REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

Glosas Didácticas

Número 13

FUNDADA EN OCTUBRE DEL AÑO 2000
ISSN 1576 7809

Editorial

Monografía: *Medios y Educación*

Coordinada por Ana Becerra y Juan Tomás

Lenguas y Culturas

Hemeroteca

Selección de artículos: Esther Ortas

GLOSAS DIDACTICAS
REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

EDITORIAL

Manuel Pérez Gutiérrez
Director
mapegu@um.es

Con las últimas nieves y fríos de este invierno de 2005 presentamos el número 13 de ***GLOSAS DIDÁCTICAS*** que, además de las secciones habituales de nuestra publicación: (Monografía / Lenguas y Culturas), recoge en la sección **Hemeroteca** una selección de más de veinte artículos publicados en diversos medios escritos que versan sobre el III Congreso de la Lengua Española celebrado en noviembre de 2004 en la ciudad argentina de Rosario. La selección de artículos, realizada por Esther Ortas de la Universidad de Zaragoza, ha sido agrupada en seis epígrafes: (a) *La situación y los desafíos a los que se enfrenta el español: la opinión de filólogos, académicos y estudiosos*, (b) *El español, su vitalidad y sus retos: la mirada de los creadores*, (c) *El español según los políticos, instituciones y autoridades*, (d) *Presentaciones de obras y homenaje a Sábato* y (e) *Balances del III Congreso Internacional de la Lengua Española*. Completa esta documentación el informe presentado por Marta Baralo en el panel titulado *El español internacional e internacionalización del español* que fue coordinado por esta profesora de la Universidad Antonio de Nebrija.

La **Monografía GLOSAS** de este número 13 ha sido coordinada por Ana Becerra Navarro y Juan Tomás Frutos. Lleva por títulos *Medios y Educación*. Un total de nueve profesores de distintas Facultades de Ciencias Sociales y de la Comunicación españolas reflexionan sobre los procesos de educación y socialización de los individuos y los grupos en donde la escuela no es la única institución que interviene y, a menudo, ni tan solo es la más influyente. Los medios de información (desde los tradicionalmente considerados medios sociales de comunicación, como la prensa, la radio, la TV, hasta las redes telemáticas como Internet) necesitan audiencias no solo alfabetizadas en lecto-escritura, sino también en la comprensión y en el uso de lenguajes audiovisuales e informáticos. Esta amplia mirada sobre el papel de los medios de información y comunicación posibilita plantear un tema que transformaría de manera fundamental la relación entre estos dos sistemas sociales: el educativo y el escolar y el de los medios de información y comunicación. Dado que repetidamente los medios y las tecnologías de información y la comunicación se arrogan una función educadora, los autores argumentan la necesidad de tener un espacio en las escuelas y articulan propuestas para su utilización en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Lenguas y Culturas presenta cinco artículos relacionados con la oralidad, las estrategias inferenciales en la comprensión lectora y los materiales de enseñanza del español en edades tempranas. Finalmente, un artículo en inglés de tres investigadoras de la Universidad de La Rioja se centra en el análisis de los errores en la composición escrita.

Nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas que han hecho posible esta nueva edición de **GD**. A los autores, coordinadores del monográfico y de la hemeroteca y en especial a Jesús Suárez quien desde la Universidad de Columbia y la web que administra - todoele.net - nos ha ayudado en el nuevo diseño de la revista

El próximo número de ***GLOSAS DIDÁCTICAS***, el correspondiente a la primavera de 2005, estará dedicada íntegramente, como monografía extraordinaria, a uno de los proyectos más innovadoras que han surgido recientemente en el ámbito de la didáctica de las lenguas y las culturas en el Estado Español. Nos referimos al *OBSERVATORIO ATRIUM LINGUARUM (enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas)*, una iniciativa con vocación europea surgida en la Universidad de Santiago de Compostela y que agrupa a profesionales e investigadores de diversas universidades e instituciones de España. Los componentes de este grupo de investigación interuniversitario nos presentarán sus múltiples líneas de trabajo y los diferentes proyectos en los que se encuentran activamente involucrados. Sin duda, será una oportunidad única para conocer en profundidad los entresijos y labores de este Observatorio que, entre otras acciones, pretende dar una respuesta coherente e innovadora al reto de satisfacer un aprendizaje, evaluación y acreditación de competencias idiomáticas de acuerdo con los niveles de referencia establecidos en el *Marco común europeo para las lenguas*.

Por tanto, nos volvemos a leer en primavera. Hasta entonces.

GLOSAS DIDÁCTICAS
ISSN: 1576-7809
Nº 13, INVIERNO 2005

MONOGRAFÍA GLOSAS
MEDIOS Y EDUCACIÓN

La nueva era de la enseñanza ante los medios digitales
Pedro García-Alonso Montoya
Universidad Complutense de Madrid

Los medios de la lengua
María José Cantalapiedra
Universidad Complutense de Madrid

Recursos tecnológicos: entretenimiento, formación y peligro
Raquel Carrasco Polaino
Universidad Complutense de Madrid

El web site como puerta de acceso al e-conocimiento entre la universidad privada, los alumnos y personal docente de la empresa
David Lavilla Muñoz
Universidad Europea de Madrid

El teléfono móvil: un aparato generado de un nuevo tipo de lenguaje; análisis del empleo del fonema /k/
Marta Blanco Carpintero
Universidad Complutense de Madrid

La imagen corporativa en televisión: los logotipos o "moscas"
Elvira Cánovas Bernabé y Juan Tomás Frutos
Universidad Complutense de Madrid / Universidad de Murcia.

La pasividad como principal consecuencia de la influencia de la televisión en el público infantil
Ana Belén Becerra Navarro y Ana Álvarez Blanco.
Universidad Complutense de Madrid

LENGUAS Y CULTURAS

Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños
Mª del Camino Garrido Rodríguez
Universidad de León (España)

Para una valoración de la lengua oral en los cursos de español como lengua extranjera en laUuniversidad de Oriente
Yaritza Tardo Fernández
Universidad de Oriente (Cuba)

Estrategias inferenciales en la comprensión lectora
Khemais Jouini
King Saud University (Arabia Saudita)

Traducir la oralidad: su incidencia en el proceso de aprendizaje de la traducción
Cristina García de Toro
Universitat Jaume I (España)

Responding to different composition topics: a quantitative analysis of lexical error production
María Pilar Agustín Llach / Soraya Moreno Espinosa / Almudena Fernández Fontecha
Universidad de La Rioja (España)

HEMEROTECA GLOSAS

III CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA
(Rosario, Argentina, Noviembre de 2004)

Selección de 27 artículos publicados en diversos medios
Esther Ortas Durand
Universidad de Zaragoza

DOCUMENTO ENVIADO A LA LISTA DE DISTRIBUCIÓN *DILENGUAS* www.rediris.es/list/info/dilenguas.es.html
Conclusiones formales presentadas en la Sección III: El español internacional e internacionalización del español
Marta Baralo
Universidad Antonio de Nebrija

GLOSAS DIDACTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

LA NUEVA ERA DE LA ENSEÑANZA ANTE LOS MEDIOS DIGITALES

Pedro García-Alonso Montoya
Universidad Complutense de Madrid
pedrog_a@yahoo.com

1. La nueva era de la enseñanza ante los medios digitales.

Nos encontramos hoy inmersos en plena época de la comunicación. Querámoslo o no, asistimos a un hecho histórico irreversible. Johannes Gutenberg (1397-1468) eliminó de las ediciones con la imprenta a los manucopistas desde 1440. Tres siglos después, con la revolución francesa, quedó cerrado e irrecuperable en la política y en la sociedad el antiguo régimen monárquico feudal. Más tarde, tras la revolución industrial iniciada en Inglaterra, la producción manual artesanal fue barrida por un nuevo orden económico irrenunciable. Hoy en pleno siglo XXI, nos encontramos con que la información constituye la nueva calve del poder, pues son los medios de comunicación quienes nutren la opinión pública, que después decide y elige a sus gobernantes en la moderna democracia.

Si pensamos en los momentos precedentes inmediatos a la culminación de este fenómeno, veremos cómo todo el sentir mundial ha venido convergiendo a lo largo del siglo anterior hacia una unión compartida de gustos, modas y criterios. Así ha sucedido con deportes, aficiones, consumos, música, valores políticos, saberes científicos y alcance global de los descubrimientos técnicos y culturales.

Mucho de esto ha quedado manifiesto para los estudios de la nueva Sociología. La tan manida afirmación de Marshall Mc Luhan (1967: p.63) de que vivimos en la Aldea Global, ha logrado cumplirse. *'Time' has ceased, 'space' has vanished. We now live in a global village... a simultaneous happening*. Las separaciones de tiempo y espacio han sido eliminadas en esta nueva era para el hombre del siglo XXI.

No se trata sólo de un fenómeno social más, de un mero avance. Algo radical ha ocurrido en los años recientes con respecto a la nueva mentalidad y planteamientos de todos los hombres. Con la digitalización, la velocidad histórica para los cambios ha generado un

sucederse de los acontecimientos difícilmente predecibles. Los teléfonos móviles y los mensajes de correo electrónico, surcan el planeta libremente a todas horas del día.

En consecuencia, todos los medios de comunicación se han visto obligados a adoptar esa gran transformación, duplicando su vía de oferta al gran público: la habitual y tradicional anterior, por una parte, y la nueva versión digital, por otra. Cada aspecto informativo ha visto añadirse a su nombre propio este nuevo calificativo, siendo antepuesto en inglés su prefijo "e-" (electronic) para cada una de las áreas: *e-conference*, *e-publicity*, *e-links*, *e-servers*, *e-management*... Hablamos con absoluta normalidad de prensa digital (e-press), de televisión digital (e-TV), de correo electrónico (e-mail) o de música en MP3 (e-music).

Otro tanto ha sucedido con la enseñanza. El e-learning constituye todo un fenómeno reciente, aún de dimensiones inabarcables. La presencia física, el desplazamiento, la agrupación local de equipos de aprendizaje o de estudio, han dejado de constituir verdaderas barreras para la educación. La docencia puede servirse de todos estos avances para lograr cumplir los sueños más audaces jamás previstos: vencer las barreras de lugar y tiempo, e incluso las sociales, económicas o culturales, permitiendo que personas de las más distintas procedencias, idiomas y razas, civilizaciones e idiosincrasias, participen y compartan el mismo medio educativo.

Esta nueva situación ha provocado cambios radicales en los roles del proceso de enseñanza y aprendizaje. El papel de docente en su clase magistral, revelando unos inalcanzables saberes que su cuadernillo secreto custodiaba, ha quedado desfasado. Cualquier concepto o materia queda hoy plenamente accesible a la red de redes para cualquier estudiante. Sin embargo, el desorden de materiales precisa más que nunca la ayuda de un director o tutor que encauce las tareas, para que las hojas y ramas no impidan al alumno ver el bosque.

El espacio físico del aula como gran templo del saber, es ya una pieza histórica. El tiempo fijado en horario para las "lecciones impartidas en clase", resulta muy alterable. La dedicación docente y discente puede doblarse y simplificarse sin necesidad de apreturas de horario y de sede. La pizarra no puede alcanzar a la pantalla del ordenador; la enseñanza ajustada pierde alcance frente a la hipertextual; los escritorios de PC acercan más a los alumnos con el docente que los pasillos de las escuelas; los pupitres escolares permiten menos rendimiento que el asiento en el propio hogar.

No es preciso tampoco que el profesor esté delante del alumno. Tampoco esas esperas ante la biblioteca para conseguir aquella publicación o el préstamo de ese libro. Basta con tan sólo un click en el buscador para acceder con el mouse a cantidades ingentes de material, superiores a la más completa biblioteca. Es posible navegar por un universo de centros y lugares, mediante blogs y grupos que se va abriendo a cualquier objeto de estudio.

Ya no es preciso desplazarse para compartir con los compañeros investigaciones o trabajos a través del chat.

Con todo, no basta con que el material quede disponible y accesible para todos, lectores o estudiantes. La materia cognoscitiva no se ordena sola. Resulta innegable que las personas están abiertas a un universo de informaciones mucho más complejo y versátil que hace apenas unos lustros, muy diferente al que existía en el siglo XX, ya que relaciona y entronca aún más diferentes realidades socio-económicas de todo el mundo.

Es por esto mucho más necesario hoy que nunca el papel del docente como comunicador, como guía y asesor que oriente al educando entre las fuentes que ensordecen con su ruido multimedia el fondo personal donde toda la información recibida se pondera y se asimila, relacionándola estableciendo nexos con toda la cultura aprendida precedente.

Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información han aparecido brindando instrumentos y herramientas para su alcance, modificando fenómenos sociales (recuérdese el caso de los teléfonos móviles en las elecciones generales españolas en el año 2003) y haciendo aún más complejo el entramado educativo en general.

De un lado nos encontramos con la consabida comunicación de masas, caracterizada por homogeneizar los contenidos para poder acceder sin matices ni trabas a un público mayoritario. Pero esto también produce fenómenos sincréticos, de rechazo y de localismo, creando información de tipo “collage”, ya que puede saberse mucho sobre muchas cosas, pero en realidad poco de cada una y nada sobre los criterios que las ponderen e interrelacionen. Así es imposible lograr la madurez de juicio y la certeza en el discernimiento de los problemas.

En este punto tan radical, es inevitable considerar la educación como un proceso fundamentalmente de comunicación. Tiene que realizarse hoy de un modo muy distinto al de los antiguos docentes de la vieja escuela: unidireccional, saliendo del emisor omnisciente que enseña, para llegar hasta la mente del que aprende, a base de esfuerzo de asimilación y de retención, fundamentalmente memorística. Ninguna crítica para el antiguo modelo es admisible en el aprendizaje. Toda la sabiduría tradicional se transmite unívocamente al escolar de modo magisterial e impositivo. Nada de lo externo a este ámbito cerrado del estudio puede relacionarse ni mezclarse con los datos de los libros.

Hoy este modelo ha quedado radicalmente superado. La pescadilla se muerde la cola. Volvemos al modelo antiguo del preceptor y sus discípulos, que comentan y comparten conjuntamente la tarea común del estudio participativo. La comunicación docente ha de ser necesariamente biunívoca. Ha de contar con un feed-back: un retorno de la información, volviendo marcha atrás del receptor al profesor que la iniciara.

La enseñanza debe saber retroalimentarse. Ha de comprobar si los conocimientos propuestos han sido o no asimilados. No basta con dar las lecciones. Eso hoy pueden hacerlo

no sólo los libros, sino incluso las pantallas de video conferencias con clases grabadas en cintas o CD. Es muy importante ver si realmente han sido captados los mensajes en todos sus aspectos, no considerar únicamente si el estudiante sabe repetirlos, sino también si sabe servirse de ellos y si puede usarlos adecuadamente en sus juicios y valoraciones.

Se trata de amueblar las mentes de los alumnos. Es preciso entender la interactividad en la educación. Exactamente igual a como el sentir de los consumidores interesa a las firmas productoras, ya que éstos van a ser sus clientes, público y usuarios, también al docente debe importarle el parecer de su público receptor. Es preciso retomar hoy aquél sentido clásico epistemológico del diálogo socrático que Platón instituyera en su Academia, como base del aprendizaje para sus discípulos.

La interactividad cobra muchísima importancia en el ámbito de la educación actual, más aún cuando media la distancia, mayor o menor, física o mental. Especialmente resulta acuciante en todo el proceso de impartir cursos "on line". La docencia interactiva actúa como elemento mediatizador, sirviendo como vía de acceso directa para una comunicación personalizada, elementos éstos imprescindibles para poder impartir verdadera educación.

Es muy frecuente escuchar en padres y educadores que la culpa de todo lo malo que los alumnos aprenden está en la televisión y en el cine, o en las letras de las canciones o en los personajes de los juegos en la video consola. La sociedad actual se queja permanentemente del fenómeno mediático. Sin entrar a ese debate, es preciso reconocer que todo contenido es recibido siempre por un medio, sea éste el que sea, visual o auditivo.

Antes eran las caravanas o los romances de ciegos, quienes trasmitían el saber y la información. Fueron después las hojas de papel escrito y luego el papel impreso. En cualquier caso, toda información actuará siempre en beneficio o en detrimento del receptor, según el uso que se le asigne, de acuerdo con los resultados que se persigan y tal como actúe en la consecuencia más importante de todo el proceso: en el aprendizaje de los alumnos.

De ahí que no podamos satanizar ni condenar si más los medios digitales, excluyéndolos de la educación como culpables de todo el desorden. Son sólo meros elementos de mediación que pueden muy bien introducirse armónicamente dentro de un proceso pedagógico, que actuarán conforme al empleo que se realice de ellos, aportando mayor creatividad, nuevas materias disponibles, otras actividades al alcance de los alumnos…

Las medicinas se convierten en drogas no por las propias substancias en sí mismas, sino por su mal uso, por su inoculación inadecuada o excesiva fuera de su campo de aplicación. Adquiere así hoy una enorme relevancia la función del profesor-tutor que desempeñará también de modo interactivo la tarea de acompañar con su vivencia, asumiendo el papel de mostrar de un modo directo y real, aplicado y vivido, todos los valores y metas que se proponen al estudiante.

Como bien afirma Beatriz Fainholc (1999: 46), la interactividad es algo hoy absolutamente imprescindible, ya que "toda conducta humana es un precipitado de relaciones interpersonales. Toda conducta constituye siempre un vínculo en una situación cultural. Toda conducta es un experiencia con otros y con objetos en una situación determinada"

Los lazos de convivencia en la nueva sociedad postindustrial, ocupada mayoritariamente en el sector terciario de servicios, multiplica el alcance las relaciones personales y sociales de los ciudadanos. Todo ello amplía los lazos de influencia, las difusiones y emulaciones en los roles y conductas, los nuevos tipos y modelos compartidos. Tal es el caso típico de los comportamientos, jergas y atuendos de las llamadas 'tribus urbanas'.

El momento de la primera etapa de la vida, destinada especialmente a la educación, el ámbito de las mediaciones pedagógicas entre alumnos y profesores, las relaciones interactivas se "refieren al conjunto de acciones o intervenciones, recursos y materiales didácticos como conjunto articulado de componentes que intervienen en el hecho educativo, facilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su principal objetivo es, así, facilitar la intercomunicación entre el estudiante y los orientadores para favorecer por medio de la intuición y del razonamiento, un acercamiento comprensivo de las ideas a través de los sentidos" (FAINHOLC, Beatriz 1999: 50)

A la luz de los nuevos fenómenos, podemos apreciar cómo desaparecen las barreras de espacio y tiempo, tanto en el proceso de aprendizaje como en el de la enseñanza. Estos cambios alcanzan poderosamente al fenómeno educativo. Aparece en escena la temática de la interactividad, que no sólo significa la idea de actividades entre, sino de actividad personalizada y compartida, distinguiendo al dialogante por su nombre y condición.

Resulta un tanto complejo acotar y definir qué significa la "interactividad" dentro del proceso educativo. Existen autores que piensan en la interactividad como un nuevo aspecto enriquecedor sin más, añadido al proceso educativo. Según éstos, interactuar consiste en que los alumnos participen más en la actividad de la educación, desempeñando nuevos papeles: tales como responder preguntas, resolver problemas, contestar a las pegas planteadas…. Todo ello considerado sin más fin que ampliar el papel pasivo y meramente receptivo del alumno, con nuevos factores más ágiles y participativos.

Sin negar el valor de este modelo, aquí deseamos proponer que la enseñanza interactiva alcance algo más. En latín "educatio" es "la acción de desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales". Se trata de configurar una relación, un compartir, un transmitir personalizado, vivo y comunicativo. El profesor no puede ser únicamente un docente. Tampoco debe limitarse a consignar con sus evaluaciones la medida en que el estudiante ha adquirido o no los conocimientos planteados. El advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación permite ahora mucho más.

Al mismo tiempo, la nueva ampliación de vías de acceso al saber, comporta un nivel de libertad casi ilimitado para el estudiante. Podríamos decir que lo que no está en la Red, no está en el mundo. Por eso es necesario acompañar a esa libertad de un nivel de responsabilidad que lo controle. Ciertamente ha cambiado el panorama general educativo, pues existen nuevos parámetros valoradotes que median en las relaciones entre docentes y discentes. Son muchos los interesados sólo por un título oficial que certifique que se ha estudiado,

> "Sin interesarles si realmente son poseedores o no del conocimiento. Tal vez porque ese estudio les brinda cierto status o lugar social. Sin plantearse el verdadero sentido de dicho estudio y rescatando valores como la ética, que en los tiempos que corren habitualmente no cotizan en plaza y sin embargo deberían" (AVOGADRO, M.: 2003)

Es precisa hoy mucha mayor madurez y más ética para poder manejar adecuadamente estos instrumentos, aumentando su utilidad y valor, en vez de usarlos redundando en propio perjuicio. Cuestiones como copiar en los exámenes, o entregar trabajos hechos por otras personas, son cuestiones de constante actualidad referidas a las aulas de todos los lugares:

> "Surcoreanos usan teléfonos móviles para hacer trampa en exámenes. Autoridades de Corea del Sur informaron que más de 18.000 estudiantes son sospechosos de hacer trampa de manera sistemática en el examen de admisión a las universidades. La policía sospecha que los alumnos utilizaron sus teléfonos móviles para intercambiar las respuestas mientras presentaban el examen el mes pasado. El corresponsal de la BBC en Seúl, Charles Scanlon, explicó que el descubrimiento ha escandalizado a la nación, obsesionada por el tema de la educación." (NOTICIAS BBC, Terra – Actualidad, 06-12-2004)

Pero no todo son dificultades. Resulta innegable el avance que las nuevas tecnologías están proporcionando a nuestros alumnos. De acuerdo con Sherman y Judkins (1994), entre muchas otras aplicaciones de la realidad virtual a la docencia, una de las principales aplicaciones académicas de la digitalización en el ámbito universitario es la formación quirúrgica y anatómica en las Facultades de Medicina. Ya desde hace una década en la Universidad de Washington se están desarrollando clases demostrativas de cirugía virtual. Esto permite mucha mayor claridad, aplicación y limpieza, librando de necesitar órganos físicos corporales y mesas de disección. Con un mismo cadáver virtual, los estudiantes pueden empuñar su bisturí y practicar sin ningún tipo de cuidados de contagio ni de asepsia.

También los matriculados en Arquitectura pueden practicar con edificaciones de Realidad Virtual, mediante programas y sistemas para diseño de diferentes tipos de estructuras y materiales. Además, la facilidad de herramientas de diseño, como *AutoCAD*,

que aportan herramientas de animación tridimensional, como *3DStudio*, y editores de VRML, está posibilitando la construcción mediante ordenador de construcciones virtuales de una complejidad imposible en los parámetros físicos para un estudiante. El visor de pantalla permite introducirse en las edificaciones y recorrerlas tridimensionalmente hasta su más lejano rincón, observando hasta el menor detalle de su disposición y hasta su decoración.

Según afirma Miguel Ángel García Ruíz (1998), a partir de los experimentos llevados a cabo por Sherman y Judkins desde 1994, en la Universidad de Washington, se puede llegar a la conclusión de que con esta tecnología los estudiantes multiplican la capacidad de aprendizaje, ya que

> "Pueden aprender de manera más rápida y asimilar información de una manera más consistente que por medio del uso de herramientas de enseñanza tradicionales (pizarra, libros, etc.), ya que utilizan casi todos sus sentidos. Los estudiantes no sólo pueden leer textos y ver imágenes dentro de un casco de Realidad Virtual, sino que además pueden escuchar narraciones, efectos de sonido y música relacionados con el tema que están aprendiendo. Por medio del uso de los guantes de datos, los estudiantes pueden "sentir" la textura, dimensiones e inclusive la temperatura de objetos virtuales que existen dentro del mundo virtual".

Cualquier estudiante joven puede repetir casi escena por escena lo contemplado en una película de cine. La atención lograda es absoluta. Nada distrae de su vigilante curiosidad. Resulta mucho más fácil retener un contenido armonizado, que la sola lectura de un texto o la mera escucha de una clase. Cuando un mensaje va unido a una imagen acústica o pictórica, se multiplica su efecto de recuerdo. Los sentidos juegan un papel nada despreciable en la retención de mensajes y contenidos. ¿Por qué no servirnos hoy de esos medios, capaces de presentar al alumno imágenes tridimensionales que ni el más ocurrente de los estudiantes pudiera concebir?

No es otro el papel que la nueva formación está llamándonos a desempeñar. Sin pretender que sea esto algo fácil ni sencillo, en cualquier caso constituye todo un reto para los educadores: lograr servirse de los medios digitales en la vida académica, no sólo para evitar las distracciones de los alumnos, sino para integrarlas en todo el proceso educativo de formar esas nuevas mentes y personas. Así lo espera de nosotros la nueva sociedad de la información, de la que tanto estudiantes como profesores somos miembros.

2. Bibliografía.

McLuhan, M. (1964): *Understanding Media*. New York: Mentor (1962): *The Gutenberg Galaxy*. London: Routledge & Kegan Paul.

Cfr. McLuhan, M. and Q. Fiore (1967): *The Medium is the Massage*. New York: Bantam, Id. (1968): *War and Peace in the Global Village*. New York: Bantam

Jenofonte (*Memorabilia* I 4, 1) sostiene que los diálogos socráticos tendrían tan sólo un efecto protréptico, sin enseñar la virtud o la justicia de manera sistemática ponen a quien entra en contacto con Sócrates por la senda de conseguirlas. Cfr. Konrad Gaiser, *Protreptik und Paränese bei Platon. Untersuchungen zur Form des platonischen Dialogs*, Stuttgart, 1959. K. Gaiser, *Platone come scrittore filosofico (Saggi sull'ermeneutica dei dialoghi platonici)*, Napoli, Bibliopolis, 1984. Debemos a la Escuela de Tubinga la recuperación de los testimonios sobre Platón y la Academia.

A la vuelta de su primer viaje a Sicilia, Platón fundó su escuela en Atenas: la Academia (355). Compró un terreno situado en una zona dedicada al héroe Academo, de ahí su nombre. Esta escuela se mantuvo abierta por más de 900 años. Fue cerrada, al igual que el Liceo aristotélico, en el año 529, cuando el emperador Justiniano de Bizancio ordenó la clausura de todas las escuelas filosóficas de Atenas. Ese acontecimiento crucial data para algunos el final de la Edad Antigua

FAINHOLC, B. (1999): *La interactividad en la educación a distancia.* Editorial Paidós, Buenos Aires.

Ibid., loc. cit. La autoridad de esta escritora viene avalada por sus recientes publicaciones en torno al mundo de la enseñanza y de los medios de comunicación. Existen muchas otras obras de esta autora, Beatriz Fainholc, donde puede refrendarse su opinión sobre la importancia e influencia de los medios informativos en la educación, mostrándolo a todos sus niveles: tanto en el entorno rural, como en la infancia, el ámbito femenino, a distancia, en TV… Muestra de ello dan los títulos de sus escritos publicados (limitándonos sólo a los presentados por la Editorial Paidos): *Lectura Crítica en Internet*, *Formación del Profesorado para el nuevo siglo*, *La Interactividad en la educación a distancia*, *Hacia una escuela no sexista*, *Niños y la Tv en Argentina*, *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*, *Educación rural: temas claves*, *La mujer y los medios de comunicación social*.

AVOGADRO, M. (2003): *Educación, Medios e Interactividad* nº 33, http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/comunicarte/2003/junio.htm

Es famoso el caso de *El Rincón del Vago S.L.* - C/ Toro, 76, 2º, 37002 Salamanca (España) - Condiciones de Uso - info@rincondelvago.com Reg. Mercantil Salamanca: Libro 239 - Folio 110 - Hoja SA-6942-1ª | Número de Identificación Fiscal B-37360278

NOTICIAS BBC, Terra – Actualidad, 06-12-2004 "*Surcoreanos usan celulares para hacer trampa en exámenes*" http://www.terra.com.co/actualidad/noticias_bbc/06-12-2004/nota212483.html

SHERMAN B., JUDKINS, P. (1994): *Glimpses of heaven, visions of hell: virtual reality and its applications*. Londres, Hodder & Stoughton.

GARCÍA, M.A. (1998): "*Panorama General de las Aplicaciones de la Realidad Virtual en la Educación*". http://www.cogs.susx.ac.uk/users/miguelga/espaniol.htm

GLOSAS DIDACTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

LOS MEDIOS DE LA LENGUA

María José Cantalapiedra
Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación
pdpcagom@lg.ehu.es

1. Los Medios de la Lengua.

Los medios de comunicación siempre han incluido entre sus funciones y labores la educativa, la formativa, tanto en sus contenidos periodísticos como de entretenimiento. En el primer caso, la relación entre el periodismo y la educación tiene, por lo menos, dos manifestaciones diferentes: la que se deriva de la concepción del periodismo como medio o instrumento de comunicar y difundir la cultura, y la que se deriva de la concepción del periodismo como un producto más de esa misma cultura que difunde. En este sentido, el comportamiento del periodismo es comparable al del sistema educativo: una de sus funciones es la transmisión de una cultura determinada, a la vez que tal sistema en sí mismo es también una manifestación de esa cultura. Por otra parte, "los medios de comunicación no sólo informan a la comunidad e interpretan el significado de la noticia, sino que transmiten información sobre la sociedad misma, su historia como unidad social, sus errores y aciertos, sus normas y valores. (…) Los principios básicos de aprendizaje han estado tradicionalmente en manos de los padres, la escuela y la iglesia, pero los medios de comunicación se unen a esos maestros tradicionales y a veces los suplantan" (Cerril, John C; y Otros. 1992:108).

Es un hecho que tanto en la vertiente periodística como de entretenimiento los medios tratan, no siempre con igual fortuna, muchos temas sociales con una intención didáctica y persuasiva: educación, salud, medio ambiente, religión, inmigración, multiculturalismo, violencia doméstica… Sirven de tribuna para la denuncia de situaciones injustas, y de instrumento informativo y formativo desde el momento en que abordan en profundidad muchos de los temas conflictivos, ayudando a paliar la incomprensión que nace del desconocimiento y la violencia con que a menudo se resuelve lo que se teme por desconocido.

Los medios, tan criticados, tan fácilmente criticables, trabajan codo con codo con la escuela. Me atrevería a decir, me atrevo a decir, que la idiosincrasia de un pueblo, que tantas veces sirve para justificar comportamientos de todo tipo y condición, está en su escuela y en sus medios. Una de las áreas donde más y mejor se aprecia ese trabajo en equipo es en el lenguaje, hablado y escrito; y especialmente, que es a donde quiero ir, en el caso de las lenguas minoritarias. En España, a ninguna Comunidad Autónoma con lengua propia se le escapa que necesita dos elementos para recuperarla, mantenerla, desarrollarla, según cada caso: la escuela y los medios de comunicación. Cuando no hay una demanda que justifique la inclusión de una lengua en éstos crear la necesidad de aprenderla, así como evitar que caiga en el olvido o que se circunscriba a ámbitos de la esfera privada, no es una función obligada de los medios de comunicación, aunque desde luego están capacitados para hacerlo y es una decisión que deben tomar. Una parte de la prensa local del País Vasco tomó en su momento esa decisión: contribuir al proceso de normalización del euskara y reservar a esta lengua el ámbito de la prensa local, ya que en los diarios de información general tiene una presencia testimonial. No es el hecho de estar escritas en euskara lo que une a estas publicaciones, es la función que se adjudican y el objetivo que las guía lo que las agrupa: participar, como hemos dicho, en el proceso de normalización lingüística, preservar, defender y alentar el uso del euskara, y así lo recogen en numerosas declaraciones:

> "La intención que tenemos quienes trabajamos en esta revista es bastante clara. Había un hueco y había que llenarlo. Por otro lado está muy claro, si miramos los datos, la grave situación por la que está pasando el euskara. No queremos que nuestra lengua se convierta en la lengua de casa o de la escuela. No se puede obligar a nadie a hablar euskara pero por lo menos tenemos que ofrecerle una ayuda a la lengua que nos enseñaron nuestros padres.Por otro lado no se debe olvidar que aunque haya un euskara unificado nosotros también tenemos un euskara rico, y cuando digo rico, estoy muy seguro. Los dichos de este pueblo no se oyen en ninguna otra parte, pero desgraciadamente, en Bermeo también se oyen cada vez menos las antiguas expresiones. Daremos noticias serias y estaremos abiertos a todo el pueblo. Dicho esto vosotros tenéis la palabra. A vosotros corresponde decir si nuestro trabajo es bueno o malo. Leed esta revista siquiera para expresar vuestra opinión (Traducción de la autora)".

El texto pertenece al primer número, 20 de julio de 1990, de la revista Akatz, Bermeoko aldizkaria, una publicación con periodicidad mensual. Lo incluyo porque expresa bien el sentir general de una parte importante de las revistas que, especialmente en la década de los 90, nacieron en el País Vasco, y que conforman un modelo de prensa propio de este territorio: con un ámbito de difusión local o comarcal, tirada baja, las ayudas institucionales constituyen en la mayoría de los casos más de la mitad de su presupuesto, y llevan a cabo una labor más educativa que informativa.

Como se aprecia en la declaración de intenciones que hemos recogido, parten de que hay un hueco, un hueco informativo, noticias muy locales a las que los diarios de información general no llegan, el hueco en el que construyen su casa todos los medios de comunicación local. Pero se aprecia que tras la constatación del hueco: "había un hueco y había que llenarlo", el resto de los párrafos hasta el último -donde recupera el, digamos, tono periodístico: "daremos noticias serias"- confiesa la motivación lingüística.

Esta declaración de intenciones se repite, con más o menos las mismas palabras, en la mayor parte de las publicaciones locales escritas en euskara. Comparten el deseo de que esta lengua salga del ámbito privado y tenga una proyección pública; comparten la indecisión respecto al uso del euskara batua, euskara unificado, necesario para el proceso de normalización; o al uso del euskara propio de cada comarca, porque "impulsar el euskara, que la gente lea en euskara, exige que al lector se le hable en su lengua" (mismo número de Akatz); y comparten modos y maneras, a saber, mismos contenidos hechos a base de entusiasmo y voluntarismo.

Por poner un ejemplo que ilustre qué significa entusiasmo y voluntarismo, la revista Drogetenitturri, una publicación de Ermua y Mallabi, en su número de noviembre de 1995 publicaba un artículo titulado *Eskerrik asko*, que decía así:

> ¿A quién? A todos los que habéis ido a la Feria de San Martín.(…) ¿De parte de quién? De parte de Drogetenitturri y de Euskal Birasa (la empresa editora) porque, estimado lector, la revista que tienes en las manos, aunque es gratuita, como imaginarás, sacarla supone gastos, y gracias al dinero obtenido en la Feria de San Martín, gracias a ti, tendrás la oportunidad de leernos varios meses más, ya que el dinero del bar y de la rifa se empleará fundamentalmente en publicar y mejorar Drogetenitturri (Traducción de la autora).

Nueve años después, el 17 de septiembre de 2004, el semanario Anboto (www.anboto.org), una publicación del Duranguesado, llevaba a su portada la denuncia de la grave situación económica que viven los medios de comunicación en euskara 5.

Respecto de los contenidos, Jaime Otamendi, un conocido periodista de Euskadi Irratia, en una entrevista concedida a Euskonews, expresaba lo que entiendo es un diagnóstico acertado en su respuesta a la pregunta: ¿Cómo ve los medios de comunicación en euskara?

> (…) Por otro lado, dado que el euskara es ya un instrumento de comunicación, no podemos ir diciendo que tenemos que amarlo. Tenemos que hacer buenos productos en euskara. En tercer lugar, seguramente tendremos que unirnos, porque nuestro mercado es pequeño, y la unión sería positiva para ofrecer productos competitivos a ese mercado. En lo que respecta al mercado, tenemos que llegar a la juventud. Los jóvenes conocen la radio y la televisión desde pequeños, y

> escogen el producto que les interesa o les gusta, ya sea en castellano o en inglés, así que no podemos andar diciéndoles que tienen que amar el euskara. Tenemos que ser competitivos y crear productos que resulten atractivos para los jóvenes ya sea en los medios de comunicación, en los libros, en los discos…

Efectivamente, es más difícil que los niños, los adolescentes, los jóvenes, sientan el peso del afecto hacia la lengua en sus fidelidades a los medios de comunicación. La televisión lo ha entendido bien, y el canal en euskara de la televisión pública vasca ofrece una muy atractiva programación infantil. Para los niños, bilingües en su mayoría si no a través de la familia sí a través de la escuela, la lengua no interviene en absoluto a la hora de tomar el mando a distancia: simplemente ponen los dibujos animados que les gustan, con independencia de que hablen castellano o euskara; a veces, incluso, ni siquiera son conscientes, ni siquiera recuerdan en qué hablan.

La prensa local en euskara inició su andadura pidiendo que se amara esta lengua, y se ofrecía al lector con cercanía, recuerdos y participación.

2. Cercanía.

La sensación de cercanía se obtiene en primer lugar a través de la lengua, especialmente en aquellos textos escritos en el dialecto local. Luego, en los temas: noticias, habitualmente breves, de temas muy locales; mucha información deportiva, teniendo en cuenta siempre la proximidad geográfica, bien del deporte, bien del deportista; abundante información cultural, que es siempre de buen tono y difícilmente resulta controvertida; entrevistas a los vecinos, protagonistas en un medio de comunicación traicionando los valores noticiosos del impacto, la actualidad, la prominencia, la rareza, el conflicto y el cambio; respetando, sólo, la proximidad y el interés humano. La fórmula se completa con periodismo de servicio, opinión y vida social. Así, se recogen nacimientos, bodas:

> "El sábado pasado, día 4, se casaron en la iglesia de San Francisco, en Durango. La comida tuvo lugar en el restaurante Makatzeta, de Arrazolo y han ido a hacer el viaje de novios a América del Sur. ¡Pasadlo bien, pareja y a ver si regresáis con la misma sonrisa de aquellos parajes"! (Traducción de la autora) .

También bodas de oro, despedidas, homenajes, muertes, celebraciones, reuniones, de los lectores-ciudadanos del ámbito de difusión de la publicación. Respecto de la opinión, encontramos artículos sobre temas muy locales, si se presta atención a algún tema más general es siempre porque hay, o se encuentra, un enganche con la comunidad. Entre los temas recurrentes, claro está, el euskara: su situación, decisiones políticas que influyen en

esa situación. Además de la opinión, en no pocas ocasiones se incluyen cuestiones relativas a la gramática, correcto empleo del lenguaje, errores más frecuentes, o también frases o declaraciones célebres se traducen al euskara:

> "Voltaire filosofo frantsesarena da esaldi ironiko hau: Zibilizazioak ez du basatikeria ezabatzen: perfekzionatu egiten du (esta irónica frase es del filósofo francés Voltaire: la civilización no acaba con la barbarie: la perfecciona. Traducción de la autora)

Por último, el llamado periodismo de servicio, muy presente siempre en el periodismo local, tiene un especial protagonismo. María Pilar Diezhandino lo define así:

> El periodismo de servicio es la información que aporta al receptor la posibilidad de efectiva acción y/o reacción. Aquella información, ofrecida oportunamente, que pretende ser del interés personal del lector-oyente-espectador; que no se limita a informar sobre sino para; que se impone la exigencia de ser útil en la vida personal del receptor, psicológica o materialmente, mediata o inmediatamente, cualquiera que sea el grado y el alcance de esa utilidad. La información cuya meta deja de ser ofrecer datos circunscritos al acontecimiento, para ofrecer respuestas y orientación (Diezhandino 1994: 89).

Es la primera parte de la definición la que más se ajusta al planteamiento periodístico de las publicaciones que nos ocupan: dar al lector los datos que necesite para actuar si siente la necesidad de hacerlo: direcciones, teléfonos, precios, dónde encontrar más información, etc., en el relato informativo. Por otra parte, está el tradicional periodismo de servicio, fuera del texto, por decirlo de alguna manera: los anuncios clasificados, la agenda cultural, los horarios de misas…

3. Recuerdos.

Los niveles de melancolía y nostalgia son variables, pero el gusto por el recuerdo está presente siempre: fotografías antiguas, que emocionan, o pueden hacerlo, a una parte importante de la comunidad: por poner un ejemplo, Eraz, en su número 12, publica una fotografía donde se ven en primer término dos mujeres y un hombre. Al fondo el frontal de un caserío y a la izquierda una mujer a la que no se aprecia bien el rostro. Bajo la fotografía, siempre, un pie de foto: *Buruagatarrak/Santixau-Atxondo*, y luego un párrafo explicándola:

> No hemos logrado saber de cuándo es la fotografía de esta semana, pero está sacada en Santiago (Atxondo). En ella aparecen los Buruaga. En el medio está Inazio Buruaga, afilando el serrucho delante de la casa. Como dice Pedro Buruaga, su hijo, "no había en los alrededores otro tan listo como mi padre. Era el secretario de la zona, él hacía contratos de cualquier tipo". La mujer

que está a la derecha es Sekundina Murua, la mujer de Inazio yla que está detrás, de pie, es Prudencia Buruaga, la hija de ambos. La mujer que está a la izquierda, en cambio, es Dionisia, la mujer de Miguel Zubiaurre, los dueños de la casa. La casa tiene dos viviendas. Como dice Pedro Buruaga, "desde que me casé, hace 55 años, yo mismo he hecho la segunda". Esta vivienda todavía está en Santiago, junto a la taberna de Anboto. Antes de la guerra dicen que esta casa también fue una taberna (Traducción de la autora)

A las fotos se suman crónicas recordando hechos históricos o cotidianos del pasado; canciones populares; cuentos, relatos antiguos, todo aquello que alimenta y agrada a la memoria, que permite recordar a unos y descubrir a otros.

4. Participación.

La participación, la interactividad, ha sido, es, además de la proximidad, una característica que define e identifica a los medios locales, es la promesa de que para el medio son tan relevantes los lectores como los protagonistas de las informaciones, algo que resulta muy atractivo y que además siempre se presenta como "democratización de los medios"; estos, cuando son locales, hacen un discurso alejado de la supuesta prepotencia que muestran los más grandes, un discurso de sincera preocupación y ocupación por los intereses de los lectores, posible por una previa declaración de independencia a la que, se supone también, no pueden acogerse los grandes medios, fuertes, enredados en juegos de poder.

