes* son los aprendices, *dónde* están aprendiendo, y *por qué* están aprendiendo (cf. Brown 2001, Santos Gargallo 1999).

Digamos que en esta entrada creciente del contexto en la ECL se juegan cuestiones relativas tanto al cotexto como al contexto, las cuales en principio no se han discriminado en las puntualizaciones antes realizadas. Dejaré de lado por un momento las cuestiones referidas al cotexto, para referirme al contexto, ese entorno no verbal.

En relación a éste y en lo que hace a la multiplicidad de situaciones de enseñanza - aprendizaje, hay un conjunto de variables que hoy en día reciben particular atención a la hora de organizarse los cursos y prepararse los materiales didácticos para los diferentes cursos. De forma generalizada, la edad y el grado de desempeño de los aprendices son dos puntos tomados en cuenta a los efectos de la planificación. No es lo mismo enseñar a niños que a adolescentes o adultos, ya que el desarrollo de las funciones intelectuales de los primeros demuestra una atención periférica a las formas lingüísticas, mientras que ya desde la pubertad los individuos concentran su atención en dichas formas, por lo que hablamos entonces de una preponderancia de atención focal[31]. Y si pensamos en términos de grado de desempeño de los aprendices, de más está decir que este aspecto incidirá no solo en la organización y preparación de los cursos y los materiales didácticos, sino en el propio trabajo dentro del salón de clase. A modo de ejemplo, aun cuando el profesor asuma como propio el enfoque de ECL y

[31] Sobre este punto véase Brown (2001) a los efectos de una buena reseña bibliográfica sobre el tema.

busque llevar adelante una propuesta de trabajo en esa línea, el contar con interlocutores de nivel inicial, intermedio o avanzado determinará diferencias en los formatos interactivos dentro del salón de clase. En la ECL, se asume que el aprendiz ocupa el papel central en los procesos de enseñanza – aprendizaje, al tiempo que el profesor se desempeña como moderador interactivo y facilitador de los procesos de enseñanza - aprendizaje (cf. Orlando 2005). Los roles emergentes en el salón de clase (aprendices – profesor, profesor –aprendices) asumen en esa visión una reasignación del "espacio interactivo", donde la centralidad se reserva al aprendiz de LE, involucrado en actividades que lo lleven a interpretar, expresar y negociar sus propios significados. Al profesor, por su parte, se le reserva la "periferia", un espacio tendiente incluso a la desaparición, por momentos, del escenario discursivo. En principio, el rol de facilitador y moderador con poca centralidad aparecería delineado con mayor claridad en los niveles intermedios y avanzados, mientras que puede augurarse una actuación de mayor "protagonismo" en los niveles iniciales.

Otro tipo de consideraciones igualmente relevantes refiere a las complejas variables relativas a los *contextos de enseñanza* (país donde se enseña la lengua, expectativas sociales, factores culturales, consideraciones políticas, estatus de la lengua a ser enseñada), los *ámbitos institucionales* en los que se enseña (educación pública o privada de nivel primario, secundario o terciario, institutos de enseñanza de lenguas, etc.) y los *propósitos / objetivos implicados en el proceso de enseñanza – aprendizaje* (académicos, técnicos, sociales, de inmersión sociocultural, etc.).[32] Cada una de estas variables debería ser reflexionada en la práctica individual y cotidiana de los profesores de ELE.

En esta oportunidad, me interesa realizar igualmente algunas consideraciones relativas a esa práctica "situada", teniendo en cuenta ciertos

[32] Sobre las diversas variables a tener en cuenta, vide Moita Lopes (1987) y Brown (2001).

a los usos sociales y situacionales (y qué de ella). Ya sea que se enseñe el español rioplatense o el español del norte de la península ibérica, deberá considerarse como abordar la presentación de esa "otra" diversidad, de acuerdo con el nivel de los aprendices, los ámbitos institucionales y los propósitos / objetivos implicados en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Claro está que tal presentación debería evitar la sensación en los alumnos de que la lengua es de alguna forma inalcanzable en su diversidad[36].

Agregaré por último que si alcanzamos una práctica cotextualmente situada con relación a la diversidad geográfica, social y situacional, entonces, al mismo tiempo, esa práctica estará contextualmente situada en lo que a la diversidad cultural concierne. Ya se señaló que tratar los aspectos culturales en la enseñanza de una LE, ahora concretamente de ELE, consiste en atender a los aspectos idiosincrásicos y propios de una determinada comunidad de hablantes. Y al "situarnos" como profesores de ELE en una determinada variedad geográfica, atentos a la variación social y situacional, estaremos "situándonos" también en los usos culturales propios de la comunidad que la comparte. El cotexto llama al contexto, y viceversa.