Esta participación toma forma en las entrevistas, también reportajes y crónicas, que se publican de ciudadanos comunes; y en la demanda de interactividad para que el lector sienta suyas las páginas: enviando las fotografías antiguas a las que hacíamos referencia en el punto anterior; enviando versos, propios o ajenos; cuentos y relatos, propios y ajenos también; recetas de cocina; trucos y consejos de todo tipo y condición; la siempre exitosa encuesta fotográfica; las imprescindibles cartas del lector. En este caso, debido a que algunos hablantes no lo escriben bien –los de más edad normalmente, ya que en su tiempo de escolarización únicamente se empleaba el castellano- muchas publicaciones ofrecen su ayuda para escribir las cartas, de forma que si alguien siente la necesidad o el impulso de escribir esto no sea un obstáculo. Por último, en este breve repaso que no pretende agotar las posibilidades, es habitual ofrecer sus páginas a grupos locales, bien en forma de pequeños reportajes o prestándoselas para que desde ellas se den a conocer o hagan alguna propuesta.

5. A modo de conclusión.

A los tradicionales criterios empleados para definir la prensa local, esto es, ámbito geográfico y tipo de contenido, se añade en el País Vasco la lengua. Esta lengua impulsa un modelo de prensa local que, aunque comparte la zona de difusión, el mercado informativo y el mercado publicitario con otras publicaciones se diferencia porque su primer objetivo es la supervivencia del euskara, desplaza la función informativa a un segundo lugar tras la educativa, que se sustenta, como hemos visto en el breve repaso, en la cercanía, la participación y el recuerdo: se pedía, volviendo a las palabras de Jaime Otmaendi, que se amara el euskara. Ahora que la escuela, junto a los medios locales, ha hecho posible que niños y adolescentes sean bilingües tal vez este modelo de prensa local que hemos intentado describir deba dar paso a otro menos sustentado en la lengua y más en la información periodística, menos pensado para educar y más para informar. En cualquier caso, los medios de comunicación y la educación siempre han ido de la mano:

> Antes de la primera guerra mundial se conservaba, sin embargo, el valor mítico de lo escrito y de lo impreso; determinados periódicos ejercían para sus lectores el papel de líderes carismáticos, de mentores ideológicos, de defensores políticos, de elementos de identificación social. Así se explica, por ejemplo, la impresionante influencia de diarios como The World, de Pulitzer, o del Times de Londres; así se explica el que honrados ciudadanos, como el caso de un madrileño de fin de siglo, hiciesen imprimir bajo su nombre y en sus tarjetas el honroso título de "Suscritor de El Imparcial". El periódico fue para las primeras generaciones alfabetos un manual de cultura, para las primeras generaciones de votantes, un consejero y líder político, para las estrenadas masas urbanas un punto de referencia –a menudo el único- de la sociedad a la que ardientemente deseaban pertenecer, para los desclasados del campo, la personificación de lo nuevo y hasta para provincianos ambiciosos el escalón de ascenso en la sociedad metropolitana (Timoteo Alvarez, Jesús: 1992, 22)

Aunque a veces sea para maleducar.

6. Bibliografía.

ALONSO, J. y CANTALAPIEDRA, Mª. J. y DEL HOYO, M. (2004) : "El periodismo de paz", comunicación presentada en el *VIII Congreso de la Sociedad Española de Periodística* celebrado en Barcelona los días 23 y 24 de abril de 2004. En imprenta.

CANTALAPIEDRA, Mª. J. (1996): *La información local en los periódicos de Bizkaia*. Bilbao,UPV-EHU

CERRIL, J. C; LEE, J. y FRIEDLANDER, E. J. (1992): *Medios de comunicación social. Teoría y práctica en Estados Unidos y en el mundo*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez

DÍAZ, B. (2004): "El déficit mediático en España", ponencia presentada en *Tendencias del Periodismo Digital*, celebrada en Murcia el 1 de junio de 2004 y accesible en www.sicarm.com.

DIEZHANDINO, Mª. P. (1994): *Periodismo de Servicio*. Barcelona Ed. Bosch

TIMOTEO, J. (1992): *Historia y modelos de la comunicación en el siglo XX. El nuevo orden informativo*. Barcelona, Ariel Comunicación

Revistas:

-*Akatz*

-Anboto

-Bizarra Lepoan

-Eraz

GLOSAS DIDACTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

RECURSOS TECNOLÓGICOS: ENTRETENIMIENTO, FORMACIÓN Y PELIGRO

Rafael Carrasco Polaino
Universidad Complutense de Madrid
rcarrasco@villanueva.edu

1. Resumen.

Este artículo comienza describiendo un hecho contrastado. El cada vez mayor tiempo que pasan los más jóvenes delante de la pantalla de un ordenador, navegando por Internet o jugando a videojuegos.

A lo largo de las diferentes páginas se describe y analiza la relación existente entre los niños y los recursos tecnológicos a los que tienen acceso, las ilimitadas posibilidades que surgen a su disposición y los grandes peligros que esta relación, si no está supervisada por un adulto, pueden asaltar a estos infantes.

También se narran las posibles soluciones que algunas instituciones y autores han planteado, para formar y educar a los niños de una forma correcta, en su relación con Internet. Por último se describen las diferentes iniciativas que el sistema anglosajón y el continental han tomado para acotar los posibles peligros existentes en La Red en relación a los más pequeños.

Según un estudio de AIMC (AIMC. Julio 2004), el sector de la población de nuestro país que más ha crecido en cuanto al uso de Internet es el de los niños. Este estudio revela que un 25% de los niños de entre ocho y trece años usa Internet de forma cotidiana. Esta cifra es doce veces mayor que la recogida en otro estudio realizado en 1998.

El conjunto de estos niños y jóvenes que utilizan La Red de forma asidua, supera al de la media nacional global, que ronda el 22%. Dentro de este grupo social navegan más aquellos más mayores, los comprendidos entre los diez y trece años, que los más pequeños. Aunque la evolución es muy importante y se ha producido de forma muy rápida, también hay que indicar que estas altas proporciones son todavía menores que en aquellos jóvenes que están entre los catorce y diecinueve años, grupo en el que la mitad de los miembros utiliza Internet de forma cotidiana.

Es de destacar también que más del 75% de los jóvenes tiene en su casa al menos una consola de videojuegos.

2. Una generación que respira bytes.

Hoy en día el niño pasa sus ratos de ocio rodeado de numerosos recursos tecnológicos. Gran cantidad de actividades se realizan apoyadas en herramientas de carácter electrónico como puedan ser el ordenador o las videoconsolas. El niño establece con la tecnología una relación muy estrecha, muy diferente a la relación que se establecía no hace demasiados años. Los videojuegos han llegado a pasar de ser un mero entretenimiento, una relación que terminaba en cuanto el niño apagaba el aparato, a crear una forma de cultura y de relación entre el niño y el videojuego, y el niño y sus compañeros de actividades. Estos juegos han ganado terreno a la televisión como actividad de entretenimiento en los niños. Cada vez pasan más horas delante del ordenador o la videoconsola y menos frente al televisor. Una de las causas es porque en Internet o frente a la consola, el joven desarrolla una toma de decisiones, mantiene una relación activa, interactiva. Frente a la televisión, el niño está desarmado en cuanto a la toma de decisiones, solo puede decidir cuál de los canales ver, dentro de un número muy limitado (Javier OLIVER, Inés JACOB. 2000).

El joven tiene una sensación de poder, de elección de lo que aparece en la pantalla, algo que no pasa con la televisión ni con el libro. (Derrick DE KERCKHOVE.1998). A pesar de que algunos autores apoyan el argumento anterior, por el que el niño ha dejado de dedicar horas a la televisión para dedicarlas a los videojuegos (Don TAPSCOTT. 1998), hay otros autores que argumentan que el tiempo que el joven dedica al ordenador o a Internet no lo ha restado de la televisión, si no de otro tipo de actividades, como puedan ser el deporte, la lectura o los juegos tradicionales que se realizaban en grupo. Las diferencias existentes entre la televisión y los videojuegos son numerosas. Los videojuegos requieren una actividad, una concentración del individuo para la toma de decisiones, es una actividad más individual y no reflejan la realidad, es una representación de mundos y personajes imaginarios (Diego LEVIS.1997).

Para el niño el videojuego representa además una sensación de poder frente a los adultos. Saber utilizar y explotar una herramienta que los adultos desconocen y de la que no comprenden su funcionamiento. A los niños les encanta jugar con los adultos (durante no demasiado tiempo) para demostrar sus habilidades, y cómo conocen y dominan una realidad y funcionamiento lógico que hay detrás de cada videojuego. Un desarrollo lógico que el adulto jamás llegará a comprender.

Otro efecto que produce la estrecha relación entre el adolescente y los videojuegos e Internet es su capacidad de realizar varias tares de forma simultanea. La forma de procesar

datos has pasado de una linealidad y secuencialidad sencilla a una realización de actividades multitarea. El joven puede leer, ver un vídeo y escuchar música de forma simultanea. El adolescente sabe dónde encontrar la información que necesita, el dato. Nos encontramos entonces ante el debate de si la acumulación de datos simples se puede considerar conocimiento o saber, o solo son una serie de conceptos y números superficiales y sin orden alguno.

Dos debates muy interesantes sobre las consecuencias del uso de los videojuegos por parte de los jóvenes son la pérdida de memoria y la falta de capacidad de aprendizaje, y la merma de la capacidad de relacionarse con otros individuos de su grupo de pares. Sin embargo, la inmersión del niño o joven en el mundo de los videojuegos despierta un gran interés, un afán de superación, y un desarrollo del pensamiento lógico por superar las diferentes dificultades y pantallas que presente el juego. Por otro lado, puede desarrollar las relaciones entre pares, ya que al superar un problema presentado por el juego, el niño no tarda en darlo a conocer a su grupo de amigos, lo que genera una estrecha relación de todos los individuos en el afán por superar de forma conjunta, entre todos, el juego completo.

La relación que establecen los niños entre sí en torno a un videojuego puede considerarse similar a la que establecen los adultos en torno al fútbol.

3. La necesidad de protección de los menores en Internet.

Internet es una potente herramienta que, debido a sus características más destacadas, como las posibilidades que ofrece de insertar todo tipo de contenidos, potenciando la libertad de expresión, y la imposibilidad de regulación, al ser un ente en continua expansión y cambio, hace que lo padres y educadores, así como las instituciones, estén teniendo cierta preocupación ante la gran influencia que puede generar sobre los menores.

La evolución que han sufrido los medios de comunicación, tendiendo progresivamente hacia aquellas informaciones más escabrosas y a aquellos programas de carácter más sensacionalista sumado a las posibilidades que ofrece La Red a individuos con poca moralidad de publicar contenidos dañinos, hace que el de los niños sea un sector altamente vulnerable.

Tan importantes pueden llegar a ser los problemas que presenta Internet que los gobiernos e instituciones no dudan en limitar los derechos y libertades individuales de las personas en función de los más jóvenes. Se llega a proteger a estos niños incluso en contra de los derechos y libertades individuales de sus propios padres (Ley de Decencia en las Telecomunicaciones. (Communications Decency Act). EE.UU. 1996).

Los gobiernos han dedicado grandes esfuerzos a proteger a los niños de los posibles abusos de Internet. Se aprueban leyes y normas para controlar el acceso de os niños a

contenidos perjudiciales, se intentar proteger la privacidad de estos jóvenes y de sus familiares. Por otro lado, algunas empresas, preocupadas por este problema, han desarrollado tecnologías capaces de filtrar los contenidos a los que se puede acceder. Estas tecnologías han sido criticadas por aquellos sectores que abogan por el libre acceso a la información.

La Unión Europea intenta desarrollar un plan de acción de protección a los jóvenes que se plantea un función de tres vías (COMFER. 2001):

Por un lado la creación de una red europea de líneas directas para que los usuarios puedan informar a las autoridades e instituciones de aquellos contenidos que consideren perniciosos.

Por otro lado, el desarrollo de estos sistemas de filtros de contenidos mencionados con anterioridad.

Por último, fomentar la responsabilidad y la sensibilidad de los jóvenes, de manera que sean ellos los que se den cuenta de qué contenidos son perjudiciales y no acudan a ellos.

Para poder controlar y atacar los problemas que puede producir Internet a los jóvenes, hay que conocer que tipo de situaciones perjudiciales se pueden producir. Estas situaciones se pudieron comprobar en el reportaje de investigación realizado por la cadena de televisión Telecinco en el año 2003:

En primer lugar destacan los contenidos perniciosos. Para cualquier usuario, incluidos los niños, es muy sencillo encontrar contenidos poco apropiados como puedan ser páginas de carácter pornográfico, racista, violento o de sectas.

Destaca por otro lado el posible abuso al que pueden llegar a verse los jóvenes. Se han producido casos en el que los jóvenes han contactado con algún adulto a través de chats o foros de discusión y hayan tenido encuentros posteriormente.

Por último, la ingenuidad de los niños lleva a que no tengan reparos a la hora de proporcionar sus datos personales o el de sus familiares a extraños a través de Internet. Estos datos pueden ser utilizados por algún desalmado.

4. Determinación de soluciones.

El problema que se presenta a la hora de tomar decisiones que aporten soluciones a los riesgos que corren los más jóvenes en Internet es la coartación de las libertades individuales de los adultos, como pueda ser la libertad de expresión y el derecho a la información, tanto en su vertiente objetiva como subjetiva. Algunas leyes aprobadas en Estados Unidos, país muy preocupado por la situación, han terminado siendo derogadas por los estamentos judiciales al ser consideradas inconstitucionales al limitar la libertad de expresión, como veremos más adelante.

Al no poder acometer el problema por a vía de la regulación legal, la Unión Europea ha decidido protegerse a través del sistema de la autorregulación, del filtrado y de la clasificación de los contenidos que ofrece Internet. Sin embargo, esta estrategia es mucho más complicada en cuanto a tecnología e infraestructura humana. Es necesario desarrollar unas aplicaciones de filtrado potentes y seguras y unos agentes sociales responsables de controlar y hacer evolucionar esta tecnología. El desarrollo es complicado y lento, mucho más que el de la vía legal, y no exento de las protestas de los grupos sociales más defensores de la libertad de expresión (Baquia. 2002).

A pesar de haber dedicado grandes esfuerzos al desarrollo de las tecnologías de filtrado, estas no han terminado de funcionar correctamente. Se han hecho numerosos estudios sobre el grado de satisfacción de estos programas, y el grado de satisfacción de los usuarios nunca supera la mitad (Instituto del Audiovisual y de las Telecomunicaciones en Europa. 1999).

El problema más general que presentan estos programas es que se pase o se quede corto a la hora de limitar el acceso a determinadas páginas. Al no poder interpretar el contenido y contexto de las diferentes informaciones. Un filtro que funcione de forma muy restringida podría impedir el acceso a contenidos no dañinos o de interés, podría ser un estudio antropológico sobre la sexualidad. Al encontrar el filtro la palabra *sexo* en el contenido de la página, este filtro, celoso de su trabajo, no permitiría el acceso. Por otro lado, un filtro demasiado laxo, podría no filtrar correctamente el acceso a determinados contenidos perniciosos.

A lo largo de la evolución de los diferentes filtros, se ha pasado de filtrar por las palabras claves de las páginas, técnica que hemos comentado en el párrafo anterior, y que parece ha quedado demostrada su ineficacia, además, la gran limitación de esta técnica es que no sabe interpretar el contenido de las imágenes, a otras técnicas más desarrolladas.

Otra técnica es la de realizar listas de páginas con contenidos perjudiciales. Esta resulta también muy difícil de mantener, casi imposible, debido al constante crecimiento del número de páginas, actualización de éstas o desaparición. En Internet esta estrategia suponer intentar poner puertas al campo. Mantener estos índices actualizados es imposible.

La última técnica desarrollada, que todavía esta en fase de gestación, es la denominada *Plataforma para la Selección de Contenidos en Internet* (PICS). Esta técnica intenta clasificar las diferentes páginas por contenidos temáticos. De esta forma, cada página tendría una etiqueta adosada o insertada indicando su temática. El usuario podría restringir el acceso a las páginas que incluyeran determinada etiqueta. El problema con el que nos encontramos es el mismo que en el caso anterior, el constante movimiento en el que Internet se encuentra. La solución pasa por regular una legislación que obligue a todos los ofertantes de contenidos en Internet a colocar su etiqueta temática identificativa.

Quizás, la solución más sencilla a corto plazo no se encuentre en filtrar los contenidos, sino limitar el tiempo y el horario en el que el niño puede acceder, y por otro lado, generar un registro histórico de la navegación de éste, de manera que los padres puedan conocer en todo momento que páginas son las visitadas, y que herramientas, como puedan ser foros o chats, han sido los usados.

5. La formación del niño hacia la responsabilidad como mejor solución.

A pesar de que Internet es una herramienta excepcional que puede favorecer el acceso a la información y potenciar y apoyar la formación educativa de nuestros jóvenes, sería incorrecto pensar que una herramienta tecnológica pueda llegar a sustituir en gran medida a los elementos socializadores del individuo, ya sea la escuela, los padres o los grupos de amigos.

Puede que llegue el momento en el que se desarrollen herramientas y recursos que faciliten que los niños puedan navegar por Internet con total seguridad, pero esto no indica que los padres y formadores tengan que dejar su labor de socialización. Es necesario que un adulto esté con el niño siempre que use herramientas tecnológicas que intenten explicar la sociedad en la que vive, para apoyar o refutar aquellas opiniones que lo necesitaran.

No existen soluciones mágicas que quiten a los docentes, tutores y padres la labor tan necesaria de educar a los jóvenes en los valores morales. Ya se ha hecho en años anteriores con la televisión, un intento de dejar parte de la educación a los programas vespertinos de las diferentes cadenas, que no son precisamente los más apropiados. Ahora puede que algunos quieran utilizar Internet como sustituto o complemento, y esto no se debe permitir. Los padres y educadores siguen teniendo una labor fundamental en la formación moral y social de los jóvenes, y es algo que no pueden abandonar. Deben formar a los niños en el uso de Internet, al igual que lo hacen, por ejemplo, con el uso de la televisión, al no permitirles ver ciertos programas (Javier Villate. 2001).

Para conseguir esto, los padres no deben ejercer de policías controladores. Deben aprovechar el momento en el que el niño comienza a usar esta herramienta para explicarles y discutir con el qué contenidos son los que más le gustan, los que más le interesan, y aquellos que puedan resultar nocivos. Solo así comprenderá cuáles son aquellos contenidos incorrectos y, cuando comience a navegar solo, lo hará por aquellos contenidos que son de su interés, sin estar ocioso delante de la pantalla y buscando contenidos originales, que puedan ser dañinos.

Existen numerosas recomendaciones básicas recogidas por diferentes autores a la hora de educar a los jóvenes en el uso de Internet, pero todas se basan en un mismo punto,

la comunicación y el dialogo con el niño. No tomar decisiones como si fuéramos agentes de policía o espías. Y sobre todo, no abandonar al joven delante de la pantalla.

6. Acciones en La Red para usar la Red.

A la hora de formar a los jóvenes en el uso de Internet, la misma herramienta ofrece posibilidades educativas. Existen algunos sitios para padres y docentes que ayudan a como enseñar a utilizar La Red a los niños. Es necesario que tanto instituciones como colegios e institutos potencien la creación de sitios Web de este tipo que enseñen a tanto a los niños como a los padres como usar Internet de manera que se potencien sus posibilidades y como evitar que los más jóvenes caigan en la trampa de aquellas contenidos perjudiciales que tanto abundan.

Es de destacar por otro lado la labor que desde diferentes instituciones y empresas están llevando a cabo de control de Internet. El establecimiento de líneas de comunicación entre estos entes y organismos de control como pueda ser la policía. Estas empresas, al encontrar algún contenido perjudicial, amoral o incluso ilegal, se ponen en contacto con la entidad que ha generado esa información para solicitarle que lo retire de La Red. Si esta no hiciera caso, se pondría en contacto con la policía o la institución pertinente, que tomaría medidas judiciales en contra de los oferentes de esos contenidos. Son las llamadas *líneas directas*, que llevan funcionando desde hace ya bastantes años en Holanda e Inglaterra sobre todo, con un importante éxito.

Como ya hemos indicado anteriormente, desde hace algunos años, no pocos ya, el niño, en sus ratos de ocio, realiza actividades rodeadas de un fuerte componente tecnológico. La relación entre estos jóvenes y al ámbito de los ordenadores, videoconsolas e Internet es un asunto que preocupa a padres y educadores, ya que estos elementos participan en gran medida en la formación del carácter y los valores morales de este sector de la población.

La relación que establecen los niños con la tecnología en la actualidad es muy diferente de la que se establecía hace unos años. Hoy en día el componente tecnológico esta presente en todo momento, y el niño ha establecido una muy estrecha relación con estos elementos, tanta, que pasa a formar parte de su universo. Aquellas experiencias pasados en los mundos inventados de los videojuegos, pasan a formar parte de él.

7. Estados Unidos y Europa. Dos formas de enfrentarse al reto.

La mayor diferencia que se puede detectar entre las diferentes normas que han intentado regular por parte de los dos sistemas, el americano y el europeo, es que el primero ha desarrollado normas y leyes de carácter muy restrictivo, que han llegado a coartar la

libertad de expresión de algunos grupos sociales. El modelo europeo pretende basarse más en la comunicación y la autorregulación a través de herramientas como los filtros anteriormente mencionados.

La Unión Europea, para poder tomar decisiones que protejan a los menores de los contenidos que puedan atacar su integridad, ha comenzado por clasificar en dos grupos estos contenidos a través del *Libro Verde sobre la Protección de los menores y de la Dignidad Humana en los Nuevos Servicios Audiovisuales y de Información* (1997). Por un lado están los contenidos ilícitos, aquellos que pueden ser atacados por la legalidad ordinaria, y los contenidos nocivos, aquellos que se pueden considerar legales atendiendo a la legislación vigente, pero que son perniciosos y perjudiciales para algunos grupos o sectores sociales. El ejemplo más representativo de este grupo es el contenido pornográfico.

El problema que presentan los contenidos interpretados como ilícitos en Internet es precisamente aquello que hace de La Red una herramienta tan maravillosa, la globalidad. Algunos contenidos pueden ser ilegales según nuestro código penal español, pero pueden considerarse legales y amparados por la libertad de expresión en otros países.

En relación a los contenidos considerados nocivos, el modelo americano decreto la *Ley de Decencia en las Comunicaciones*, donde se intentaba restringir la existencia de contenidos indecentes en Internet. El problema que se presentó fue que ese contenido indecente estaba amparado por la libertad de expresión y podía emitirse en cualquier televisión o recogerse en la prensa escrita. Esto hizo que en muy poco tiempo esta ley fuera declarada inconstitucional.

Una de las últimas iniciativas de la administración Bush has sido la creación de la ley *Dot-Kids Implementation and Efficiency*. Esta ley crea un dominio de uso para los niños. Podrán diseñarse páginas dedicadas a los más jóvenes, menores de 13 años, y colocarlas dentro de este nombre registrado (Aceprensa. 2002)

El problema se presenta al no poderse regular de la misma manera dos medios de esencia tan distintas como puedan ser la televisión e Internet. La televisión es un medio que podríamos llamar *push*, llega a los salones y lo invade todo sin que el usuario pueda tener ningún poder sobre el contenido que se emite, sin embargo, Internet es un medio *pull*, es el usuario el que se accede a La Red y decide voluntariamente a que tipo de contenidos desea acceder. Es por esto que la legislación de las televisiones debe ser más restrictiva que la de Internet en este aspecto.

El modelo europeo, como hemos mencionado anteriormente, busca la protección de los menores en Internet a través de otras acciones como puedan ser la formación de los jóvenes hacia un uso responsable de La Red y el establecimiento de filtros de seguridad en escuelas, bibliotecas y hogares, potenciar la autorregulación por parte de las empresas que

generan contenidos para Internet y la sensibilización de los grupos importantes que participan en la socialización y la educación de los niños como son los profesores y los padres.

8. Bibliografía.

ACEPRENSA. 25 de diciembre de 2002

DE KERCKHOVE, D. (1998): *Inteligencia conectada y mente colectiva*. Revista de Occidente, (206):32-42.

LEVIS, D. (1997): *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Barcelona, Paidós.

TAPSCOTT. (1998): *Creciendo en un Entorno Digital*. Ed. McGraw-Hill.

Instituto del Audiovisual y de las Telecomunicaciones en Europa. 1999.

OLIVER, J.; JACOB, I. (2000): *¿Es perjudicial que los jóvenes utilicen videojuegos?* Informe del 6º Congreso Mundial de Ocio. Universidad de Deusto.

VILLATE, J. (2001): *La protección de los menores en Internet*.

Ley de Decencia en las Telecomunicaciones. (Communications Decency Act). EE.UU. 1996.

Libro Verde sobre la Protección de los menores y de la Dignidad Humana en los Nuevos Servicios Audiovisuales y de Información. Union Europea. 1997.

Los niños y los jóvenes en el nuevo panorama de los medios. Seminario para especialistas de la Unión Europea. Publicaciones Digitales - COMFER. 2001.

www.aimc.es

www.baquia.com

GLOSAS DIDACTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

EL WEB SITE COMO PUERTA DE ACCESO AL E-CONOCIMIENTO ENTRE LA UNIVERSIDAD PRIVADA, LOS ALUMNOS Y PERSONAL DOCENTE DE LA EMPRESA.

David Lavilla Muñoz
Universidad Europea de Madrid
davidjose.lavilla@uem.es

El e-learning es una herramienta indispensable a la hora de establecer procesos de formación continua, y se puede definir por tres elementos: la comunicación, el conocimiento y la tecnología. Esta forma de aprendizaje establece una original y atractiva manera de relación universidad-alumno-profesor que hace desaparecer la jerarquía existente entre estos actores. Primero porque ofrece acceso a una gran red de conocimientos, de forma dinámica, que facilita a las personas un aprendizaje de una manera personalizada y flexible. Y, segundo, y no menos importante, porque permite a las organizaciones construir, mantener y fidelizar su personal con una gran aportación de un valor a un coste más competitivo. Además, con este sistema, se aprovecha el medio Internet para desarrollar proyectos formativos, lo que hace reducir de manera ostensible, costes fijos a la empresa, al empleado y al cliente (Dapozo, 2001)

Como dato significativo, un estudio de AEFOL, la Asociación Española de Formación online, reveló que las compañías europeas gastarán 4 billones de dólares y, en España, la cifra que se alcanzará rondará los 175 millones de esta misma moneda al término del Ejercicio 2004. Este aumento en el mercado se producirá gracias a que, mientras que los ciclos de vida del conocimiento son cada vez más cortos, los cambios tecnológicos son cada vez más rápidos. Y es que las empresas dedicadas a la enseñanza deben mantenerse actualizadas en sus áreas de trabajo, ya que el conocimiento actual de los clientes (alumnos) y el de sus empleados (personal docente y no docente) no es el más adecuado para la incorporación de la empresa a la Nueva Economía.

Aunque los procesos de formación tradicionales suelen ser complejos, les falta flexibilidad. Carecen de la denominada formación 'just-in-time' (al momento). La actual Sociedad de Información demanda, de manera inminente, la necesidad de sistemas flexibles de formación.

Así las cosas, la Universidad Privada, dedicada a este importante e imprescindible sector económico, también se ha hecho poseedora de la expresión "lo quiero para ayer" por la exigencia de su principal cliente: el alumno. Dicho de otra forma, el rey (empleando la máxima de marketing relacional) manda, y estima necesario acceder al conocimiento cuando y donde más le convenga.

1. Primeros pasos para el éxito de la plataforma. La rentabilidad del Nodo.

Para que la tarea de implementación de este sistema formativo tenga éxito en una Institución, el guión debe estar dirigido por un equipo multifuncional. Éste debe estar integrado por expertos en e-learning, gestores de proyecto, administradores del sistema, arquitectos de información, diseñadores gráficos, responsables de contenidos, tutores, expertos en marketing y supervisores de cada uno de los procesos, entre otros cargos.

Estos completos equipos de trabajo ayudarán a presentar los contenidos de manera atractiva, que es la base fundamental para que se desarrolle un sistema fluido y usable. Y es que tanto la forma y el fondo pedagógico desempeñan un papel fundamental en este nuevo método de enseñanza.

Sin lugar a dudas, la elaboración de contenidos es la obligación fundamental de la empresa, ya que ésta ha de ser capaz de crear programas de aprendizaje y de fidelización del cliente y empleado.

Por un lado, la creación de contenidos de los planes de formación han de cumplir el proceso lógico de aprendizaje, como son: descripción del tema, explicación, práctica y evaluación. Además éstos han de cumplir una función interactiva.

Por otra parte, la producción de contenidos de fidelización al cliente y empleado, además de estar dotados de la interactividad antes mencionada, no estarán completos si no se tienen en cuenta las necesidades del cliente y del empleado. Entre ellas se encuentran las herramientas (software), que facilitan las tareas de comunicación universidad-alumno-profesor.

Buenos ejemplos de de software serían los utilizados para las bases de datos, los editores de contenidos, los web mail, los faq's o los blogs personales del alumno y profesor. Con el uso de estos sistemas, las combinaciones de sesiones presenciales y virtuales fabricarán entornos más sencillos para el cliente y empleado (alumno y profesor).

Es evidente que la rentabilidad aumentará a medida que se incrementen el número de clientes y empleados a los que va dirigido el proyecto. A los portales de formación que integren los diferentes temáticas de la Institución penetrarán comunidades de interés y otros servicios que transformen el e-learning en un aumento de las competencias de los trabajadores. De esta forma, existirá un incremento del valor principal de la empresa: su

capital humano y la forma que tiene éste de generar conocimiento, que es la mayor riqueza con la que cuenta una institución dedicada a la enseñanza de primer nivel.

Además, la implantación de un plan de formación mediante e-learning puede reducir el 50% del tiempo de formación respecto los modelos clásicos donde se incluyen los desplazamientos y las dietas (entre otros gastos). Con la implantación del e-learning se cubren las necesidades empresariales: se aumenta la fidelización del personal, se adecua a los cambios del mercado y se reduce la inversión en formación.

Asimismo, este método de aprendizaje tiene otras ventajas como son: la solución total de formación, el acceso a la misma, la personalización de planes de carrera, la actualización de la información y el soporte autorizado, en el que se ha de motivar y supervisar a los alumnos constantemente.

2. Fases para le correcto desarrollo del Sitio

Pero la principal herramienta del e-learnig en una Universidad es el Web Site de institucional. A través de él se puede dar acceso a todo el conocimiento de la empresa. Un Nodo perfectamente estructurado es, además del mejor escaparate de la compañía a escala mundial (Internet llega a casi todos los rincones del planeta), la entrada a todo el conocimiento de la Universidad. No se descubre nada nuevo si se afirma que una compañía vale lo que valen sus conocimientos, que residen en buena medida en los empleados de los que disponga. Los denominados “intangibles” son, como su nombre indica, la parte más difícil de evaluar cuantitativamente, pero en la empresa especializada en educación y formación la parte cualitativa es la que más valor otorga a la entidad.

Por este motivo el Web Site necesita estar correctamente definido, estructurado e implementado con mecanismos óptimos de manejo de la gestión administrativa y de conocimiento (contenido). A través de él se pueden acceder a planes de estudios, política de la Institución, controles de calificaciones, confecciones de listas (bases de datos) de los empleados y cliente de manera relacional, etc.

Por todo lo expuesto anteriormente, antes de construir el Web Site Institucional hay que conocer los objetivos de la empresa. Saber hasta dónde quiere llegar con su nuevo portal de acceso. ¿Pretende tan solo que su Nodo sea un mero escaparate o por el contrario quiere que se transforme en una auténtica herramienta de acceso a clientes y empleados con la que ahorrar costes y ofrecer valor añadido? Una vez contestada la “pregunta del millón”, y si la Universidad opta por la segunda premisa (la más juiciosa, por otra parte) se debe poner manos a la obra. Y para ello debe definir etapas y fases para la “edificación” de su otro edificio: el Web Site.

Las etapas para el desarrollo pueden ser las siguientes, aunque éstas pueden depender de los criterios empresariales [2] [3] [4] [5]:

1. Definición de objetivos y análisis de la audiencia: Porqué se construiría el Nodo y en función a qué perfil de usuario debe estar orientado. Para realizar este paso se debe conocer muy bien a los clientes y empleados ya que, indefinitiva, son los que van a hacer uso del sistema.

2. Recogida de la información y selección de los contenidos a incorporar.

3. Estructuración del sitio y diseño del mismo. Para ello se deben resolver antes algunas incógnitas: ¿Cómo se va a estructurar la información?, ¿se van a incorporar otros sites al Nodo principal?, ¿qué enlaces se pueden implementar?, ¿cuáles van a ser elementos dinámicos y estáticos del web?, ¿cómo va a ser el diseño y estilo gráfico a aplicar al sitio?...

4. Análisis y selección de las herramientas de software a utilizar. Es de suma importancia saber qué tipo de tecnología se va aplicar. Hay que conocer las herramientas que van a dirigir el sistema de comunicación. Algunas de ellas se realizarán a medida (personalización), otras pueden ser adquiridas a empresas que tengan un software desarrollado para clientes similares al perfil de universitario y de enseñanza. Para realizar bien esta tarea hay que conocer bien el mercado y la tecnología pasada, presente y futura con el fin de aprender de los errores cometidos por otras instituciones, saber qué métodos han beneficiado a otras empresas y descubrir nuevas técnicas de conocimiento que se pueden desarrollar en el Nodo.

5. Planeación del entorno de aprendizaje. En esta fase se debe determinar el modelo del entorno de aprendizaje a incorporar (Jerárquico, *Learning to Learnig*, Web...) (Queirel, 2000) confeccionar los materiales didácticos y seleccionar las herramientas para el buen funcionamiento del sistema.

6. Construcción y puesta a prueba de uno o dos prototipos. Es de vital importancia establecer previsiones del desarrollo tecnológico, así como del material didáctico e implementación de modificaciones. Para ello se deben realizar dos prototipos (es lo más aconsejable), y hacer pruebas de usabilidad entre los usuarios que van a navegar por el Sitio.

7. Publicación y lanzamiento del Portal. Esta etapa comprende también los continuos ajustes necesarios para mantener e incrementar la interacción universidad-profesor-alumno-tecnología. Las páginas web se suelen elaborar con en lenguaje HTML *("HiperText Markup Language"*), ya que es un buen medio para introducir variaciones textuales y múltiples formas de representación que favorecen la comprensión del material así construido [14].

3. Los editores del contenido y los servicios de valor añadido para el personal docente y el alumno.

De entre la gran variedad de editores existentes, algunos de "texto plano" hasta los más sofisticados WYSIWYG *("What You See Is What You Get"*) [6], se suele utilizar el software Macromedia Dreamweaver [15], debido a que presenta facilidades para un rápido proceso de desarrollo, permite a los desarrolladores pensar en términos de la apariencia final de la página, provee facilidades para la codificación de hojas de estilo ("*css*"), permite testear las referencias incluidas tanto dentro del sitio en construcción como fuera del mismo, genera código estándar, facilita la publicación y provee soporte para lenguajes *script* [6].

El concepto de interactividad a incluir necesariamente en el sitio, determina que, como medio de comunicación, se seleccionan dos de los servicios proporcionados por Internet: el correo electrónico y el IRC ("*Internet Relay Chat*").

El correo electrónico es una herramienta de tipo asincrónico, la comunicación entre los participantes es diferida, a diferencia del IRC, que es sincrónica, y que permite establecer una comunicación en tiempo real, ya que los mensajes entre los alumnos y su tutor, se producen en forma simultánea e inmediata [8]. El software a utilizar en este caso puede ser similar al del Messenger usado por Microsoft o el de otras empresas como Yahoo! o Terra Networks, por ejemplo.

Otro de los servicios utilizados es el de FTP *("File Transfer Protocol"*), de manera que facilita la descarga y la subida de archivos y ficheros de diferentes características.

Asimismo, existen en la actualidad una gran variedad de herramientas de software que permiten la incorporación de una mayor dinámica e interactividad con el usuario. Las más difundidas en éste sentido son: Java [11], CGI *("Common Gateway Interface"*), ASP *("Active Server Page*"), JSP ("Java Server Page") [10] y PHP.

El lenguaje PHP ("Hypertext Preprocessor") es de suma utilidad. Además cuenta con una gran ventaja: es de libre y gratuita distribución. Permite escribir a los creadores de páginas web, páginas dinámicas de una manera rápida y fácil. Su característica más destacable es su soporte para una gran cantidad de bases de datos.

Asimismo, PHP puede ser utilizado en cualquiera de los principales sistemas operativos del mercado, incluyendo Linux, muchas variantes Unix (incluido HP-UX, Solaris y OpenBSD), Microsoft Windows, Mac OS X, RISC OS y algunos más. Este lenguje, además, es capaz de soportar la mayoría de servidores web de hoy en día, incluyendo Apache, Microsoft Internet Information Server, Personal Web Server, Netscape e iPlanet, entre otros. Incluso, PHP tiene módulos disponibles para la mayoría de los servidores [12].

Otra ventaja del lenguaje PHP es que permite seleccionar como Motor de Bases de Datos MySQL, por ser también de libre distribución. MySQL es un sistema de administración de bases de datos relacionales, que utiliza el lenguaje SQL ("*Structured Query Language*") para el acceso a los datos [13].

4. Beneficios tecnológicos del e-learning.

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), se encuentran estrechamente vinculadas a innovaciones en los distintos campos de la actividad humana: *e-commerce*, *e-business*, *e-medicine*, *e-government*) y, por supuesto al tema que nos ocupa, el *e-learning*.

La educación no está exenta de estos grandes cambios paradigmáticos [3]. Las posibilidades de comunicación y de compartir recursos que existen a partir del uso masivo de Internet, abren un abanico de oportunidades, en el intento de brindar educación a una mayor cantidad de personas.

La multimedia y la hipermedia permiten la integración de distintos soportes de información, como antes se ha indicado, produciendo una rica variedad de ofertas de materiales educativos. Éstos varían la estructura de la organización de la información, ya que el usuario puede pasar de un documento a otro y de un concepto a otro, a través de una estructura que rompe la linealidad de los materiales tradicionales. Y es que las tecnologías permiten procesar y manejar información en una manera dinámica y confortable [4].

Numerosas experiencias, tanto a nivel nacional como en el internacional [5], detallan los beneficios de estos sistemas educativos virtuales: acortar y mejorar los ciclos de aprendizaje, favorecer nuevas formas de comunicación (universidad-profesor-alumno), minimizar los problemas de espacio físico, recambiar las funciones y roles del docente, favorecer la implicación y responsabilidad del alumno, independizar al estudiante del tiempo y del lugar de estudio, promover el uso de diferentes técnicas, medios y metodologías… [4]

Este modelo pedagógico propuesto combina las actividades tradicionales (presenciales), con los servicios de multimedia y la potencia del Nodo. Se ofrece así un conjunto de funcionalidades y un lugar donde interactúan los estudiantes, los profesores, los tutores y el administrador del sitio. Porque los nuevos medios introducen características tales

como: innovación en los modelos de enseñanza y en el tipo de aprendizaje; motivación, ya que diversifican la visión de la realidad; son formativos puesto que, guían, facilitan y organizan la acción didáctica y son organizadores de las experiencias de aprendizaje.

Si a todo esto se le une que en la mayoría de las Universidades privadas es posible el acceso gratuito a Internet, el e-learning se convierte en el instrumento ideal para cumplir con la libre educación y propagación del conocimiento, una de las principales características de la Sociedad Global. Por otra parte, añadiendo más ingredientes a este exquisito y suculento pastel, el parque de computadoras y las conexiones a la red se ha ampliado notablemente en los últimos años. Con estos componentes se da las circunstancias idóneas para afirmar que los docentes de la Universidad, así como una parte de los alumnos, poseen conocimientos y un manejo avanzado de las herramientas de software necesarias para el desarrollo y uso de éstas nuevas tecnologías.

Entendiendo estas características como fortalezas del proyecto, se estima necesario la creación de un escenario mixto educativo [2], basado en el Web Site Institucional, que sirva como base para una modalidad de enseñanza-aprendizaje semivirtual. Como conclusiones positivas cabe destacar el siguiente decálogo:

1. Se contribuye a un aprendizaje más autónomo, sin limitaciones de espacios físicos u horarios.

2. Se facilita la comunicación entre universidad, docentes y alumnos, a través del e-mail y del chat o la mensajería instantánea, por ejemplo.

3. Cada estudiante puede consultar directamente, desde cualquier lugar y a cualquier hora, con sólo conectarse a Internet, sus calificaciones (entre otras ventajas).

4. Se disminuyen los inconvenientes de comunicación en la gestión de la Universidad con los alumnos.

5. Se minimizan los problemas de registración, duplicidad y control de la información administrativa.

6. Se pueden incorporar autoevaluaciones en línea para los alumnos.

7. Es posible proveerse de herramientas colaborativas para promover el trabajo en grupo.

8. La educación a través de la red ofrece nuevas posibilidades de un aprendizaje abierto y más flexible.

9. Las TIC contribuyen a conformar estos nuevos modelos de enseñanza, que no constituyen una panacea, pero se presentan como alternativas frente a los cambios que la educación y la sociedad están experimentando.

10. Se reducen los costes fijos de la empresa de manera significativa.

5. El módulo de aprendizaje y el módulo de gestión dentro del Nodo.

A fecha de hoy se puede afirmar que es necesario construir un Web site Institucional que contenga módulos diseñados en los niveles de: interfaz con el usuario (“front-end”), módulo de enseñanza-aprendizaje (“back-end”), sistemas de navegación y módulo de gestión y administración.

La página principal tiene que ser el centro de navegación del modelo jerárquico establecido. Debe estar constantemente actualizada por el administrador del sitio Web para acceder a las diferentes contenidos, que serán consultados por todos los alumnos constantemente a cualquier hora del día o de la noche.