LOS PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS COMO DISEÑADORES / MODIFICADORES O SELECCIONADORES DE MATERIALES DIDACTICOS

En el ámbito de la ECL, los roles de profesor y aprendices se reconfiguran de manera crucial. Al tiempo que los aprendices adquieren un protagonismo y una relevancia desconocidos en otras épocas[37], la figura del

---

[36] Así, por ejemplo, en los cursos de español en inmersión ofrecidos por el Instituto de Lingüística de la FHCE (UdelaR, Montevideo – Uruguay) a estudiantes universitarios brasileños se trabaja la norma culta de la variedad rioplatense, dados los ámbitos de uso previsibles para ese público. Se muestran igualmente algunos aspectos de otros registros más informales, con mayor énfasis en los niveles más avanzados, de manera tal de ofrecer un repertorio lingüístico variado del español rioplatense.

[37] El énfasis en la importancia de "quien aprende" por encima de "quien enseña" y de su actividad en el proceso de enseñanza - aprendizaje puede resultar tal vez inesperado o extraño, pero piénsese que en diversos modelos de enseñanza de LEs previos a los surgidos en los años

profesor se ve reformulada. Ya se aludió antes con relación a los formatos interactivos su presentación en términos de moderador / negociador así como de facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje de la LE. Este último punto refiere al profesor como alguien que actúa proveyendo de apoyos al estudiante, quien transita en cada caso un camino propio en la construcción del saber de esa LE. Ahora, este profesor no es siempre omnisciente, no es quien "detenta la verdad", dueño de soluciones definitivas o incuestionables. Tampoco es alguien necesariamente equivalente, en su desempeño lingüístico, a un hablante nativo de la lengua que enseña.[38]

Ante tales consideraciones, la presentación de la figura del profesor mostraría trazas de "humanidad" (puesto que tiene límites en su saber, no tiene todas las respuestas), fragilidad o imperfección (ya que no es una réplica perfecta de un "hablante nativo ideal") que en otras visiones del proceso de enseñanza – aprendizaje de LEs no estaban presentes. Pero esa figura que parece "debilitarse" en alguna medida, al mismo tiempo crece y se fortalece. ¿Cómo? Asistimos a la expresión de nuevas expectativas con relación al alcance y la incidencia efectiva del trabajo del profesor, percibido ahora como (a tal cosa se aspira) un profesional reflexivo, con una postura que lo involucra en un trabajo de permanente interacción entre la teoría y la práctica (Celani 1996), capaz de abordar con madurez de criterios el proceso de enseñanza - aprendizaje.[39]

---

setenta, no hay espacio previsto para la participación del aprendiz como la auspiciada por la ECL.

[38] Sobre estos puntos, vide, entre otros, Celani (1996) y Brown (2001).

[39] Sobre el accionar "informado teóricamente" del profesor de LEs en relación con los aspectos contextuales tratados en este trabajo, la reflexión de Prahbu (1990) y su discusión sobre el papel del "método" resulta una lectura imprescindible. La visión del profesor se corresponde con una determinada concepción de la Lingüística Aplicada (LA) que ha desarrollado importantes aportes a la enseñanza-aprendizaje de L2 y LEs. En esta concepción, la labor del lingüista aplicado se concibe como un circuito que comienza por la identificación de temas de investigación referidos a la comunicación dentro de una sociedad **cuyo estudio permita optimizar el desempeño profesional**, sigue por el trabajo de análisis enmarcado teóricamente

Los profesores de ELE nos enfrentamos día a día con un conjunto de opciones de las cuales debemos seleccionar aquella que consideremos más adecuada para un propósito concreto. Una vez que se selecciona una opción, esta se vuelve decisión, ya sea a nivel de *planificación* - instancias previas al trabajo en el salón de clase -, como de *interacción* - durante el trabajo en el salón de clase - y de *evaluación* - actividades de seguimiento del trabajo en el salón de clase - (Richards y Lockhardt 1998). Me remitiré ahora a algunos aspectos relativos a las decisiones de planificación, concretamente, al uso de los materiales didácticos, teniendo en cuenta las consideraciones realizadas en la sección anterior de este trabajo.

En la antes aludida re-visión del papel de los profesores con relación a tradiciones anteriores, éstos se ven posicionados de otra forma en lo concerniente a la dependencia / sumisión a otros saberes, propuestos "desde fuera" del salón de clase por los "expertos". La enseñanza "situada", y por lo tanto sensible al cotexto / contexto, involucra de forma explícita al profesor en la toma de decisiones (tanto en el nivel micro, es decir propio del salón de clase, como en el macro, relativo al menos a los ámbitos institucionales en los que se enseña – en la medida en que esto sea posible -, si no a los contextos de enseñanza).