Entre los contenidos conviene destacar: la presentación de las cátedras y la de sus docentes (con sus e-mail), los programas analíticos y de examen, las fechas de exámenes parciales y finales, las planificaciones del alumnos (agendas), los materiales didácticos, los blogs de los alumnos y profesores, las herramientas de software disponibles (software de descompresión), los accesos a las diferentes bibliotecas de la institución, las ayudas a la navegación y las consultas de resultados de exámenes de la materia, entre otras utilidades.

En cuanto al módulo de enseñanza-aprendizaje, debe estar centrado en el estudiante. Es conveniente que los materiales didácticos incorporados se basen en el “instrumental digital” provisto por los profesores, y estructuralos de una manera acorde a la metodología de estudio prefijada.

Asimismo, la barra de navegación para el alumno semivirtual, además de las anteriores, debe presentar múltiples opciones de acceso a todos los contenidos. Entre ellos podrían destacarse: novedades de la institución, planificación, distribución de grupos de alumnos y tutores, estrategias de aprendizaje y contenidos didácticos.

Estos contenidos comprenden:

1. Teoría estructurada por temas y donde las mismas están disponibles en formatos para facilitar la consulta en línea y la transferencia efectiva.

2. Trabajos complementarios, que pueden ser desarrollos monográficos realizados por estudiantes y supervisados por los docentes.

3. Prácticas, pudiendo estructurarse por unidad y tema.

Como dato, sería conveniente controlar el control de la fecha de recepción de las entregas realizado por los tutores, los formatos que se utilizan para realizar los trabajos: .pdf ("Documento de formato portable") , .html ("Hipertext Markup Languaje")[14], .doc ("Microsoft Word") para que los tutores puedan corregirlas por medio de correo electrónico;

4. Enlaces a otras informaciones de interés dentro o fuera del Nodo.

5. Buscadores de información

Para de reducir el coste de conexión del estudiante, cuando no hubiese de navegar entre enlaces y fuentes de información externas, se puede ofrecer la posibilidad de descargar el material y almacenarlo en el disco local. Y es que todos los contenidos didácticos expuestos se presentan en formatos estándares y además se pueden incluir enlaces a las direcciones de herramientas de software necesarias.

Por otra parte, el módulo de gestión, puede incorporar el manejo de una base de datos en el sitio Web de la Universidad. Los docentes pueden actualizar datos de los alumnos de la modalidad semivirtual, y las calificaciones de todos los alumnos de la asignatura, y además consultar las listas de alumnos de cada grupo. Los alumnos, por su parte, pueden consultar los resultados de exámenes y su condición al finalizar el curso. Del mismo modo, las facilidades incluidas en el sitio permiten la navegación de los módulos incluidos. La interfaz gráfica diseñada al efecto debe ser clara, homogénea y sencilla para no producir una sobrecarga de efectos visuales.

Pero el desarrollo en la red debe ser valorado no sólo como herramienta de instrucción, sino también desde el punto de vista de la administración de la Universidad privada (control de exámenes, de asistencia y de condición final del alumno en la materia, análisis del rendimiento de los alumnos cursantes) y de los profesionales no docentes que tenga la institución. De este modo, se lograrán reducir costes innecesarios para la empresa.

Todo puede estar en el Web Site. La burocracia y el papeleo interno no ocasiona más que malos canales de comunicación y acelera la pérdida de lo más valioso que tiene una Institución: la información.

6. Bibliografía.

Dapozo, G., Godoy, V. y Mariño, S. (2001): *Auditoría, control y mejoramiento académico: Una propuesta de Educación a Distancia en la Universidad Nacional del Nordeste*, Madrid, Libro de Actas III Congreso Iberoamericano de Auditoría y Control de Sistemas de Información. pág. 497 –507.

Ref.: Queirel, T. (2000) *Algunas consideraciones sobre diseño de entornos virtuales de aprendizaje y la incidencia del estilo cognitivo de los usuarios*. Revista Contexto educativo, vol 9, No 11.

[3] Ref.: Sanz Valero, P.J.; Coltell Simón, O. y Marín Prados, R. *Autoaprendizaje basado en multimedia en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: un caso práctico*. http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?IdArticle=1636

[4] Ref.: Rodríguez, M., Bazán, P. *A CHANGE OF PARADIGM- Web-based education*. En http: //www.linti.unlp.edu.ar /trabajos/investi /2000/Bego%20y%20Patricia/odlworws.doc (10-03-2001)

[5] Ref.: *Etapas del diseño Web*. En http://www.tejedoresdelweb.com/307/article-1060.html#h2_2 (10-10-2000)

[6] Ref.: Díaz J., Banchoff C. y Malvaso M.A. *Herramientas de Edición de Páginas Web.* En.http://www.linti.unlp.edu.ar/trabajos/investig/Herram.Web/herrweb.htm. (12-10-2000).

[7] Ref.: Díaz J., Osorio M. y Amadeo A. *Educación a distancia utilizando Internet: experiencia en cursos de postgrado de la Universidad Nacional de la Pata*.en.http://www.linti.unlp.edu.ar/trabajos/investig/2000/Educacion a distancia/ Diaz-oso.doc. (12-10-2000).

[8] Ref.: García Aretio, L. (1999) *De la teoría del diálogo a la practica*, Costa Rica, UNED-CREAD.X Congreso Internacional sobre tecnología y educación a distancia. Tomo I. El estudiante de la Educación a Distancia en la Perspectiva del Nuevo Milenio, pp.XIII-XXIX.

[9] Ref.: Tomsen, Mai-lan, (2000) *Contenidos Web. Estrategia para comercio electrónico y creación de contenidos.* Madrid. Pearson Educación.

[10] Ref.: Bernaus A, Blanco J. (2001) *Nuevo curso de diseño y programación para internet a fondo*. Editorial INFORBOO´S. 912.

[11] Ref.: Castillo E.,Cobo A., Gomez P.,Solares C. (1997) *JAVA, Un lenguaje de programación multiplataforma para Internet*, Madrid, Ed.Paraninfo.

[12] Ref.: Bakken S., Schmid A., Winstead J, Wilson L., Lerdorf R., Zmievski A., Ahto J. *Manual de PHP.*
En http://www.php.net/manual/es/preface.php- (12- 12 - 2001)

[13] Ref.: *MySQL Reference Manual for version 4.0.3*. En Internet:
http://www.mysql.com/documentation/mysql/bychapter/index.html

[14] Ref.: Litwin, E. *"Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad*". En Internet:
http://www.litwin.com.ar - (23-11-01)

[15] Ref.: *Macromedia Dreamweaver*.
En http: www.macromedia.com/software/dreamweaver/productinfo/product_overview

GLOSAS DIDACTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

EL TELÉFONO MÓVIL: UN APARATO GENERADOR DE UN NUEVO TIPO DE LENGUAJE: ANÁLISIS DEL EMPLEO DEL FONEMA /K/

Marta Blanco Carpintero
Universidad Complutense de Madrid
marblacar@hotmail.com

El mercado de las comunicaciones es uno de los sectores económicos que más ha evolucionado en los últimos 10 años. La telefonía móvil ha encabezado, junto con Internet, una revolución en la forma de entender el concepto Comunicación mantenido hasta principios de los años noventa. Los datos que ofrecía Vodafone en 1998 son apabullantes:

El número de líneas de telefonía móvil ha crecido a una tasa media del 100% anual. La telefonía móvil ha impulsado el crecimiento de la economía española y del sector de las telecomunicaciones. En concreto, el sector de la telefonía móvil generó en 1998 un valor añadido total de 1364 millones de € - 227.000 millones de pesetas, lo que representa ya el 0'3% del PIB; la telefonía móvil, gracias a su fuerte dinamismo, es responsable directa del 2% del crecimiento del PIB en ese mismo año.

Como muestra del efecto beneficioso para los clientes se estima que, durante 1998, se han ahorrado 330 millones de € - 55.000 millones de pesetas gracias a las tarifas más bajas. El beneficio debido a la innovación en telefonía móvil fue en 1998 de 421 millones de € - 70.000 millones de pesetas. El 80% de este beneficio se ha repercutido directamente a los clientes.

La producción efectiva de la telefonía móvil en 1998 fue de 4026 millones de € - 0'67 billones de pesetas, y el efecto indirecto fue de 4207 millones de € - 0'7 billones de pesetas. Por tanto, la actividad directa e indirecta de la telefonía móvil contribuye en un 0'75% al PIB español.

En cuanto a empleo, se estima que 85.000 trabajadores dependieron indirectamente de la telefonía móvil en 1998. Si además consideramos los 8.000 empleos directos, el 0'7% del empleo en España tiene una dependencia de la telefonía móvil. La bajada de precios en la telefonía móvil tiene un efecto indirecto sobre la disminución del nivel general de los precios

del 0'025%, con un impacto favorable en la competitividad internacional de la economía española[1].

Estos datos sobre el abrumante crecimiento de la telefonía móvil respalda el impacto social que está nueva manera de comunicación ha creado.

Las comunicaciones de todo el mundo se han ido desplazando del tráfico de voz fijo al móvil, influyendo en su rápido crecimiento. Los jóvenes son, en parte, responsables de este fenómeno que, por efecto del contagio, se ha extendido ha todos las capas sociales. Dirá Vodafone a cerca del mismo año:

España encabezó el crecimiento de la telefonía móvil en Europa, con un incremento del 112,8%. La principal causa de un crecimiento tan acusado se encuentra en la explosión de la demanda por parte de los jóvenes, que representan el 55% de los nuevos clientes. Actualmente, el 79% de los usuarios de móvil declara como motivo principal de utilización el familiar.

Dentro de esta manifestación se puede encontrar otro fenómeno interno con el que no contaban las grandes compañías que componen este mercado: los mensajes cortos o sms (*Short Messaging Service*). El éxito se basa en una causa fundamentalmente económica: el coste del sms es barato y resulta más barato que una llamada al mismo número. Además, es compatible con cualquier móvil u operador

Las cifras que se manejan cuando se habla de este tipo de comunicación son esclarecedoras y reflejan el impacto social de este tipo de comunicación. Así, para Vodafone "El número de mensajes cortos (SMS) cursados desde enero de 2000 hasta el 31 de marzo de 2001 por la red de Airtel Móvil, S.A. alcanzó la cifra de 1.478 millones, representando una facturación de 31.628 millones de pesetas". Otros estudios calculan el 20.000 millones, el número de sms que se envían al mes en el mundo, siendo el 80 % con carácter personal.

Ninguna compañía se esperaba el éxito obtenido por el sms, pero todas han ideado productos lucrativos que incrementen las posibilidades de beneficio en el consumo de este tipo de servicio.

Tanto las compañías de telefonía como las empresas de servicios y ocio han ido creando en torno a esta nueva forma de comunicación multitud de productos que fidelizan y sugestionan al posible cliente, creando una red de servicios anexos a la utilidad original: sms gratuitos como parte de paquetes promocionales, chat (en conjunción con Internet), servicios de información y ocio que llegan directamente al terminal a través del sms, logos, melodías, contratos con televisión y prensa escrita para participar en sus espacios de manera activa través de concursos, encuestas, votaciones, sorteos… y, por supuesto, la última innovación que está destinada a desbancar al sms: el mms (*Multimedia Messaging Service*).

De todas formas, casi todos estos nuevos productos y usos están destinados a un público eminentemente joven, si bien el mms comienza a ampliar la horquilla del público usuario.

Así, a lo largo de la historia se han ido observando diferentes fenómenos sociales que han influido en los diferentes cambios del lenguaje y de la lingüística. Por eso, no es gratuito pensar que los sms podrían ser detonante para nuevas innovaciones en el lenguaje, tal y como hoy lo conocemos.

Por un lado, las lenguas se rigen por dos principios fundamentales que las dotan de la capacidad de natural evolución para ser útiles a la sociedad que sirven: el principio de economía del lenguaje, capaz de eliminar todo lo que sea innecesario y el principio de funcionalidad, basado en el postulado de que tiene que existir solidaridad entre significante y significado.

Además de esto, interactúa en la formación de lenguaje específicamente fonológico un tercer principio no menos importante: el principio de oposición, por el cual las unidades existen como tales y no como otras y mantiene rasgos diferenciales a pesar de tener rasgos en común.

Cuando el individuo, desde la posición de usuario del lenguaje español y actuando desde la perspectiva de la lengua como producto, no reconoce la utilidad de las letras H y Q y las elimina, es posible que vivamos un periodo de cambio lingüístico en la etapa de innovación.

El sms limita el discurso a 160 caracteres. El mms amplia dicho discurso apoyándose en imágenes, video y música. La lengua española se enfrenta a la amenaza de la pérdida de dos de sus letras por falta de utilidad real dentro de los mensajes cortos: la h y la q, al no mantener una practicidad en la comprensión del texto escrito, se ven avocadas a su desaparición, al menos dentro del lenguaje del sms. La h tiene sonido cero y la q sólo se puede utilizar con dos de las cinco vocales, produciendo un sonido idéntico a /k/.

Existe una confusión sobre el discurso y las nuevas tecnologías. Se crean diccionarios de sms, cuyas reglas comienzan a definirse en diferentes páginas de Internet, surgen propuestas normativas por parte de algunos sectores de la filología para regular este fenómeno, existen estudios para fijar el protocolo que se utiliza en Internet que es inminentemente escrito…

Todos estos fenómenos son síntomas de que algo sucede en el lenguaje. Nos situamos en un momento de innovación, predecesor de una etapa de adopción y difusión de la novedad lingüística.

Los más escépticos al cambio tienden a olvidar el uso vivo de las lenguas, como parte de un hecho social y por tanto mutable. Además, coexiste con la circunstancia de la arbitrariedad del signo: no hay nada que impida un cambio, si el cambio se produce. Por

ende, la lengua como fenómeno histórico participa del cambio, ya que cualquier dato permanente carece de historicidad. Incluso también habría que tener en cuanta el hecho de que la lengua es creatividad, no sólo producto.

El sms puede considerarse un fenómeno de masas que afecta al lenguaje. Además, la presumible esperanza de vida del sujeto introductor del cambio garantiza una larga existencia de fenómeno, ya que tiene el poder de mantenerse en el tiempo. El sms asume el cambio lingüístico desde una perspectiva social que afecta a un amplio e importante número de usuarios.

En contrapartida, no se puede ignorar datos como los aportados por la lingüista Suzanne Romaine con respecto a la edad:

La edad, evidentemente establece diferencias (…). En algunos casos las variaciones ligadas a la edad son modas pasajeras (…) fenómenos cíclicos que cada generación va repitiendo y abandonando (…), pero en otros casos pueden representar verdaderos cambios en progreso. Cuándo se trata de una cosa u otra cosa únicamente puede determinarse comparando los usos de una misma comunidad en dos puntos del tiempo. Sólo entonces cabe decir sí los patrones de variación entre las edades que se percibe en un determinado momento (es decir, lo que podríamos llamar "cambio en tiempo aparente") son una etapa del cambio a más largo plazo (es decir, "cambio en tiempo real"). (Romaine.1996:173)

Además añadirá "En la práctica la mayor parte de los cambios no son completamente regulares debido a que las innovaciones no gozan del mismo grado de difusión ni en el tiempo ni en el espacio".(Romaine 1996:166).

Teniendo en cuenta estas afirmaciones, quiero circunscribir esta tendencia de desaparición de la q a favor de la k y de la h, sin sonido efectivo, como una tendencia más del lenguaje vivo, gracias a la influencia de los fenómenos derivados de las nuevas tecnologías: chats, sms, Internet…

Concretando en el fenómeno derivado de las letras h y q, a lo largo de la historia lingüística se observa una vacilación dentro de su propia existencia y pervivencia, pero proceso queda fijado en 1726 por la Real Academia (la cual, según el filólogo Rafael Cano Aguilar adoptó una actitud etimologista (…) al restaurar la h- latina (hoy, hombre) y la de f- (hijo, hembra). (…) por último, contravino la etimología al regularizar la grafía /k/ (c+a, o, u, q+ue, ui)eliminando qu=[k+u] (quando, frequente, etc…) tras las normas de 1815, los cambios ortográficos se han limitado casi exclusivamente a cuestiones de acentos y puntuación (Cano Aguilar.1998:260).

Los fenómenos de cambio se han producido a lo largo de la historia. El lenguaje, tal y como hoy se estudia, se ha ido transformando con el paso del tiempo y los diferentes sucesos sociales y económicos que han ido aconteciendo.

Más de 2.600 enmiendas y adiciones se han introducido en la XXII edición del Diccionario de la RAE, lo que demuestra que el proceso de la lengua es un proceso vivo, en movimiento. No existen pruebas concluyentes todavía de que el fenómeno de las nuevas tecnologías avance tanto, que sea necesaria una revisión de la gramática española, en pro de lo que en efecto suceda en el lenguaje real, como ya sucediera en otros momentos de la historia, con el paso de la f inicial a la h- aspirada y luego muda o cero fonética.

En la práctica y para un amplio espectro de hispanohablantes, la qu y la h no tienen un uso real en el sistema de mensajes cortos, en los chats o en los correos electrónicos vía e-mail.

Es posible que sea un fenómeno pasajero, propio de una edad sin poder adquisitivo que irá remitiendo en tanto que esos usuarios del lenguaje adquieran una economía personal estable que inutilice el sms, pero, en la práctica, desde las escuelas se denuncia constantemente el aumento de las faltas de ortografía de los alumnos y se señala al sms como uno de los principales responsables. Igualmente, las abreviaturas comienzan a ser admitidas en cada vez más ámbitos del dominio oficial.

Los cambios se han fraguado en la lengua a veces por periodos superiores a los siglos. Es pronto para determinar hacia dónde se dirige la lengua con los nuevos sistemas de comunicación, pero no está de más señalar que los patrones de conducta que se observan, ya se han repetido en otros momentos de la historia.

2. Bibliografía.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992) *Diccionario de la Lengua española*, Madrid.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999) *Ortografía de la lengua española*, Madrid,

CANO, R. (1998) *El español a través de los tiempos,* Madrid, Arco/ Libros.

CASADO, M. (2000) *El castellano actual: usos y normas*, Navarra, Eunsa.

GIMENO, F. (1990) *Dialectología y sociolingüística españolas*, Alicante, Universidad de Alicante.

LABOV, W. (1983) *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra.

LAPESA, R. (1996) *El español moderno y contemporáneo*, Barcelona, Crítica.

LÁZARO, F. (1997) *El dardo en la palabra*, Barcelona, Galaxia Gutenberg: Círculo de lectores.

LORENZO, E. (1994) *El español de hoy, lengua en ebullición*, Madrid, Gredos.

SECO, M. y SALVADOR, G. (Coords.) (1995) *La lengua española hoy*, Madrid, Fundación Juan March.

ROMAINE, S. (1996) *El lenguaje en la sociedad: una introducción a la sociolingüística*, Barcelona, Arial.

VÄÄNÄNEN, V. (1988) *Introducción al latín vulgar*, Madrid, Gredos.

ALGUNAS PÁGINAS DE INTERNET DE INTERÉS:

http://www.amena.com

http://www.cervantes.es

http://www.movistar.es

http://www.rae.es

http://www.vodafone.es

DICCIONARIOS DE SMS EN INTERNET:

http://www.webmovilgsm.com/sms/diccionario.htm

http://www.zonanokia.com/diccionario_presentacion.htm

http://www.distritos.elepolis.com/telefoniamovil/lib/diccionario_sms

www.ociojoven.com/forum/message/1635039364/24/parent/20

GLOSAS DIDACTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

LA IMAGEN CORPORATIVA EN TELEVISIÓN: LOS LOGOTIPOS O "MOSCAS"

Elvira Cánovas Bernabé
Universidad Complutense de Madrid
elvira@ecanovas.com

Juan Tomás Frutos
Universidad de Murcia
jtomas@um.es

1. Introducción.

Uno de los trabajos de investigación que se están llevando a término en la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia destaca la importancia que tienen esos signos visibles e inequívocos que constituyen la imagen de marca de todas y cada una de las televisiones, con independencia de su demarcación, de su vocación, de su calidad o de sus objetivos. Hablamos de esos logotipos que comúnmente se conocen como "moscas", los cuales esconden tras de sí toda una intencionalidad y unos mensajes más o menos tácitos. Sobre ello versa el siguiente informe que da cuenta del trabajo que dirigimos en el Departamento de Información y Documentación.

2. Una imagen de identidad global.

La identidad visual corporativa, como rama específica de la comunicación visual aplicada es la expresión visual intencionada de carácter simbólico que de la empresa quiere hacerse. Debe entenderse como parte de una identidad mucho más global, una herramienta más de la que se vale la entidad en cuestión para formar su imagen corporativa.

Los principios básicos que rigen la identidad visual corporativa se basan en su capacidad de representación respecto a la entidad, que tiende a la simplicidad, a la fácil retención y a la pregnancia. Coordina la integración de todos los elementos y soportes para crear una sinergia eficaz en su totalidad. Su carácter es universal en cuanto a que contempla diferentes tipos de destinatarios, valores culturales y es permanente a lo largo del tiempo.

Debe ser normativizada en lo referente a su producción material para conseguir los efectos deseados. Por último, no sólo cumple una función identificadora, sino que es diferenciadora con respecto a las demás. Se materializa con la elaboración de un manual donde se establecen los elementos y las normas de uso que se emplearán en la aplicación de los diferentes soportes y aplicaciones que la conforman, de manera que los distintos agentes que puedan hacer uso de ella la reproduzcan de la manera más fiel, homogénea y sinérgica posible.

La elaboración de la identidad visual corporativa se plantea como la resolución a un problema de comunicación, debe medirse con criterios referentes a la eficacia, a la consecución de objetivos propuestos y no amparase bajo la exclusividad de razonamientos estéticos, del gusto o de modas pasajeras. Suele identificarse con el logotipo, que si bien es pieza protagonista debe ser entendido como un vehículo más para la construcción de identidad.

Vivimos en un entorno visual totalmente logotipificado hasta lo más íntimo. Sólo en nuestro hogar podríamos contarlos a cientos. De todos ellos, los del sector televisivo tal vez sean los más invasivos. Su capacidad de difusión es tan amplia y frecuente que los reconocemos rápidamente. Éstos necesitarán una adaptación al medio, con formas más claras y contundentes, se les aportará volumen y se les dotará de movimiento y sonido en muchos casos. Por la naturaleza del propio medio televisivo, la identidad visual forma parte de una imagen abierta, en el sentido de que sus aplicaciones y soportes son tan diversos que se permite una modificación más libre y atrevida de los elementos que la conforman.

3. Los "logo-símbolos"

En el grafismo televisivo que constituye la identidad de canal son de especial importancia los *elementos de continuidad*, es decir, todos aquellos elementos que contribuyen a formar parte de la identidad visual de canal, no sólo para promocionarla sino para enlazar los diferentes momentos de la emisión. En este sentido el logosímbolo corporativo se alza como protagonista para los grafistas. Experimentan todo tipo de modificaciones creativas en sus sinfines o logotipos voladores, en las cortinillas y molinetes o en sus campañas autopromocionales, bien genéricas de canal o de determinados espacios donde el símbolo se convierte en el desenlace final de lo anunciado en un intento de asociación de contenidos.

De entre los diferentes elementos de continuidad, la mosca de canal constituye el valor plástico más identificativo, bien sea el propio logosímbolo de canal o bien se adapte para tal fin, permanece visible a lo largo de toda la emisión a excepción de los cortes publicitarios. Si en un principio su función es meramente identificativa, algunas de ellas están experimentando otras formas de comunicación. Adaptan sus formas manteniendo su patrón original para

ofrecer al espectador otro tipo de información, como la franja horaria de programación o un contenido temático específico en el momento de la emisión.

4. Un análisis exhaustivo.

Para el estudio que nos ocupa se analizó una muestra de 36 moscas en un intento de establecer diferencias y similitudes entre los diferentes canales observados.

Se clasificó de la siguiente forma:

- *Televisión genérica de ámbito nacional*: 5
  (Tve1, Tve2, Antena 3, Tele 5, Canal Plus).
- *Televisión genérica de ámbito autonómico*: 4
  (Tele Madrid, Canal Nou, Canal Andalucía, Televisión Murciana).
- *Canales temáticos de pago*:
  - Canales de Cine y series: 10
    (Canal Hollywood, Calle 13, Fox, Turner Classic Movies, Cinemateca, Canal Star, Showtime, Fila Ono, Canal 18, Paramount Comedy).
  - Documentales: 5
    (Documanía, Odisea, Canal Historia, Canal Viajar, Discovery Channel).
  - Informativos: 4
    (Euronews, CNN, CNBC Europe, Bloomberg).
  - Deportes: 2
    (Eurosport, Sportmanía).
  - Infantil: 2
    (Cartoon Network, Fox Kids).
  - De diversa índole temática: 4
    (Music TV, Canal Cocina, Telecorazón, Videncia TV).

Las moscas se analizaron conforme a 4 criterios: Clasificación general, geometría dominante, color y ángulo de ubicación en pantalla.

La primera clasificación corresponde a la definición de los elementos que emplea para ser reconocido: *Logotipo* en el caso de usar sólo grafía en la denominación visual de la entidad, *Símbolo* como la parte figurativa del identificador y *Logosímbolo*, que correspondería a la unión de ambos.

En principio, no parecería del todo aconsejable el uso de símbolos sin ninguna mención expresa de tipo verbal, pero la gran difusión de muchos de ellos ha hecho que sean reconocibles incluso omitiendo el nombre comercial que los identifica. Por otro lado, el empleo

exclusivamente tipográfico en las identidades visuales corporativas tiene un claro sentido intencionado de tipo simbólico. Las familias tipográficas dicen mucho por sí solas, incluso sin entender lo que se está leyendo.

5. Resultados e interpretaciones.

Las conclusiones que se obtuvieron fueron las siguientes:

En cuanto a la clasificación general de las moscas se observa que en las nacionales se concede más importancia visual al símbolo como identificador de canal. La capacidad de difusión de cualquiera de ellas puede permitírselo.

Los símbolos numéricos refuerzan la identificación de canal al coincidir con su nombre. Es más, en un ejercicio de asociación, el usuario establece un orden correlativo de sintonización en su propio televisor.

En las autonómicas sólo las más conocidas optan por el símbolo, si bien es frecuente la referencia sutil a su lugar de origen: la estrella de Tele Madrid o el sol de Canal Andalucía.

En cuanto a los temáticos abundan claramente los logotipos y logosímbolos, pues ante la variedad temática y el gran número de ellos, se hace necesario un identificador más descriptivo. En raros casos se opta únicamente por el símbolo a no ser que la denominación visual y nominal sea muy evidente.

El símbolo, si bien es más pregnante por sus formas más directas y concisas, puede acarrear un solapamiento de identidad en este tipo de canales. Véase el caso de Canal Cocina, tal vez más conocido por *Huevo frito.*

Esto también puede darse en el caso de las moscas propias de programas que, con su redundancia visual, los programas quedan *bautizados* por el nombre de su símbolo. *El Tomate* de *Aquí hay Tomate* de Tele 5 es un ejemplo de ello.

En cuanto a los logotipos abundan las abreviaturas y siglas por la naturaleza sintética y pregnante de la propia identidad visual. En cuanto a los nombres, la mayoría son descriptivos, bien de canal o bien de contenido temático. En el caso de la estatal y las autonómicas, son evidentes los nombres de origen toponímico.

En cuanto a la **geometría dominante** de la mosca abundan las formas primarias, sobre todo las cuadradas y rectangulares horizontales frente a las curvas o más elaboradas.

Este predominio puede entenderse por el principio de adecuación al marco espacial, es decir, al propio **formato** del soporte televisivo. Habrá que sopesar si en un futuro no muy lejano, los logos de geometría más cuadrada, en principio con una capacidad de encaje más amable para la proporción de 4:3, procederán a rectangularizar de manera horizontal sus estructuras gráficas para no recrear tensión visual, pues la progresiva implantación al formato

panorámico o 16:9, parece ya un hecho. Por otro lado las formas curvas e irregulares denotan mayor ligereza visual, aparecen en pantalla en un efecto de flotación aérea.

Las moscas que sólo emplean símbolos aparentan tener mayor protagonismo. El hecho de que aparezcan aislados de cualquier elemento tipográfico hace que cobren mayor relevancia visual.

Con relación al **tamaño** todas tienden a su óptimo. Sería interesante hacer extensivo este análisis a las moscas de los canales árabes, de dimensiones superiores a la mayoría de las europeas. Una de las explicaciones podría ser que la grafía árabe debe visualizarse de manera muy precisa para no dar lugar a error en la identificación de su lectura y la definición en pantalla tiene sus limitaciones.

En cuanto a los **colores**, son pocos los casos en los que se recurre al uso simultáneo de gran número de ellos. Cuando el espectro cromático es reducido en número, la capacidad identificadora de la entidad queda más de relieve, como el azul de la 1 o el verde de la 2. En el lado opuesto, también pueden llamar la atención los que usan una mayor variedad cromática en sus símbolos, como en el caso de Tele Madrid o la CNBC.

En general abundan **los primarios**, en especial el azul es usado frecuentemente en gran cantidad de ellos. No se observa el uso de un mismo color dominante como identificador de tipo de canal. Suelen presentarse con un alto grado de pureza de color, a veces saturados en exceso, probablemente para contrarrestar el ajuste individual que el usuario pueda hacer desde su equipo receptor.

Es muy significativo el número de moscas que cada vez más optan por transparencias vacías contorneadas con perfil o sombras de efectos volumétricos y por el blanco translucido, en un intento discreto de no interrumpir el discurso televisivo, aun perdiendo parte de su contenido visual a lo largo de la emisión.

La simplicidad compositiva de la mosca junto a las limitaciones que el medio impone hace que se evite el uso de texturas orgánicas para recrear volumen y el empleo de fuentes tipográficas poco contundentes o demasiado finas.

La ubicación en pantalla es un aspecto de especial relevancia en cuanto a los criterios generales de composición espacial. En las nacionales la predominancia es clara: se sitúan en el ángulo inferior derecho a excepción de Canal +, que lo hace en el izquierdo, en principio un ángulo de menor peso visual.

Parece constatado que los elementos ubicados en la parte derecha aumentan su peso visual y en consecuencia, su valor de actividad plástica. En este sentido habría que contrastar hipótesis contrarias, es decir, en cuanto a hábitos de lectura en otras culturas como la árabe, cuya dirección es de derecha a izquierda o la china, que además aporta un sentido vertical a la lectura de la composición.

Si las nacionales emplean el ángulo inferior derecho, en las autonómicas, hay un predominio de las situadas en ángulos superiores de pantalla con mayor presencia en el margen derecho.

Lo mismo ocurre con los canales temáticos, con clara ubicación en la parte superior derecha. En las de contenido informativo, sin embargo, no está tan claro dicho predominio, tal vez al ser consideradas más próximas a las de contenido general.

6. La ubicación de los logotipos.

Por otro lado, cabe considerar las posibles consecuencias que la ubicación de la mosca puede traer consigo, como en el caso de la emisión de contenidos procedentes de otros canales, la ubicación de moscas propias de programa o prever los cambios que soportará en la retransmisión de determinados eventos.

En este sentido, las cadenas que muestran su mosca en el ángulo inferior derecho y reproducen imágenes de las temáticas, que suelen estar en el ángulo superior derecho, recrean una composición final más amable y menos forzada.

Esta recomposición puede verse más agravada cuando la imagen referenciada, además de la mosca de canal posee una propia de programa, pues provoca una saturación de identificadores que hay que intentar no solapar.

Otras informaciones gráficas que aparecen estandarizadas en pantalla como la emisión en sonido estéreo de algunos canales y otras obligatorias, como la minoría de edad para ver un determinado programa, suelen aparecer en el ángulo superior izquierdo, evitando coincidir con la mosca de canal. En este caso suele acompañarle una breve sintonía para darle mayor énfasis de advertencia. También es frecuente la sobreimpresión de relojes bien en forma digital o analógica en los informativos matinales de las nacionales.

Ocasionalmente y debido a acontecimientos de gran repercusión social aparecen en pantalla otro tipo de símbolos a modo de mosca en un acto de solidaridad, compromiso o repulsa, como en el caso del triste 11-M. Durante días todas las cadenas del país sobreimpresionaron en sus pantallas la bandera española con crespón negro en señal de duelo nacional.

Cabe destacar la irrupción de otro tipo de mosca, ***la publicitaria***, que aparece compartiendo protagonismo con la propia del canal. Suele darse cuando el acontecimiento es de gran envergadura, normalmente de proyección internacional. Claro ejemplo de ello fue el empleo del logosímbolo del Fórum 2004 durante toda la emisión de la programación en Discovery Channel.

De alguna manera, las moscas de televisión parecen habernos *educado* a mirar un logotipo como sello de identidad a lo largo del discurso televisivo. Parece que este hecho no

ha pasado desapercibido para los estrategas publicitarios en televisión. Cada vez es más frecuente que las empresas anunciantes empleen en su spot, desde el comienzo hasta el final del mismo, *la mosca* con el logotipo del producto o la empresa en cuestión. Con frecuencia lo ubican en el ángulo inferior derecho, donde el espectador está más acostumbrado a "decodificar" mensajes visuales en forma de mosca, lo tiene aprendido.

Esta "***mosquificación***" de la publicidad de la que cada vez más muchos spots hacen gala pretende una mayor identificación y asociación del anunciante con respecto a su spot, a veces *canibalizado* por su propia historia donde se recuerda más el cómo, a veces el qué pero no tan claramente al *quién*, en un intento de ser reconocido y archivado visualmente por el espectador.

Los cortes publicitarios, como se puede comprobar, también tienen ya sus propias moscas. Es evidente que en el futuro se irá avanzando en este sentido, al tiempo que se generará un nuevo panorama en cuanto a la utilización de este tipo de recursos.

7. Bibliografía.

CANICIO, L. (1990): Una década de grafismo electrónico español. *Cinevideo,* nº61, febrero.

CONTRERAS, F. y SAN NICOLÁS, C. (2001): *Diseño gráfico, creatividad y comunicación.* Madrid: Blur Ediciones.

COSTA, J. (2004): *La imagen de marca. Un fenómeno social.* Barcelona: Paidós.

CHAVES, N. (1988): *La imagen corporativa. Teoría y metodología de la identificación institucional.* Barcelona: Gustavo Gili.

GÓMEZ, R. (2001): *Análisis de la imagen. Estética audiovisual.* Madrid: Ed. Laberinto.

GONZÁLEZ, J. (2001): Los límites de la significación en la Identidad Visual Corporativa. *Área Abierta,* nº1, noviembre.

GONZÁLEZ, J. (2002): *Identidad Visual Corporativa. La imagen de nuestro tiempo.* Madrid: Síntesis.

HERVÁS, C. (2002): *El diseño gráfico en televisión. Técnica, lenguaje y arte.* Madrid: Cátedra.

RÀFOLS, R. y COLOMER, A. (2003): *Diseño audiovisual.* Barcelona: Gustavo Gili.

VILLAFAÑE, J. (1999): *La gestión profesional de la imagen corporativa.* Madrid: Pirámide.

VILLAFAÑE, J. y MÍNGUEZ, N. (1996): *Principios de teoría general de la imagen.* Madrid: Pirámide.

GLOSAS DIDACTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

LA PASIVIDAD COMO PRINCIPAL CONSECUENCIA DE LA INFLUENCIA DE LA TELEVISIÓN EN EL PÚBLICO INFANTIL

Ana Belén Becerra Navarro
Universidad Complutense de Madrid
anademurcia@yahoo.es

Ana Álvarez Blanco
Lda. en Filología Hispánica
calleazul33@hotmail.com

1. La pasividad como principal consecuencia de la influencia de la televisión en el público infantil.

Hasta finales del siglo XIX y principios del XX, la escuela no es más que una institución elitista y selectiva, bien a domicilio (nobleza) o en rústicas escuelas a las que acuden unos pocos alumnos a recibir las lecciones del maestro. Es en esta época cuando la Escuela pública se establece como sistema educacional propiamente dicho, es decir como segundo pilar educativo del que surge ya no sólo la formación del alumno, sino la base sólida de la educación.

Durante la década de los sesenta y setenta aparece un tercer pilar: la televisión. "La televisión como instrumento de difusión llega a grandes masas humanas, que son las consumidoras del mensaje a través de sus imágenes. Los medios de comunicación de masas transmiten mensajes al público, sin recibir respuestas conformando la opinión de la sociedad, de este modo se legitimiza una opción unilateral. En la TV el mensaje literal está supeditado a las imágenes visuales y ante los estímulos visuales no es necesario ningún trabajo o esfuerzo mental" .(VV.AA., 1992:14)

Los medios televisivos presentan estímulos audiovisuales dotados de gran atractivo al estar compuestos por imágenes en movimiento aderezadas con grandes dosis de color y amenizadas con estrofas y melodías repetitivas que enganchan a grandes y pequeños dado que se repiten de forma constante, se introduce en todos los hogares como una sorprendente novedad para grandes y pequeños, que la siguen día tras día embrujados cual roedores al

flautista de Hamelin. Los niños recurren a la televisión para satisfacer sus necesidades de distracción, reducir las tensiones y como medio para obtener información, además, la televisión forma parte de su ambiente y los padres contribuyen a afianzar la conducta de la contemplación. De esta forma, el ver la "caja tonta" es un hábito que se refuerza diariamente a través de gestos, sonrisas, y aprobaciones verbales de lo adultos, quienes ven en la televisión la forma perfecta de entretener a los pequeños y evitar que éstos den más complicaciones de las justas, especialmente después de una maratoniana jornada laboral.

No obstante, los padres no dudan en criticar los métodos de educación empleados por esta particular "nanny", o cuidadora, por considerarlos inadecuados y poco específicos a la edad de sus pequeños. Achacan, entonces, a la programación televisiva las deficiencias educativas de sus propios vástagos, sin pensar que, independientemente de la escasa calidad de los programas que se emiten en la franja horaria que coincide con el periodo no lectivo de los pequeños, existen otras actividades con las que llenar su tiempo libre destinado al ocio y recreo. Sin embargo, nada aporta tanta tranquilidad a los padres como tener a sus hijos embobados frente al televisor, limpios, callados, tranquilos y sin rasguños. Atrás queda la época en la que salir a la calle a jugar con los amigos era la recompensa a una tarde de estudio. El pánico cunde cada día diez minutos antes de que suene la campana que anuncia la salida: parece que no hay nada que hacer, la televisión gana. Una opinión que comparten los autores de un estudio sobre la determinación de hábitos televisivos en niños de 6 a 8 años realizado en Caracas, Venezuela, en 1998: "la Televisión al presentar estímulos audiovisuales, se impone sobre los otros medios de comunicación por penetrar en el hogar, en la vida diaria y llegar a formar parte del cúmulo de hábitos de cualquier persona de nuestra época". (VV.AA. 1998:1).

Si paseamos por la tarde por cualquier parque o plaza comprobaremos la alarmante reducción del número de grupos de niños correteando, jugando con la arena o compartiendo juegos con otros que no pertenezcan a su entorno escolar, como ocurría hace unas décadas, cuando era normal compartir el tiempo del bocata con vecinos o niños del barrio. Los padres tienden a adoptar actitudes de excesiva sobreprotección con los hijos y están más tranquilos dejándolos frente al televisor que dejándoles salir a la calle. A esto contribuye el que cuando los padres llegan a casa están demasiado cansados después de la jornada laboral como para pensar en realizar alguna actividad con sus hijos, ni siquiera son capaces de recriminarles el uso que hacen los pequeños de la televisión por considerar que este es el tiempo de recreo del que los pequeños disfrutan.

Hoy en día los niños no se ensucian dado que la televisión no mancha, pero sí contamina. Y los padres parecen tardar en darse cuenta de algo que no es tan evidente a los ojos como un rasguño o una mancha de barro.

Conscientes de esta realidad, que se produce con mayor énfasis en la tierra del McDonald´s, las autoridades norteamericanas han ideado una campaña denominada "América necesita Tierra", a la que presta imagen el que fuera famoso jurador de Los Orioles de Baltimore, Cal Ripken Jr.; dicha campaña nace para intentar frenar los casos de obesidad y pasividad infantil, debido a que cada vez hay niños más gordos, más diabetes juvenil y más problemas psicológicos porque se han reducido en más de un 40% las actividades al aire libre, tanto en las escuelas como en el hogar. El interesante lema escogido para estimular a los pequeños es "Levántate del sofá y ponte a hacer algo sucio". Como consecuencia de un consumo excesivo de televisión los niños cada vez muestran menos interés a la hora de descubrir por ellos mismos los entresijos del mundo que les rodea, prefieren que se lo muestren a tener que descubrir, se convierten en seres inactivos que no se esfuerzan por conseguir algo y son incapaces de tener la paciencia que exige el tener que luchar por algo día tras día, exigen inmediatez. Podemos reconocer de esta forma un nacimiento de un nuevo tipo de violencia: la agresividad individual y egoísta del yo.

La violencia impulsiva de las pedradas y las peleas comienza a tornarse diferente. Los instintos de la fuerza bruta se van sustituyendo por la propensión hacia la posesión (el "por mí, esto es mío, para mí, y si no lo consigo me violento") que no consideramos ya como primario sino como educacional.

Hoy día, existen personas que aún recuerdan que en su niñez la tele no ocupaba el centro de su vida, simplemente porque en su casa no había tele. Y sorprendentemente estas personas no recuerdan una infancia triste y aburrida. No tuvieron la ocasión de sentarse en el sofá tarde tras tarde delante de la tele; se vieron simplemente obligados a jugar a los indios, a las canicas, a las muñecas, a la comba, a la pelota y a otros inventos propios de la época.

Y es que los niños actuales disfrutan mucho más viendo por la tele cómo patinan o corren sus personajes favoritos que patinando o corriendo ellos mismos, lo cual es bastante grave.

A nuestro juicio, el problema no radica en los contenidos que emite la televisión, consideramos, por tanto, que es necesario matizar algunas cuestiones referentes al posible impacto de los mensajes violentos y de alto contenido sexual en los niños y pre-adolescentes. Quizás aceptamos ese argumento terrible y fácil para no afrontar el escalón siguiente en el descenso hacia la raíz del verdadero problema. Los padres y expertos concentran sus energías en una lucha por la calidad de la programación, en ocasiones perdiendo de vista el problema principal: los padres. Mejorar la calidad televisiva sin mejorar la calidad familiar. Pese a ello, son muchos los autores que consideran a la televisión como única responsable de ciertas actitudes y comportamientos infantiles obviando otras posibles causas que originen tal reacción.

La página web de la Telespectadors Associats de Catalunya, por ejemplo, publicó un interesante artículo del psicólogo Jesús Espinosa titulado "Los Efectos de la Televisión en los niños" en el que el autor se hace eco de recientes investigaciones y estudios norteamericanos:

"La violencia de la televisión provoca la insensibilización hacia la violencia entre personas dado que la televisión estimula el comportamiento violento y la creencia en la violencia para afrontar las situaciones y resolver los problemas. Por ejemplo, si un niño ve con frecuencia a personajes comportándose con brutalidad para conseguir sus fines, y además le gustan esos personajes y éstos obtiene lo que buscan, esta conexión entre éxito válido y comportamiento agresivo se puede afianzar en la infancia como modelo legítimo y normal de actuación. Así que nos encontramos con niños que, en la escuela y en la calle, siguen ese comportamiento para obtener lo que quieren, o ven en la violencia la forma de responder cuando algo no es como desean". (Espinosa, 2002:1)

Gianfranco Bettetini alude a las investigaciones de Huesman y Eron quienes en un trabajo publicado en inglés sobre el desarrollo de la agresividad de los niños en diferentes culturas concluyen que "agresividad y ver escenas de violencia tienen un cierto grado de interdependencia", y que "los niños más agresivos ven más violencia en televisión".

La misma idea aparece desarrollada en un texto de la prestigiosa American Academy of child and adolescent psychiatry: "El ver y escuchar sobre los eventos locales y mundiales, tales como los desastres naturales, las catástrofes y los informes sobre crímenes, puede hacer que los niños experimenten estrés, ansiedad y temores."

"El impacto de la violencia en la televisión puede ser evidente de inmediato en el comportamiento del niño o puede surgir años más tarde y la gente joven puede verse afectada aun cuando la atmósfera familiar no muestre tendencias violentas".

"Cuando un programa televisivo cuenta con detalle y de manera fuertemente gráfica un comportamiento desviado, no refleja simplemente la violencia que hay en la sociedad: la multiplica y la introduce en los hogares de millones de personas. Así se inicia, pues, un círculo vicioso que va de la violencia real a su representación y, de ésta, a nueva violencia real." (Bettetini, G., 2003:1)

De la lectura de estos alarmantes análisis se deduce la llegada de una metamorfosis que está convirtiendo a los niños en pequeños seres potencialmente desequilibrados que engullen y reproducen lo peor de las pantallas. La violencia televisiva se hace dueña de cuanta criatura encuentra a su paso, despojándola de todo valor moral, y sentimental e incitándolos a cometer actos atroces. Una opinión que no compartimos por considerar que la televisión no puede deformar la personalidad de un niño obligándole a realizar actos que estén contra sus principios, posturas, a nuestro juicio, extremas. Si bien reconocemos que la influencia del medio televisivo puede resultar perjudicial a sujetos que presenten un cuadro

psiquiátrico determinados. Niños con problemas emocionales, de comportamiento, de aprendizaje o del control de sus impulsos que se verán afectados por todo aquello que les rodea y que al constituir una minoría no permiten realizar generalizaciones de ningún tipo.

Las sociedades industriales avanzadas han entrado en un nuevo periodo histórico cuyos rasgos más destacables, entre otros, son la globalización de la economía, la revolución de las tecnologías de la información/comunicación y un profundo cambio cultural en los valores y formas de vida occidentales (Castells, 1994). Este cambio en los modos, usos y costumbres culturales vienen dados, entre otras causas, por el tránsito desde valores materialistas -seguridad física y económica, bienestar material- propios de una sociedad industrial hacia valores postmaterialistas -pacifismo, ecología, calidad de vida- representativos de una sociedad postindustrial, postmoderna o informacional (Inglehart, 1991).

Los cambios que experimenta una sociedad que avanza a pasos agigantados en materia de Nuevas Tecnologías, comunicaciones, y a nivel científico afectan de forma limitada a la idiosincrasia de los más pequeños. Si nos adentramos en el patio de cualquier colegio en el tiempo del recreo, observamos una realidad que después nos será confirmada por los profesores del centro educativo en cuestión: de un lado encontramos a los niños, con su incombustible espíritu futbolero, algunas veces sustituido por algún arrebato karateca o de los superhéroes del momento (actualmente Spiderman y Hulk). Aunque los juegos dotados de mayor acción y movimiento siguen siendo los reyes indiscutibles del esparcimiento masculino en el recreo, también hay temporadas en las que se juega a los *tazos*, (chapas de cartón que salen en la bollería industrial, equivalentes aproximados de las antiguas chapas) o bien a los *chaps,* (versión futurista de la peonza).

"los hombres se sienten mucho más atraídos por la violencia que por las mujeres. Uno puede suponer que, en una mezcla de predisposiciones biológicas y socializaciones del papel que desempeña el género, los hombres a menudo sienten la agresión como una recompensa. Se ajusta con su papel en la sociedad, pero puede que alguna vez también haya sido utilizada como motivación para buscar aventura al explorar un nuevo territorio o proteger a la familia y el grupo. Sin un mecanismo interno de recompensa (búsqueda de emoción fisiológica) y uno externo (status y estar en pareja), los hombres pueden preferir alejarse dejando a los suyos desprotegidos. Pero además de la agresión "funcional", la humanidad ha desarrollado una agresión "destructiva", asesinatos masivos, tortura hedonística, humillación, que no pueden explicarse en términos de supervivencia. A menudo son éstos los que reciben amplia difusión a través de los medios de comunicación. Los medios de comunicación en sí mismos difieren en su impacto. Los medios audiovisuales en particular son más gráficos en su representación de la violencia que los libros y diarios; dejan menos libertad en las imágenes individuales que los espectadores asocian con las historias. A medida que los medios se perfeccionan con la introducción de la tercera dimensión (realidad virtual) e interactividad (juegos en la

computadora y multimedia) –y como siempre están disponibles y son universales (video e Internet) –la representación de la violencia "se fusiona" considerablemente con la realidad. (Groebel, 2002).

Por otro lado están las niñas, que según la época, juegan en masa al elástico, a la comba, a los cromos, o a las diferentes versiones de los dibujos de moda (por ejemplo, una de ellas hace de mala y todas las demás, sean cuantas sean, de Supernenas), También inventan juegos basados en personajes tradicionales, como las brujas o las hadas, e intercambian pegatinas para algún álbum. En determinados periodos se producen oleadas de niñas que juegan a ser las protagonistas de la telenovela de actualidad, así como a imitar a las cantantes de moda, recordemos el furor que causó Operación Triunfo y el hecho de que a partir de ahora todas las niñas de primaria jueguen a ser la niña andaluza ganadora de la versión *junior* de Eurovisión.

Además, por supuesto, siempre hay un hueco en el recreo para el famoso "pillao", juego que desde tiempos remotos cuenta con una participación común y en similares porcentajes de niños y niñas. El "corre que te pillo" es un juego muy dinámico donde todos se involucran y luchan desenfrenadamente por pillar y no ser pillados.

Para nuestra sorpresa, durante la media hora diaria de tiempo libre en la escuela, nada parece haber cambiado, los juegos del clásico recreo perduran en la memoria popular. Han sobrevivido a través de los años por ser considerados como los más divertidos para los más pequeños. En este ámbito infantil la influencia de la ficción televisiva como tal no parece a primera vista ser más incisiva que en otros tiempos. Desde los lejanos indios y vaqueros, hasta el Zorro o Superman, los personajes de fantasía siempre han poblado los juegos infantiles, tanto individuales como colectivos.

El mundo infantil consta de dos ambientes: escolar y el familiar. Ya hemos expuesto anteriormente lo que sucede en el tiempo de descanso del colegio, pero, ¿qué ocurre cuando los alumnos llegan a sus hogares? En este otro espacio fundamental de desarrollo del niño, la televisión inunda el espacio vital, y es aquí donde comienza la verdadera hipnosis del menú televisivo. El sujeto infantil cada tarde queda expuesto a los programas del corazón, *reality shows* de complejo entramado, telenovelas e incluso resúmenes de espacios de "vida en directo" que se emiten de madrugada, siendo significativo la escasez de programas infantiles y la no reposición de programas educativos que validan su calidad con el reconocimiento del público al que iban dirigidos y las decenas de premios a ellos otorgados. Programas tales como Barrio Sésamo, la Bola de Cristal, y Los Fragels que permanecen amontonados en los archivos de Televisión Española, cadena que posee en exclusiva los derechos de emisión y que no los emite, algo que consideramos especialmente grave dada su responsabilidad como servicio público. Es debido a esa ausencia de programación infantil por lo que los menores se entusiasman ante series como "Ana y los siete", "Los Serrano", "Mis adorables vecinos" y

demás tele comedias que se emiten desde las diez hasta pasadas las once y media de la noche. "Operación Triunfo, Gran Hermano y Ana y los siete han sido los programas más apreciados por los niños según un informe realizado a mediados de los años 90 por la Asociación de Telespectadores y Radioyentes". (E-consumer, 2004: 2). Series y *realities*, a todas luces, no recomendadas para los pequeños tanto por lo surrealista de las tramas por ellos planteadas como por la franja horaria en la que se produce su emisión. Es por eso por lo que los menores, al no tener una programación diseñada en base a sus necesidades se ven obligados a compartir merienda y cena con una televisión que les ofrece una programación orientada a un sector de público que no los contempla como televidentes. Los niños se han terminado acostumbrando a ver la programación adulta como propia convirtiéndose en seres incapaces de distinguir entre la televisión destinada a ellos y la dirigida a adultos. Y esto es debido a que un sin fin de contenidos contradictorios y confusos pasan a formar parte de la gran esponja que conforma cada mente de la audiencia infantil.

No es que la televisión se haya impuesto a la base educativa de la familia por superioridad de fuerzas, sino que el vacío familiar que ha desencadenado la vida moderna ha sido fácilmente ocupado por un aparato que nos entretiene sin pedir ningún esfuerzo mental a cambio, no exige ningún trabajo intelectual lo que a la larga perjudica a los más pequeños.

La televisión nos proporciona una información en el acto, nos enriquece con imágenes, se potencia el pensamiento visual, intuitivo y global. Por el contrario otros medios de información como la prensa o los libros requieren mayor capacidad de abstracción, ya que el lector se enfrenta a un mundo abstracto de conceptos e ideas, además la lectura requiere una dosis de concentración cosa que la televisión no demanda.

En la sociedad actual se va perdiendo la transmisión oral del cuento al mismo tiempo que la literatura gráfica, lo cual es sustituido por las series y películas de dibujos animados, en los que se incluyen las voces e imágenes de los personajes, en las que el niño no precisa poner de su parte ninguna dosis de creatividad, ya que todo le llega imaginado de antemano.

Las horas que pasamos frente al televisor contribuyen de manera determinante al desarrollo de la pasividad que inunda progresivamente el mundo postmoderno.

Los niños son consumidores, personas que deciden y con los que hay que contar (Mariet, 1993:27). Llama la atención el hecho de que hoy en día todos los niños del país conocen a la perfección a cada uno de famosos y famosillos que desfilan ante nuestro salón, mientras un considerable número de ellos, según los profesores consultados para elaborar este artículo, no saben quién es Caperucita Roja. La revista especializada en temas de consumo Consumer advertía en un artículo publicado en el mes de noviembre de 2004 sobre la necesidad que sienten los pequeños de conocer cada uno de los personajes que pueblan la actualidad rosa para poder debatir sobre ellos:

"los psicólogos infantiles advierten de que en los patios de los colegios y en las escuelas es obligatorio conversar sobre el programa que se ha visto la víspera. Para quien no pueda hacerlo, sólo queda el espacio del silencio y de una cierta marginación, algo que los padres tratan de evitar a toda costa". (E-Consumer, 2004: 1)

Por todos es bien sabido que durante la primera fase de formación, el aprendizaje infantil radica en la imitación. Desde la repetición de sonidos hasta la copia de conductas, los niños captan y reproducen todo cuanto ven.

Alrededor de los cinco años, los niños comienzan a integrar la realidad en su mundo. Observan aquello que tienen a su alrededor y quieren ponerlo en práctica empleando la imitación, y de esta forma adquieren conocimientos y habilidades. La imitación es la base del aprendizaje, así el niño va haciéndose partícipe de distintas situaciones y las integra en su conocimiento.

De este modo, el problema evidente del incremento de la fuerza que ejerce sobre los niños el modelo televisivo es a su vez consecuencia de otro, a nuestro juicio, mucho más grave: la progresiva debilidad que actualmente viene sufriendo el modelo familiar.

Según una monografía sobre agresividad y aprendizaje realizada por Elena Lara Molina, Cecilia Martínez Fernández, Karin Pernoz Celis y Gabriela Pino Hidalgo, la teoría del aprendizaje plantea que la agresividad no es una condición innata del ser humano, sino el resultado de la observación e imitación de la conducta de un modelo agresivo, sin necesidad de que existan estados de frustración. El aprendizaje observacional se valida como principal mecanismo de aprendizaje de conductas agresivas en relación a la familia; dado que en estos casos el sujeto expuesto a la observación y vivencia constante de modelos agresivos, termina identificándose con ellos en función de la fuerte relación afectiva del observador con el modelo. En todo este proceso intervienen otros procesos como los atencionales, cognitivos, motivacionales, entre otros, los que vendrían a fundamentar los alcances y efectos últimos según sea la capacidad de equilibrarlos.

Una opinión que comparte el sociólogo Andrés González, experto en estudios sobre el impacto de los medios audiovisuales en el comportamiento juvenil

"los contenidos actuales ensalzan la competitividad y la agresividad en detrimento de los valores familiares, pero no por ello tienen que llevar a los niños a imitar conductas violentas, algo que sólo se da en caracteres psicopáticos y en momentos de crisis agudas. El verdadero problema es que los niños ven la televisión solos y cuentan cada vez menos con el filtro de la opinión adulta para distinguir la ficción de la realidad. Los jóvenes se auto-educan entre ellos mediante la televisión y los videojuegos".

Para el reputado sociólogo, "esta forma de socialización les hace ser subjetivos e impulsivos en extremo, no aceptar la frustración y dejarse vencer muy pronto. El resultado es

que los jóvenes son más manipulables por los líderes, piensan menos, se convierten en maquinas de repetición de la publicidad, en consumistas y cómodos". (E-consumer, 2004: 3).

De la experiencia en las aulas de numerosos profesores se extrae un curioso dato al respecto: en la mayoría de los casos, los niños más agresivos del centro no son los que más horas de televisión ven, sino los que viven en un entorno familiar violento. Estos últimos datos son confirmados por un estudio realizado en octubre de 2003 según el cual "lo que más estresa a los menores de entre 9 y 13 años es la violencia en los informativos de televisión". El mismo informe asegura que los chicos y chicas pueden distinguir fácilmente si la violencia es real o ficticia, siendo las noticias dotadas de mayor dramatismo las que les afectan, especialmente si se ven implicados menores o han pasado cerca del lugar en el que viven. Al niño le inquieta aquello que repercute en su núcleo familiar. Son muchos los estudios que confirman que el hecho de que el superhéroe de turno emplee sus mágicos poderes para luchar contra el enemigo no producirá secuela alguna en el pequeño ni lo convertirá en un potencial asesino en serie.

Más que la agresividad, lo que nos inquieta es el incremento alarmante de la pasividad infantil. Según diversos estudios, ver televisión es la segunda actividad a la que dedican más tiempo los jóvenes, después del sueño. Pasan más tiempo frente a la "caja tonta" como sentados en sus pupitres, tal y como constatan estos estudios:

- Según el *Libro Blanco: la Educación en el entorno audiovisual* realizado por el Consell de l´ Audiovisual de Catalunya: "los niños de entre 4 y 12 años pasan unas 990 horas al año delante de la televisión, frente a las 960 horas que están en la escuela". (http://www.audiovisualcat.net/publicaciones/lbcast.html).
- Por su parte, la Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa , Consumidores y Usuarios, CEACCU, asegura en un informe recientemente publicado sobre los "Hábitos de Consumo de Televisión y Nuevas Tecnologías de la Infancia y la Juventud que los niños ven la televisión una media de 218 minutos diarios, unas 3 horas 40 minutos, lo que contrasta con l jornada escolar de 300 minutos. El estudio revela asimismo que 800.000 menores de catorce años ven la televisión después de las diez de la noche, y el 10% de los menores de seis años está delante del televisor después de las 21:00 horas.
  (http://www.ceaccu.org/docspdf/sondeohabitosconsumotfnewtecnologias.pdf).
  Todos los informes e investigaciones consultadas coinciden en afirmar que el consumo ilimitado de la televisión inevitablemente dejará poco tiempo para el estudio o incluso para el descanso nocturno lo que redunda en un agotamiento en el pequeño quien, sin estar suficientemente descansado pierde concentración y presenta menos iniciativa para hacer otra cosa que no sea apoltronarse frente al aparto televisivo a seguir engullendo dramones de post sobremesa.

2. Las medidas del Gobierno: La creación del Código de Coregulación.

Según los datos que recientemente dio a conocer el propio director de TVE, Juan Menor, en el Congreso de los Diputados, casi medio millón de niños entre 4 a 12 años está frente a la pantalla pasada la medianoche." El Foro Nacional "Entorno Familiar, Menores, Educación y Televisión" ha presentado hace menos de un mes su campaña "Aprende a ver la tele", una campaña en la que durante más de un año expertos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Radio Televisión Española, la Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familia y Discapacidad y la dirección general de las Familias y la Infancia se han dedicado a concretar el número de horas que ven la televisión los niños; el horario en que suelen verla, así como la comparación con el tiempo que dedican a otras actividades, como la lectura o el juego. Los resultados de la investigación arrojan dos datos alarmantes:

"el número de horas que los niños de entre 4 y 12 años pasan frente al televisor se asemeja al número de horas que permanecen en la escuela. En lo que se refiere al tipo de programación que suelen ver, sólo el 25% de esos espacios televisivos son infantiles". (Mujer de Murcia, 2004:7).

Alarmados por el mundo esperpéntico que los menores españoles contemplan a través de los rayos catódicos de la pantalla plana, representantes del gobierno, Televisión Española y las cadenas privadas ultiman un código ético que evitará la telebasura durante el horario infantil. Este Código de Corregulación, firmado el pasado 9 de noviembre velará por el respeto del horario infantil, de seis de la madrugada a diez de la noche, además de incluir franjas de superprotección e impedir que se incluyan programas que contengan violencia que pueda perjudicar física o moralmente a los menores de edad. Todos los directivos de las cadenas de televisión implicadas en la creación del Consejo Superior Audiovisual están de acuerdo en alcanzar un pacto que vele por la salud emocional de los pequeños, si bien alguno de ellos ha lanzado un interrogante sobre el consenso de los padres a la hora de proteger a sus hijos ante ciertos contenidos, de esta forma podemos leer las declaraciones realizadas por Maurizio Carlotti, consejero delegado de Antena 3, al diario ABC el pasado 26 de noviembre: "ningún niño quiere ver las peleas de los famosos en la televisión porque son sensatos, y si lo ven es porque sus padres les obligan porque les interesa a ellos". Además Carlotti explicó que dos tercios de los niños que ven programas que algunos denominan "telebasura" lo hacen porque lo ven sus padres. "Podemos superproteger a los niños pero si los padres no creen que esto sea un problema, será problema de educar a los padres y no a los niños", concluyó. (ABC, 2004: 52).

A Modo de conclusión queremos resaltar esta idea y es que, en nuestra opinión, los padres deben de preocuparse no sólo de controlar el tiempo que sus hijos dedican a ver la

televisión sino también deben convertirse en un referente para ellos en este punto intentando que el aparato emisor de rayos catódicos no sea el centro del hogar y lo que es mucho más grave, de la familia. Debemos impedir que la tele sea la que más hable y esto lo podremos conseguir cuando entendamos nuestro tiempo ante este medio como una oportunidad para propiciar la comunicación en familia, comentando cada uno de los temas que sean de actualidad o merezcan nuestro interés. Los padres son los primeros responsables de lo que ven sus hijos.

3. Bibliografía.

ALBERO, M. (1984): *La televisión didáctica*, Barcelona, Mitre.

América necesita suciedad, http://www.americaneedsdirt.com/cause.html, site consultado el 7 de noviembre de 2004.

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Los niños y la violencia en Televisió, Informe nº 43, web disponible en español y consultada a fecha 22 de noviembre de 2004* http://www.aacap.org/publications/apntsFam/violence.htm.

BETTETINI, G. (2004): *La Televisión, ¿espejo o cristal de aumento?,* Revista Humanitas, nº 8, disponible la versión on line y consultada a fecha 2 de diciembre de 2004 http://humanitas.cl/biblioteca/articulos/d0190/.

CASTELLS, M.: *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional.* En AA.VV.: Nuevas perspectivas críticas en educación. Paidós Educador, Barcelona.

Consell de l'Audiovisual de Catalunya, *Libro Blanco, La Educación en el Entorno Audiovisual,* Quaderns del CAC número extraordinario, disponible en la página web de dicha institución y consultado a fecha 24 de noviembre de 2004, http://www.audiovisualcat.net/publicaciones/lbcast.html.

El Mundo, *Las Televisiones reforzarán la protección de los niños de 8 a 9 de la mañana y de5 a 8 de la tarde,* Artículo publicado en el diario El Mundo del Siglo XXI, Sección Comunicación, 2 de diciembre, p.54, disponible en la edición digital http://www.elmundo.es/elmundo/2004/12/01/comunicacion/1101932723.html.

ESPINOSA, J; *Los Efectos de la Televisión en los Niños*, artículo disponible en el site de la Telespectadors Associats de Catalunya, y consultado a fecha 16 de octubre de 2004, http://taconline.net/articulosdefondo/efectos.htm.

FERRÉS, J. (1995): *Televisión y educación*, Barcelona, Paidos.

GARCÍA, B. y PERALES, A., (1998): *Jóvenes, violencia y televisión*. Revista de Estudios de Juventud nº 42. Injuve, Madrid.

GARRIDO, A. P.; *La Influencia de la Televisión en los niños*, Artículo publicado en la publicación Mujer de Murcia, número 1, 19 de Noviembre de 2004, p.8.

GROEBEL, J. La violencia *en los medios*. Estudio global de la UNESCO, disponible en el site http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/violenciatv.pdf.

INGLEHART, R. (1991).*El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid. CIS y Siglo XXI.

LARA, E.; MARTÍNEZ, C.; PENROZ, K. y PINO,, G.: *Agresividad y Aprendizaje*, Monografía realizada por alumnos de Psicología de la Universidad de Concepción, 2001, consultada a fecha 17 de noviembre de 2004 y disponible en el site http://www2.udec.cl/~ivalfaro/apsique/trabajos.php.

L. Rowell Huesmann-Leonard D. Eron, *The Development of Aggression in Children of Different Cultures: Psychological Processes and Exposure to Violence*, en L. Rowell Huesmann-Leonard D. Eron, Television and the Aggressive Child: a Cross-National Comparison, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdate, New Jersey (1986).

MARIET, F. (1993): *Déjenlos ver la TV*, Barcelona, Urano. Ministerio de Sanidad y Consumo, *Sondeo sobre los hábitos de consumo de televisión y de Nuevas Tecnologías de la infancia y la juventud*, disponible en la web de la Confederación Española de amas de Casa, consumidores y usuarios, consultado a fecha 15 de noviembre de 2004, http://www.ceaccu.org/docspdf/sondeohabitosconsumotfnewtecnologias.pdf.

Ministerio de Sanidad y Consumo, *Sondeo sobre los hábitos de consumo de televisión y de Nuevas Tecnologías de la infancia y la juventud*, disponible en la web de la Confederación Española de amas de Casa, consumidores y usuarios, consultado a fecha 15 de noviembre de 2004, http://www.ceaccu.org/docspdf/sondeohabitosconsumotfnewtecnologias.pdf.

PERALES I ALBERT, A. y GARCÍA, B. (1998): *Els espectadors i la violència televisiva. Una atracció fatal?*. Revista Trípodos. Universitat Ramon Llull. Barcelona.

PERALES I ALBERT, *A.* (1999): *La violència com a valor afegit. CAC nº2, Consell Audiovisual de Catalunya,* Barcelona.

PÉREZ, C.L.; RODRÍGUEZ, M. A.; NAVAS, S.; POLYECSKO, M.; (1998): *¿Porqué los niños ven televisión?. Determinación de hábitos televisivos en niños de 6 a 8 años.* Hospital Militar "Dr. Carlos Arvelo". Caracas. Disponible en el site http://www.intec.edu.do/~cdp/docs/porqueventelevision.html.

Redacción ABC, *Carlotti dice que los niños ven la telebasura instigados por los padres*, Artículo publicado en el diario ABC, Sección Comunicación, 26 de noviembre, p.52,

disponible en la página web del centenario diario y consultado a fecha 29 de noviembre de 2004.
http://www.abc.es/abc/pg041126/prensa/noticias/Comunicacion/Comunicacion/200411/26/NAC-COM-088.asp

ORIZO, F. A. (1991): *Los nuevos valores de los españoles*, Fundación Santa María-SM. Madrid.

SOLER, L. (1988): *La televisión: una metodología para su aprendizaje*, Barcelona, Gustavo Gili.

GLOSAS DIDACTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ANÁLISIS DE MATERIALES DESTINADOS A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA NIÑOS

Mª del Camino Garrido Rodríguez
Universidad de León
dfhmgr@unileon.es

1. Introducció.n

La enseñanza del español a niños inmigrantes es hoy en día uno de los principales retos profesionales a los que se enfrentan los maestros. La enseñanza en sí no es un problema, pues todos los que nos dedicamos a impartir clases de español como L2 podemos dar fe de lo satisfactorio que resulta la mayor parte de las veces. Los problemas realmente derivan de una serie de circunstancias que no debemos pasar por alto y que suponen, en muchos casos, que los maestros -muchas veces ni siquiera son especialistas en enseñar lengua española- se desesperen ante la avalancha de dificultades de todo tipo, entre las que podemos destacar:

1) falta de formación específica en la enseñanza del español como segunda lengua
2) falta de un marco teórico y una metodología que les permitan organizar el currículo de sus asignaturas
3) falta de materiales de enseñanza de E/LE específicos para niños en estos contextos

Este último punto, los materiales, es el que más nos interesa, lo cual no quiere decir que debamos obviar los anteriores, pues, en nuestra opinión, se hallan estrechamente relacionados. Esto es, resulta muy difícil seleccionar el material apropiado sin tener una formación específica y sin apoyarse en una metodología concreta. No nos vamos a detener en la formación del profesor, ya que no es el objetivo de este trabajo. Sin embargo, sí haremos alusión, porque es un punto fundamental, a las cuestiones metodológicas que deben guiar la selección y la elaboración de materiales de este tipo.

2. Propuestas de análisis de materiales

Los materiales para la enseñanza de E/LE a niños son relativamente recientes, como reciente es la realidad social en la que deben incluirse. Solo hace algunos años que el fenómeno migratorio ha convertido a España en un país multicultural y multilingüe; algo que en otros países europeos ya lleva sucediendo desde hace varias décadas. ¿Qué quiere decir esto? Que prácticamente somos unos "novatos" a la hora de enfrentarnos con esta realidad, y no hablamos únicamente de los factores lingüístico y educativo.

Antes de centrarnos en el análisis de materiales para niños, consideramos imprescindible hacer un recorrido por la evolución que han experimentado los materiales en general, evolución que se halla estrechamente relacionada con los cambios en los métodos de enseñanza de segundas lenguas y la aplicación de nuevas metodologías.

El artículo de Mª del Carmen Fernández López, "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos", presenta diferentes modelos y ofrece una propuesta personal para llevar a cabo dicho análisis, tanto de manuales de E/LE como de otros materiales complementarios. Ésta es, por tanto, la primera diferenciación que debemos llevar a cabo. La autora los define de la siguiente manera (2004:724):

> **MANUALES:** «los instrumentos de trabajo que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas [...] y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua»
>
> **MATERIALES:** «los instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico relacionado con un aspecto puntual o específico del aprendizaje de la lengua»

Como la propia autora indica, Ezquerra fue uno de los primeros en elaborar una especie de guía para facilitar el análisis de los materiales de E/LE, tarea que le fue encomendada por la Junta Directiva de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE). El esquema que él propuso con el fin de comparar los mencionados materiales es el siguiente (1975:4-5; *apud* Fernández López, 2004:718):

1. Descripción del método
    - 1.1. Ficha bibliográfica
    - 1.2. Material impreso

1.3. Material sonoro
1.4. Material visual
1.5. Organización de una lección

2. Principios metodológicos
   2.1. Lengua escrita y lengua hablada
   2.2. Nivel de la lengua que se ha de enseñar
   2.3. Constitución del léxico del método
   2.4. Progresión gramatical
   2.5. Utilización de la lengua 1 para el aprendizaje de la lengua 2
   2.6. Público a quien se dirige el método
   2.7. Papel de la imagen
   2.8. Presentación de la lengua, de tipo más bien global, o más bien analítica
3. Ensayo de evaluación del método
   3.1. El léxico
   3.2. La gramática
   3.3. Los ejercicios
   3.4. Los diálogos
   3.5. Las imágenes
   3.6. Comentarios generales

Tres décadas han pasado desde esta propuesta, por lo que, desde el punto de vista actual, se pueden hacer algunas observaciones. Si nos detenemos en los principios metodológicos y la evaluación del método, inmediatamente nos damos cuenta de que no hallamos conceptos a los que ahora estamos tan acostumbrados: *destrezas, funciones comunicativas, competencias, estrategias, tareas, contextualización, contenidos culturales*... Toda esta terminología, estrechamente unida al enfoque comunicativo, no aparece en el esquema porque hace tres décadas el enfoque que primaba era el estructural; método que evidentemente contribuyó de forma positiva a la evolución en la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas, pero que, como se ha visto después, también presentaba algunas deficiencias.

Es fundamentalmente en la década de los 90 cuando se comienzan a tener en cuenta, y no sólo de forma anecdótica y superficial, aspectos relacionados con la perspectiva sociocultural. Un ejemplo de ello es la propuesta de análisis de material de E/LE de Areizaga Orube (1997), de la que aquí sólo presentamos los aspectos a los que estamos aludiendo (*apud* Fernández López, 2004:721-722):

- Orientación de la lengua meta y del componente cultural (hacia España/hacia América):
    - Aspectos dialectales del modelo de la lengua meta.
    - Representación del mundo de habla hispana: fotos y dibujos, referencias a nombres propios y representación de personas y lugares en diálogos, lecturas y notas culturales.
    - Funciones de los tipos de representación en el manual

- Tratamiento del componente cultural:
    - Tipos de referencias a la cultura meta (mediante fotos, dibujos, nombres y textos): elementos de cultura formal/cultura no formal.
    - Tratamiento como información cerrada o como proceso: descripción subjetivista/fundamentación en datos, referencias al cambio, variación y diversidad cultural y enfoque contrastivo C1/C2 (relativismo cultural vs. etnocentrismo)
    - Grado de integración entre lengua y cultura: información en español, referencias en diálogos y textos, trabajo lingüístico relacionado con información cultural, uso de material auténtico o simuladamente auténtico

3. Análisis de materiales en la actualidad.

De lo visto hasta ahora ya podemos hacernos una idea de por qué derroteros han de discurrir las nuevas propuestas de análisis de materiales de E/LE. Desde nuestro punto de vista, dos son los aspectos más relevantes y más novedosos que han de tenerse en cuenta: el *Marco de referencia europeo* y el concepto de interculturalidad.

3.1. El Marco de referencia europeo.

La metodología y el enfoque utilizados en la enseñanza de segundas lenguas deben ser uniformes. Esto es, los nuevos materiales deben poseer un marco de referencia común que ofrezca las pautas necesarias que orienten la labor del profesor y del alumno. Afortunadamente ya contamos desde hace pocos años con un documento ideado por el Consejo de Europa y elaborado por expertos en enseñanza de lenguas extranjeras. Se trata del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, cuya descripción es la siguiente:

El *Marco de referencia europeo* proporciona una **base común** para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Describe de **forma integradora** lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de **utilizar una lengua para comunicarse**, así como los conocimientos y **destrezas** que tienen que desarrollar para poder **actuar de manera eficaz**. La descripción también comprende el **contexto cultural** donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, **niveles de dominio de la lengua** que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.
http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_01.htm#11

Consideramos que los fragmentos en negrita –que no aparecen en el original- son suficientemente aclaratorios de lo que se pretende conseguir con dicho *Marco*:

a) Una base común: efectivamente, las lenguas de Europa, su enseñanza-aprendizaje y los sistemas educativos no deben caminar por separado si lo que se pretende es que todos los europeos gocen de las mismas oportunidades.

b) Una forma integradora: el método que se ha de utilizar en la enseñanza de segundas lenguas debe ser integrador, esto es, los conocimientos lingüísticos, las distintas destrezas y las variadas estrategias también deben ir unidos.

c) Utilizar una lengua para comunicarse: éste es el objetivo que persigue el enfoque comunicativo, por lo tanto, queda clara cuál es la metodología adoptada en este *Marco.*

d) Las destrezas: del enfoque comunicativo deriva también la idea de que el alumno debe practicar conjuntamente las cuatro destrezas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Dicha práctica resulta mucho más efectiva si todas las destrezas se integran en la ejecución de *tareas.*

e) Actuar de manera eficaz: el *Marco de referencia europeo* adopta un enfoque centrado en la acción:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_02.htm#21

f) El contexto cultural: la cultura -con mayúsculas y con minúsculas- determina en gran medida el uso de una lengua, por lo que no pueden obviarse los aspectos culturales y sociológicos

g) Niveles de dominio de la lengua: los tres niveles a los que estábamos acostumbrados los profesores de E/LE (inicial, intermedio y avanzado) han pasado a ser seis (aunque agrupados en tres bloques):

A1. Acceso (*Breakthrough*)
A2. Plataforma (*Waystage*)
B1. Umbral (*Threshold*)
B2. Avanzado (*Vantage*)
C1. Dominio operativo eficaz (*Proficiency*)
C2. Maestría (*Mastery*)

Muchos de los materiales que se elaboran hoy en día ya siguen estas pautas y estructuran sus manuales en los seis niveles propuestos por el *Marco de referencia*. Esto no quiere decir que el resto de materiales con los que venimos trabajando desde hace tiempo y que tan buenos resultados nos han proporcionado ya no sirvan, sino que poco a poco tendrán que ir ajustándose a este modelo, al igual que nosotros nos vamos amoldando paulatinamente a la Europa unida.

3.2. La interculturalidad.

En la actualidad ya no nos resultan extraños conceptos como los de *interculturalidad* y *multiculturalidad.* Como apuntábamos al principio, los fenómenos migratorios han propiciado que los países considerados desarrollados deban hacer frente a los problemas y también sacar provecho de las ventajas que proporcionan las diferentes nacionalidades, etnias, culturas, lenguas y religiones que pueblan sus ciudades. Países como Estados Unidos o Canadá cuentan ya desde hace décadas con abundante bibliografía sobre este tema, aunque en muchos casos la práctica no haya sido el reflejo de la teoría. No cabe duda de que España ya no es ajena a este fenómeno, por lo que los educadores y profesores debemos tener en cuenta que a nuestros alumnos debemos dotarles de una educación multicultural. Sonia Nieto (2002:30) la define mediante siete características básicas:

- La educación multicultural es antirracista.
- La educación multicultural es educación básica.
- La educación multicultural es importante para todos los alumnos.
- La educación multicultural es permeable.
- La educación multicultural es educación para la justicia social.
- La educación multicultural es pedagogía crítica.

•La educación multicultural es un proceso.

La importancia que debe concederse a la interacción entre lengua, cultura y sociedad también proviene del enfoque comunicativo. Dicha interacción debe efectuarse, además, entre las dos lenguas del alumno.

Parece lógico, pues, que el enfoque que ha de darse a la enseñanza de las segundas lenguas sea el intercultural. Pero, ¿qué se entiende por interculturalismo?

Actitud que, partiendo del respeto a otras culturas, supera las carencias del relativismo cultural. Añade, además del respeto, la búsqueda de un encuentro en igualdad, aunque presenta una visión crítica en la que se acepta la cultura pero se puede rechazar alguna de sus instituciones (Iglesias, 1999:16).

Esto supone abandonar, o al menos utilizar en la menor medida posible, actitudes como el etnocentrismo -analizar otras culturas desde el punto de vista de la nuestra- y los siempre recurrentes estereotipos, pues estos suelen presentar valoraciones muy generales y negativas de las diferentes culturas. En definitiva, y como bien apunta I. Iglesias, «el objetivo del aprendizaje intercultural es el desarrollo de la receptividad del aprendiz ante distintas lenguas y distintas culturas, cultivando la curiosidad y la empatía hacia esos otros modos de ver y de entender el mundo» (*Id.*:17).

En definitiva, a la hora de diseñar materiales también se deben tener en cuenta los presupuestos del enfoque intercultural.

4. Los materiales de E/LE para niños.

Es evidente que la enseñanza del español como lengua extranjera a niños tiene sus particularidades, lo que determina, igualmente, el diseño de los materiales. Hoy en día casi todas las editoriales especializadas en enseñanza de E/LE cuentan con materiales específicos, en unos casos más elaborados que en otros. Pero antes de proceder a analizar cualquier material conviene establecer una serie de pautas, seleccionando aquellos aspectos que resultan válidos del análisis de materiales en general y apuntando otros que son necesarios para el caso de los alumnos de infantil y primaria.

4.1. Forma.

Es en este punto en el que más se diferencian los materiales y recursos didácticos, pues resulta obvio que en la enseñanza-aprendizaje de adultos dichas cuestiones pasan a ocupar un segundo plano, aunque no se puede afirmar que carezcan de importancia. Algunos de los aspectos más relevantes son los que pasamos a describir a continuación:

- **Dibujos o imágenes**: se trata de un aspecto fundamental, pues el lenguaje visual, sobre todo en el caso de los niños, resulta mucho más atractivo, comprensible y didáctico.
- **Tipo de letra**: también es importante que la tipografía sea clara. En muchos casos el tamaño y color de la letra aportan significados que los niños pueden comprender más fácilmente.
- **Claridad en la presentación**: las letras y los dibujos deben presentarse de manera clara, de modo que no resulte difícil llevar a cabo asociaciones entre ellos.
- **Enunciados de las actividades**: se trata de otro aspecto sumamente importante. El niño debe saber reconocer qué es lo que se le pide en cada actividad, para ello la mayoría de los libros aportan, junto con los enunciados, dibujos simbólicos o pictogramas, del tipo *leo, escribo, hablo...*

4.2. Contenidos.

Estos han de clasificarse, al igual que sucede con el resto de materiales de enseñanza de E/LE, en tres grandes bloques: comunicativos o funcionales, lingüísticos y culturales.

4.2.1. Contenidos comunicativos.

- **Funciones comunicativas**: en su momento ya hemos apuntado que el enfoque que actualmente siguen los materiales de enseñanza de L2 es el comunicativo. El niño, también en su lengua materna comienza a comunicarse antes que a reflexionar sobre la gramática. Todos los manuales, por tanto, se centran en dichas funciones comunicativas: saludar y presentarse, dar y pedir información personal, expresar gustos, describir...
- **Contextualización**: lógicamente, las funciones comunicativas deben aprenderse en contexto; esto es, el niño realiza descripciones físicas cuando habla de él, de su familia o de sus amigos; da y recibe información personal porque necesita conocer a sus compañeros; aprende a pedir cosas porque tiene que ir a la compra con sus padres, etc.
- **Destrezas**: desde el primer momento deben practicarse las cuatro destrezas: comprensión auditiva y expresión oral; comprensión lectora y expresión escrita.
- **Estrategias de aprendizaje**: el niño también debe ser consciente de las estrategias que está utilizando para aprender el español: reflexionar sobre su aprendizaje

siempre de forma positiva, reconocer cuáles son los objetivos que se plantean en las diferentes actividades, pedir ayuda cuando no es capaz de comprender a su interlocutor, etc.

- **Tareas**: el enfoque comunicativo se basa en la práctica de las cuatro destrezas mediante tareas. Es decir, las diferentes actividades que el niño va realizando han de servirle para llevar a cabo esa práctica, para adquirir conocimientos gramaticales y léxicos, para desarrollar estrategias de aprendizaje; y todo ello con un objetivo final: la ejecución de una tarea. No olvidemos que se trata de un enfoque integrador.

4.2.2. Contenidos lingüísticos.

- **Pronunciación y ortografía**: el niño extranjero que aprende español debe familiarizarse con algunos sonidos particulares de nuestra lengua y con el alfabeto desde un primer momento. De hecho, en la mayor parte de los manuales ésa suele ser la primera lección.
- **Gramática**: la enseñanza de la gramática a estos niveles suele ser un aspecto bastante problemático. En primer lugar porque puede ser en este punto en el que la mayoría de los profesores -no especialistas en lengua- se encuentren más desorientados. Por otra parte, y como ya hemos dicho, el hecho de que la mayor parte de los manuales posean un enfoque comunicativo dificulta aún más la tarea, pues la mayor parte de las veces carecen de una sistematización gramatical que facilite ya no sólo el aprendizaje del alumno sino también la tarea del profesor.