Si en décadas anteriores los profesores son concebidos pura y exclusivamente como la "mano ejecutora" de la planificación / elaboración de materiales didácticos realizada por los productores de teoría (entiéndase aquí por tales a los lingüistas aplicados de los años cuarenta a sesenta por lo

---

para la interpretación adecuada de los hechos de la realidad comunicativa estudiados en la práctica, y se cierra al realizar una **devolución de los resultados de la investigación** a la situación comunicativa tomada como punto de partida (Cavalcanti 1990, cf. Moita Lopes 1996). Esta línea, con fuerte presencia en Brasil, se puede apreciar en la reunión de anales de congresos, periódicos, libros, tesis de maestría y de doctorado y múltiples trabajos de investigadores brasileños compilados por Leffa (s/d).

menos), en la ECL se propone un cambio de situación[40]. Ahora los profesores no tenemos por qué (mejor dicho, no debemos) quedarnos instalados en la mera repetición, muchas veces producto de aceptar los materiales didácticos que circulan en el mercado editorial. En particular cuando tales materiales, aun si cuentan con méritos para ciertos contextos de enseñanza – aprendizaje, no necesariamente resultan ser los más apropiados para nuestros propios contextos de trabajo. De acuerdo con la experiencia previa en la enseñanza –aprendizaje de ELE, podemos adoptar materiales didácticos ya producidos y hacer un uso "situado" de los mismos, seleccionando determinadas unidades o puntos dentro de una unidad que resulten pertinentes para un determinado contexto de trabajo. O podemos diseñarlos, de contar con las condiciones apropiadas para ello (desde formación y experiencia desarrollada en la enseñanza – aprendizaje de ELE hasta tiempo disponible para realizar esa actividad).

Cerraré este trabajo con la presentación de dos instancias de "tratamiento situado" del material didáctico. Éstas involucran, respectivamente, la selección de material didáctico y su adecuación en un caso, la producción de material en otro, y en ambas el "tratamiento situado" implica realizar consideraciones relativas al cotexto y al contexto. Señalo que son ejemplos que trataré brevemente en esta oportunidad, aunque valdría la pena realizar un análisis pormenorizado al respecto.

SOBRE LAS REALIZACIONES FONETICAS EN ESPAÑOL

Una constante en el trabajo dentro del salón de clase de ELE refiere a que los aprendices logren producir adecuadamente las realizaciones

---

[40] Esta posición puede verse en Prabhu (1990), Graves (1996), Richards y Lockhart (1998), Brown (2001), Celani (2001), Weininger (2001). Aunque todavía encontramos instancias contradictorias que dentro del marco de la ECL defienden una división del trabajo más tradicional: "*Los materiales didácticos son elaborados por especialistas (...) además, el creador de materiales didácticos ha de tener una larga experiencia docente en diferentes contextos, lo cual le ayudará a entender la diversidad de destinatarios y de situaciones de aprendizaje.*" (Santos Gargallo, 1999: 49.)

fonéticas propias de la lengua española. Los profesores preocupados por trabajar estos aspectos en el salón de clase pueden recurrir a materiales que permitan elicitar la realidad fónica del español, y de acuerdo a los aprendices del curso, practicar mediante ejercicios determinados aspectos de la misma. El material diseñado por Fernández Díaz (1999) "sitúa" a sus destinatarios como aprendices lusohablantes de nivel inicial –intermedio y prevé su uso tanto en situación de clase como en forma de autoaprendizaje.[41]

Si como profesores de ELE y en función de nuestra valoración "situada"[42] decidimos pertinente recurrir a este material, debemos ser conscientes sobre la diversidad relativa al cotexto "español". Quiero decir con esto que cuando se presentan, por ejemplo, los fonemas consonánticos del español, aun cuando parezca que simplemente se introduce la presentación de una realidad fónica "general" (que algunas veces comparte realizaciones con el portugués y otras no) muchas veces la realidad fónica presentada implica la reflexión sobre la diversidad geográfica (y, eventualmente, la toma de decisiones sobre tal diversidad).

Veamos un primer ejemplo, relacionado con los fonemas bilabiales de la serie oclusiva (Fernández Díaz, op.cit.: 28):

La letra «p» es grafía del fonema /p/, oclusivo bilabial sordo
– su sonido es equivalente a la /p/ del portugués en *pedra*.
– piedra, papá, campeón, compró

[41] El texto se estructura en siete partes: 1. Sonidos, fonemas y letras, 2. Los fonemas vocálicos del español, 3. Diptongos, triptongos e hiatos, 4. Los fonemas consonánticos del español, 5.Grupos consonánticos y consonantes en final de sílaba, 6. El acento y la tilde, y 7. La entonación. Cada una de las referidas partes presenta un conjunto de propuestas de ejercitación.