En cuanto a los contenidos gramaticales deberíamos fijarnos en las siguientes cuestiones:

- <u>Cómo se presentan los aspectos gramaticales</u>: de forma aislada, con sistematizaciones, con explicaciones de tipo gramatical -aunque en los primeros niveles es difícil que un niño, incluso nativo, esté familiarizado con la terminología gramatical-.
- <u>Cómo se lleva a cabo la progresión de los contenidos</u>: debemos comprobar si el grado de dificultad aumenta a medida que el niño va adquiriendo los conocimientos necesarios para llevar a cabo ese progreso.
- <u>Cómo se relacionan con los contenidos comunicativos</u>: se trata de un aspecto fundamental que ha de tenerse en cuenta en la elaboración de cualquier tipo de material. Por ejemplo, para describir -función comunicativa- es primordial saber conjugar el verbo *ser* e incluso diferenciarlo del verbo *estar*. La cuestión será

comprobar qué tipo de contenidos aparecen en primer lugar; aunque la mayor parte de las veces éstos serán los comunicativos.

- Cómo se ejercitan los contenidos gramaticales: si existen o no ejercicios específicamente gramaticales, su grado de dificultad, su utilidad...

• **Léxico:** el vocabulario que el niño va adquiriendo es un instrumento fundamental en el aprendizaje del español, pues supone para él la herramienta fundamental para poder comunicarse e integrarse en el grupo. Al principio tendrá que aprender las cosas de clase, las cosas de casa, las partes de cuerpo, los números; esto es, el vocabulario más estrechamente relacionado con su ámbito personal y sus necesidades básicas. Así, los manuales suelen relacionar las funciones comunicativas con diferentes áreas temáticas o campos semánticos. Es interesante comprobar si realmente el léxico se adecua al nivel del niño y si, efectivamente, se relaciona con los contenidos comunicativos y gramaticales. Más aún, el vocabulario que va adquiriendo debe serle útil también para poder progresar en otras materias del currículo: los números con las matemáticas, las partes del cuerpo y los animales con el medio natural, las relaciones de parentesco con el medio social, etc. Por otra parte, se trata del aspecto lingüístico que mejor se puede practicar de forma lúdica: mediante juegos, canciones, etc.

4.2.3. Contenidos culturales.

En este caso podemos centrarnos en tres aspectos principales:

• **Forma de presentación**: todos somos conscientes de lo importante que resulta combinar el aprendizaje de la lengua y la cultura con el componente lúdico. Dicho componente resulta esencial en el caso de los niños, pero poco a poco, y desde el enfoque comunicativo, podemos comprobar cómo también resulta de suma utilidad en el aprendizaje llevado a cabo por adultos. De los manuales analizados hemos extraído cuatro formas generales de presentación:

a) canciones populares
b) cuentos populares
c) adivinanzas
d) juegos

• **Interculturalidad**: más arriba hemos apuntado en qué consiste este enfoque o perspectiva a la hora de abordar la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Este aspecto no se puede separar del anterior, pues generalmente se

intenta que el niño se acerque a la cultura de la lengua meta a través de esos cuentos populares o esos juegos que también posee en su lengua materna, lo que le supondrá menos esfuerzo de comprensión y un mayor acercamiento a sus compañeros, al observar que todos comparten determinados conocimientos aunque todavía no sean capaces de dominar la lengua.

- **Relación con los contenidos lingüísticos**: al igual que los contenidos lingüísticos no pueden separarse de los comunicativos, los culturales deberían pretender, como uno de sus objetivos, la práctica de la lengua o, al menos, de una parte de ella: el léxico, la pronunciación, incluso algún aspecto gramatical.

4.3. Otros aspectos.

En este apartado haremos referencia a determinados aspectos, más bien de tipo didáctico, que también deben ser tenidos en cuenta en la elaboración de materiales y que, hasta el momento, se han soslayado bastante, fundamentalmente porque no resulta una tarea fácil.

4.3.1. Los destinatarios.

Lógicamente éste es un factor esencial a la hora de elaborar o seleccionar el material de trabajo. En la actualidad existen ya materiales según tres tipos de destinatarios, división que se realiza en función de la edad: para niños, para jóvenes y para adultos. Por otra parte, contamos ya con materiales específicos para determinados colectivos, como por ejemplo los inmigrantes. No obstante, no son las editoriales especializadas en E/LE las que se suelen encargar de llevar a cabo estos proyectos, sino, en la mayoría de los casos, organizaciones no gubernamentales o determinadas asociaciones más estrechamente vinculadas a este sector de la sociedad. Por esta razón, en muchas ocasiones los materiales no cumplen con algunos de los requisitos que hemos ido apuntando hasta el momento: integración de los diferentes tipos de contenidos, sistematización adecuada de los contenidos gramaticales, etc.

En el mercado editorial contamos ya con bastantes materiales para la enseñanza de E/LE a niños, pero la mayoría tienen como destinatarios alumnos extranjeros que aprenden español en sus países. Son pocos los que están indicados expresamente para utilizar con los niños inmigrantes que están aprendiendo nuestra lengua en nuestro país. Esta diferenciación es más importante de lo que a primera vista parece, sobre todo en lo que a los contenidos culturales se refiere. En el segundo caso -los niños inmigrantes- debe hacerse más hincapié en la interculturalidad y multiculturalidad. Del mismo modo, cualquier referencia de este tipo debe ser tratada con mucha más sensibilidad por parte del profesorado. Está claro que la

tarea es más complicada porque para los niños inmigrantes aprender español no es sólo una asignatura, es la herramienta que necesitan para integrarse con sus compañeros, para entender el resto de los contenidos del currículo, para desenvolverse en su vida cotidiana y para optar a mayores posibilidades en el futuro.

4.3.2. El Marco de referencia europeo.

Ya hemos señalado que la enseñanza de las segundas lenguas en Europa tiende en la actualidad a regirse por un marco de referencia común. Algunos de los materiales de E/LE poseen ya la estructuración en los seis niveles establecidos por el Marco y suponemos que en pocos años los que no sigan dicho modelo tendrán que adaptarse del mejor modo posible. Para el caso de los niños, la estructuración no es tan sencilla. En primer lugar, porque todavía no está claro qué nivel de competencia deberá adquirir un niño antes de comenzar sus estudios de secundaria. En segundo lugar, porque no todos los niños cuya lengua materna es el español poseen una misma competencia o dominio de su lengua a la misma edad.

Hasta el momento, y como señala el *Portfolio Europeo de las Lenguas*, se ha establecido que los alumnos de infantil -entre 3 y 7 años- deberían llegar hasta el nivel A2 (usuario básico) con diferentes subdivisiones: A1.1, A1.2, A1+, A2.1, A2.2, A2+

En estos niveles los alumnos deberían ser capaces de:

COMPRENSIÓN	**A1**	**A2**
Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y

		cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
HABLAR	A1	A2
Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.
ESCRIBIR	A1	A2
Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.

http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos/docs/pel_guia_didactica_infantil.pdf.

Comprobar hasta qué punto se pueden aplicar estos descriptores para el caso de los niños no es el objetivo que aquí pretendemos. Sin embargo, sí nos pueden servir de guía a la hora de seleccionar materiales que sirvan para un objetivo concreto, ya sea de tipo lingüístico o relacionado con las destrezas.

4.3.3. Relación con otras áreas del currículo.

Al comienzo de este trabajo hicimos referencia a una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los profesores de español para niños en el contexto escolar: integrar la enseñanza de la lengua con las distintas materias del currículo. Hasta el momento no contamos con materiales específicos, auque las editoriales ya son conscientes de este problema y poco a poco van buscando fórmulas para elaborar estos materiales. La cuestión es que los que nos dedicamos a la enseñanza de E/LE no tenemos una formación específica en otras materias y, viceversa, los profesores especializados en otras materias carecen de la formación y sobre todo de los recursos necesarios para llevar a cabo esta difícil labor.

La guía didáctica del libro *Una rayuela 1* nos puede servir como referencia en este punto. En el capítulo 5, "Currículo de español como lengua extranjera para la educación primaria", aparecen los contenidos ampliamente descritos: el contenido funcional, el gramatical, las estrategias y el contenido temático. Este último es el que nos interesa en este punto, pues ejemplifica bastante bien cómo se pueden relacionar algunos contenidos lingüísticos con otras áreas del currículo, como la educación artística, la literatura, las matemáticas, el medio natural, etc.

5. Conclusiones.

De todo lo expuesto en este trabajo se puede concluir lo siguiente:

1. Los materiales de E/LE para niños deben ser analizados teniendo en cuenta, por una parte, algunos de los aspectos generales de análisis de material y, por otra parte, algunos aspectos específicos de este nivel de enseñanza.
2. En la actualidad ya abundan materiales para niños aunque todavía queda mucho camino por recorrer; entre otras cosas, aún no existen materiales que se adapten única y exclusivamente a cada área del currículo; por tanto, es el profesor -ayudado por sus conocimientos, intuición y las guías didácticas- el que por el momento debe ir adaptando los contenidos.

3. La mayoría de los profesores no son especialistas en la enseñanza de E/LE; así pues, con el objeto de facilitar su tarea, hemos propuesto unas pautas para que él mismo pueda analizar, de forma crítica y consciente, los materiales que tiene a su disposición, seleccionar lo que le parece más adecuado y adaptarlo a las circunstancias concretas que tiene en su aula.
4. Otra dificultad a la que se enfrentan los profesores es la falta de material destinado específicamente a los niños extranjeros que viven en España, pues, como hemos apuntado, la mayor parte de los métodos están pensados para alumnos extranjeros que estudian el español como una asignatura más en su país.

6. Bibliografía.

AREIZAGA, E. (1997) *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.

CANDELA, P. *et al* (2000) *Una Rayuela 1. Guía didáctica*, Madrid, SGEL.

CONSEJO DE EUROPA (2001) *Common European Framework of Referente for Languages: Learning, Teaching, Assessment,* Cambridge, Cambridge University Press.

EZQUERRA, R. (1975) "Métodos de español utilizados en Europa, I", *Asociación Europea de profesores de español (AEPE),* 12, 3-65.

FERNÁNDEZ, M. C. (2000) "Selección de manuales y materiales didácticos", *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 27, 17-43.

FERNÁNDEZ, M. C. (2004) "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos". En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE),* Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dirs.), Madrid, SGEL, 715-734.

GARCÍA, P. (2004): "Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua", http://www.ub.es/filhis/culturele/pgarcia.html.

GELABERT, M. J. *et al* (2002): *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Madrid, Arco Libros.

GUTIÉRREZ, R. (2004): "Directrices del Consejo de Europa: el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)". En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE),* Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dirs.), Madrid, SGEL, 619-641.

IGLESIAS, I. (1999): "Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo", *Boletín de ASELE*, 21, 13-23.

MARCO COMÚN EUROPEO de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002): http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm.

NIETO, S. (2002): *Language, Cultura, and Teaching. Critical Perspectives for a New Century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

PISONERO DEL AMO, I. (2004) "La enseñanza del español a niños y niñas". En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE),* Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dirs.), Madrid, SGEL, 1279-1302.

PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS: http://wwwn.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343

VAN EK, P. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*, Estrasburgo, Council of Europe.

VIDAL, N. (2004): "Los materiales para las clases de español en un contexto multicultural", *Glosas Didácticas*, 11, 82-95.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M.T. (2004): "La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares". En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE),* Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dirs.), Madrid, SGEL, 1225-1258.

GLOSAS DIDACTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

PARA UNA VALORACIÓN DE LA LENGUA ORAL EN LOS CURSOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE

Yaritza Tardo Fernández
Universidad de Oriente (Cuba)
tfernandez@csh.uo.edu.cu

1. Introducción.

La comunicación oral ha resultado, durante mucho tiempo, bastante desatendida en la instrucción de lenguas extranjeras. Por años, las insuficiencias en las investigaciones pedagógicas han conducido a los docentes a emplear su propia intuición o valerse de su experiencia profesional al tratar de promover y desarrollar las habilidades orales en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE). Justamente, las limitaciones en los estudios sobre el tema impone la necesidad de su profundización, ante las serias consecuencias que el uso deficiente de la lengua produce en los aprendices que necesariamente se ven involucrados en interacciones reales con hablantes nativos en un medio social determinado.

Por consiguiente, la preocupación por la lengua oral no debe ser el resultado de motivaciones fortuitas de investigación, sino que debe responder a una necesidad de revalorización de la misma dentro de una tradición primada por el prestigio de las habilidades escritas. En tal sentido, sobresale el imperativo de evaluar su comportamiento en la Universidad de Oriente, desde una orientación que determine sus principales tendencias y regularidades, como expresiones del desarrollo científico y los diversos enfoques didácticos que han perneado la enseñanza de ELE a nivel internacional.

Para realizar el análisis histórico de dicho proceso, se toman en consideración los siguientes indicadores de análisis, los cuales posibilitan una caracterización de acuerdo a las principales modificaciones y aportes que han desempeñado un papel importante en las profundas transformaciones ocurridas en este devenir. Ellos son:

- Tratamiento de las habilidades orales durante el proceso de enseñanza de ELE
- Tratamiento de las estrategias comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Principales enfoques didácticos

- Modalidades de estudio desarrolladas en el proceso

Dada la ausencia de programas curriculares, el estudio se sustenta en el procesamiento e interpretación de informaciones recogidas en conversaciones con profesores de experiencia, jefes de Departamento, que se han desempeñado en este tipo de trabajo desde sus inicios, unido al análisis de algunos materiales didácticos utilizados durante la actividad docente (libros de texto), lo que ha permitido precisar dos etapas o momentos significativos que a continuación se analizarán.

2. De lo tradicional a lo comunicativo.

Una primera etapa en la evolución didáctica de ELE, la cual comprende desde 1977 a 1989, integra dos vertientes que se desarrollan de forma consecuente en la Universidad de Oriente: una correspondiente a los cursos intensivos anuales para estudiantes africanos, a partir del surgimiento de la Facultad de Preparatoria, que daba respuesta a una necesidad política del gobierno cubano de ofrecer ayuda educacional a los países más pobres del hemisferio; y otra tendencia, que daba continuidad a esta nivelación inicial en la lengua española, pero ya con fines específicos en las diferentes especialidades (sobre todo en carreras filológicas en la antigua Facultad de Artes y Letras).

En la Facultad de Preparatoria, la cual comienza en el año 1979, se impartían cursos intensivos de español, como una de las asignaturas incluidas dentro del programa de estudio, durante un año, cuya finalidad consistía en la nivelación lingüística de los estudiantes extranjeros que comenzarían su formación en las diferentes carreras universitarias. Las peculiaridades de estos cursos de español, si bien obedecen a una necesidad formativa que contribuya al desarrollo y la funcionalidad comunicativa de los estudiantes para sus posteriores desempeños en el medio social, no escapan a un proceso de enseñanza sustentado en la aplicación de patrones rígidos que respondían a una didáctica acrítica y limitada.

Un análisis del libro de texto utilizado en este tipo de modalidad de estudio (Colectivo de autores, s/f) da fe de lo anterior. Al respecto, las actividades orales quedan reducidas a simples estructuras preestablecidas a partir de ejercicios de sustitución contenidos en el aspecto gramatical, completamente alejados del uso real de la lengua en contextos de interacción social. En tal sentido, el empleo de diálogos se constituye sólo en un medio para desarrollar dicho contenido gramatical, como fin único dentro de la concepción de las unidades temáticas, lo que deviene en elaboraciones excesivamente manipuladas y triviales, sin visos de autenticidad comunicativa.

La orientación didáctica centra su atención en los aspectos gramaticales de la lengua, donde la corrección lingüística es lo fundamental, a partir de procedimientos imitativos y repetitivos, en un proceso en el que el profesor asume posiciones unilaterales predeterminadas en un protagonismo absoluto, al que se supedita una actitud sumisa por parte del aprendiz, devenido en receptor pasivo de los contenidos.

Por su parte, la expresión oral está en función del enfoque estructuralista, a partir de una enseñanza memorística de repetición de estructuras gramaticales. No hay actividades de expresión libre, todo se limita a tareas de completamiento, reformulación y transformación, a partir del trabajo con textos descontextualizados que no preparan al aprendiz para un uso real de la lengua; a lo que se integra un tratamiento de la comprensión oral que no rebasa la mera realización de "preguntas-respuestas", sobre la base de la "comprensión por la comprensión", sin un desarrollo de estrategias para esta habilidad.

Similar situación caracteriza, a su vez, al español con fines específicos, como vertiente que se implanta en los 80 en la Universidad de Oriente, para dar continuidad a los estudios iniciados en la Preparatoria. Estos cursos de español forman parte del programa, en los dos primeros años de las carreras, correspondiente al aprendizaje de un idioma extranjero.

Una valoración crítica de uno de los libros de texto (Martínez y otros, 1988) elaborado para estos fines, que aún se conservan, permite constatar que el énfasis del proceso se centra en el desarrollo de las habilidades escritas, a partir de textos literarios especializados de mayor nivel de extensión, sobre la base de la memorización de las reglas gramaticales, a partir de las cuales se accedía a la morfología y la sintaxis, ignorando, en gran medida, las actividades relacionadas con la comprensión y la expresión reflexiva y analítica, pues el interés de las mismas se localiza en la corrección sistemática de errores y tareas descuidando la eficacia comunicativa.

El procedimiento no rebasa el simple desarrollo de preguntas de comprensión, lectura en alta voz para el mejoramiento fonético, utilización del dictado y la redacción de composiciones, ejercicios léxico-semántico, actividades de completamiento y sustitución, y el trabajo con la lingüística textual; lo que conduce a una didáctica excesivamente limitada que no posibilita una transferencia de contenidos a situaciones reales de comunicación, en una dinámica poco estimulante y enriquecedora para los alumnos.

El tratamiento de las habilidades orales, por consiguiente, se reduce a ejercicios aislados y elementales que se contradice con los propósitos de "continuar desarrollando las habilidades para la práctica oral de los estudiantes", como se recoge en los objetivos introductorios del material didáctico, en un desafortunado intento por acercarse a la esencia del enfoque comunicativo.

Resulta evidente que el desarrollo de los cursos de ELE en esta etapa, no escapa a la tradición estructural que permeó la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras

durante bastante tiempo, bajo la fuerte influencia de la lingüística estructural que tuvo en Saussure y Bloomfield, sus principales precursores. Sin embargo, aún cuando ya en los 80 el enfoque comunicativo comienza de modo incipiente a hacerse sentir en la Universidad de Oriente -independientemente de su explosión internacional desde los 70-, el desarrollo de la comunicación oral sigue sin ocupar un lugar significativo entre los objetivos de esta etapa, pues el interés se focaliza, más en la forma de la lengua, que en el uso de la misma.

La enseñanza continúa reduciéndose a una aplicación pasiva y mecánica del contenido gramatical, sobre bases inductivas en las que los ejemplos conducen a las reglas, para una práctica posterior en ejercicios completamente descontextualizados a las necesidades comunicativas reales de los estudiantes, en un proceso en el que hablar de estrategias de comunicación, resulta prácticamente imposible en este marco institucional, a pesar de que a nivel internacional se destacan estudios e investigaciones sobre el tema, aunque de modo incipiente y sin un análisis sistemático (Selinker, 1972; Faerch y Kasper, 1983; Kellerman, 1987; Bialystok, 1987; Poulisse, 1987; Tarone, 1984; Yule, 1987 y otros; citado por Martín, 2000).

No se puede hablar de un método único para la enseñanza del ELE en esta etapa, pues la confluencia de diferentes elementos propios de la gramática-traducción y del método directo, conducen, por consiguiente, a un tratamiento ecléptico del proceso. Del primero, toma el hecho de privilegiar la lengua escrita, la cual era tomada como patrón, por encima de las habilidades orales, sobre la base del aprendizaje de las reglas gramaticales y del léxico como elemento aislado. Del segundo, que tiene a Berlitz como su principal precursor, asume la tesis de que la enseñanza de la lengua debe hacerse exclusivamente en la lengua meta, obviando la materna, de manera que el alumno esté expuesto en todo momento a ella. Concepción que signó el proceso didáctico durante bastante tiempo en la Facultad de Preparatoria y en el español con fines específicos, con remanentes aún visibles en posteriores etapas.

Por tal motivo, el aprendizaje se reduce a la mera simplificación de los contenidos a las estructuras y reglas de la lengua meta, en una total prescindencia de la lengua materna del aprendiz, en una asociación directa entre palabras y frases con los objetos y acciones, de forma inductiva y simplista, que no rebasa las limitaciones de una asimilación básicamente memorística y esquemática que conduce a un conocimiento poco significativo del español en situaciones reales de comunicación, y no prepara al estudiante para una actuación natural y creativa en cualquier contexto de uso de la lengua.

A principios de los años 60, con la publicación de Sintactic Structure (1957) de Noam Chomsky, se sientan las bases para una profunda transformación en los estudios lingüísticos y en los nuevos enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. Estas concepciones, sustentadas en el modelo generativo-transformacional, surgen como contraparte a la corriente

estructuralista bloomfieldiana, y abogan por la tesis de que la lengua no se aprende por imitación, sino a partir de la competencia lingüística del hablante.

Esta corriente, representa un notable paso de avance en los estudios de las lenguas extranjeras a partir de considerar no sólo el conocimiento de la lengua, sino también el uso concreto de la misma, lo cual queda plasmado en la dicotomía chomskyana competencia/actuación. Para él, la primera "equivale a la gramática y tiene que ver con las reglas lingüísticas que puedan generar frases gramaticalmente correctas" y la segunda "se centra en la aceptación de dichas frases en el discurso" (Jiménez, s/f). Sin embargo, a pesar de que estas nuevas concepciones reconocen el valor de ambos términos en la enseñanza, se sigue limitando el análisis en favor de una competencia lingüística que aplica reglas de la gramática generativa y que reduce la actuación a la simple aceptación de componentes gramaticalmente correctos, pues no se toma en consideración la adecuación del enunciado en el contexto situacional.

En resumen, la enseñanza del ELE en este período no es ajena a las concepciones conductistas y estructurales que caracterizan el enfoque tradicional, lo que conduce a un proceso signado por una excesiva gramaticalización, sobre la base de actividades eminentemente reproductivas desde posiciones unilaterales en la que el profesor se convierte en participante activo, que organiza el trabajo desde posturas esquemáticas, mediante procedimientos que no valorizan las habilidades orales, ni consideran las necesidades comunicativas reales de los estudiantes.

Por otra parte, y aunque el valor de la competencia lingüística como concepto, constituye un paso de avance notable ante el hecho de considerar también el uso de la lengua y no sólo su conocimiento, se sigue reforzando el papel de la enseñanza en función de la gramática, vista como elemento aislado, y fin en sí misma, como tradicionalmente se consideró en este enfoque. Se hacía necesario, por tanto, una nueva apertura en la perspectiva de desarrollo de los estudios de las lenguas extranjeras hacia una orientación que considerara la comunicación como componente vital del proceso.

La introducción de estos nuevos términos desde estas transformaciones implica una apertura en la perspectiva de desarrollo de los estudios de las lenguas extranjeras que conduce a la orientación hacia un nuevo enfoque: el comunicativo, reconocido como corriente pedagógica, a nivel mundial, a partir de la década de los 70.

3. Para un intento de transformación desde fines comunicativos.

"La aplicación de los nuevos enfoques teóricos que se interesan por el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación" (Grespi, 2001), así como las aportaciones de diferentes ámbitos y disciplinas científicas como la sociolingüística, la psicolingüística, la

pragmática, han redimensionado y ampliado los mecanismos de adquisición y uso de las lenguas extranjeras, haciendo énfasis en el campo de los estudios sociales del lenguaje; conjuntamente con la incorporación de los resultados empíricos de los profesores de lenguas, a partir del análisis de la realidad del contexto de enseñanza-aprendizaje. Estos factores han condicionado un tratamiento más integrador de este proceso en función no sólo del aspecto funcional de la lengua, sino también del comunicativo, en un interés porque el aprendiz se desempeñe de forma satisfactoria al usar la lengua en situaciones y contextos específicos.

La competencia comunicativa, como nuevo concepto introducido por Hymes (1967) y derivado de las aportaciones que generaron los postulados chomskyanos, devienen en una noción más amplia que comprende no sólo el conocimiento de las reglas gramaticales, sino también, implica estudiar "los problemas prácticos que se producen en una comunidad hablante heterogénea y averiguar el papel fundamental que los aspectos socioculturales desempeñan" (Grespi, 2001). Es decir; el objetivo central se proyecta por el logro de una eficiencia comunicativa, sin limitarse a una centralización en las estructuras gramaticales, donde se da cabida al papel de los factores funcionales y cognitivos en estrecha relación con los afectivos y volitivos.

Bajo estas condiciones surge el Turismo Científico en la Universidad de Oriente, como modalidad institucional, en los años 90. En este momento, comienza un proceso de transformación en la concepción de los diseños curriculares y la dinámica de la enseñanza del E/LE en función de una aproximación a las nuevas concepciones del enfoque comunicativo, vigentes internacionalmente desde la década de los setenta, aunque con una introducción bastante discreta en los 80 en nuestra institución docente. Sin embargo, aún cuando se reconozca la necesidad de considerar el desarrollo de la competencia comunicativa sobre la base de las necesidades comunicativas reales de los estudiantes, persisten características del enfoque tradicional en los primeros momentos.

Un análisis detenido del libro de texto (Colectivo de Profesores de Idioma Español. Universidad de La Habana, 1990) elaborado en este período inicial, permite remarcar aspectos significativos que refuerzan el valor que aún se le concede a lo gramatical como eje rector a partir del cual se articulan los objetivos y contenidos comunicativos durante la dinámica docente, lo que se traduce en un empleo abundante de ejercicios de completamiento, sustitución y repetición. Se trata de adecuar la gramática a los textos y funciones comunicativas a través de diálogos que pueden ser aplicados a cualquier proceso interactivo, dado su escaso nivel de especificidad, en un fallido intento por responder a situaciones auténticas que se adapten a necesidades reales de intercambio social de los estudiantes.

Por otra parte, las habilidades de comunicación oral (comprensión y expresión) se mantienen a un nivel reproductivo de desarrollo a partir de modelos o patrones estructurales,

sin responder a situaciones contextualizadas de uso de la lengua, lo que se traduce en una dinámica que no trabaja elementos provenientes de la realidad sociocultural con sus diferentes registros y usos lingüísticos, en un proceso que está muy lejos de una formación estratégica del alumno.

No obstante estas limitaciones presentes en los cursos de ELE hasta bien entrada la década de los 90, la preocupación por el estudio de las necesidades de los hablantes en situaciones cotidianas de comunicación continúa en ascenso, según las exigencias del enfoque comunicativo -aún cuando en sus inicios se trate de un acercamiento incipiente-, en pleno auge durante esos años a escala mundial; y sobre esa base comienzan a desarrollarse programas de lengua que contemplan categorías de función comunicativa, a partir de la influencia de la corriente nocional-funcional, preconizada por Wilkins (1976).

Esta vertiente propone enseñar la lengua teniendo como referencia los significados comunicativos que el estudiante necesita expresar, centrando su interés en los usos comunicativos por encima de los conceptos tradicionales de la gramática. Esta distinción de significados la expresa a partir de categorías nocionales (tiempo, espacio, cantidad) y categorías de función comunicativa (disculpa, sugerencia, ruego, mandato, etc), lo cual representa un gran paso de avance en esa voluntad por trascender la competencia lingüística del alumno, hasta llegar al desarrollo de la competencia comunicativa, en el énfasis por tomar la lengua como medio de comunicación.

A pesar de la aceptación de esta categoría propuesta por Wilkins, se siguen reduciendo los contenidos de la enseñanza del ELE en la Universidad de Oriente, a nociones y funciones aisladas, sustentadas en actos de habla universales, que responden a patrones socioculturales muy generales, centrados en una estructura: “En el hotel”, “En el aeropuerto”, “En la cafetería”, etc, desde posiciones muy elementales a partir de textos simplistas que no obedecen al verdadero uso de la lengua, lo que limita la funcionalidad comunicativa del estudiante, en una interacción que no contempla elementos tipificadores de la variante cultural en el que estos aprenden la lengua, en detrimento de esquemas de conocimientos estandarizados, mundialmente establecidos como categorías sin apenas relación con el desarrollo de las estrategias de comunicación y con escasas referencias a la naturaleza sociocultural de la comunicación.

Sin embargo, no es hasta los aportes del esquema conceptual de Canale y Swain (1980) que se logra una clara descripción que representa “la relación entre los diferentes factores que intervienen en la comunicación” (Grespi, 2001), sobre la base de enfocar la competencia comunicativa desde una perspectiva más completa, enriqueciendo así el término introducido por Hymes.

En tal sentido, ambos investigadores coinciden en la inclusión de la competencia gramatical (dominio del código lingüístico) dentro de la comunicativa, como un elemento

esencial, al que se integran otros componentes: el sociolingüístico (adecuación de los enunciados a las normas socioculturales que rigen el uso); el discursivo (capacidad para combinar las estructuras y significados en el desarrollo del texto oral o escrito); y el estratégico (dominio de estrategias comunicativas de carácter verbal y no verbal utilizadas para compensar deficiencias en la comunicación).

Es evidente que en este nuevo concepto la idea de la integralidad emerge en una dialéctica que armoniza la relación entre las subcompetencias, donde la necesidad de un tratamiento estratégico de los estudiantes como parte importante que complemente "cualquier dificultad que se presente en el resto de las áreas de su competencia comunicativa, ya sea de tipo lingüístico, discursivo o sociocultural" (Pinilla, 1999), resulta imprescindible ante el imperativo de redimensionar el valor de la enseñanza de lenguas extranjeras en los momentos actuales.

No obstante, estos intentos transformadores, la evolución de la enseñanza del ELE en esta institución después de los 90, no ha sufrido grandes variaciones respecto a los momentos precedentes de esta misma etapa. Desprenderse de los modelos estructurales vigentes y aceptados durante muchos años como patrones didácticos considerados de prestigio, ha resultado una tarea harto difícil, máxime cuando no se han producido modificaciones sustanciales en el colectivo docente, que en su mayoría proviene de la Escuela Preparatoria, con concepciones tradicionales fuertemente arraigadas y con un limitado nivel de actualización en las tendencias más actuales del enfoque comunicativo.

Aunque el método que predomina es el comunicativo, la realidad de la práctica docente sigue respondiendo a posiciones tradicionales que conceden mayor énfasis al aspecto gramatical, subvalorando el resto de las competencias, en intentos de uso lingüístico con persistencia a la descontextualización. Al respecto, las insuficiencias más visibles se localizan en:

- Poco conocimiento de los profesores de cómo potenciar el trabajo con estrategias comunicativas en el aula.
- El desarrollo de las habilidades orales continúa obedeciendo a patrones funcionales que no responde a situaciones comunicativas reales, sustentados en categorías de actos de habla universales que no reconocen la variante sociocultural donde se aprende la lengua.
- La dinámica de enseñanza-aprendizaje obedece a una lógica de trabajo bastante tradicionalista y poco estimulante, que se aplica en los diferentes cursos, caracterizada por:

- La presentación de los contenidos a través de un texto (preferentemente un diálogo o pequeño texto, con escaso empleo de materiales orales auténticos), como recurso para introducir el componente gramatical.
- La práctica de ejercicios para fijar el contenido gramatical introducido, que no dista mucho de las actividades con estructuras prefijadas y repetitivas utilizadas en el enfoque tradicional.
- Sistematización de los contenidos aprendidos.
- Desarrollo de actividades que ofrezcan mayores posibilidades de trabajar la expresión oral y escrita, que permita el empleo de los recursos gramaticales estudiados en clase.

- La selección de los ejercicios de comunicación toma en cuenta de forma muy limitada el uso efectivo de la lengua, pues se reducen a intercambios prefijados que no contemplan necesidades auténticas para hablar.

En resumen, si bien la enseñanza del español en la Universidad de Oriente no ha permanecido ajena a la influencia, aunque un poco tardía, del enfoque comunicativo, la evolución de la misma ha transitado por diferentes momentos en el que han confluido reminiscencias bastante marcadas del enfoque tradicional, conjuntamente con categorías funcionales, de acuerdo a patrones de un estándar de lengua universal. Estos elementos han contribuido a favorecer el abismo entre la comunicación que se desarrolla en el aula y la que se lleva a cabo en la vida real, lo que conduce a un proceso poco creativo que no estimula la utilización de recursos para el logro de la efectividad expresiva durante la interacción social.

En tal sentido, el prestigio de los modelos estructurales que con tanta fuerza caracterizaron la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras durante tantos años, lastraron la evolución de la misma en función de la gramática. En consecuencia, el desarrollo de la competencia comunicativa se constituye sólo en una aspiración, que aún es reducida al simple conocimiento del sistema de la lengua, y que por consiguiente no rebasa el mero intento de ofrecer una perspectiva más integradora de sus componentes esenciales, en razón de una funcionalidad de uso de la lengua por parte de los aprendices.

Este estudio histórico-tendencial ha permitido, entonces, revelar el comportamiento desde un tratamiento reduccionista-estructuralista de la lengua hacia la búsqueda de un tratamiento más integral que armonice la relación entre las sub-competencias comunicativas, en un enfoque que se proyecta por un desarrollo comunicativo más completo.

4. Estado actual de la comunicación oral: hacia una nueva perspectiva didáctica.

No es hasta los momentos actuales (a partir del 2002) que esa voluntad de cambio que se viene gestando desde las etapas anteriores, reveladas en el análisis histórico-tendencial, logra un nivel de materialización. El tránsito desde el acercamiento inicial al empleo del enfoque comunicativo sobre la base de una corriente funcional, hasta llegar a los aportes conceptuales de Canale y Swain de redimensionar la competencia comunicativa, heredada de Hymes; contribuyen a orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE hacia una etapa de integración y realismo, sustentado en la aplicación de nuevos enfoques teóricos que se interesan por el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, así como la influencia de diferentes teorías y disciplinas.

A esto se suma la renovación de parte del personal docente y el interés de potenciar la superación profesional, en función de la formación didáctica desde tendencias actuales, conjuntamente con un mayor nivel de profundización y análisis de las insuficiencias, que desde la práctica sistemática, han lacerado la enseñanza de ELE en la Universidad de Oriente, durante estos años.

En tal sentido, se han logrado algunos avances en el perfeccionamiento del diseño curricular, y aún se continúa en proceso, donde se enfatiza en la selección de los núcleos de estrategias de comunicación y los aspectos funcionales que el alumno precisa para un logro comunicativo eficaz en diferentes contextos. Elemento éste de vital importancia que deriva de la “imposibilidad lógica y práctica de predecir todos los contextos comunicativos en el que los estudiantes harán uso de la lengua” (Pinilla, 1999).

No obstante, los criterios que se han asumido para las anteriores modificaciones de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española, en los diferentes niveles de enseñanza, en la base de la dinámica de los cursos de ELE en el centro, sobresale el hecho de que la culminación del mismo no conduce a una eficacia comunicativa del estudiante en la lengua meta, lo que reafirma la importancia de desarrollar el proceso no sólo sobre la base de

potenciar la competencia lingüística, sino también tomando como base otros factores y componentes que posibiliten una profundización en sus regularidades.

Por tal motivo, la simple incorporación de cambios curriculares en los cursos de ELE, resulta insuficiente si no se profundiza cómo desarrollar las relaciones que se operan en la enseñanza en función de una dinámica que ofrezca una perspectiva más orientadora e inteligible del tratamiento de la comunicación oral en la práctica cotidiana. Este hecho obliga a una comprensión de este proceso que permita una caracterización de sus principales limitaciones, haciendo énfasis en el análisis de las estrategias de comunicación.

Para ello, se parte del diagnóstico realizado que contempla el análisis teniendo en cuenta los siguientes indicadores:

- Tratamiento de las habilidades orales dentro del proceso de comunicación oral en el aula
- Nivel de autonomía comunicativa alcanzado por los estudiantes en el medio social donde interactúan
- Desarrollo de la competencia comunicativa
- Principales procedimientos empleados por los profesores para potenciar las actividades de comunicación oral durante la práctica docente

Al respecto, la aplicación de técnicas como encuestas y entrevistas a estudiantes y profesores, la observación del proceso y la aplicación de una encuesta proyectiva a los aprendices, revelaron datos interesantes que demuestran las insuficiencias presentes en la dinámica.

La encuesta a estudiantes se realizó a una muestra de un grupo de 15 participantes que habían culminado el nivel intermedio, en el período comprendido de enero-marzo del 2003. Los datos referidos enfatizan en la necesidad de aprender la lengua con fines eminentemente comunicativos en el 100% de los casos, con frecuencia de uso en contextos interactivos en sus intercambios sociales con amigos, desconocidos y los miembros de la casa donde residen.

Sin embargo, las opiniones resultaron coincidentes en relación a que es justamente en el desarrollo de las habilidades orales donde presentan mayores dificultades, y en tal sentido, remarcan sus preocupaciones por lograr un mayor grado de efectividad en el uso de la lengua en tanto, entender y hacerse entender durante el acto comunicativo, como máxima aspiración en sus relaciones con hablantes nativos (100% de los casos), por ser precisamente en estos

contactos extradocentes donde se sienten más inseguros al hacer uso de la lengua (manifestado en el 80% de las opiniones).

La comprensión y la expresión como habilidades orales, si bien ocupan un lugar importante durante la práctica docente, siguen considerándose como las de mayores problemas, con manifestaciones bien evidentes en lo referente a ignorar palabras no relevantes para una comprensión global del texto; deducir el significado de las palabras a partir del contexto comunicativo; y buscar datos concretos aportados por el discurso, como las más significativas en el caso de la comprensión (86.6% de los encuestados); mientras que la expresión oral reveló en un 93.3% de los casos, un empleo insuficiente de recursos para asegurar la continuidad y eficacia comunicativa; la poca capacidad para remediar posibles rupturas en la interacción; y escasas destrezas para maniobrar con largos turnos de intervención o compensar la falta de elementos del lenguaje por desconocimiento u olvido, como las muestras más notables.

De lo anterior se colige el deficiente desarrollo de la competencia estratégica de los estudiantes lo que incide negativamente en el logro satisfactorio de su competencia comunicativa, lo que repercute en su control expresivo, en el logro de su meta comunicativa y en su actitud psicológica frente al aprendizaje. Elemento éste que se refuerza con la aplicación de una encuesta proyectiva a los estudiantes y las ideas referidas por los 8 profesores que conforman el colectivo, quienes a pesar de reconocer el valor de la instrucción estratégica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, manifestaron en un 87.5% de las opiniones, que ésta resulta de las más difíciles de potenciar por parte de los estudiantes, mientras que el 12.5% restante le confiere este carácter de complejidad a la competencia lingüística.

No obstante, y en relación con estos argumentos, el hecho de que se hayan realizado acciones metodológicas revitalizadoras donde se considera el valor de las estrategias de comunicación durante la práctica cotidiana en el aula, un 87.5% de las opiniones emitidas por el colectivo docente reconoce que las relaciones que mueven el proceso de enseñanza-aprendizaje resultan aún limitadas y poco coherentes, pues no se tiene una clara orientación didáctica que revele cómo potenciar el logro de la autonomía en la actuación comunicativa de los aprendices en el medio intercultural en el que se desarrollan.

Al respecto, resulta revelador el hecho de que un 86.6% de los estudiantes confirme el empleo (aunque limitado) de determinados recursos alternativos o estrategias para actuar ante situaciones problemáticas. Sin embargo, no reconocen en ellas su importancia como elementos necesarios para mantener la comunicación, en detrimento de otras competencias

como la lingüística y la discursiva, en tanto que el 13,4% restante admite el abandono de la comunicación ante dificultades de la misma. Factor éste que confirma un reducido nivel de reflexión del aprendizaje estratégico, lo que conduce a un proceso poco significativo y consciente.

Estos factores, indudablemente, confirman la necesidad de profundizar en la dinámica de las estrategias de comunicación que contribuya a perfeccionar la formación cultural estratégica de los estudiantes, en tanto ofrecer procedimientos más viables, que favorezcan una actuación comunicativa eficaz a los aprendices en cualquier situación y contexto social donde se desenvuelvan en el uso de la lengua, lo que implica valorizar también otros aspectos dentro del proceso.

En tal sentido, el empleo de la observación como técnica empírica ha ofrecido datos nada desestimables que permiten, no sólo reforzar los elementos obtenidos con la aplicación de las técnicas empleadas, sino también enriquecer la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje desde otra perspectiva y elementos.

Al respecto, el procedimiento empleado por los profesores para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, aunque obedece a una lógica formativa que muestra una proyección más avanzada con respecto a las tendencias anteriores presentes en el proceso, todavía muestra las siguientes limitaciones:

- Empleo de actividades y ejercicios que pretenden propiciar situaciones de intercambio, pero que aún se efectúan a partir de funciones comunicativas estandarizadas, aunque ya se perfilan tendencias a incluir el mundo de interés del alumno y una interacción más abierta que estimule la creatividad y un uso más funcional de la lengua.
- Si bien se han obtenido logros significativos en cuanto al nivel de comunicación entre los estudiantes, sobre la base de organizar situaciones reales de interacción en las clases que así lo permitan (2 o más alumnos), aún no son aprovechadas suficientemente en la práctica cotidiana del aula.
- El trabajo con textos y materiales auténticos que recogen la lengua real y contextualizada adolece de una sistematicidad, aunque hay una propensión hacia una utilización más pertinente de los mismos (sobre todo materiales audiovisuales) en las clases, clubes de video y de idiomas.

Estas tendencias que comienzan a manifestarse en los cursos de ELE, aún cuando son indicadoras de una dinámica docente limitada y poco satisfactoria, al mismo tiempo ofrece el germen de un nivel de preocupación e interés por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde posiciones más reflexivas y conscientes, a partir de un reconocimiento del elemento intercultural.

En resumen, el diagnóstico fáctico ha permitido revelar que aún cuando se han realizado aportes sustanciales al rediseño de los programas a partir de la introducción de los contenidos estratégicos que posibiliten el desarrollo de las habilidades orales en las clases de ELE, las acciones didácticas continúan obedeciendo a un tratamiento desarticulado y poco coherente, que no ofrece una clara orientación acerca de cómo potenciar el logro de una actuación comunicativa efectiva en los estudiantes.

Por otra parte, la relación contradictoria que se establece entre el manejo de estrategias comunicativas (aunque de forma limitada) por parte de los estudiantes y la insuficiente valoración que le conceden a las mismas en detrimento del componente gramatical de la lengua, constituyen elementos significativos que demuestran no sólo un limitado nivel de reflexión y análisis de las ventajas de estos recursos por parte de los alumnos; sino también, que aún cuando ya comienza a manifestarse una preocupación por el desarrollo de un proceso didáctico más cercano a la funcionalidad desde referentes contextuales, éste no trasciende un tratamiento elemental y tradicionalista.

Por consiguiente, las tendencias se proyectan al empleo de actividades que pretendan propiciar situaciones de intercambio en contextos reales de interacción desde el marco sociocultural específico donde se aprende la lengua, orientadas hacia una didáctica desde un enfoque funcional-intercultural más totalizador, pero que aún en el momento actual, entraña un proceso indicador de una dinámica con insuficiencias evidentes en el desarrollo de la comunicación oral en la práctica docente.

5. Reflexiones Finales.

El tratamiento de la comunicación oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE ofrece un comportamiento caracterizado por la marcada influencia del enfoque tradicional que ha permeado estos cursos con concepciones estructuralistas que potencian el componente gramatical como eje articulador al que se subordinan el resto de los contenidos.

Por consiguiente, la asunción del enfoque comunicativo, lejos de representar una apertura a posiciones más profundas, proyectadas al logro de una funcionalidad y actuación satisfactoria de los aprendices en la lengua meta, se constituye en una aplicación reduccionista y poco integradora que limita la formación del estudiante para una interacción oral eficiente en los marcos de la interculturalidad.

Sin embargo, y aunque las tendencias actuales de los cursos de ELE se orientan hacia el reconocimiento de la diferenciación ante la heterogeneidad y variabilidad de intereses sociales e individuales de los alumnos, así como una mayor preocupación por el desarrollo de las habilidades orales desde posiciones más abiertas e interactivas que contemplen recursos estratégicos y socioculturales necesarios para el intercambio con el nativo, aún se adolece de una dinámica de enseñanza-aprendizaje desde una clara concepción didáctica que permita una potenciación en los estudiantes de sus recursos interactivos estratégicos para el desarrollo de una comunicación eficiente en sus contactos interpersonales en cualquier contexto de interacción social.

La orientación didáctica del proceso, más que advertir un importante esfuerzo de actualización de los planteamientos pedagógicos y los instrumentos y métodos que han permanecido ajenos a las tendencias más actuales de la enseñanza, debe apostar por una integración coherente que propicie el desarrollo de una dinámica formativa más cercana a una funcionalidad comunicativa del estudiante, a partir de la realidad intercultural específica en que hará uso de la lengua.

6. Bibliografía.

COLECTIVO DE AUTORES (s/f.): *Idioma Español para Extranjeros*. Curso Regular. Facultad de Preparatoria “Hermanos País”. Segunda Parte.

MARTÍNEZ, C. M. y FERNÁNDEZ, M. (1988): *Cuaderno de Ejercicios Idioma Español* 2. Facultad de Artes y Letras. Ministerio de Educación Superior, La Habana.

MARTÍN, F. (2000): *Las estrategias de aprendizaje y de uso de idiomas: una propuesta para fomentar el uso de estrategias de comunicación en el aula de ELE*. Memoria fin de Máster. Universidad “Antonio de Nebrija”.

JIMÉNEZ, Y.: *La enseñanza del español como lengua extranjera. Orígenes y desarrollo en Cuba* http://www.ucf.edu.cu/publicaciones/anuario2002/pedagogia/articulo17.pdf [Consulta: 31 mayo 2004].

JIMÉNEZ, Y. et al.: *La enseñanza del español como lengua extranjera. Enfoques y desarrollo* http://www.monografias.com/trabajos15/espanol-enfoque/espanol-enfoque.shtml [Consulta: mayo 4, 2004].

HERNÁNDEZ, O: *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral del inglés en las escuelas de idiomas: una historia que contar* http://www.monografias.com/trabajos14procesoensenanza/procesoensenanza.shtml [Consulta: mayo 4, 2004].

TRUJILLO, F.: *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural* http://www.ugr.es/~ftsaez/objetivos.pdf. [Consulta: mayo 4, 2004].

GRESPI, G.: *La enseñanza del español en el siglo XXI* http://www.univirtual.it/corsi/2001II/grespi/principale.htm [Consulta: mayo 4, 2004].

PINILLA, R.(1999)I: *La competencia estratégica en las destrezas de los estudiantes de E/LE; la estrategia de paráfrasis en los procesos de expresión oral (II)*, en *Cuadernos Cervantes*, no.25, año V,.

MIRANDA, H.: Capítulo 3. Enseñanza de lenguas extranjeras, en *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras* Tesis Virtual Biblioteca Centro Cervantes http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=8136&ext=pdf [Consulta: mayo 4, 2004].

GLOSAS DIDACTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ESTRATEGIAS INFERENCIALES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Khemais Jouini
King Saud University (Arabia Saudí)
khemais_jouini@yahoo.es

La habilidad para leer y comprender textos escritos ocupa un lugar destacado en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, en la medida en que capacita para aprender lengua, aprender acerca de la lengua y aprender a través de la lengua. En efecto, Mendoza Fillola afirma que "no puede decirse que se domine una lengua sin saber leer, es decir, sin comprender sus producciones escritas en cuanto exponentes culturales"[2]. Esta habilidad, pues, no ha dejado de interesar a investigadores y teóricos; y en la actualidad existen abundantes investigaciones y publicaciones que han llevado a cabo una reconceptualización de la lectura y han profundizado en lo que es y lo que supone su dominio. Uno de los resultados de estas investigaciones es el del modelo interactivo de la lectura, que ya no se considera como una descodificación basada en el texto, sino una interacción entre el lector y el texto, ya que "descodificar no es leer, pero necesitamos descodificar para comprender lo que leemos"[3] . Otro de estos resultados es el que considera que el núcleo del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión.

La mayor preocupación de los profesores de una lengua extranjera coincide en querer estimular y orientar eficientemente la lectura y comprensión de textos a sus alumnos. Sin embargo, en líneas generales, la enseñanza de estrategias para abordar la lectura de textos queda ausente en sus estrategias de clase; y los objetivos de querer estimular y mejorar la comprensión lectora de los alumnos pierden un poco de su fuerza. Entran en escena el deseo de enseñar vocabulario, de repetir estructuras, de ampliar los conocimientos culturales de los alumnos, etc., y, con eso, el texto se transforma, muchas veces, en pretexto.

---

[2] MENDOZA FILLOLA, A.: "*Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera*", en J. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, 1994, pág. 313.

[3] RIBERA, Paulina: "*Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista*", *Cuadernos de educación*, núm. 1, pág.1 4.

Como se verá más adelante, son diversas las estrategias que se ponen en práctica para mejorar el rendimiento y la capacidad lectora de los aprendices ante cualquier material impreso. Uno de los hallazgos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es el que considera las inferencias como el alma del proceso de comprensión y se recomienda que se enseñe a los aprendices cómo utilizar estrategias inferenciales que les posibiliten el acceso a la profundidad del texto y favorezcan su autonomía. El propósito de este trabajo es que el estudiante conozca y aprenda a utilizar algunas de estas estrategias inferenciales como una vía para el desarrollo de su competencia comprensiva, para que se convierta en lector autónomo, eficaz y capaz de enfrentarse a cualquier texto y poder construir su significado en forma inteligente.

Hemos señalado al principio que más que un simple acto, la lectura es considerada en la actualidad como un proceso de interacción entre el lector y el texto. Desde una perspectiva interactiva se asume que leer "es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba."[4]. David Cooper presenta otra definición que coincide, a grandes rasgos, con la interior y considera que "la comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto"[5]. De las definiciones referidas anteriormente, se desprende que la comprensión lectora tiene tres rasgos esenciales:

El primer aspecto que debemos mencionar es el que se refiere a la naturaleza constructivista de la lectura: para que se dé una adecuada comprensión de un texto, es necesario que el lector esté dedicado a construir significados mientras lee. En otras palabras, es necesario que el lector lea las diferentes partes de un texto o el texto como totalidad dándolas significados o interpretaciones personales mientras lee. Este concepto es fundamental ya que sirve de base a las demás características de la comprensión lectora. Leer construyendo significados implica, por un lado, que el lector no es pasivo frente al texto, y por otro lado, que la lectura se lleva a cabo pensando sobre lo que se lee. Podría decirse, pues,

[4] SOLÉ, Isabel: *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 1994, pág. 18.

[5] COOPER, David: *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1998, pág. 19.

que la comprensión resulta ser el producto final de todo acto de lectura en el que se distinguen dos momentos fundamentales:

1. El proceso de leer; durante el acto mismo el lector está tratando de dar sentido al texto, está ante la comprensión como "proceso".
2. La finalización del acto de leer, en este segundo momento se está ante la comprensión como "producto", el resultado del acto de leer.

La segunda característica importante de la comprensión lectora se desprende de la anterior y la define como un proceso de interacción con el texto. Esto quiere decir que la persona que empieza a leer un texto, no se acerca a él desprovista de experiencias, afectos opiniones y conocimientos relacionados directa o indirectamente con el tema del texto o con el tipo de discurso que es. En otras palabras, el lector trae consigo un conjunto de características cognoscitivas, experienciales y actitudinales que influye sobre los significados que atribuye al texto y sus partes. De esta manera, por la naturaleza interactiva de la lectura, podemos decir que el texto no contiene el significado, sino que éste emerge de la interacción entre lo que el texto propone y lo que el lector aporta al texto.

Giovannini señala que "entender [un texto] significa incorporar elementos a los que ya se tienen y hacer una interpretación razonable"[6]. El grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo; a mayor conocimiento del tema que se está leyendo, mayor comprensión del mismo; es decir, mientras más conocimiento previo posea el lector, menos se detiene en el texto, pues la información que tiene le permite comprender con más facilidad su contenido. Lerner de Zunino señala que "ese "conocimiento previo" está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico trabajado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva, es decir, la forma en que está organizado su conocimiento, los instrumentos de asimilación de que dispone por su competencia lingüística en general y el conocimiento de la lengua en particular"[7]. Dentro de los conocimientos previos que deba reunir un aprendiz de una lengua extranjera y que se refieren al dominio de la lengua podemos citar, entre otras cosas, los siguientes:

- los conocimientos morfosintácticos
- la existencia de distintos tipos de texto
- los formatos propios de cada tipo de texto
- paratextos
- superestructuras textuales más comunes

[6] GIOVANNINI, A.: "*La comprensión lectora*", *Profesor en acción 3 ,* 1996, pág. 29.

[7] LERNER DE ZUNINO, Delia : "*La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético*", *Lectura y vida*, Año 6, n° 4, 1985, pág. 10.

• contenido genérico de cada tipo textual

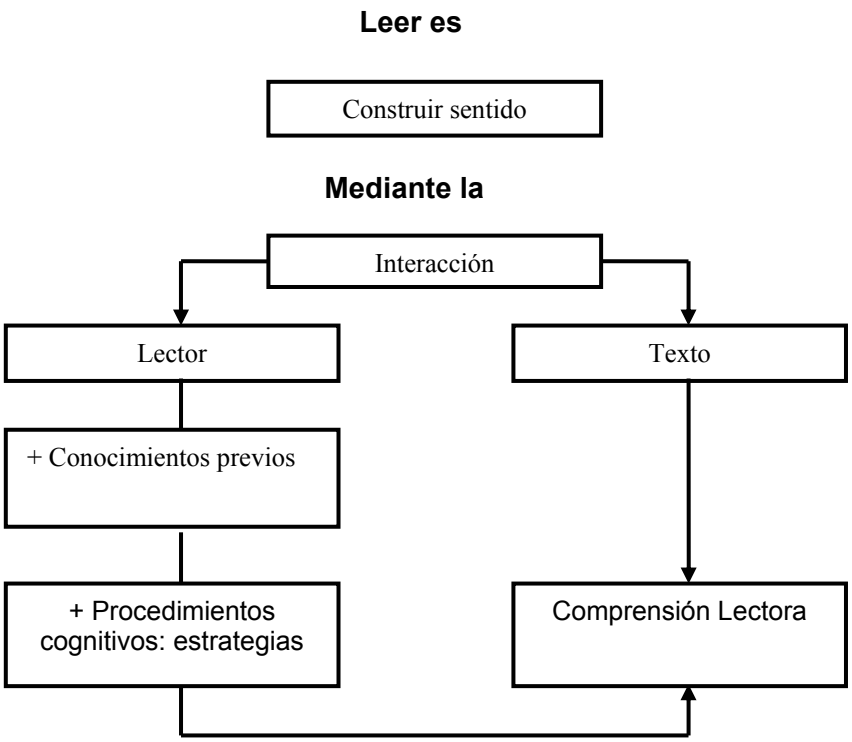
• características de las tramas o secuencias textuales

Sin embargo, y sin pretender cuestionar la importancia de los conocimientos previos en el proceso de comprensión de lectura, este aspecto debe ser considerado con bastante relatividad cuando nos referimos a la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, en que cada aprendiz dispone de un bagaje en progresivo desarrollo y enriquecimiento de relaciones con la lengua y con la cultura de la lengua meta. Precisamente, una de las formas más exitosas para enriquecer el conocimiento previo es la lectura misma, con lo cual se crea un importante proceso: mientras más se lee, se tienen más referentes –lingüísticos, históricos, culturales– para comprender nuevas lecturas. Por ello, un aspecto muy importante en la didáctica de la comprensión lectora lo es la selección de textos. En su selección, el profesor debe tener en cuenta el nivel de su alumnado y que el texto pueda leerse por su estructura morfosintáctica, por el léxico que contiene así como por el conocimiento que se tenga del tema. Al fin y al cabo, comprendemos no sólo porque disponemos de conocimientos previos suficientes para relacionar e integrar información. Comprendemos también porque el texto nos lo permite. El texto en sí mismo posee una estructura, tiene una lógica interna y nos permite información, explícita e implícita, que nos permita descifrarlo; en una palabra, el texto es comprensible porque tiene *Textualidad* o propiedades textuales[8] que hacen que sea así.

La tercera característica de la comprensión lectora la describe como un proceso estratégico. Esto quiere decir, que el lector va modificando su estrategia lectora o la manera cómo lee según su familiaridad con el tema, sus propósitos al leer, su motivación o interés, el tipo de texto, etc. Es decir, acomoda y cambia sus estrategias de lectura según lo necesite.

[8] CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Glòria: *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2000, 5ª ed., pág. 315, definen las propiedades textuales como "los rasgos o cualidades que tiene que tener un escrito cuando actúa eficazmente como mensaje real en una situación comunicativa real. Dicho de otro modo, son las características que difieren un texto significativo (un texto que los miembros de una comunidad identifican como tal), de un *no-texto* (un puñado de oraciones, un fragmento inconexo), no reconocido por la comunidad."

Lo anteriormente dicho puede quedar resumido en el esquema siguiente:



En la enseñanza tradicional, la comprensión lectora parecía haberse centrado en las dificultades de vocabulario y en el uso del diccionario para solucionarlas y en la repetición de estructuras. Sin embargo, esta práctica se ha revelado como canceladora de toda capacidad de deducción y razonamiento de los aprendices. Con el paso de los años, se va comprendiendo, y a ello han llegado los actuales estudios cognitivos, que es necesario proporcionar a los alumnos métodos y estrategias para potenciar sus conocimientos y hacerles progresar en la adquisición de la nueva lengua, haciendo uso de unas adecuadas técnicas de aprendizaje. En efecto, en el proceso de adquisición de una segunda lengua, el aprendiz, además de desarrollar las habilidades básicas de la lengua que está estudiando, debe adquirir otra competencia, la estratégica, es decir, “el dominio de las estrategias de aprendizaje y de las estrategias de comunicación, verbales y no verbales, empleadas para resolver problemas de tipo comunicativo. Su uso obedece a dos factores principales: a) los cortes de comunicación debidos a condiciones diversas que limitan la actuación lingüística,

como los fallos de memoria; y b) una competencia insuficiente en alguna de las otras áreas de la competencia comunicativa."[9]

Cuando nuestros alumnos se enfrentan a un texto y fallan en la construcción del significado global del mismo, ello se debe a alguna de las dificultades siguientes:

1. Dificultades para comprender una palabra. El problema más simple ocurre cuando el alumno no comprende una palabra, ya sea porque es nueva para él o porque el significado que le asigna no tiene sentido en el contexto en el cual se encuentra.
2. Dificultades para comprender una oración. Existen varias causas por las cuales un alumno puede fallar en comprender una oración. Una posibilidad es que no le encuentre ninguna interpretación. Otra posibilidad es que el alumno puede encontrar varias interpretaciones o puede suceder que la interpretación que le asigna a la oración entra en conflicto con su conocimiento previo.
3. Dificultades para comprender cómo una oración se relaciona con otra. Un tipo de fallo que puede ocurrir es cuando la interpretación de una oración es inconsistente respecto a la interpretación de la otra. Además, es posible que otros dos tipos de fallos ocurran: el primero es que el alumno no encuentra conexión entre dos oraciones y la otra es que puede encontrar varias conexiones posibles entre dos oraciones.
4. Dificultades para comprender cómo encaja el texto completo: hay un número de fallos que pueden ocurrir en planos más generales. Éstos incluyen la dificultad para comprender la idea central del texto o cierta parte de él, para comprender por qué algunos episodios o secciones fueron incluidos en el texto y para comprender las motivaciones de uno o más personajes del texto.

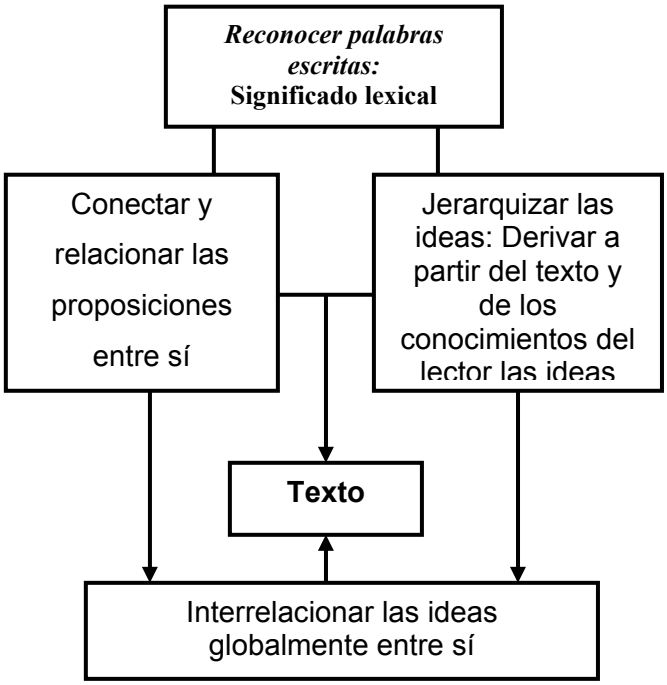
Lo dicho anteriormente, permite ver que en el proceso de comprensión de textos escritos se pueden reconocer tres grandes niveles que son dependientes y que interactúan entre ellos:

- El lector de un texto debe reconocer las palabras a través de la descodificación de cada una de ellas y del acceso a su diccionario interno que le proporciona su significado.
- El lector debe contar con un analizador sintáctico que relaciona las palabras de cada oración y las proposiciones entre sí.
- En el nivel de análisis semántico, el lector de un texto debe ser capaz de ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo, inferir las relaciones semánticas entre las diferentes

[9]PINILLA GÓMEZ, Raquel: "*Interlengua, competencia comunicativa y competencia estratégica: las competencias de aprendizaje*", en SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GAEGALLO, I. y PINILLA GÓMEZ, Raquel: *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera(L1)*, Madrid, SGEL, 2002, pág. 163.

unidades textuales y poder jerarquizar e interrelacionar las ideas del texto a nivel global.

A continuación presentamos un esquema donde se resumen las diferentes actividades que realiza el lector para facilitar el proceso de comprensión:



Cuando el aprendiz, y cualquier lector en general sea en la lengua materna, sea en la lengua que está aprendiendo, pone en marcha una serie de estrategias básicas para construir el significado del texto, son utilizadas de manera espontánea, y en muchas ocasiones nunca toma conciencia de su uso. La crítica ha señalado tres estrategias básicas para comprender un texto: a) *el muestreo* o la capacidad para seleccionar las palabras e ideas más útiles para la comprensión del texto; b) *la predicción* o la capacidad que posee el lector para anticipar el contenido de un texto: el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja, etc; c) *la inferencia* o la capacidad para sacar deducciones y conclusiones acerca de lo que no está explícito en el texto.

Como hemos señalado al principio, nuestro objetivo principal es el de ofrecer a los aprendices del español como lengua extranjera una propuesta para el uso de algunas estrategias inferenciales capaces de facilitarles el acceso al significado global del texto y elevar su nivel y rendimiento en la comprensión lectora.

Dada su importancia, la generación de inferencias, considerada como la esencia misma del proceso de comprensión lectora, debería fomentarse en nuestras prácticas dentro del aula, no sólo a través de la realización de preguntas, sino de la enseñanza y uso de

estrategias inferenciales que faciliten la tarea de responderlas. Muchas de las preguntas, que se plantean en las clases y que encontramos muy a menudo en los manuales de español como lengua extranjera, y que pretenden atender a la comprensión lectora, son *literales*, es decir, apegadas absolutamente al texto: el alumno simplemente copia el fragmento adecuado, sin pensar en lo leído o contesta a preguntas que se refieren a su conocimiento previo sin referirse al texto. Mientras las peguntas sigan siendo de ese tipo, no se va a poder desarrollar la capacidad de inferencia, deducción y razonamiento de los alumnos y –mucho peor- es posible que se cancelen esas facultades. Las preguntas[10], colocadas al final del texto para responderlas, deben tener como objetivo la reconstrucción del significado global del texto; es importante, pues, dejar en claro que todas las preguntas destinadas a enseñar a los alumnos estrategias lectoras han de ser inferenciales y han de atender al desarrollo del proceso de comprensión. Si el objetivo de cualquier profesor de español como lengua extranjera es que los aprendices aprendan a leer, esto implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Enseñar a los alumnos estrategias inferenciales de comprensión contribuye a dotarles de los recursos necesarios para aprender; sin embargo, tal como señala Isabel Solé , no se debe perder de vista que las estrategias "son un medio para la comprensión , y no una finalidad en sí misma"[11].

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz "la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión (...) Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía"[12]. La inferencia es utilizada aun por los lectores principiantes cuando complementan la información que no está explícita en una oración simple. Inferir implica ir más allá de la comprensión literal o de la información superficial del texto. Por ejemplo, a partir de la lectura de la siguiente frase:

"*Aquí no llueve nunca; el lugar es tan seco que no permite la vida de animales ni plantas*"

[10] CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G.: op. cit., pág. 225, afirman a este propósito que "las preguntas bien aplicadas ayudan realmente a leer a los alumnos, a construir el sentido del escrito y a desarrollar estrategias específicas [...] Además, lo que se pregunta, cómo se pregunta, y cuándo se responde, son factores determinantes para el aprovechamiento didáctico del ejercicio. Lo más tradicional es que las formulaciones de preguntas repitan las mismas palabras del texto, que sean de respuesta única y que el alumno las conteste después de leer. Pero no siempre tiene que ser así."

[11] SOLÉ. Isabel: "*Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?*", en BOFARULL, M. Teresa; CEREZO, Manuel; GIL, Rosa y otros: *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, Barcelona, Editorial Laboratorio Educativo, 2001, pág. 27.

[12]CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G.: op. cit., pág. 218.

Si el alumno dice: “ese lugar es un desierto”, en este caso, está efectuando una inferencia, dado que la palabra “desierto” no está explícita en el texto. En cada texto se encuentra una dimensión de superficie, que corresponde más o menos al concepto literal, y una dimensión de profundidad, que equivale al sentido no literal del texto. Descubrir el significado literal constituye la forma más elemental de la comprensión lectora; ésta es indispensable, pues junto con los conocimientos previos sirve de base para la elaboración de inferencias. Entonces:

- En lo literal, se entregan respuestas textuales o expresas.
- En lo no literal, las respuestas deben inferirse, deducirse o inducirse.

La inferencia también es equivalente al proceso de juzgar, razonar, deducir, es decir, sacar conclusiones que no aparecen en el texto, pero que se pueden extraer basándose en la información; o inducir, es decir, extraer o enumerar consecuencias de la información dada. La capacidad de inferir evoluciona gradualmente; sin embargo, ella podría desarrollarse mucho más si los profesores formularan un mayor número de preguntas inferenciales. El nivel de comprensión de un texto se revela a través del tipo de inferencias que realiza el lector. Cuando los alumnos toman conciencia de este proceso, progresan significativamente en la construcción del significado. Sin embargo, antes de proceder a plantear preguntas de tipo inferencial, el profesor debe pasar forzosamente por una etapa de entrenamiento de sus alumnos; y esto a través de la programación de una serie de ejercicios y actividades para enseñar a los alumnos a hacer inferencias: unos textos breves o unos enunciados, que van creciendo en complejidad, pueden ser útiles. El ejercicio que proponemos a continuación no es más que un simple ejemplo que pueda servir de modelo a aquellos profesores que quieran desarrollar la capacidad de inferir de sus alumnos:

Afirmación	Inferencias	Claves
María sonrió y saludó cuando vio a su amiga.	María está alegre.	Sonrió y saludó.
No tiene televisión, ni teléfono .		
Juan andaba con paraguas y abrigo.		
Los árboles comienzan a perder sus hojas.		
Pedro golpeaba puertas y tiraba las cosas.		
La madre de Claudia está preparando un viaje.		

Como hemos señalado anteriormente, un primer tropiezo en la lectura radica en la incapacidad del aprendiz de determinar el significado léxico de ciertas palabras clave, lo que supone una pérdida del significado, un problema en la descodificación del texto. Este tipo de fallo puede subsanarse fácilmente recurriendo a una fuente externa, sea el profesor o el diccionario. Sin embargo, en el caso que nos interesa, otra forma de corregir este fallo consiste en la aplicación de algunas estrategias que sirvan para inferir el significado de la palabra desconocida.

A veces, se da esta dificultad cuando el alumno hace una lectura silábica y no tiene una percepción global de la palabra como unidad significativa. Ello dificulta saber qué se ha leído, no pudiendo dotar de contenido significativo a las palabras/frases. Si un alumno lee: "un caballo de cartón" del siguiente modo: "un//ca//ba//llo// de//car//tón", evidentemente no sabrá lo que ha leído a pesar de la escasa dificultad que ofrecen las palabras en cuanto a su significación, porque no ha realizado una lectura unitaria de la palabra. Por otra parte, la manera en que los alumnos abordan la lectura contribuye, en cierto modo, al fallo en que caen en cuanto a la descodificación del significado de alguna palabra con la que tropiezan durante el proceso lector. En efecto, nuestras prácticas diarias con aprendices del español como lengua extranjera han confirmado el hecho de que, generalmente, se acercan al texto propuesto para su lectura y comprensión de manera lineal, leyendo palabra por palabra de modo correcto, pero dando la misma importancia a todas palabras, ignorando que una palabra no tiene importancia aisladamente y sin realizar la percepción unitaria de la frase como unidad del pensamiento.

Un primer paso, entonces, para superar el escollo de las palabras desconocidas es que el alumno sepa distinguir palabras importantes o relevantes, las que sustentan el significado del texto, de las que no lo son. Estas palabras –no se debe perder de vista que, como se ha señalado anteriormente, una palabra no tiene importancia aisladamente, sino dentro del contexto de la secuencia- se pueden definir como el pensamiento más general del cual se desprenden ideas, conceptos, características, casos, hechos históricos, definiciones, principios, reglas, hipótesis, etc. Cassany, Luna Sanz señalan que las palabras relevantes "son las que designan conceptos clave en el texto: suelen repetirse varias veces, ocupan lugares eminentes en el texto y pueden estar marcadas con señales distintivas (tipografía, mayúscula, etc.)"[13]. Entonces, este tipo de palabras son pensamientos importantes porque:

- Definen y describen un fenómeno o un concepto. Una palabra clave responde a las preguntas ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Cuáles son sus divisiones? ¿Cuáles son sus propiedades?.

[13] Ibídem, pág. 239.

- Explican cómo se produce. Una palabra clave puede decirnos cuál es su origen o causa y cuál es el efecto.
- Comparan y contrastan ideas, objetos o sucesos. Las palabras clave describen las diferencias y semejanzas entre las cosas. ¿En qué se parecen? ¿En qué son diferentes?.
- Instruyen sobre cómo hacer o aprender algo. Las palabras clave dicen paso a paso las actividades que hay que realizar para lograr algo. ¿Cómo se lleva a cabo una operación, una técnica o un proceso?.
- Jerarquizan los hechos. Una palabra clave indica qué sucedió antes y qué después o qué es más importante.

Uno de los procedimientos a los que puede recurrir el alumno para la determinación de las secuencias textuales que contengan las palabras clave del texto es guiarse por algunas palabras que sirven de señales y explican cómo transcurre el texto. Son los llamados conectores, marcadores u organizadores del discurso que "sirven para unir oraciones o párrafos, poniendo en relación los contenidos del texto entre sí, o reforzando las relaciones entre autor, lector y texto, o ambas a la vez"[14]:

● Palabras de introducción: Señalan que se va a empezar una idea:

- primero
- en primer lugar
- al inicio
- inicialmente
- originalmente
- de primera instancia
- para comenzar
- en principio

● Palabras de preparación: Anuncian que algo se va a enunciar o explicar:

- en seguida
- antes de
- a continuación
- lo siguiente
- abajo presentamos

● Palabras de inclusión: Indican que todo forma parte de la misma idea:

- y
- de la misma forma
- más
- incluso
- también
- asimismo
- además
- junto con

[14] REYES, Graciela: *Cómo escribir en español. Manual de redacción*, Madrid, Arcos Libros, 1999, págs. 137-138.

● Palabras de comparación: Indican ideas que tienen similitud o cualidades comunes:

- al igual que
- así como
- tal
- de manera semejante o similar
- parecido a
- igualmente

● Palabras de contraste: Señalan que el autor presenta oposición, diferencias o cambios entre las ideas:

- o
- pero
- aunque
- sin embargo
- diferente de
- distintas
- por otra parte
- mientras que

● Palabras de relación causa-efecto: Señalan que algo se produce o es consecuencia de otra situación, elemento o fenómeno:

- como resultado
- se obtienen de
- surgen de
- en consecuencia
- se producen cuando
- es la causa de
- debido a

Con la identificación de las secuencias y palabras importantes del texto, el alumno puede proceder a la eliminación de la información accidental, irrelevante o redundante. El hecho de suprimir los detalles, las repeticiones y toda otra información innecesaria no quiere decir que no sean importantes, ya que de ser así, el autor no los habría incluido en el texto. Significa que la secuencia omitida no es esencial para la construcción e interpretación de la estructura del significado del texto a un nivel global; además sería una pérdida de tiempo dedicarse a buscar el significado de palabras desconocidas e irrelevantes. La aplicación de las *macrorreglas* sería el procedimiento más adecuado para conseguir tal objetivo. Van Dijk las define "como operaciones para reducciones de información semántica"[15]. La primera regla, *supresión*, permite eliminar la información accidental, irrelevante o redundante. La segunda regla, *generalización*, permite reemplazar varios enunciados por otro que los contenga y de mayor rango generalizador. Finalmente, la regla de *construcción* permite reemplazar una secuencia de proposiciones por una proposición simple que contiene el sentido total de la secuencia. Como se ha mencionado en la cita de Van Dijk, estas macrorreglas realizan transformaciones semánticas, es decir, transforman un conjunto múltiple de secuencias textuales en una oración más sintética. Ahora bien, aplicar estas *macrorreglas* no es un

[15] VAN DIJK, Teun: *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1983, pág. 55.

trabajo mecánico de suprimir información por el simple hecho de suprimir, se trata de integrar información en otra más global y también de poder deducir las informaciones descartadas de aquellos otros elementos que se dejan en el texto.

Con la identificación de las secuencias y palabras importantes del texto y la supresión de informaciones irrelevantes, viene el momento de elegir la estrategia idónea para resolver el problema de las palabras desconocidas. A continuación se ofrecen algunas propuestas que puedan servir a los alumnos para determinar el significado de una palabra desconocida.

1. Análisis contextual: El análisis contextual puede definirse como la estrategia mediante la cual se infiere o deduce el sentido de una palabra a partir de su lugar o función en el texto. En el contexto la palabra puede estar definida ahí mismo o por suma de ideas: el significado de la palabra se explica a través de una sucesión de ideas que aparecen a su alrededor. Las palabras conocidas rodean a las extrañas y constituyen ese contexto que sugiere cuál es el significado de la palabra desconocida. Si el alumno es capaz de aprovechar eficientemente el contexto, puede hallar en él diversidad de claves sintácticas, semánticas, y estilísticas que le ayudan a desentrañar el significado de un término extraño. Los siguientes pasos le pueden ser de gran utilidad para llegar a ese fin:

a. Determinar la clase de palabra, por ejemplo: verbo, adjetivo, sustantivo, adverbio, etc.
b. Determinar su función dentro de la oración por ejemplo, ¿cómo se relaciona con otras palabras en la oración que aparece?
c. Claves contextuales, por ejemplo: ¿el contexto en el que se encuentra esa palabra es positivo o negativo? ¿qué nos dice el contexto acerca de la palabra? ¿con qué tono lo dice?
d. Recurrir a la imaginación, tratando de evocar el significado de esta palabra: ¿Existe alguna relación entre esta palabra y otra palabra que le sea familiar?
e. Comparación: La pista de comparación permite al alumno definir la palabra nueva a base de su semejanza con una palabra o concepto ya conocido. Por ejemplo, “Pedro es la encarnación de la travesura; asimismo su pequeño hermano es revoltoso e inquieto”. Al ver la pista de comparación “asimismo”, el alumno sabe que la palabra desconocida “travesura” tiene un significado relacionado con el sentido de las palabras “revoltoso” e “inquieto”.
f. Contraste: La pista de contraste en cambio hace que el alumno llegue a definir una palabra nueva al darse cuenta que la nueva palabra es muy diferente o contraria a una palabra o idea de la frase o párrafo. En la frase siguiente, es posible que un alumno no conozca el significado de la palabra “escueta”: “Juan siempre escribe notas muy escuetas mientras que a José le gusta escribir informes largos”. En esta frase, el

alumno reconocerá la pista de contraste, la palabra “mientras que”, y puede darse cuenta que “escueta” significa lo opuesto a la idea de “largos”: “breve”, “conciso”.

2. Análisis morfológico: Si el análisis contextual no permite resolver el significado de la palabra, entonces el alumno tiene que fijarse en su composición morfológica. La lengua española tiene varios recursos para formar palabras nuevas. El alumno puede recurrir a cualquier manual de gramática para tener más informaciones sobre los sistemas de formación de palabras en español. Aquí nos limitamos a describir brevemente los procesos más importantes:

- La *flexión*: es el sistema por el cual creamos nuevas formas de una palabra por medio de la unión de morfemas o afijos flexivos a una *base*, raíz o lexema (La base es la que da el significado fundamental de la palabra).La flexión como fenómeno sintáctico, no cambia ni la categoría gramatical ni semántica de la palabra. Por ejemplo, las formas flexivas *canto*, *cantáramos* y *cantarías* conservan la idea general del verbo *cantar* y sólo se añaden los rasgos de persona, número, tiempo y modo requeridos por razones sintácticas del contexto
- La *derivación*: es la formación de palabras gramaticales nuevas (no de formas de una misma palabra, como en la flexión) por medio de la adjunción de afijos derivativos (prefijos, sufijos) a una base, lexema o raíz de palabra. Los afijos complementan de manera importante el significado de las palabras. Por ejemplo, le colocaremos sufijos a la palabra mar.

$$\text{Mar} \left\{ \begin{array}{l} emoto \\ ino \\ ea \\ ejada \end{array} \right.$$

Obtendremos las palabras: maremoto, marino, marea, marejada. Todas son derivadas de mar y el significado de cada una tiene relación con mar. •*Maremoto*: terremoto en el fondo del mar, que produce olas de gran altura. •*Marino*: perteneciente al mar.•*Marea*: movimiento periódico del agua del mar.•*Marejada*: agitación del mar.

- La *composición*: se diferencia de los anteriores sistemas en el hecho de que no parte de la unión de morfemas a una base, sino de la unión en una misma unidad léxica de más de una base, o de la unión de dos o más palabras: : *aguardiente: sustantivo (agua)+adjetivo (ardiente).*

Después de aplicar alguna de estas estrategias o combinando varias, el alumno debe construir una hipótesis sobre el significado de la(s) palabra(s) desconocida(s), vuelve a leer el

texto para verificar si el significado encontrado tiene sentido y encaja dentro del fragmento. Vale la pena recordar aquí que la deducción del significado de una palabra desconocida no implica necesariamente encontrar su significado preciso. Muy a menudo es suficiente una idea general de ese significado. Sin embargo, si pese a lo anterior la palabra sigue siendo opaca, es hora de consultar el diccionario; pero en cualquier caso éste debe ser el último recurso por ser menos rápido que la aplicación de las estrategias propuestas anteriormente.

Otro gran problema al que se enfrentan los alumnos durante el proceso de comprensión lectora es el relativo a la interpretación de una parte, una oración, una secuencia o un fragmento, del texto. En efecto, en un texto no está todo explícito, hay una gran cantidad de información implícita que el alumno debe reponer mediante la actividad inferencial. Cuanto mayor es su profundización en el texto, mejor puede sacar reflexiones adyacentes a lo que dice el texto abierta y literalmente.

Ya hemos señalado que descubrir el significado literal constituye la forma más elemental de la comprensión lectora. Por lo tanto, un primer paso es aprender a identificar ideas principales en los textos. Para el desarrollo de la habilidad de identificar ideas principales resulta conveniente tener claro los siguientes conceptos: texto, párrafo, tema del texto e idea principal. Un texto es un escrito con sentido completo[16]. Muchos textos están compuestos de párrafos que el autor usa para dividir su texto en unidades de ideas con significado completo. Un párrafo consiste en un grupo de oraciones que se relacionan con algún aspecto del tema de lectura . El tema es de lo que se trata en todo el texto. La idea principal es la información más importante que se dice acerca del tema. Identificar la oración temática es el modo más sencillo para saber qué frase recoge de forma explícita y de modo más completo lo que el autor dice acerca del tema del que habla el texto. Lo que hemos dicho a propósito de la determinación de las palabras clave es válido también para la localización de la secuencia o frase temática: ocupa un lugar destacado en el párrafo, generalmente al principio, la presencia de conectores discursivos que indican el orden de los hechos ocurridos y la manera cómo el autor organiza su discurso. Con el fin de obtener de la lectura del texto una información más completa de su contenido, conviene aplicar la técnica de las preguntas clave. Ésta consiste en formularse preguntas que informen sobre el sujeto, sus características, lugar y tiempo de los hechos, protagonistas, acciones que se realizan,

[16] Para la definición de texto nos parece muy acertada la que da BERNÁRDEZ, Enrique: *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe, 1982, pág. 85: "es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua."

elementos que intervienen, razón y utilidad de las acciones, causas, consecuencias, cantidad. Indican cuál el es centro de interés y lo que hay que buscar en cada tema:

Preguntas	Elementos
¿Quién?	Sujeto
¿Cómo?	Características
¿Cuándo?	Tiempo
¿Dónde?	Lugar
¿Cuánto?	Cantidad
¿Qué?	Acción
¿Por qué?	Razón de la acción
¿Para qué?	Razón de utilidad
¿Cuál?	Elección

La determinación de la idea principal del texto lleva obligatoriamente a determinar los tipos de secuencias textuales que lo componen, porque los tipos de texto condicionan la interpretación del lector y la elaboración de inferencias puede variar dependiendo del texto y de su estructura. Leer bien un texto narrativo no garantiza que esto ocurra con un texto expositivo, porque las diferencias entre ambos podrían influir en el tipo de inferencia requerido a fin de recuperar, reconstruir e interpretar la información. Si un alumno no tiene experiencias relacionables con el tipo de texto que está leyendo se le dificulta entonces hacer uso del pensamiento inferencial. Los tipos de texto o superestructuras[17] son formas estándar de organizar los textos por contenido y propósito del autor:

- *Narración*: es el tipo de texto en el que la información se refiere a contar el desarrollo de unos acontecimientos en el tiempo y en el espacio. Típicamente los textos narrativos proveen respuestas a preguntas como “cuándo” o “en qué secuencia”.
- *Descripción*: es el tipo de texto en el cual la información se refiere a propiedades de objetos en el espacio. Los textos descriptivos típicamente ofrecen una respuesta a preguntas de “qué”.

[17] Este concepto fue acuñado por Teun Van Dijk, véase op. cit. CASSANY, LUNA y SANZ: op. cit., pág. 321, señalan que “el concepto de superestructura tiene implicaciones muy importantes en la didáctica de la lengua. Por un lado, es muy útil para identificar y clasificar tipos de textos, además de elaborar programas y objetivos de aprendizaje. Por otro lado, cuando alguna vez se habla de *competencia textual* (oponiéndola a la *lingüística* y *comunicativa*) y, por lo tanto, de enseñar/aprender a procesar textos, se suele referir, entre otras cosas, a la capacidad de comprender y producir las diversas superestructuras de los textos”.

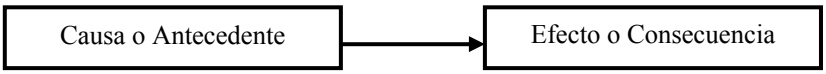
- *Exposición*: es el tipo de texto en el cuál la información se presenta como conceptos compuestos o concepciones mentales, o elementos dentro de los cuáles los conceptos o concepciones mentales pueden ser analizados. El texto provee una explicación de cómo los elementos que lo componen se interrelacionan como un todo significativo y con frecuencia responde preguntas de "cómo".
- *Argumentación*: es el tipo de texto que presenta proposiciones referentes a la relación entre conceptos, o entre otras proposiciones. Los textos argumentativos frecuentemente contestan preguntas de "por qué".
- *Instrucción*: es el tipo de texto que provee instrucciones sobre lo que se debe hacer e incluye procedimientos, reglas, regulaciones y condiciones que especifican ciertos comportamientos.