[42] Análoga al "sentido de plausibilidad" propuesto por Prabhu (1990), es decir una suerte de conceptualización que realiza cada profesor (a partir de su propia experiencia y de su información teórica) sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de la LE, que habilita a confirmar, desconfirmar, revisar las acciones llevadas adelante en su práctica docente.

La letra «b» y la letra «v» son grafía del fonema /b/, oclusivo bilabial sonoro

- su sonido es equivalente a la /b/ del portugués en banão
- en español no existe el fonema /v/ como en portugués aunque exista la letra «v», lo que quiere decir que no hay diferencia de pronunciación entre vaca y baca.
- es incorrecto el intentar artificiosamente distinguirlas.
- en posición intervocálica la pronunciación de este fonema es más suave (fricativo) pero nunca como la /v/ portuguesa.
- tuvo, tubo, habrá, cava, huevo, había, vota, bota

Los fonemas /p/ y /b/ no presentan diferencias entre español y portugués ni en su realización fónica ni en su representación gráfica. Sin embargo, con relación al segundo se introduce la constatación de la ausencia en español de un fonema labiodental /v/ alternante con el bilabial /b/, situación propia del portugués. A los efectos de abundar en este punto, se presentan series de palabras homófonas que difieren en su representación gráfica (Fernández Díaz, op.cit.: 29).

Algunas palabras homófonas con «b» y «v».

Baca. Ej.: si quieres llevar tu bicicleta debes colocarla en la baca del coche.

Barrio. Ej.: el carnicero de la entrevista lo es en un barrio.

Barón. Ej.: el alcalde no consiste le concederá el título de barón.

Bote. Ej.: este tejido resulta bueno para hacer ropa.

Botín. Ej.: me leyó un botín pequeño.

Botar. Ej.: por dos veces dejó botar la pelota.

Cambiar. Ej.: para vestir siempre combina colores cálidos con el negro.

Grabar. Ej.: es mejor grabar el recuerdo en el mármol.

Rebelarse. Ej.: el pueblo debe rebelarse: se cuenta el tirano.

Tubo. Ej.: creo que con el golpe han roto el tubo de escape.

Vaca. Ej.: es un tipo de vaca que da muchos leches.

Vasilla. Ej.: siempre sacaba en la misma pregunta.

Vasos. Ej.: anteayer vino vino y ahora queremos sus vasos.

Vino. Ej.: heredó de sus padres un vino bueno.

Volto. Ej.: deberías deslizarte para eliminar el volto de las puertas.

Voser. Ej.: debemos usar el cuchillo más idóneo.

Cambiar. Ej.: en aquel momento me cambiaron más cargo otro puesto de trabajo.

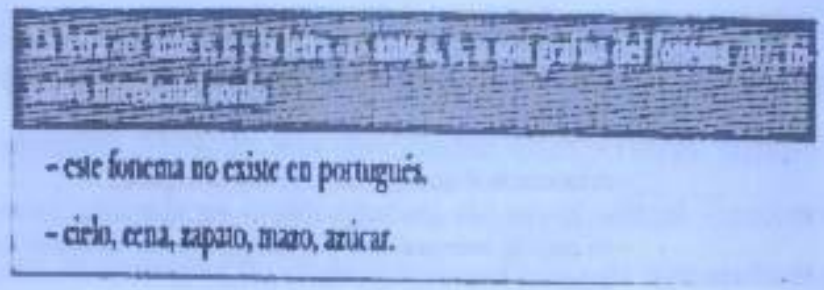
Gravar. Ej.: el gobierno va a gravar con más impuestos los artículos de lujo.

Revelar. Ej.: revelar las fotografías en blanco y negro es más caro.

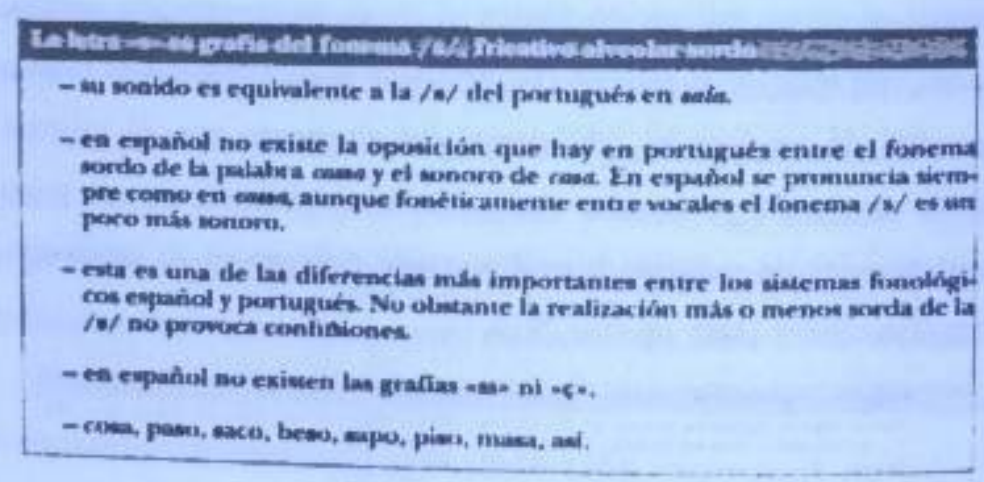
Tuvo. Ej.: tuvo nota hasta un tiempo. Ahora, creo que sí.

Si en este ejemplo la diferencia radica en la organización de los sistemas "generales" fónicos español y portugués, y aquí no parece entrar la cuestión de la diversidad antes anotada, en otros casos la situación es diferente. La presentación del fonema fricativo alveolar /s/ es un caso claro. Si bien este fonema también existe en portugués, la lengua española no

presenta una realización sonora por oposición a una sorda (Fernández Díaz, op.cit.: 31):



Al mismo tiempo, el español cuenta con un fonema fricativo interdental /θ/, ausente en el inventario fónico del portugués (Fernández Díaz, op.cit.: 32):



Pero esta no es una realidad "general" y compartida por todo el español. De hecho, una extensa área hispanohablante se caracteriza por el uso exclusivo del fonema fricativo alveolar /s/, y en esos ámbitos las variedades de español no incluyen en su inventario al fonema fricativo interdental /θ/. Este fenómeno, conocido como "seseo", introduce el tratamiento de la diversidad (véase más adelante el cuadro tomado de Fernández Díaz, op.cit.: 34). Siendo profesor de ELE, y situado en la realidad de una determinada variedad geográfica del español, se debe abordar de manera consistente y coherente este tipo de fenómenos. Si como profesor de ELE mi español es el propio de una variedad seseante, entonces

el énfasis a realizar sobre la existencia de /s/ y /θ/ será menor (y tal vez no pase de una mención en los niveles inicial o intermedio). Pero en cualquier caso, lo que sí se debe hacer es enfatizar la coherencia con la cual en una variedad se da una realización en exclusividad, mientras que en la otra se da la alternancia (condicionada por determinados contextos de aparición).

El seseo

En casi toda Hispanoamérica, en Canarias, en gran parte de Andalucía y en áreas del sur de España no existe la oposición entre los fonemas /s/ y /θ/. Este fenómeno, conocido con el nombre de seseo, supone que no se pronuncia el fonema /θ/ y, por tanto, en su sistema fonológico hay un fonema menos.

Diferencias

- se pronuncian igual

  poso y **posso** (se pronuncian ambas como **poso**)
  coser y **cocer** (se pronuncian ambas como **coser**)
  siento y **ciento** (se pronuncian ambas como **siento**)
  casar y **cazar** (se pronuncian ambas como **casar**)

- la letra «c» ante e, i
  la letra «z» ante a, o, u
  y la letra «s» ante a, e, i, o, u

  son grafías del fonema /s/

- Las palabras **Cecilia, cedro, cédula, célebre, cerca, cinta, ciencia, cima** tienen una pronunciación muy similar a la del portugués.

  Es igualmente correcta la pronunciación con «seseo» que sin él.

Por otra parte, la extensión y frecuencia de aparición de un fenómeno dado son aspectos a ser tenidos en cuenta. El fenómeno "simétrico" del seseo, es precisamente el uso exclusivo del fonema fricativo interdentental /θ/, con el consiguiente abandono del fricativo alveolar /s/ (Fernández Díaz, op.cit.: 35). El "ceceo", sin embargo, está limitado a áreas restringidas de España, y su uso implica consideraciones no solo de orden espacial, sino también social. Nuevamente, deberá valorarse la pertinencia de su presentación en el salón de clase de ELE, sobre todo teniendo en cuenta la realidad contextual de los aprendices.

El ceceo

En algunas zonas más restringidas de España se produce la desaparición del fonema /s/ que se sustituye por el fonema /θ/. Este fenómeno, conocido como **ceceo**, no está admitido en la norma culta.