Estas tipologías textuales o superestructuras presentan características contextuales o pistas que permiten al alumno relacionar entre sí, semántica y pragmáticamente, las palabras, oraciones e ideas contenidas en ese texto, a la vez que le permiten determinar el tono, modo e intención de su autor, captar el énfasis que desea dar a determinadas partes, establecer relaciones lógicas de causalidad, comparación, contrastes, equivalencias, funcionalidad, tiempo, espacio y pertenencia entre sus elementos. A continuación ofrecemos un elenco de diversos tipos de inferencias que establecen relaciones tanto a nivel sintáctico, proposicional y pragmático entre los diferentes secuencias y elementos textuales para llegar a construir el significado global del texto :

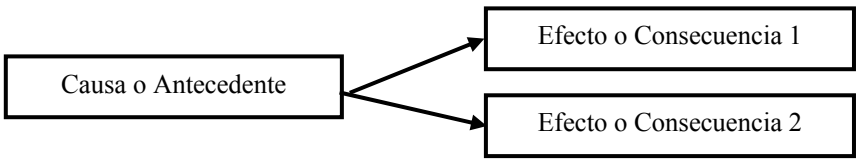
- Inferencias acerca de la actitud o intención del autor (Permiten la explicitación de la actitud o motivos del autor para escribir un determinado segmento del texto).
- Inferencias acerca de objetivos (Permiten la identificación del objetivo o propósito que motiva la acción intencional de un agente o personaje y la especificación del plan o acción que da cuenta de cómo se logra tal acción).
- Inferencias instrumentales (Permiten la especificación del objeto o recurso utilizado cuando un agente ejecuta una acción intencional).
- Inferencias secuenciales (Permiten la especificación de cómo una serie de situaciones, acontecimientos, actos, etc., se suceden en una cadena acumulativa que, generalmente, lleva a un resultado. La aparición de los marcadores del tipo *en primer lugar*, *a continuación*, *posteriormente*, *por último*, etc., nos inducen a establecer el orden de los acontecimientos. En otros casos, no aparecen estas pistas, sino que el mismo tema nos lleva de una secuencia a la siguiente).

- Inferencias de antecedentes causales (Permiten la especificación de las causas, en el contexto previo del texto, de las acciones, sucesos o estados que se están comprendiendo y que son presentados explícitamente).
- Inferencias de consecuencias causales (Permiten hacer predicciones acerca de sucesos físicos y planes nuevos de los agentes a partir de la cláusula explícita que se está procesando). Las inferencias de causa/efecto pueden adoptar diferentes modalidades:

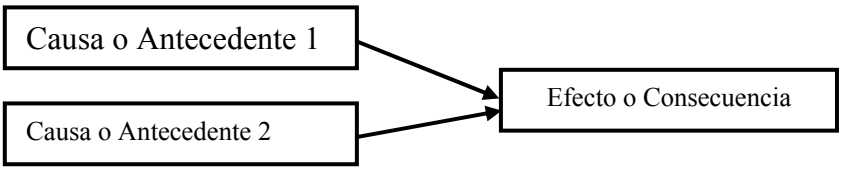
1. Una causa (antecedente) y un efecto:



2. Una causa puede dar lugar a dos efectos o consecuencias:



3. Varias causas pueden ser responsables de la aparición de un solo efecto:



- Inferencias emocionales (Permiten detectar emociones experimentadas por el agente, y por el lector, en respuesta a una acción, suceso o estado).
- Inferencias de estado (Permiten explicitar un estado que no está causalmente vinculado con los episodios, sucesos o acciones. Incluyen propiedades de objetos y relaciones espaciales entre entidades).
- Inferencias comparativas (Permiten construir relaciones de analogía y contraste. La primera forma requiere que se descubran elementos similares en los objetos, hechos, sucesos, eventos, personas, etc. La segunda, en cambio, exige poner el énfasis en los aspectos diferenciadores. Las inferencias comparativas pueden ser más simple o más complejas dependiendo de factores tales como el número de elementos a comparar, el conocimiento que se tenga sobre los elementos y el manejo de los procedimientos necesarios para comparar).

- Inferencias de predicción (Permiten hacer conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos, que permiten presuponer otros. Cuando un alumno predice sobre lo que viene a continuación, , también está realizando una inferencia a partir de la información, explícita o implícita, disponible en el texto y en sus conocimientos previos).
- Inferencias referenciales (Permiten establecer conexiones de referencia entre las proposiciones que se basan sobre relaciones gramaticales y/o léxico-semánticas y conseguidas esencialmente por los procedimientos de cohesión: repetición léxica y semántica, sustitución pronominal, sustitución sinonímica, hiperonimia, pronombres gramaticales, elipsis, deixis personal, espacial y temporal, etc. Es conveniente que los alumnos sepan que estos referentes a menudo causan dificultades para la comprensión de los textos y que es necesario que ellos detecten a qué palabra se están refiriendo).

Es menester expresar que las estrategias presentadas no son las únicas existentes para incrementar y ejercitar la elaboración de inferencias al leer textos de distinta tipología. Representan, apenas, una sugerencia para los docentes que tengan a bien ponerlas en práctica y evaluar sus resultados.

Finalmente, hemos visto en este trabajo que la lectura es un proceso de construcción de significado a partir de la interacción entre el lector y el texto. El núcleo de este proceso es la elaboración de inferencias que va más allá del sentido literal y explícito que presenta el texto. Cuando los alumnos se enfrentan a la tarea de comprender un texto escrito, deben saber qué estrategias y procedimientos utilizar para poder inferir la información implícita del texto. Enseñar a nuestros alumnos hacer inferencias, basadas en sus conocimientos previos y lingüísticos, acerca del significado de una palabra extraña, propiedades de objetos, características o rasgos de los personajes, el modo de realizar acciones, causas y efectos de sucesos, entre otras, es el modo de proceder más idóneo dentro del aula para desarrollar su habilidad comprensiva y convertirles en lectores autónomos capaces de superar cualquier obstáculo que dificulta su proceso de comprensión lectora.

Bibliografía.

BERNÁRDEZ, Enrique: *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe, 1982,

CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Glòria: *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2000, 5ª ed.

COOPER, David: *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1998.

GIOVANNINI, A.: "*La comprensión lectora*", *Profesor en acción 3 ,* 1996.

LERNER DE ZUNINO, Delia : "*La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético*", *Lectura y vida*, Año 6, n° 4, 1985.

MENDOZA FILLOLA, Antonio.: "*Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera*", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, 1994, págs.313-324.

PINILLA GÓMEZ, Raquel: "*Interlengua, competencia comunicativa y competencia estratégica: las competencias de aprendizaje*", en Sánchez Lobato, J.; SANTOS GARGALLO, I. y PINILLA GÓMEZ, Raquel: *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera(L1)*, Madrid, SGEL, 2002

REYES, Graciela: *Cómo escribir en español. Manual de redacción*, Madrid, Arcos Libros, 1999.

RIBERA, Paulina: "*Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista*", *Cuadernos de educación*, núm. 1, pág.13-15.

SOLÉ, Isabel: *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 1994.

VAN DIJK, Teun: *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1983.

GLOSAS DIDACTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

TRADUCIR LA ORALIDAD: SU INCIDENCIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA TRADUCCIÓN

Cristina García de Toro
Universitat Jaume I

1. Introducción

Traducir la oralidad puede ser uno de los retos más interesantes para el traductor, y para el estudiante de traducción: por un lado, por los diversos mecanismos empleados para vehicularla y por las diferentes redes relacionales que establece, y, por otro, porque los rasgos del discurso oral están presentes en numerosas variedades de traducción, entre ellas, y fundamentalmente, en la interpretación (consecutiva, simultánea, de enlace), en la traducción audiovisual (especialmente en el doblaje), pero también en la traducción literaria (especialmente en los fragmentos dialogados), en la traducción jurídica, (el caso más prototípico es el de los juicios), o en la traducción científico-técnica (los textos resultado de la transcripción de conferencias, por ejemplo).

En este trabajo nos ocuparemos esencialmente del primer punto, el que hace referencia a los mecanismos utilizados para transmitir la oralidad en los textos escritos y en la incidencia que tienen en el proceso de traducción y, especialmente, de aprendizaje de la traducción. Lo haremos a partir de ejemplos procedentes de textos literarios traducidos del catalán al castellano.

2. La oralidad escrita

En los textos literarios y, en general, en la mayor parte de los textos escritos, la inclusión de elementos procedentes del discurso oral tiene como principal finalidad la de dotar a estos textos de mayor verosimilitud. Con este recurso se pretende que el lector no perciba que se encuentra ante un discurso prefabricado (Salvador y Piquer, 2000) o, si se prefiere, ante un coloquial falso (Alcoba, 1998, o Bibiloni, 1998). La inclusión de los rasgos

características del discurso oral en los textos escritos hace posible que se difuminen las fronteras entre los dos polos de la dicotomía bernsteniana: el código restringido (donde tendría cabida el discurso oral espontáneo) y el código elaborado (que comprendería el discurso escrito) (Salvador, 1990: 22). Los textos escritos que incluyen los rasgos propios de la oralidad podrían situarse a mitad del camino entre ambos extremos, lo que permitiría a su vez poder representar un *continuum* de mayor a menor elaboración del discurso, en lugar de establecer dos polos dicotómicos. Su condición de discurso oral prefabricado permite poder situarlo en esa posición intermedia. Para Payrató (1990: 52), por ejemplo, las diferencias entre ambos polos tienen que ver con el grado de planificación y de espontaneidad del texto: "La diferencia entre un texto escrito para ser dicho (como si no fuese escrito) y el habla espontánea es que el primero está *planificado* y el segundo no. El texto «falsamente» oral es más compacto, más cohesivo. El habla espontánea es más vacilante y menos sistemática." Al despojarse de los rasgos extremos de la categoría, los textos "falsamente" orales podrían situarse en ese punto intermedio y ocupar esa posición central en dicho *continuum*.

Así representado, y teniendo en cuenta ese mayor grado de planificación, podemos observar mejor algunas de las regularidades que aparecen en los textos "falsamente orales", y ello nos va a permitir, a su vez, realizar un primer esbozo de algunos de los problemas que comporta su traducción (especialmente si pensamos en la docencia de la traducción).

3. La traducción de la oralidad escrita

Traducir la oralidad no es tarea fácil en la mayor parte de los casos, y no lo es especialmente en las fases de aprendizaje de la traducción. Los elementos procedentes del discurso oral ponen a prueba al traductor en infinidad de ocasiones. Y en muchas de ellas, la dificultad está tanto en determinar la función que cumplen en el texto original (Nord, 1997), como en conseguir un equivalente en la otra lengua, o incluso en conseguir una carga expresiva similar en la lengua término.

Cabe señalar, en primer lugar, que se trata de formas poliédricas, formas que se sirven de diferentes mecanismos para manifestarse: determinadas elecciones léxicas (procedentes de registros coloquiales o vulgares mayoritariamente), trasgresiones sintácticas o léxicas, diferentes representaciones escritas de rasgos paralingüísticos (Payrató, 1997), ciertas elecciones gramaticales y estilísticas como: formas pertenecientes a un determinado dialecto temporal (elecciones como *cucas* por las antiguas *pesetas*), o a un determinado dialecto geográfico, etc., y, en muchos casos, la expresión de la oralidad se sirve de la suma de varios de estos procedimientos (Lakoff, 1982).

La complejidad característica de los rasgos de la oralidad, y su posición central en dos modalidades de traducción como son la traducción audiovisual y la interpretación, están convirtiéndola en un tema candente actualmente en el ámbito traductológico. Entre los estudiosos de la traducción audiovisual, por ejemplo, la oralidad está suscitando un interesante debate, ya que los textos objeto de estudio en esta modalidad de traducción combinan esencialmente oralidad y escritura —véase en este sentido Mayoral (1990: 36-38), Whitman-Linsen (1992: 31-32), Goris (1993: 169-190), Gambier (1994: 247), o Chaume (2003: 211-221 y 2004: 167-186).

Goris (1993), por ejemplo, en un estudio sobre las normas que se observan en la traducción de las películas norteamericanas al francés, descubre una serie de tendencias relacionadas con los fenómenos de la oralidad, a partir del estudio de los diálogos originales y traducidos.[18] El autor observa, por ejemplo, la tendencia a reducir la multiplicidad de las características distintivas del discurso oral original, de manera que el discurso de la traducción acaba siendo más estándar que el original, y esta estandarización afecta especialmente a los rasgos del lenguaje hablado y a las marcas de dialecto geográfico y social.

Extrapolados estos mismos resultados a la traducción literaria, podemos observar una tendencia muy similar (García de Toro, 2000: 161-172): desaparecen la mayor parte de las marcas del oral espontáneo:

- las incorrecciones de pronunciación o de sintaxis,
- las elipsis,
- las pausas,
- las vacilaciones,
- las frases inacabadas,
- las redundancias, etc., (cf. Bassols y Torrent, 1996).

La tendencia a la estandarización que detectaba Goris en los textos audiovisuales traducidos se convierte en una norma también presente en los textos literarios traducidos (especialmente en los fragmentos dialogados). Y ello se debe, entre otras razones, a que si no se estandarizasen los rasgos del oral real, el texto se convertiría en un producto de difícil lectura. Es raro, por ejemplo, el uso de frases inacabadas, redundancias, vacilaciones o muletillas, tan frecuentes en una conversación oral, aunque no es tan raro el uso de elementos léxicos o sintácticos que trasgreden el estándar. Lo veremos con más detalle en el apartado siguiente. En él nos centraremos en algunos de los mecanismos de los que la oralidad se sirve para manifestarse (en concreto en estas marcas de trasgresión del estándar

[18] Normas en la acepción de los estudios descriptivos (véase Toury, 1980 o 1995). Algunas de ellas son la naturalización, la explicitación o la estandarización (esta última hace referencia a la neutralización y homogeneización de las soluciones de traducción).

y en recursos como las interjecciones, las comillas o la cursiva) y en los problemas relacionados con su traducción.

4. Las marcas de la oralidad como problemas de traducción

4.1. La interjecciones

Uno de los elementos utilizados para hacer visibles los elementos orales en el discurso escrito son las interjecciones. Estas partículas pueden llegar a constituir verdaderos problemas de traducción, especialmente en las fases iniciales del proceso de aprendizaje, puesto que pueden adoptar diferentes formas para la expresión de una misma sensación, o para la expresión de una situación idéntica, en distintos autores y textos, e incluso en un mismo texto. Para expresar asco o desprecio, por ejemplo, podemos encontrar *uaf, uaj, baj, buaj, puaf, puaj,* etc., en un texto escrito en castellano. La dificultad surge a la hora de buscar un equivalente en la lengua de llegada, porque no todas estas formas aparecen consignadas en los diccionarios. En muchos casos se trata de creaciones de un autor (que a veces se convierten, incluso, en expresiones favoritas, marcas idiolectales, etc.), que no gozan de tradición en la lengua de origen.

Ante este problema, el traductor, y el estudiante en el período de formación, después de realizar en muchos casos una minuciosa comprobación documental para determinar cuál o cuáles son las formas equivalentes en la lengua de llegada, se ve obligado a buscar una solución inventando una forma también en la lengua de llegada, si ésta finalmente no aparece en los diccionarios y obras de consulta de la lengua de llegada. En estos casos, si el traductor opta por inventar una forma, suele intentar respetar la fonética de la lengua de llegada y sus características ortográficas. Encontramos un ejemplo reciente de ello en la traducción al castellano del texto de Gemma Lluch *El joc.com*. Se trata de la forma *uagh*, utilizada para expresar asco en el texto original escrito en catalán. La solución de traducción por la que se opta en castellano es la forma *uaj*, que, aunque no aparece consignada en los diccionarios, contiene una grafía, en este caso la *j*, acorde con la lengua de llegada y sus características ortográficas.

4.2. Las comillas. La cursiva

Las comillas, o la cursiva, tienen sin duda un carácter marcadamente polivalente, y ello se hace especialmente evidente en una traducción: pueden servir tanto para indicar un elemento foráneo, un elemento destacado, una cita en estilo directo, un recurso estilístico, una marca de ironía, etc., pero también para vehicular algunas de las marcas de la oralidad:

una marca de trasgresión del estándar, una marca de coloquialidad, de argot, etc. Esto último es lo que ocurría, por ejemplo, en la traducción castellana de *No emprenyeu el comissari (No me vacilen al comisario),* de Ferran Torrent, donde las comillas eran usadas en la traducción de manera frecuente (a diferencia del Texto original, donde no eran tan recurrentes) y servían para indicar la presencia de términos coloquiales, vulgares o argóticos procedentes de los usos más orales de la lengua, como: «joputa», «pipa», «madero», etc.

Al traductor y, claro está, al estudiante, le pueden plantean problemas, en primer lugar, porque estas marcas pueden responder a dos o más motivaciones: la forma *guai*, por ejemplo, en un texto en catalán que haya que traducir al castellano, si aparece en cursiva, puede querer indicar que se trata de un elemento del argot juvenil, del registro coloquial, de una forma con una clara adscripción temporal, etc. Pero la cursiva también puede querer indicar que estamos ante un elemento foráneo, con lo que se subrayaría el valor intencional de su uso (marca intencional de la presencia de elementos castellanos en el léxico catalán). Y esto a su vez se puede interpretar como un indicador de la permeabilidad de las lenguas en una situación de contacto y convivencia como la que se da entre la castellana y la catalana en la actualidad. Si en la traducción al castellano encontramos la forma *guay,* en cursiva, se estará manteniendo la marca de coloquialidad transmitida a través de este recurso de la cursiva, pero no se conservará la marca de la presencia de un elemento foráneo (y con ello el valor sociolingüístico añadido: la utilización de formas castellanas en el texto en catalán como indicador de la presencia en la lengua catalana de términos castellanos).

Con todo ello, lo que observamos es que, de la misma manera que para las interjecciones se requería un minucioso proceso de comprobación documental, y por tanto el problema era básicamente textual y de estilo de trabajo (Hurtado, 2001: 288), en el caso de las comillas o la cursiva, la dificultad puede ser textual y contextual básicamente, por lo que el traductor se verá obligado a realizar un proceso de búsqueda de las redes contextuales presentes en esta marca gráfica y de las implicaciones derivadas de su uso.

4.3. La trasgresión del estándar

En cuanto a la trasgresión del estándar, decíamos que se trata de un mecanismo al que se recurre en general en traducción con cierta cautela, y en la mayor parte de ocasiones limitando la trasgresión al uso de ciertos elementos léxicos o sintácticos, y no tanto a recursos como las elipsis, vacilaciones, redundancias, etc., tan propios del discurso oral real (a continuación veremos ejemplos de ello).

De acuerdo con Hatim y Mason (1990: 42-43), la distinción entre estándar/ no estándar responde a una cuestión de prestigio. Son formas que responden al intento de acercamiento a

los valores de determinado grupo o clase social, por lo que se trata de una categoría con claras implicaciones sociales. Por otra parte, la violación del estándar está muy relacionada con otras categorías como el dialecto geográfico, temporal, etc. La trasgresión del estándar puede convertirse en un problema de traducción, en primer lugar, porque el traductor debe reconocer estas formas y las connotaciones asociadas a ellas, para poder buscar la solución más adecuada. Reconocerlas no implica, sin embargo, aislarlas y buscar un equivalente en la lengua de llegada, puesto que esta lengua puede no disponer de él. En este sentido, estos autores proponen que se refleje el estatus del usuario sin pretender establecer necesariamente equivalencias léxicas, y esto se puede conseguir, por ejemplo, mediante el uso no estándar de la gramática y de la sintaxis. Este es el recurso que podemos observar en ejemplos como los siguientes:

Ejemplo 1.	
TO (texto original): —Caguenelcopó, Trilita. Ara han retallat les pensions, just quan em falten tres mesos per jubilar-me. Quin *cambio*. Calderilla ens han arreat. **TM (texto meta):** —Cagoendiós, Trilita. ahora van y recortan las pensiones cuando me faltan tres meses para jubilarme. ¡Toma «cambio»! ¡Calderilla pa'l retiro!	
Fuente TO: *Penja els guants, Butxana*, pág 42 **Fuente TM**: *Contra las cuerdas*, pág 37	

Ejemplo 2.	
TO: —Les viudes també tenen dret, Juanito. —¿I els hòmens, eh? ¿I els hòmens? ¿Reposant la cornamenta dins el taüt, no? ¿Et sembla bonico? Tota la vida treballant i quan ve la jubilació, nyaca!, dos pams de terra al damunt. I les viudes de festa. Que els donen pel serengue! **TM:** —Las viudas también tienen sus derechos, Juanito. —¿Y los hombres, eh?, reposando los cuernos en el ataúd, ¿no? ¿Te parece bonito? Toda la vida currando y, cuando te jubilas, te jodes y dos palmos de tierra encima. Y las viudas de fiesta. ¡Que les den po'l saco!	
Fuente TO: *Penja els guants, Butxana*, pág 39 **Fuente TM**: *Contra las cuerdas*, pág 35-36	

En estos dos ejemplos, observamos que la trasgresión del estándar se produce en el texto traducido y no en el texto original y, en concreto, en el nivel sintáctico. En los siguientes ejemplos la trasgresión aparece en el nivel léxico, veámoslo:

Ejemplo 3.	
TO: He de saber qui ha estat el malparit que m'ha robat. És una qüestió de dignitat professional. **TM:** —Tengo que saber quién ha sido el «hijoputa» que me ha robado. Es una cuestión de dignidad profesional.	
Fuente TO: *No emprenyeu el comissari*, pág 38 **Fuente TM**: *No me vacilen al comisario*, pág 41	

Ejemplo 4.	
TO: —Deixa la maquineta que hem de parlar —ordenà Colometa. —¿Que la deixe?, se m'ha engolit vuit-centes peles, la mala puta —Demà li les traus, vinga, anem a la barra a beure alguna cosa. —Pagues tu, ¿eh? —Si serà malparit... —remugà Colometa entre dents. **TM:** Ahora deja la maquinita, que tenemos que hablar —ordenó «Colometa». —¿Que la deje? Pero si la mala puta se me ha tragado ochocientas «pelas»... —Bueno, mañana las sacas. Ahora vamos a la barra a beber algo. —Pero pagas tú, ¿eh? —Será «joputa»... —rezongó «Colometa» entre dientes.	
Fuente TO: *No emprenyeu el comissari*, pág 109 **Fuente TM**: *No me vacilen al comisario*, pág 121	

En estos ejemplos 3 y 4, encontramos formas modificadas respecto a su forma estándar en el nivel léxico en el texto meta. Y lo mismo sucede en el siguiente:

Ejemplo 5.	
TO: —Sóc l'Àngel Martí, el secretari personal del senyor Rodergues. Vostè ha demanat informes sobre el meu cap... Cagada pastoreta! Només em faltava allò, que un subjecte d'informació confidencial s'assabentés que era inspeccionat! **TM:** —Soy Ángel Martí, el secretario personal del señor Rodergues. Usted ha pedido informes comerciales sobre mi jefe… ¡Cagüenla! ¡Sólo me faltaba eso, que el tipo del que se pedía información confidencial se enterara de que le investigaban!	
Fuente TO: *Vida de gos i altres claus de vidre*, pág 99 **Fuente TM**: *Vida de perros y otras llaves de cristal*, pág 99-100	

"*Hijoputa", "Joputa*", y *cagüenla*, son las soluciones adoptadas en la traducción en los ejemplos 3, 4 y 5 y, como se observa, aparecen marcadas con comillas en los dos primeros casos. Estas comillas tienen como finalidad vehicular unos usos orales no aceptados por la normativa. En este punto, cabe decir que la trasgresión o no del estándar, además de reflejar el estatus del usuario, también es un indicativo de la fijación de una lengua, de su grado de normalización. En estos ejemplos en concreto, el TO en catalán usa las formas estándar mientras que la traducción al castellano recurre a las no estándar; y la causa se puede deber en este caso a que ni la deformación sintáctica, ni el uso de elementos léxicos no normativos, confundirán al lector del texto español. El texto catalán, por el contrario, es más cauto en el uso de este mecanismo, puesto que el proceso de normalización de la lengua catalana no está completo y estas formas pueden parecerle al lector novel formas aceptadas por la normativa y, en algún caso, adoptarlas.[19]

Finalmente, en este caso, el problema es nuevamente textual-contextual, por lo que pensamos que el traductor se verá obligado a realizar un proceso de búsqueda de las redes contextuales que la marca gráfica vehicula y de las implicaciones derivadas de su uso.

5. La traducción de la oralidad. Suma de variables

Otro factor a tener en cuenta en la traducción de la oralidad es la imbricación de variables en un mismo elemento (tanto las variables que conforman un registro: campo-modo-tenor, como las marcas de dialecto geográfico, temporal, social, etc.). La complejidad de la traducción de la oralidad se debe en buena parte de los casos a esta suma de variables que entran en juego. El uso de la cursiva, la trasgresión del estándar o el uso de una interjección —a primera vista elementos que situaríamos en el nivel de la palabra (Baker, 1992), o en la dimensión comunicativa (Hatim y Mason, 1990 y 1997)—, se nos desvelan como elementos que pueden estar cargados de implicaciones pragmáticas y semióticas, como hemos visto en el apartado anterior, y que, por tanto, sería pertinente situarlos en una dimensión superior para poder analizarlos, traducirlos y, básicamente, aprender a traducirlos.

[19] Nos referimos especialmente al público joven, al cual van dirigido mayoritariamente los textos de los que proceden los ejemplos vistos en este apartado. Algunos de estos lectores jóvenes pueden leer estas obras en el proceso de consolidación de su aprendizaje del catalán escrito y pueden interpretar que son formas válidas desde el punto de vista normativo y, consiguientemente, adoptarlas en el registro escritoSobre la función de la literatura traducida entre las lenguas del Estado español en el proceso de normalización lingüística, véase Romaguera, 1988. Son interesantes también en este sentido los estudios de Lorenzo (2000: 17-27) y Pereira (2000: 7-16), referidos a los doblajes al gallego.

Si observamos, por ejemplo, dos lenguas como el castellano y el catalán, como hemos visto en los ejemplos anteriores, la presencia de un elemento castellanizado en un texto escrito en catalán (recurso por otro lado muy habitual en los usos orales reales de la lengua), es un signo cargado de implicaciones políticas, sociales y culturales, por tanto pragmática y semióticamente marcado. Por ello, pensamos que la dificultad a la hora de traducirlo va a ser proporcional a la suma de las imbricaciones que lo conforman o, dicho de otro modo, a la suma de las variables que entran en juego. Una interjección, por ejemplo, además de ser una marca de oralidad, puede responder a la elección de un determinado nivel de formalidad (tenor del discurso), a un determinado dialecto geográfico, a un uso temporal, social, etc., marcado, y ser además una marca de ironía o de humor, o incluso un elemento cargado de implicaciones culturales, sociales o políticas.

Para todas estas redes de relaciones connotativas creemos que puede ser útil el ya clásico trabajo de Hatim y Mason (1990), en el que los autores sistematizan los problemas de traducción a partir de las relaciones de cada elemento en su contexto. En el caso de la oralidad, podríamos representarlo de la siguiente manera, a partir de una adaptación de su propuesta:

LA ORALIDAD (modo del discurso)		
Dimensión comunicativa	**Dimensión pragmática**	**Dimensión semiótica**
Dialectos / Registros	Coherencia	Intertextualidad Macrosignos culturales Microsignos culturales
Dialecto geográfico Campo Dialecto temporal Tenor Dialecto social **Modo** Dialecto estándar /no estándard Idiolecto	Implicaturas Máximas Conversacionales Actos de habla	
NIVEL TEXTUAL-CONTEXTUAL		

CONTEXTO

Figura 1. La oralidad como problema de traducción

Se trata de resaltar los elementos de la oralidad, siguiendo un procedimiento gestáltico: en el centro del cuadro y en la posición superior situaríamos el problema, concreto,

en este caso el la oralidad y, en su órbita, algunas de las posibles relaciones que establece. El peso de cada una de estas relaciones, o de varias de ellas, nos llevará hacia una solución de traducción u otra (teniendo en cuenta, claro está, el encargo de traducción, las convenciones de la lengua y la cultura de llegada, etc., véase Hatim y Mason 1999: 236-238).

A partir de los ejemplos vistos en el apartado 4.2, hemos podido comprobar cómo se ponían de manifiesto algunas de estas redes de relaciones. La solución de traducción adoptada en estos ejemplos recordemos que era la trasgresión del estándar. Se trataba en estos casos de soluciones dinámicas con claras implicaciones sociales. La trasgresión del estándar, por ejemplo, llevaba asociadas una serie de connotaciones e implicaciones sociales, políticas y culturales. "*Calderilla pa'l retiro*", "*joputa*" o *cagüenla*, o *que les den po'l saco,* por ejemplo, eran formas resultantes de la trasgresión del estándar, y que, bajo esta forma, conseguían agudizar en la traducción las rasgos sociales asociados, así como el grado de coloquialidad, a la vez que nos informaban de una diferencia significativa entre estas dos lenguas en cuanto al grado de consolidación del estándar, y de ahí la posibilidad de trasgredirlo (recordemos que estas trasgresiones no aparecían en el texto original).

Pensamos que, a partir de una concepción funcional de la traducción (Nord, 1991 y 1997), el traductor puede llegar a soluciones dinámicas para la traducción de los recursos de la oralidad adoptando técnicas diferentes como la generalización, la compensación, la adaptación a un dialecto social, la adaptación a un dialecto geográfico, la elisión, la amplificación, etc. (vid. Hurtado, 2001 o Marco, 2002 y 2004). Las redes de relaciones textuales-contextuales que establecen estos elementos llevará al traductor hacia una solución u otra y concederá el peso a alguno de estos valores asociados. Pero la tarea primera del traductor y del estudiante de traducción va a ser la de analizar y descubrir este entramado de relaciones e implicaciones.

5. Conclusión y perspectivas de futuro

El traductor y el estudiante de traducción se ve inmerso en un proceso constante de toma de decisiones (Wills, 1996) para el que es necesario prepararse. Decidir qué técnica de traducción emplear va a ser necesariamente una consecuencia de un minucioso proceso de análisis. En este sentido, hacer consciente al estudiante de las redes relacionales de los elementos del texto en su contexto puede convertirse en una de las tareas esenciales del docente.

Pensamos que trabajar textos en los que aparecen problemas relacionados con la oralidad puede ser un buen ejercicio para el traductor y para el futuro traductor, porque en la mayor parte de los casos se imbrican diferentes variables (la oralidad considerada esencialmente un problema de modo del discurso tiene también implicaciones pragmáticas y

semióticas derivadas de su uso en un contexto determinado), y para descubrir estas imbricaciones va a ser necesario un minucioso proceso de análisis. Al conceder un papel central a una de las categorías, en este caso a la oralidad, se consigue además hacer visibles otras categorías con las que establece relaciones. Por otro lado, en muchos casos, el acierto de una traducción va a depender de un correcto diagnóstico de estas implicaciones.

Finalmente, pensamos que la traducción de la oralidad constituye un problema general de traducción (general y objetivable, en terminología de Nord, 1997: 64), y no sólo un problema concreto de los textos audiovisuales o de la interpretación, aunque sean en estos momentos las modalidades que más los han tratado. Su estudio resulta, de este modo, interesante, y necesario, desde una teoría general de la traducción.

Cabe decir en este punto, sin embargo, que son pocos los ejemplos analizados, por lo que creemos que sería necesario ampliar el corpus para validar estas afirmaciones. Sirva esta ejemplificación simplemente como muestra para advertir el peso que los traductores de estos textos han asignado a los valores asociados a estas elecciones léxicas y sintácticas del TO y para observar el valor central de la categoría en el intrincado nudo de relaciones textuales-contextuales que establece. Habría ahora que ampliar el corpus y buscar más mecanismos de representación de la oralidad para observar qué mecanismos se siguen en la traducción. Creemos que los estudios de corpus en estos momentos pueden convertirse en una de las vías más apropiadas para la caracterización y estudio del fenómeno, ya que permitirán observar regularidades de traducción en diferentes textos, autores, épocas, etc., y aportarán datos decisivos para la enseñanza de la traducción, (véase Baker, 1995, Laviosa, 1998, Olohan, 2004).

Bibliografía

ALCOBA, S. (coord.) (1998): *La oralización*, Barcelona, Ariel.

BAKER, M. (1992): *In Other Words. A Coursebook on Translation*, Londres/ Nueva York, Routledge.

BAKER, M. (1995): "Corpora in translation studies: an overview and suggestions for future research", *Target*, 7, 2, págs. 223-243.

BASSOLS, M. y TORRENT, A. Mª. (1996): *Models textuals. Teoria i pràctica,* Vic, Eumo.

BIBILONI, G. (1998): *Llengua estàndard i variació lingüística*, Valencia, 3 i 4 (2ª edición).

CHAUME, F. (2003): *Doblatge i subtitulació per a TV*, Vic, Eumo.

CHAUME, F. (2004): *Cine y traducción*, Madrid, Cátedra.

GAMBIER, Y. (1994): *Language Transfer and Audiovisual Communication. A Bibliography,* Turku, University of Turku.

GARCÍA DE TORO, C. (2000): "La traducción de los recursos de la oralidad en la narrativa juvenil: una aproximación descriptiva", en KENFEL,Veljika., VÁZQUEZ, Celia y Lourdes LORENZO (eds.): *Literatura infantil y juvenil. Tendencias actuales en investigación*, Vigo, Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, págs. 161-172.

GORIS, O. (1993): "The Question of French Dubbing: Towards a Frame for Systematic Investigation". *Target* 5, 2.

HATIM, B. y MASON, I. (1990): *Discourse and the Translator*, Londres, Longman.

HURTADO, A. (2001): *Traducción y Traductología,* Madrid, Cátedra.

LAKOFF, R. (1982): "Some of my favourite writers are literate: the mingling of oral and literate strategies in written communication", en TANNEN, Deborah (ed.): *Spoken and Written Language. Exploring Orality and Literacy,* Norwod, Ablex, P.C.

LAVIOSA, S. (ed.) (1998): *The Corpus-Based Approach/L'approche base sur le corpus*, número especial de *Meta*, 13, 4.

LORENZO, L. (2000): "Características diferenciales de la traducción audiovisual (I). El papel del traductor para el doblaje", en LORENZO, Lourdes y Ana María PEREIRA (eds.), págs 17-27.

LORENZO, L. y PEREIRA, A. Mª. (eds.) (2000): *Traducción subordinada (I): El doblaje (inglés-español/galego),* Vigo, Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.

MARCO, J. (2002): *El fil d'Ariadna. Anàlisi estilística i traducció literària*, Vic, Eumo.

MARCO, J. (2004): "Les tècniques de traducció (dels referents culturals): retorn per a quedar-nos-hi", *Quaderns. Revista de traducció*, 11, págs. 129-149.

MAYORAL, R. (1990): «Comentario a la traducción de algunas variedades de lengua», *Sendebar*, 1, págs. 35-46.

NORD, C. (1991): *Text Analysis in Translation*, Amsterdam, Rodopi.

NORD, C. (1997): *Translation as a Purposeful Activity*, *Functionalist Approaches Explained*, Manchester, St. Jerome.

OLOHAN, M. (2004): *Introducing corpora in Translation Studies*, Nueva York Routledge.

ROMAGUERA, J. (1988): «Traduccions entre llengües de l'Estat espanyol», *Revista de Catalunya,* 21, julio-agosto 1988, págs. 135-142.

PAYRATÓ, L. (1990): *El català col·loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*, Valencia, Universitat de València, 2ª ed.

PEREIRA, A. Mª (2000): "Doblaje y tradución en España y en Galicia: su historia", en LORENZO, Lourdes y AnaMaría PEREIRA (eds.), págs 7-16.

Traducción subordinada (I): El doblaje (inglés-español/galego), Vigo, Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.

SALVADOR, V. (1990) "L'Anàlisi del Discurs: entre l'oralitat i l'escriptura", *Caplletra*, 7, págs. 9-31.

SALVADOR, V. (1995): "De la fraseologia a la Lingüística Aplicada", *Caplletra, 18*, págs. 11-30.

SALVADOR, V. y PIQUER, A. (eds.) (2000): *El discurs prefabricat. Estudis de fraseologia teòrica i aplicada*, Publicacions de la Universitat Jaume I, col. Estudis filològics, núm. 4.

TOURY, G. (1980): *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.

TOURY, G. (1995): *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam/ Filadèlfia, John Benjamins.

WHITMAN-LINSEN, C. (1992): *Through the Dubbing Glass*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

WILLS, W. (1996): *Knowledge and Skills in Translation Behaviour*, Amsterdam, John Benjamins.

Fuentes de los textos

FUSTER, J. (1989): *Vida de gos i altres claus de vidre*, Barcelona, Edicions de la Magrana.

FUSTER, J. (1999): *Vida de perros y otras llaves de cristal*. Traducción de Cristina García de Toro. Madrid, Anaya.

LLUCH, G. (2001): *El joc.com*, Alzira, Bromera,

LLUCH, G. (2004): *El juego.com.* Traducción de Cristina García de Toro (coord..) Alzira, Algar editorial.

TORRENT, F. (1984[1990]): *No emprenyeu el comissari,* València, L'ham, 14a edición.

TORRENT, F. (1987): *No me vacilen al comisario.* Traducción de Javier Gispert. Barcelona, Ediciones B.

TORRENT, F. (1985[1986]): *Penja els guants, Butxana,* Barcelona, Quaderns Crema, 2a edición.

TORRENT, F. (1987): *Contra las cuerdas*. Traducción de Josep Lluís Bonet. Barcelona, Anagrama.

GLOSAS DIDACTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

RESPONDING TO DIFFERENT COMPOSITION TOPICS: A QUANTITATIVE ANALYSIS OF LEXICAL ERROR PRODUCTION

María Pilar Agustín Llach / Soraya Moreno Espinosa / Almudena Fernández Fontecha
Universidad de La Rioja

1. Review of the literature

Writing is an important skill in language, second (L2) and first (L1), development and instruction, and it furnishes relevant criteria for determining learners' language proficiency at a given point in the process of language acquisition. Writing correlates highly, actually the highest of the four language skills, with overall language proficiency (Koda, 1993; Jennings et al., 1999). Effective and fair writing assessment techniques play a critical role in student placement, evaluation of individual competence and progress, and in determining instructional needs. The design and evaluation of written tests, usually in the form of test essays, is not a trivial issue in second language instruction.

Among the many different evaluation criteria used in assessing compositions, e.g. length, discourse organisation, syntactic complexity (Cassany, 1999; Crusan, 2002; Jarvis et al., 2003) lexical measures (lexical choice, lexical originality, frequency of lexical items) are the most popular (Engber, 1995; Laufer and Nation, 1995). The direct or indirect role of lexical errors as an assessment criteria cannot, therefore, be denied (Engber, 1995). However, the use of lexical errors as a measure for determining writing quality should better be combined with other assessment criteria to achieve, thus, a most objective judgement.

Apart from devising and using reliable assessing techniques, second language teachers must be very cautious in the design of language tests. Given the repeatedly proved close (cor)relation between the written product and learners' linguistic competence, a good and reliable writing test is warrant of a valuable measure of proficiency. Unfortunately, the impact of the topic task, also called task or topic effect (Jennings et al., 1999) on the writers' response to the writing task has been a neglected variable of test design in performance analysis and writing assessment research. That the testing task has decisive effects on the

linguistic data elicited has been a long recognized issue in the field of second language acquisition (see for example Tarone and Parrish, 1988; Larsen-Freeman and Long, 1991: 31) which seems to have passed overlooked in second language writing teaching and learning research.

Nonetheless, several studies have proved the impact of composition topic in the learners' response. For example, Koda (1993) worked with American learners of Japanese as a second language and he was able to identify significant quantitative and qualitative differences between two writing tasks: narration and description. These differences demonstrated that both tasks imposed varying linguistic and rhetorical requirements. Narrative discourse proved to be more difficult, in the sense that it involved higher linguistic and rhetorical processing, and consequently obtained a lower quality score. Although not thoroughly commented by Koda, a very interesting aspect appears in his data: a high positive correlation can be observed between "good vocabulary" and all other composition quality components (comprehensibility, organization, cohesion, grammaticality, sentence structure, content strength and interest value) and overall quality rating. This data is indicative of the importance of lexical measures in quality writing.

By contrast, a later examination of topic effect in testing performance carried out by Jennings et al. (1999) yielded contradictory results. The comparison of the control i.e. no possibility of choosing the topic of their topic-based examination, and experimental group, i.e. with the chance to select the topic of their test, resulted in no statistical differences in the learners' testing performance. However, while not statistically significant, the mean scores for the choice group were slightly higher than the mean scores for the no-choice group. Authors contend that, although topic effect can be felt in general language learning and performance, it is of little or no relevance in testing using a topic-based examination. Factors such as prior knowledge of the topic, the test-taker's interest in the topic, the perceived relevance of the topic or the test-taker's opinions concerning the topic proved to have no significant effect on the test-taker's performance, probably, authors claim, because differences regarding these factors were ruled by the design of the topic-based examination.

Reid (1990) also set to investigate the linguistic and rhetoric differences in learners' responses to varying topic types and topic tasks. This author concentrated on three measures: fluency or number of words, syntactic variables and lexical variables. Concerning the main focus of interest of the present study, i.e. learner's lexical performance, Reid's study offered very valuable results, since it was proved that topic type is relevant as regards the lexical production of ESL. The vocabulary chosen by the participants in their essays varied significantly with topic type. He found considerable differences in vocabulary regarding three lexical variables: average length of words, percentage of content words, and use of pronouns, and depending not only on topic task, but also on topic task and language background.

Fluency also differed from one topic task and topic type to another, nevertheless syntax was found to be invariable in all the cases.

Similar observations regarding the variation of vocabulary choice in learners' essays depending on topic type were made by Linnarud (1986). Different vocabulary content was obtained from two different writing tasks: exposition and narration. Her results serve as support for the general tendency commented here that varying writing tasks involve different linguistic competencies and elicit different language data, especially vocabulary.