Los hablantes que cecean pronuncian igual:

cocer y **coser** (ambos con la pronunciación de **cocer**)
pozo y **poso** (ambos con la pronunciación de **pozo**)
cazar y **casar** (ambos con la pronunciación de **cazar**)

Similar situación a la que presentan los fonemas fricativos /s/ y /θ/ se da con relación al fonema lateral palatal /λ/. Si bien éste forma parte del inventario fónico del español, no lo hace de forma "general". De hecho, en determinadas variedades geográficas dicho fonema es inexistente, y se emplea exclusivamente el fonema fricativo palatal /y/ (Fernández Díaz, op.cit.: 40):

La [illegible] del fonema /λ/ [illegible]

- su sonido es similar al que representa «ll» en la palabra portuguesa «llar».
- calle, lluvia, lluvia, pollo, silla.

El yeísmo

- Muchos hispanohablantes han eliminado la oposición entre los fonemas /y/ (el que hay en **poyo**) y /λ/ (el de **pollo**) y en ambos casos hacen /y/, como si estuviese escrito **poyo**. Este fenómeno, conocido como **yeísmo**, es cada vez más frecuente y está aceptado por la norma culta. Los hablantes yeístas no solo no realizan el fonema /λ/ sino que además no lo distinguen cuando lo oyen. Se pierde así la distinción que hay entre **poyo** y **pollo**, **vaya** y **valla**, **halla** y **haya**.
- Los lleísta, que en su sistema tienen el fonema /λ/ (**ella**) y no tienen el fonema /y/, tienen esforzarse, un tanto inusitadamente, en mantener la oposición que luego los hispanohablantes no aprecian.
- En el área del río de la Plata (Argentina y Uruguay) también se produce yeísmo, pero el sonido resultante, tan característico de la zona, está más próximo al que en portugués se representa con la letra «j».

Como ya se dijo, cabe al profesor de ELE situado en su propia realidad (tanto como hablante de un español, como en lo concerniente a la realidad de sus aprendices) valorar la forma en la que se presenta este fenómeno[43]. El punto central es siempre abordar con coherencia el tratamiento de estos puntos, y evitar una presentación "ingenua" o desinformada.

GLOBALIZACION CULTURAL... PERO NO TANTO

La segunda instancia que presentaré se vincula al empleo de las páginas web como material didáctico. Tanto el uso de materiales auténticos en el salón de clase como la entrada de nuevos recursos tecnológicos son características de la ECL (cf. Brown 2001). Asumiendo que en función de la valoración situada de cada profesor de ELE sea posible desarrollar una actividad que dé cabida al uso de Internet, es interesante observar cómo la diversidad se hace evidente en este caso.

A tales efectos, tomaré un sitio web de amplia divulgación como lo es *Terra* (http//www.terra.com). Si accedemos a la página de inicio para España, México, Argentina y Uruguay, podríamos decir a simple vista que el formato es el mismo. Sin embargo, si observamos con cierto detenimiento, encontraremos diferencias relativas no solo a la diagramación sino también al énfasis mayor o menor sobre ciertos temas (el espacio destinado a compras por Internet, al fútbol, al clima, a la publicidad, al chat, a la búsqueda de pareja, al control paternal del uso de la web[44]) vinculados probablemente a la realidad sociocultural de cada una de esas comunidades hispanohablantes. No solo esas diferencias aparecen sino también otras que

[43] Sobre el yeísmo en el Río de la Plata cabría efectuar algunas puntualizaciones relativas al ensordecimiento creciente en el uso del fonema palatal /y/, pero ya se indicó que los ejemplos mostrados admiten un análisis más detallado que no será realizado en esta oportunidad.
[44] Puntos que ameritarían mayor detenimiento para su discusión, pero dado los objetivos del presente trabajo, no serán abordados en esta ocasión.

dan cuenta de la diversidad en los usos co(n)textuales. Veamos de qué forma aparece en la referida página de cada uno de esos diferentes países de habla española un punto en particular: las formas pronominales de tratamiento y las formas verbales a ellas asociadas.

Las formas pronominales revisten particular interés dada su capacidad deíctica del punto de vista social, i.e. su capacidad de referir a las propiedades sociales de los participantes en la interacción (cf. Orlando 2002a). Interpretables en términos de marcadores de identidad que aluden a la pertenencia grupal, dan información acerca de la relación que se establece entre los participantes de una situación comunicativa. Si en español las formas pronominales existentes para la 2ª persona singular son tres: *tú* (T), *vos* (V) y *Usted* (U), estas formas no son compartidas "en general". Las diversas variedades geográficas privilegian el uso de diferentes formas pronominales; y dentro de cada una de ellas, en función de las pautas socioculturales y comunicativas propias de cada comunidad hispanohablante, no necesariamente coincidirá el recurso a dichas formas. A modo de una rápida presentación del panorama, digamos que en España y México se recurre a T (para informalidad / solidaridad) y a U (para formalidad / distanciamiento), mientras que otras variedades privilegian el uso de V (para informalidad / solidaridad) y U (para formalidad), como sucede en Argentina o en Uruguay (que a su vez alterna T/V, según sea menor o mayor el grado de informalidad / solidaridad respectivamente). [45]

En el caso de la página de inicio ya mencionada, la relación que se busca establecer con el interlocutor sigue en principio pautas de informalidad / solidaridad, por lo cual es previsible la tendencia a recurrir a T o V. Precisamente, si se observa el tipo de tratamiento privilegiado en cada uno de esos cuatro países se constata tal tendencia, aunque no siempre

[45] Este punto es abordado extensamente en la bibliografía especializada. Vale la pena mencionar para este punto la lectura de Fontanella de Weinberg (1999).

coincida de manera estricta. Veamos dos "secciones" tomadas de la página de España (Imagen 1) y de la de México (Imagen 2):

Imagen 1.

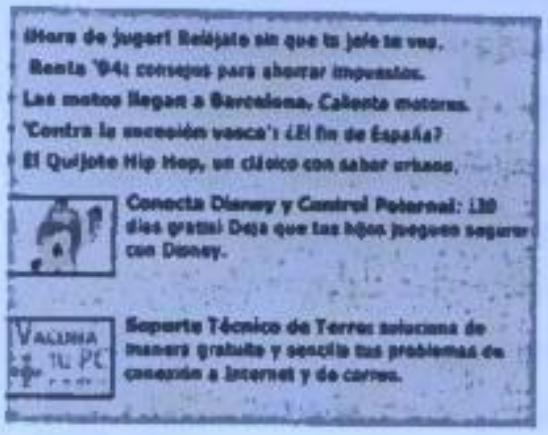


Imagen 2.

En líneas generales, es esperable que en función de los usos descritos, para estas dos regiones la forma pronominal privilegiada en el polo de la informalidad /solidaridad sea T. En los ejemplos seleccionados no se consigna la aparición de formas pronominales de caso sujeto (*tú*). Sin embargo, tanto las desinencias verbales de formas de imperativo de 2ª p. singular ("relájate", "calienta", "conecta", "deja", "vacuna", "soluciona" en la Imagen 1, "descarga", "sal" en la 2), como el recurso a adjetivos posesivos de 2ª persona de singular ("tu jefe", "tus hijos", "tus problemas" en la Imagen 1, "tu celular" en la Imagen 2) muestran una fuerte tendencia a privilegiar el tratamiento informal / solidario correspondiente a T. Solo en un caso se presenta el recurso al más formal y distante *Usted* ("Con LADA habla más...", "háblele"), y esto puede tener diversas interpretaciones

(incluyendo las estrategias publicitarias preferidas para construir la relación con los potenciales clientes de LADA, y el perfil imaginado de esos potenciales clientes -¿edad?¿género?-).

En el caso de Argentina (Imagen 3) y Uruguay (Imagen 4), por otra parte, debería esperarse la tendencia al uso de V, lo que puede observarse en las imágenes siguientes:

Imagen 3.

nagen 4.

Tampoco aquí se consignan formas pronominales de caso sujeto (*vos*), pero la aparición de formas verbales voseantes es consistente tanto en la página argentina como en la uruguaya ("conocé", ganá", "publicá", "compartilas", "buscás" en Imagen 3, "subí", "sos", "intercambiá", "tenés"

en Imagen 4), al tiempo que adjetivos posesivos ("tus amigos" en Imagen 3, "tu pantalla" en Imagen 4) y formas oblicuas del pronombre personal de 2ª persona singular ("te apasionan" en Imagen 4) se relacionan con el tratamiento voseante[46], propio del polo de informalidad /solidaridad. En suma, puede apreciarse que para las cuatro páginas de inicio de un mismo sitio web de una misma lengua, la globalidad (globalización?), bien mirada, no es tan global, y a los efectos de usos co(n)textuales, la diversidad se hace presente. A la hora de trabajar con este tipo de materiales, entonces, es importante que los profesores de ELE tengamos conciencia no solo sobre la existencia de la diversidad, sino sobre la posibilidad de evidenciarla (¿por qué no, por ejemplo, en niveles avanzados, trabajar comparativamente el punto que mostramos aquí?).

BIBLIOGRAFÍA

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1995) "Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?". En Almeida Filho, J.P.C. (org.) Português para estrangeiros. Interface com o espanhol. Campinas: Pontes. (pp. 13-21.)

BAKTHIN, M. M. ([1934-35] 1998) "Discourse in the Novel". En The Dialogic Imagination. Austin: University of Texas Press. (pp. 295-422.)

BROWN, H.D. (2001) Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. NY: Longman.

CAVALCANTI, M. (1990) "Metodologia da pesquisa em Lingüística Aplicada". Anais do 1º InPLA. (pp. 41-48).

CELANI, M.A.A. (1996) "O perfil do educador de ensino de línguas: o que muda?". In I ENPLE: Florianópolis.

----------(2001) "Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?" En Leffa, V. (org.) O professor de línguas: construindo a profissão. Pelotas: Educat. (pp. 21-41.)

CHARAUDEAU Y MAINGUENEAU (2005) Diccionario de análisis del discurso. Bs. As.: Amorrortu Eds. (1ª ed. 2002)

[46] Con excepción de la forma recta (para caso sujeto) del pronombre personal *vos*, el resto de las formas pronominales del paradigma voseante coincide generalmente con el del paradigma tuteante.

FERNÁNDEZ DIAZ, R. (1999) Prácticas de fonética española para hablantes de portugués. Madrid: Arco Libros.

FONTANELLA DE WEINBERG, B. (1999) "Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico". En Bosque, I. y V. Demonte (1999) Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe. (pp. 1399-1426.)

GOODWIN, Ch. y A. Duranti (1997) "Rethinking context: an introduction". En Duranti, A. y Ch. Goodwin (Eds.) Rethinking context. Language as an interactive phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 1-42.)

GRAVES, K. (1996) Teachers as Course Developers. Cambridge: Cambridge University Press.

LEFFA, V. (s/d) (comp.) TELA (Textos en Lingüística Aplicada). Publicación electrónica de la Revista Linguagem & Ensino de la Universidade Católica de Pelotas. (Vols. 1 y 2).

MOITA LOPES, L.P. (1987) "Elaboração de Programas de Ensino de Línguas Estrangeiras: um Modelo Operacional". Perspectiva, año 4. n. 8. Florianópolis: Edit. da UFSC. (pp. 40-51.)

----------(1996) Oficina de lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras.

OMAGGIO, A. (1986) Teaching Language in Context. Proficiency-Oriented Instruction. Boston, Massachusetts: Heinle&Heinle.

ORLANDO, V. (2005) "Actos de discurso directivos en el salón de clase: el contexto en el proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras". Ponencia leída en el 2° Coloquio Argentino de la IADA. Universidad de la Plata (La Plata, Argentina), mayo de 2005.

----------(2002a) "Cultura y sociedad en la enseñanza de lenguas extranjeras". En Masello, L. (comp.) Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos. Montevideo: FHCE. (pp. 57 – 72.)

---------- (2002b) "Cursos de ELE: ¿Cuáles son los presupuestos que orientan la elección de la variedad lingüística a ser enseñada? En CD ROM del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Universidad Nacional de Córdoba.

----------(2001) "Hay voces que no oigo, eh... hay personas a quienes no les conozco la voz..." O que acontece com um curso de LE baseado na abordagem comunicativa se o grupo não demonstra interesse em se comunicar?". Inédito. Tesis de maestría en Lingüística Aplicada (IEL-Unicamp).

---------- y M.J. Gomes (2000) "¿Qué, cuándo y cómo corregir en la interacción verbal del salón de clase?" En Anais das II Jornadas de Estudos Hispânicos: Problemas de ensino / aprendizagem de Brasileiros Estudantes de Espanhol. Londrina: UEL. (pp.66-78.)

PENNYCOOK, A. (1999) The Cultural Politics of English as International Language. New York: Longman.

PRABHU, N. S. (1990) "There Is No Best Method –Why?" En TESOL QUARTERLY, Vol. 24, No. 2. (pp. 161-176.)

RICHARDS, J.C. y Ch. LOCKHART (1998) Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Cambridge Univ. Press: Madrid.

SANTOS GARGALLO, I. (1999) Lingüística aplicada a la enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Arco Libros.

SCHIFFRIN, D. (1994) Approaches to Discourse. Oxford & Cambridge: Basil Blackwell.

SEIDLHOFER, B. (2003) Controversies in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

WEININGER, M. J. (2001) Celani, M. A. (2001) "Do aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno". En Leffa, V. (org.) O professor de línguas: construindo a profissão. Pelotas: Educat. (pp. 41-68.)