Some further evidence on this point comes from the quantitative error analysis study implemented by Jiménez Catalán (1992). In the four writing tasks she analyzed in her research, variation in the production of error type in quantitative and qualitative measures is absolutely evident. These results led her to the conclusion that the particular characteristics, and idiosyncrasies of each writing task somewhat determine the type of errors to appear in students' responses.

It is reasonable, therefore, to expect that tasks vary in the demands that they impose on learners' vocabulary and consequently, the type of task will determine the lexical error types to appear in participants' written essays. With these considerations in mind, the present paper intends to find out if different writing tasks originate varying lexical errors as regards their type and the proportions in which they manifest in each particular composition task. Consistently with previous research, the design of this study included two writing tasks of the narration and description type. In an attempt to better understand the process of L2 writing and the lexical variation observed in students' responses, the present study examines the ways in which different writing tasks influence the quality and quantity of foreign language lexical performance, i.e. production of lexical errors in composition, and what consequences this lexical error variation may have on second language instruction and writing assessment.

This study was designed to explore the following research questions:

1. Is there any quantitative difference in the production of lexical errors as regards response to different composition topics?
2. Can any quantitative variation in the type of lexical errors produced be observed as regards response to different composition topics?

2. Method

Subjects

A total of 77 subjects participated in the study. These were 10 year old Spanish speaking learners of English as a foreign language. Data was collected in a primary school in Logroño, La Rioja, Spain in spring 2004. All participants were 4th graders and could be classified as early beginners of English. English is a compulsory school subject in La Rioja from the first grade of primary education onwards. According to this, subjects had received

some three and a half years of instruction in English, which makes up for a total of around 360 hours. In order to determine objectively the level of proficiency of the informants in the foreign language, two further tests, apart from the time of instruction, were performed that revealed that subjects, in fact, were low proficiency ESL learners (see below materials section).

Three intact 4th grade classes of a unique primary school rather than volunteers were chosen to participate in this study. Of the 79 pupils that constituted the three classes, 2 could not be present the day the data were collected. Furthermore, not all participants implemented all tasks. Thus, in the first composition task there is a total of 71 compositions, since 7 subjects did not take part in the first composition data collection session, and 1 further composition had to be excluded for being illegible. For the second composition task, 6 subjects were absent the day of data collection, other 5 did not comply with the instructions and wrote their compositions entirely in Spanish, and still another one had to be discarded for being illegible. Summing up, for the first composition tasks a total of 71 subjects performed correctly, and for the second 67 compositions are at the researcher's disposal for their analysis. Despite the fact that there is an unequal number of subjects for each composing task, the study is possible because the analysis are performed with the means.

All subjects reported Spanish to be their mother tongue and all, except for one girl who acknowledged speaking Chinese, claimed having no knowledge of any other language.

Materials

The instruments used for the investigation were the compositions produced by the subjects of the study. As hinted at above, two different composition topics were used for the study. A broad subject-base theme was chosen for the first composition, henceforth C1, so that the content was the least constrained by thematical and knowledge limitations. The learners had to write a letter to an English prospect host-family, where they introduced themselves and talked about their family, their school, their home town, their hobbies and interests and any other aspect of their life and liking they might deem interesting for the receiving family to know (see Appendix A). This theme was also selected, because it did not impose any constraints on the type of language, vocabulary and grammatical structures expected, and it left free way to the learners to use their imagination and employ a wide range and variety of words and structures. Subjects had 30 minutes to complete the task and no limitation was imposed on them as regards their writing but for the topic in the instructions. Nonetheless, the free character of the task allowed students to deploy all their linguistic knowledge in English.

For the second composition task, henceforth C2, subjects also had 30 minutes. They were handed out a sheet with a series of six cartoon-type pictures that outlined a story. Learners were asked to order those pictures, tell the story, and give it a tittle (see Appendix B). It should be noted that these pictures specified not only the content but also the rhetorical style

of the learners' compositions. That is to say, the informants were being asked to write a narrative rather than the kind of descriptive essays that were elicited by C1. Here, content was constrained by both theme and also world knowledge limitations. Furthermore, the topic of composition imposed linguistic and, above all lexical constraints, so that the range of vocabulary expected from the participants was reduced. However, compositions were not judged by their faithfulness to the original story. With these topics, it was guaranteed that the subjects would have something to write about, and differences in the resulting essays as regards content and length due to different subject knowledge were ruled out. Thus, just lexical competence played a role in differentiating learners' written performance. The resulting essays are variable in length, content, linguistic structures, and lexical items, but all respond to the instructions given in the participants' mother tongue, Spanish. These essay tasks were part of a larger battery of tests that was implemented along four weeks (one hour every week) during class time.

A cloze procedure test and a reading comprehension test were also used in this study to determine the proficiency level of the ESL learners. Analysis of these two level tests revealed that, in fact, participants could be classified as early beginners. Both proficiency level tests were taken from the *Key English Test 1*, Cambridge University Press, 2003. The data here used are part of the data collected for the research project BFF 2003- 04009- C02- 02 funded by the Spanish Ministry of Science and Technology.

Procedures

Compositions were read twice and analyzed for lexical errors. To spot lexical errors, it is necessary that a working definition of the object of study, i.e. the lexical error is disposed of. The notion of lexical competence, that is, of what it means knowing a word lies on the basis of the definition of "lexical error". With this consideration in mind, here a lexical error is defined as the deviation from the lexical norm as it appears in dictionaries and grammars. Here, the lexical norm is established by the monolingual dictionary of English *Collins Cobuild*. Every independent meaningful unit is regarded as a lexical item. Considering this, lexical errors were here strictly counted and all lexical deviations, slight and small as they may have been, were registered as lexical errors.

Once the lexical errors were identified, a linguistic description (analysis) was attempted at that would reveal the basic underlying nature of those lexical errors. Two main structural patterns were distinguished: spelling errors, e.g *mather*, *verday*, *sarperner*; and errors in word choice derived from mother tongue influence/interference, e.g. *coleg*, *alums*, *whale asesin*. Spelling errors can be defined, basically, as errors in the form of the lexical item, giving rise either to some non-existent word, e.g. *smooll*, *tenniss*, *ticher*; or either to an existent word but with a different meaning to the one intended, e.g. *hose* for *house*, *parrots* for *carrots*. These are usually caused by difficulties to cope with the "complicated" English orthographic system.

The disagreement in English between pronunciation and orthography is also to be made responsible for a great number of spelling errors.

Errors in word choice, on the other hand, consist in using a wrong word instead of another correct one. The resulting error is an already existing word in the target language, e.g. *fathers* for *parents*, or in the mother tongue, e.g. *arroz* for *rice*, or either an easily recognizable word in the L1, i.e. an anglified word, e.g. *lentigues* for *lentils*. These lexical errors are mainly due to influence of the mother tongue to which the majority of them can be traced back. Thus, lexical errors were classified taking into account these two main tendencies.

3. Results

The first research question asked about whether there was any difference in the production of lexical errors according to different composition tasks, in other words it asked whether production of lexical errors would increase, decrease, or stay sill in the second composition task with regard to the first. The analysis of the data revealed a somewhat controversial, striking, and non-expected result, since in absolute frequencies, subjects committed more lexical errors in the first than in the second composition task. A total of 639 lexical errors was obtained in the analysis of C1 which contrasts with the 495 lexical errors in C2. The mean of lexical errors per composition was also higher in C1: 9 lexical errors in each C1 composition and 7,38 lexical errors every C2 composition. These results are summarised in Table 1.

TABLE 1. Summary of the tallies of lexical errors per composition

	Composition 1	Composition 2
Lexical errors	639	495
N° compositions	71	67
Mean N° lexical errors/composition	9	7,38

This finding contradicted the expected result taking into account the more linguistically demanding character of the second composition task, that imposed a higher level of difficulty on the participants. Searching for a possible explanation for these results, the length of the compositions was analysed. This analysis turned out to be very telling and it shed light on the issue. Using the length of composition it was found out that subjects wrote less than half so much in C2: 73,37 words per composition and 147,85 words per C1 composition. This again led the researcher to a very interesting result, namely that, meanwhile subjects committed a

lexical error every 16,42 words in C1, they produced a lexical error every 9,93 words in C2. This implies that C2 compositions display a higher lexical error density than C1, i.e. performance data is marked with a higher degree of deviancy in C2. Lexical errors are, therefore, more frequent in C2 than in C1. Results are summarised in table 2. This result confirms the belief that when the thematical and linguistic difficulty of the task is increased the performance of the learners as manifested in their frequent production of lexical errors decreases (Koda 1993).

TABLE 2. Mean length of composition and lexical errors

	Composition 1	Composition 2
Mean length of composition*	147,85	73,37
Words/ lexical error	16,42	9,93

*measured in words

The second research question asked whether a quantitative difference could be observed in the production of lexical error type depending on the topic of composition. Results show that, in fact, there is a considerable difference in the type of lexical errors produced by learners in each of the composing situations. As can be seen in tables 3 and 4 spelling errors account for over two thirds of the total of lexical errors, 72,93% of the total are spelling errors in C1, whereas word choice errors are the bulk of lexical errors in the second composition task, 56,36% are word choice and 43,6% are spelling errors in C2. There a reversal of around 30% in lexical error type relative to composition topics. Therefore, the second research question must be answered positively, since a quantitative difference in the production of lexical error type was found out regarding C1 and C2. This result is consistent with the findings of previous research that revealed the variable performance of learners when responding to different composition tasks (see review of the literature).

TABLE 3. Percentage of lexical error type in C1 and C2

	Composition 1	Composition 2
Spelling errors	72,93%	43,64%
Word choice errors	27,07%	56,36%

TABLE 4. Lexical error type in C1 and C2

	Composition 1	Composition 2
Spelling errors	466	216
Word choice errors	173	279
Total	639	495

4. Discussion

In brief, this study yielded the following results: participants committed lexical errors more frequently in the second composition task than they did in the first, and qualitatively (type of lexical errors) and quantitatively different composition tasks give rise to different lexical errors. The first finding answers the first research question, i.e. if the composition task changes, the performance of the learners change relative to their production of lexical errors. This result was by no means surprising, since previous research had already found out the impact of (different) topic tasks on the students' responses to the writing task (Linnarud 1986, Reid, 1990, Koda 1993). Furthermore, the fact that the first composition task proved to be easier for the participants was not striking either. It was a broad- subject topic of the description type that contrasted in its lexical and other linguistic and rhetorical demands, e.g. grammatical structures, syntactic organisation) discourse planning, with the narration task imposed by the second composition. In the same vein, Koda (1993) also found out that "narrative discourse involves more demanding linguistic processing, at varying levels, than descriptive discourse" (p. 332), i.e. narration is a more difficult task than description. And if it is more difficult, it is logical that it will give rise to more (lexical) errors.

That the second composition task was more difficult than the first is not only revealed by the higher density of lexical errors in that one, but suffice it to think for this purpose of the fact that 5 participants were unable to respond to that task in English and had to use their first language (L1= Spanish) to comply with the assignment. Further evidence in favour of the higher difficulty of the second composition task is the absolute mean length of composition measured by the number of words. Compositions in the second task are drastically reduced to less than half of the length displayed by C1s. According to previous research (Reid, 1990; Crusan, 2002), length of composition is an important factor in writing assessment and indication of quality writing, as well as a measure of *fluency*. Although a long essay does not necessarily imply a good essay, it is very often indicative of fluency and, indeed, "length of essay has correlated highly with quality writing" (Reid, 1990: 195).

In this study, presence of lexical errors appears hand in hand with length of essay, and thus, with fluency and quality writing. Topic task has, thus, relevant effects in the responses elicited not only as regards the linguistic variables present in each composition, e.g. percentage of passive structures, of complex sentences, or of pronouns just to cite a few (cf. Reid, 1990:192), but it also has important consequences in essay fluency, and quality writing, understood as number of words and percentage of lexical errors, respectively.

Although interpretation of the data is complex, it is still possible to determine that in the light of the results, subjects were more knowledgeable and comfortable with the first task. Despite the fact that both topics provided a similar amount of information, the narration task (C2) required somewhat more cognitive complexity than the more straightforward and personal description topic of C1. Informants in C2 are detached from their personal, internal world and asked to tell a new, directed story; it seems obvious that they will encounter more difficulties in this task than in talking about themselves and their nearest environment (school, family, house). From a purely lexical point of view C2 demanded from them concrete, particular vocabulary, they did not have, in most cases; whereas C1 admitted a wider range of lexical items. Summing up, the vocabulary chosen by participants in the compositions varied considerably with topic type (cf. Reid, 1990: 198) as evidenced by the analysis of lexical error type.

Regarding the second research question, the results of the present study indicate that different composition tasks elicit different types of lexical errors. This result is consistent with the previously noted fact that both topic tasks demanded different vocabulary. In C1 the overwhelming majority of lexical errors are of the spelling type, in C2, in contrast, it is word choice errors that make up for the most numerous group of lexical errors. One possible explanation for this reversal in the production of lexical error type lies in the variable cognitive and especially lexical demands of C1 and C2.

As pointed out earlier in this section, the vocabulary required in C1 belonged to the sphere of interpersonal relationships, of the family, of the self. Vocabulary, by the way, freely chosen by the participants and to a great extent mastered by them. This explains why in this compositions, spelling errors are so numerous. Although learners positively know the words they are using, the lack of agreement between the phonetic and orthographic systems of English, and the for Spanish natives difficult English spelling originate a great confusion as regards how to write a word. For example, it is a frequent case in the present data that learners write the English word as it is pronounced, e.g. *ould* for old, *biutiful* for beautiful, or *haus* for house. Some other cases, subjects omit, add or change some graph, e.g. *scool* for school, *havee* for have, or *bahtroom* for bathroom. Nonetheless, and despite these errors, learners show some lexical knowledge of the words at stake.

By contrast, word choice errors manifested mainly in a complete language shift, i.e. insertion of the L1 word (Spanish) in the L2 syntax (English) seem to generate in a total lack of knowledge referring the lexical item targeted. When having to face the "lexical challenge" imposed by the second composition task, informants often opt for the introduction of the Spanish equivalent of the unknown word in English, e.g. *My grandmother is fumando*, (Eng. smoking), *There are the animals: hienas, tiger, ...* (Eng. hyena). On some other occasions a Spanish word is adapted to the phonology or spelling of English, e.g. *The lats, the food are on the floor*, (Sp. *latas*, Eng. tins), *This family [...] swim in the lagune* (Sp. *laguna*, Eng. lake).

In a nutshell, the different lexical demands imposed by each of the composition tasks seem the most probable and reasonable interpretation/explanation for the results that revealed different lexical error type depending on topic task.

It is hoped that the results of the analysis, cautiously interpreted, might be sufficiently concrete to have some practical application to practical teaching. The next section will briefly outline and comment on what implications these results carry for foreign/second language pedagogy.

5. Pedagogical Implications

Because of the modest sample size, implications based on the present results must be taken with caution. Still, if, as this study has shown, the nature of the writing task affects such variables as lexical error production, then, choosing fair and appropriate testing topics should be the teacher's, and especially the tester's most important and responsible activity. The limitations of the existing writing ability testing procedures and techniques have to be acknowledged by teachers and practitioners and testing items suitable to the competence being evaluated have to be designed. The differences and variation in the lexical performance of learners depending on the different writing task demands are important factors to be taken into account by the test designer when devising and deciding on the topic of the test items to be used, since these testing topics will influence the responses of the learners and, therefore, the results of the test. Designing fair, appropriate and performance-comparable topic tasks is the next challenge of foreign and second language writing teachers.

The findings of this study also suggest some general recommendations not only for writing assessment, but also for second language instruction. First, the analysis consistently demonstrates that the two writing tasks involve different lexical competencies required for successful performance. It is essential that the writing task selected for either assessing or teaching should be adjusted to the learner's proficiency level. Suffice here to remember the different lexical error types generated by both composition topics, being C2 lexical errors clearly due to a more general lack of lexical competence than C1 errors. Consequently, the second composition topic seems more appropriate for learners in a further language

developmental stage than the first composition topic. Describing one's school, family or house on the basis of personal experience, a familiar topic, requires lexical processing procedures and vocabulary resources quite different from those used in a narrative essay.

Second, teachers should teach their learners how to face the varying lexical demands posed by the different writing tasks so that their performance will be enhanced in future essay tasks. Providing learners with lexical communication strategies, such as paraphrasing or use of cognates is a good way to prepare them for writing tasks that will demand a higher lexical competence. Vocabulary exercises should also be incorporated in composition instruction to provide a linguistic scaffolding for a given writing task. A series of exercises ranging from "easy" context-detached word lists to more comprehensive vocabulary in context for prewriting activities can help enlarge the vocabulary knowledge of the learners, and thus, facilitate subsequent composition tasks by reducing lexical problems.

6. Conclusion

Data from the present research points to the fact that choice of task has an effect on the type of vocabulary that is elicited and, consequently, on the lexical errors that appear in compositions. The quantitative differences in absolute lexical error production and in lexical error type that exist between the two writing tasks suggest important quantitative and qualitative variations concerning lexical errors and task type that are consistent with previous findings.

The limited sample size of the study and of the task types analysed make that results and implications need to be derived with caution. Generalisations must be carefully made and results should not be extrapolated out of the Spanish primary school context and the English learning situation here encountered. The lexical error taxonomy here used has proved to be a valid and reliable instrument of lexical error classification.

Future research in this field should tackle the issue of lexical error type variation with comparison of the three main writing tasks considered in the literature: description, exposition or argumentation and narration. Analysis of other lexical measures like percentage of content words, of nouns, verbs, adjectives and adverbs or lexical originality and variation should be included in future research on the variation of vocabulary in relation to choice of task.

Acknowledgements

This research was supported by a grant (FPI-2004) funded by the Comunidad Autónoma de La Rioja.

7. References

CASSANY, D. (1999) *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.

Collins Cobuild English Dictionary (1995) London: Harper Collins Publishers.

CRUSAN, D. (2002) "An Assessment of ESL Writing Placement Assessment", *Assessing Writing*, 8, 17-30.

ENGBER, C. A. (1995) "The Relationship of Lexical Proficiency to the Quality of ESL Compositions", *Journal of Second Language Writing*, 4 (2), 139-55.

JARVIS, S. et al. (2003) "Exploring Multiple Profiles of Highly Rated Learner Compositions", *Journal of Second Language Writing* (in press).

JENNINGS, M., FOX, J., GRAVES, B., and SHOHAMY, E. (1999) "The test-takers' choice: an investigation of the effect of topic on language-test performance", *Language Testing*, 16 (4), 426-456.

JIMÉNEZ, R. M. (1992) *Errores en la producción escrita del inglés y posibles factores condicionantes*, Madrid, Universidad Complutense.

KODA, K. (1993) "Task-Induced Variability in FL Composition: Language-Specific Perspectives", *Foreign Language Annals*, 26 (3), 332-346.

LARSEN-FREEMAN D. & LONG M. (1991) *An Introduction to Second Language Research*, London, Longman.

LAUFER, B. and NATION, P. (1995) "Vocabulary Size: Lexical Richness in L2 Written Production", *Applied Linguistics*, 16, 307-22.

LINNARUD, M. (1986) *Lexis in Composition: A performance Analysis of Swedish Learner's Written English*, Malmö, Sweden, Liber Förlag Malmö.

REID, J. (1990) "Responding to different topic types: a quantitative analysis from a contrastive rhetoric perspective". In *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*, Kroll, B. (ed.), Cambridge, CUP, 191-210.

TARONE, E., and PARRISH, B. (1988) "Task-Related Variation in Interlanguage: The Case of Articles", *Language Learning*, 38 (1), 21- 43.

APPENDIX A

Instructions for composition topic 1

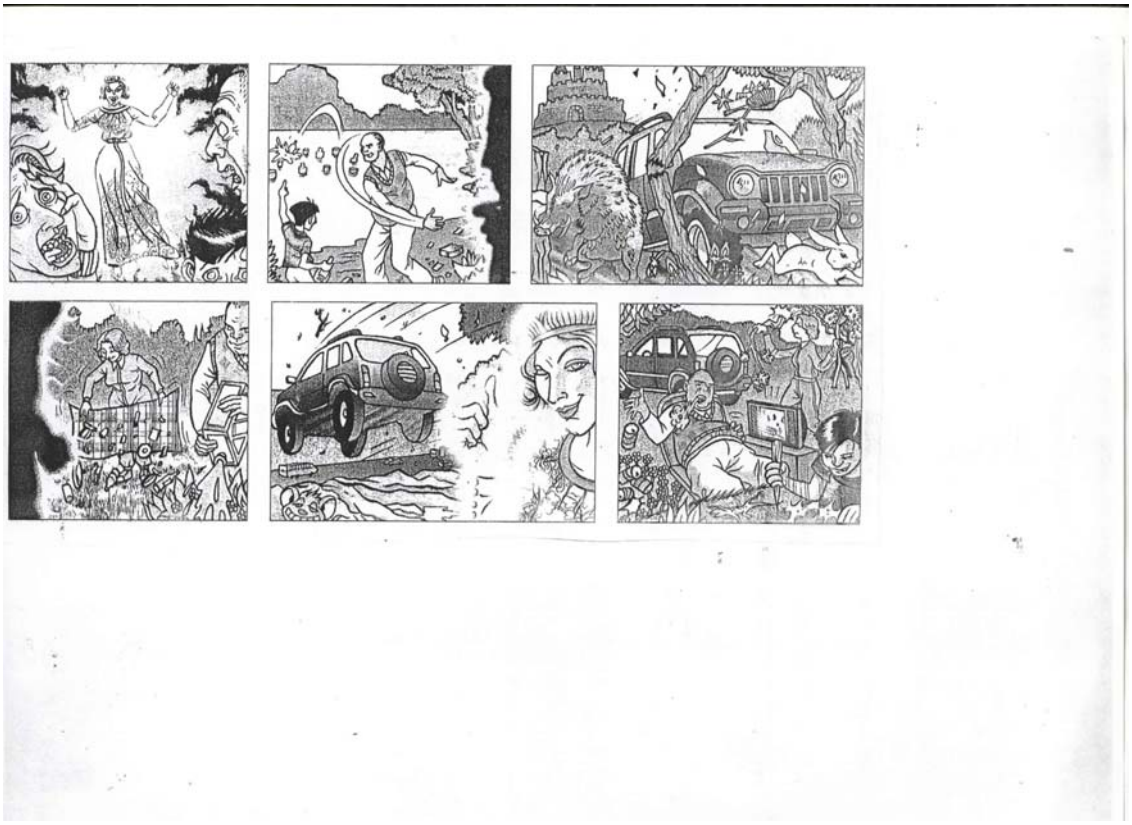
Imagina que vas a vivir con una familia inglesa en Oxford durante un mes. La familia se llama Mr. and Mrs. Edwards y tienen dos hijos: Peter and Helen. Escríbeles una carta, preséntate y háblales de tu ciudad, tu colegio, tus hobbies y cualquier otra cosa interesante que desees añadir.

APPENDIX B

B.1 Instructions for composition topic 2

Aquí tienes una serie de viñetas desordenadas. Corresponden a una historia. Primero, ordena las viñetas, luego cuenta la historia y finalmente, ponle título.

B.2 Series of the six cartoon-type pictures of composition 2



GLOSAS DIDACTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

Selección de textos

Esther Ortas Durand
Universidad de Zaragoza

UNA HEMEROTECA DEL III CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA CELEBRADO EN ROSARIO EN NOVIEMBRE DE 2004

Índice:

A. La situación y los desafíos a los que se enfrenta el español: la opinión de filólogos, académicos y estudiosos (artículos 1-5).
B. El español, su vitalidad y sus retos: la mirada de los creadores (artículos 6-14).
C. El español según los políticos, instituciones y autoridades (artículos 15-19).
D. Presentaciones de obras y homenaje a Sábato (artículos 20-23).
E. Balances del III Congreso Internacional de la Lengua Española (artículos 24-27).

A. La situación y los desafíos a los que se enfrenta el español: la opinión de filólogos, académicos y estudiosos

1. Manuel Calderón, "La 'unidad de la lengua' encuentra enemigos en Rosario", *La Razón*, 19-XI-2004, p. 26.
2. Julio Ortega, "El español no está en peligro", *El País*, 20-XI-2004, p. 44.
3. Rosa Mora y José Andrés Rojo, "La creatividad de los hablantes marcará los futuros derroteros de la lengua", *El País*, 20-X-2004, p. 42.
4. Ramy Wurgaft, "El español navega por las aguas turbulentas de la globalización, según los académicos", *El Mundo*, 21-XI-2004, p. 59.
5. Rosa Mora y José Andrés Rojo, "Krauze propone un proyecto académico y artístico para conquistar EE. UU.", *El País*, 20-XI-2004, p. 42.

B. El español, su vitalidad y sus retos: la mirada de los creadores

6. Francisco Ayala, "El rico significado de las palabras", *La Nación digital*, 17-XI-2004, http://www.lanacion.com.ar/archivo/Nota.asp?nota_id=654736.

7. Manuel Calderón, "Fuentes. 'Tenemos coronas de laureles pero andamos con los pies descalzos'", *La Razón*, 18-XI-2004, p. 28.
8. "Fuentes, Tizón y Ayala levantaron el telón con una apasionada defensa de la lengua española", *ABC*, 18-XI-2004, p. 56.
9. Juan Cruz, "Remedios y basuritas", *El País*, 18-XI-2004, p. 41.
10. "Hay que escribir como se habla", *La Nación digital*, 18-XI-2004, http://www.lanacion.com.ar/archivo/Nota.asp?nota_id=655100.

11. "Edwards sitúa en el siglo XVII español el germen del realismo mágico", *ABC*, 19-XI-2004, p. 51.
12. Rosa Mora y José Andrés Rojo, "La creatividad de los hablantes marcará los futuros derroteros de la lengua", *El País*, 20-X-2004, p. 42.
13. Juan Cruz, "Este quilombo parece el Mundial", *El País*, 20-XI-2004, p. 45.
14. Susana Reinoso, "Hablar y escribir bien, el camino más seguro para pensar y crear", *La Nación digital*, 22-XI-2004, http://www.lanacion.com.ar/edicionimpresa/cultura/nota.asp?nota_id=656256

C. El español según los políticos, instituciones y autoridades

15. "Una lengua de mestizaje [Extracto del discurso de inauguración del Rey Juan Carlos I]", *El País*, 18-XI-2004, p. 40.
16. Ramy Wurgaft, "Don Juan Carlos y Doña Sofía abrieron, con el presidente argentino Kirchner y su esposa, la gran cita sobre el español", *El Mundo*, 18-XI-2004, p. 60.
17. Verónica Chiaravalli, "Impulsar el intercambio, un desafío", *La Nación digital*, 17-XI-2004, http://www.lanacion.com.ar/archivo/Nota.asp?nota_id=654735.
18. Jorge Rouillón, "Tiempo fértil para la expansión", *La Nación digital*, 20-XI-2004, http://www.lanacion.com.ar/archivo/Nota.asp?nota_id=655875.
19. Rosa Mora y José Andrés Rojo, "El Instituto Cervantes busca fórmulas para proyectarse en Hispanoamérica", *El País*, 21-XI-2004, p. 38.

D. Presentaciones de obras y homenaje a Sábato

20. "El *Panhispánico de dudas*, un diccionario de combate contra los extranjerismos", *ABC*, 19-XI-2004, p. 52.
21. Rosa Mora y José Andrés Rojo, "Los engranajes ocultos de una enciclopedia", *El País*, 19-X-2004, pp. 38-39.
22. José Andrés Rojo, "El *Quijote* de la RAE inicia su andadura en Rosario", *El País*, 19-XI-2004, p. 40.
23. Susana Reinoso, "El llanto de Sábato emocionó a todos", *La Nación digital*, 21-XI-2004, http://www.lanacion.com.ar/edicionimpresa/cultura/nota.asp?nota_id=656127.

E. Balances del III Congreso Internacional de la Lengua Española

24. Verónica Chiaravalli "Asegurar la diversidad, la meta acordada", *La Nación digital*, 21-XI-2004, http://www.lanacion.com.ar/edicionimpresa/cultura/nota.asp?nota_id=656108.
25. "Conjugar diversidad y unidad, reto para el español del siglo XXI", *La Vanguardia digital*, 20-XI-2004, http://www.lavanguardia.es/web/20041120/51169627121.html
26. Lilian Neuman, "El fin de las dos orillas", *La Vanguardia*, 21-XI-2004, p. 45 y http://www.lavanguardia.es/web/20041121/51169667429.html.
27. Editorial, "Lengua viva", *El País*, 21-XI-2004, p. 14b-c.

A. LA SITUACIÓN Y LOS DESAFÍOS A LOS QUE SE ENFRENTA EL ESPAÑOL: LA OPINIÓN DE LOS FILÓLOGOS Y ESTUDIOSOS

1. Manuel Calderón, "La 'unidad de la lengua' encuentra enemigos en Rosario", *La Razón*, 19-XI-2004, p. 26

La unidad del español no convence a todos. Recurso retórico empleado hasta la saciedad durante le congreso Internacional de la Lengua que provoca leves sonrisas en otros ponentes. El especialista en Literatura Comparada y académico Claudio Guillén introdujo en su ponencia, que inauguraba el tema "Aspectos ideológicos y culturales de la identidad lingüística", mucha sabiduría y poca ideología.

Al hablar de identidad -que será una palabra maldita si se mezcla con lengua- imaginó un escenario donde "lo importante es la perspectiva histórica, la percepción de continuidades y discontinuidades, la inteligencia del devenir y nunca la defensa de la esencia", dijo. Y quitó mucho hierro a lo que representa la lengua, que definió sencillamente como "una forma de convivencia" y una forma de comunidad de origen espontáneamente compartida". Guillén citó a Edward Said y su ensayo *Cultura e imperialismo* para rebatir que exista alguna literatura que tenga una visión total y privilegiada: "Ninguna visión tiene total hegemonía sobre el terreno que contempla".

En una mesa redonda posterior, el profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana (México) Rainer Enrique Hamel, definió la defensa de la unidad de la lengua española como la consecuencia de una política económica que arranca con el ingreso de nuestro país en la Unión Europea en 1986.

Siguiendo con este argumento, Hamel criticó la labor del Instituto Cervantes, ya que "hoy representa la política de la hispanofonía como una gran unidad, bajo el liderazgo de España y donde la lengua que se difunde es el español peninsular central.". Hamel también puso en duda el crecimiento real del español en Estados Unidos, datos, añadió, que son los que emplea la Real Academia Española para demostrar el crecimiento de la lengua española en el mundo.

El profesor de la Universidad de Valencia, Ángel López García, mantuvo que este Congreso Internacional debía inaugurar "el año cero del español mundial" y que había "llegado el momento de optar entre ser una lengua más o ser la lengua mundial que complemente a la inglesa", que no bastaba con "regocijarnos en el hecho de que veintidós estados de todo el mundo hablen el español". Defendió, además, que, a diferencia del inglés, que es una lengua más para la técnica, el español es un idioma "comunitario". Ángel López –que obtuvo el premio anagrama de Ensayo en 1985 con *El rumor de los desarraigados. Conflicto de lengua en la Península Ibérica*- sostuvo que la cultura occidental siempre había sido bilingüe: "El griego se utilizaba para las artes y el latín para las leyes".

(...)

2. Julio Ortega, "El español no está en peligro", *El País*, 20-XI-2004, p. 44

Les traigo la noticia de que el español no está en peligro.
Está, más bien, protegido, por dentro, por las lenguas regionales, por los idiomas nativos, por las hablas de la mezcla fronteriza.
En este III Congreso de la Lengua Española es bueno reconocerlo: esas lenguas son la armada elocuentemente invencible que conduce al español a todas las orillas. En México

como en Perú, proveen al español no sólo los nombres de la abundancia (del chocolate a la papa) y la geografía sino las inflexiones afectivas que multiplican diminutivos, transposiciones sintácticas y sincretismos de todo orden. El español crece por dentro, deudo endeudado de las hablas nativas.

Otro tanto ocurre, es cierto, con las mismas lenguas aborígenes, que siguen incorporando nuevos registros gracias a que siendo lenguas aglutinantes pueden sumar y contaminar otros lenguajes, como un nuevo mapa que gracias al español reapropiado crece y amplía el mundo local haciéndolo universal. El español que hoy hablamos es transatlántico, hecho en las idas y vueltas, siempre más otro y más mismo.

Bien sabemos que muchas lenguas tribales han desaparecido con sus hablantes como desaparece un bosque al paso de lo moderno irreversible. Pero también es cierto que las lenguas nativas de mayor memoria cultural se han robustecido y crecido, incluso reparando sus pérdidas, en diálogo ante el espejo del español, desarrollando estrategias culturales de negociación, préstamo, transcodificación y complementariedad.

Con un refinamiento intelectual que trasciende la penuria colonial y la condición meramente subalterna; con una capacidad de resistencia activa, de respuesta, redistribuyendo el espacio compartible, esas poblaciones nativas, en diversa fluidez de mestizaje creativo, han sido capaces de reprocesar la violencia, traducir lo moderno, y poner a trabajar lo nuevo como otra herramienta de su heterogeneidad. Porque si hubiese una sola verdad, un solo pensamiento dominante, América Latina no tendría lugar en este mundo. Sólo lo tiene porque lo heterogéneo es, en buena parte, su creación, y en ella nos alberga a todos, borrando fronteras, y acrecentando nuestra humanidad.

Creo que en cuanto reconocemos el valor cultural de los pueblos migratorios, la audaz expresión de sus sagas, reconoceremos que no se trata más de víctimas, y que la victimización es una lectura reaccionaria que representa como subsidiaria una cultura que no podemos separar sin autonegación.

Nuestro español -el español más nuestro en cada Congreso de la Lengua- no conoce peligro. Posee, más bien, el exceso de identidad de su tránsito.

A esa circulación nos debemos. Lo que tienen en común el quechua y el catalán, el nahuatl y el gallego, es el español, el multilenguaje de la cultura atlántica del siglo XXI.

3. Rosa Mora y José Andrés Rojo, “La creatividad de los hablantes marcará los futuros derroteros de la lengua”, *El País*, 20-X-2004, p. 42.

La última sesión plenaria del congreso permitió establecer el muestrario de problemas que tiene el español en el mundo actual, diagnosticar su energía, levantar acta de sus deficiencias. Las industrias del español, su posición en un mundo dominado indiscutiblemente por el inglés pero en el que no deja de crecer, sus carencias en el universo de la ciencia y la tecnología, su débil presencia en la Red, las estrategias que poner en marcha y afinar para tener cada vez más peso como lengua de comunicación internacional y su presencia en los foros diplomáticos fueron algunas de las cuestiones que surgieron en uno de los debates más ágiles y sugerentes de cuantos se ha realizado en los últimos días.

Inició la ronda Francisco de Bergia, director general adjunto de Telefónica, que se mostró optimista respecto al futuro del español aunque hizo autocrítica: no ha conseguido imponerse en la Red. “El futuro del español dependerá del peso social y, sobre todo, cultural de la población hispanohablante. Es imprescindible su propia fuerza expansiva”. Bergia destacó como muy importante el proceso de aprendizaje del español en Brasil, en el que deberán “volcarse con todas sus fuerzas las instituciones públicas y las empresas privadas”.

“Remontar el Orinoco es como remontar el tiempo”. Juan Luis Cebrián recogió la observación de Alejo Carpentier para iniciar su intervención y señalar cómo el mundo latinoamericano actual sigue siendo un crisol de edades, de etnias, de culturas, de sensibilidades. Lo que consigue superar ese barullo caótico en que se mezclan tantas cosas es la palabra, la lengua. Y la lengua española goza de una extraordinaria salud.

Fue entonces cuando disparó un arsenal de argumentos para demostrar que el español no es una lengua amenazada. Empezó por Miami, y la fuerte instalación de un bilingüismo en la zona frente a la asimilación del hispano por la marca del inglés, habló de la pujanza de la minoría hispana en Estados Unidos (40 periódicos, 300 semanarios, 3 canales de televisión, miles de emisoras de radio) y recordó cómo la fuerte entrada de mexicanos en el vecino del Norte le llevó a Carlos Fuentes a hablar de una "reconquista pacífica, pero consistente".

Cebrián habló también de los retos pendientes (su débil presencia en Internet) y alertó sobre un grave riesgo: "No se trata de educar a las nuevas generaciones en las nuevas tecnologías, sino educarlas con ellas". La globalización y su amenaza a la diversidad fue otro de los puntos que abordó, pero reclamó sentido común y apertura de miras. Hay que luchar contra los barbarismos, hay que establecer con precisión la norma y velar por su cumplimiento, pero la historia de la creación de las lenguas es la del mestizaje. Toda lengua es violada y penetrada. Los que la hacen no son las instituciones, sino los hablantes.

"El castellano del siglo XXI será lo que los latinoamericanos quieran que sea", afirmó Cebrián. También dijo que España podía aportar mucho, pero que era el empuje y crecimiento de los hablantes latinoamericanos los que marcarían las trazas de la lengua en el futuro. Destacó el trabajo de las academias a la hora de consensuar la norma, indicó que la eficacia del Instituto Cervantes pasa por su internacionalización, reclamó un intenso diálogo con Brasil y explicó que habría que estar muy atentos con la situación del *spanglish*.

(...)

4. Ramy Wurgaft, "El español navega por las aguas turbulentas de la globalización, según los académicos", *El Mundo*, 21-XI-2004, p. 59

En vísperas del III Congreso de la Lengua, los organizadores anunciaron que, a diferencia de lo que había ocurrido en las ediciones anteriores, en esta ocasión se llegaría a "conclusiones operativas": una especie de *mapa naviero* para que el español recale en puerto seguro.

Pero, en la sesión de clausura, el micrófono pasó de mano en mano sin que ninguno de los oradores aludiera, ni de forma oblicua, a un plan de acción. En cambio, se emitió un diagnóstico de cómo el español navega por las *aguas turbulentas* de la globalización.

(...)

En el Teatro El Círculo, el español Jorge Urrutia, secretario general del Congreso y miembro de la Real Academia Española, tomaba la palabra. "Existe una tensión entre la necesidad de mantener el idioma dentro de los cauces de la homogeneidad –ortográficos y de sintaxis- y la obligación no menos imperiosa de introducir regionalismos que la enriquezcan. Es preciso que seamos capaces de conciliar lo uno con lo otro", dijo Urrutia.

El académico resaltó que el idioma se encuentra en una situación de riesgos y oportunidades. "Existe el peligro de quedarnos rezagados en el dominio del lenguaje tecnológico, donde el inglés nos lleva una considerable ventaja. El español es la quinta lengua más utilizada en Internet, lo cual no se corresponde con el número de sus hablantes: 400 millones de individuos".

Se refirió en su discurso de resumen a la espada de doble filo que constituye la creciente presencia hispánica en Estados Unidos. "Por un lado, nos abre un nuevo espacio de difusión, similar en sus dimensiones a la puerta que abrieron antes los navegantes peninsulares que llegaron a las costas de Amerindia a bordo de las carabelas. Por otro lado, no podemos ignorar que muchos de los hispanos que emigran a la potencia norteña son gente de condición humilde, que no ha tenido mayor acceso a la educación, por lo cual el idioma que propagan y en el que se mueven es un español precario", dijo Urrutia.

Indefensos frente al inglés

"Esta condición", continuó el académico, "los hace indefensos frente al idioma de sus anfitriones y, por ende, receptivos al inglés, que metabolizan en el así llamado *spanglish*. Una de las metas que las academias de enseñanza debemos imponernos es promover el uso

correcto del español entre los inmigrantes, no sólo entre aquellos que buscan un mejor futuro en Miami, Los Ángeles y Florida, sino en las capitales de los países industrializados de Europa".

El responsable de los contenidos académicos del Congreso subrayó que esta labor no debe emprenderse con una actitud de superioridad sino de solidaridad. "Entre los hijos y los nietos de los emigrantes, existe un vivo interés por su idioma originario, del que se enorgullecen. Es preciso que los ayudemos a mantener viva esa llama y a heredarla a sus descendientes".

A Urrutia, como a quienes compartían con él tarima, les llamó la atención la presencia de tantas personas preocupadas por los temas que se debatieron en el curso de los tres días en que se desarrolló esta cita de literatos, investigadores y periodistas. "Su número demuestra la importancia que la sociedad otorga a los argumentos lingüísticos, frente a quienes piensan que son preocupaciones demasiado distantes de una modernidad globalizada. Pero, precisamente, la globalización –proceso que ocupó este encuentro- es la que ha despertado nuevas manifestaciones de un vivo interés por lo idiomático", expresó Urrutia.

5. Rosa Mora y José Andrés Rojo, "Krauze propone un proyecto académico y artístico para conquistar EE. UU.", *El País*, 20-XI-2004, p. 42

El historiador mexicano Enrique Krauze, que pronunció la conferencia magistral de la sesión dedicada a la internacionalización del español, propuso un proyecto "que incluya al mundo académico, artístico, intelectual y literario, la iniciativa privada y los gobiernos" para consolidar el idioma español en Estados Unidos, donde viven 35 millones de hispanohablantes de primera, segunda o tercera generación. Para llevar adelante esta conquista cultural se debe contar "con la participación parcial, pero activa, del Estado, atendiendo a las leyes del mercado y con imaginación empresarial".

Se debe abrochar, además, "el gran talento de los cineastas y actores latinos que actualmente están fascinando a Hollywood, para formar una compañía que realice películas y series de televisión que puedan distribuirse globalmente".

"Hay un imperio bienhechor en el que no se pone el sol. Es el imperio del español; un dominio antiquísimo y moderno, cultural y espiritual, una nación virtual, sin fronteras, múltiple, compleja, variada, cambiante y llena de promesas. El español se expande ufano, y ya no es sólo de España: tiene más hablantes fuera de ella", afirmó.

Krauze hizo un análisis positivo y optimista del nacimiento, evolución y expansión del español, mestizo ya desde su origen, en el que están el protoindoeuropeo, el latín, el influjo celtíbero, los idiomas de la Península, loa influencia del griego clásico, del fenicio, del hebreo y del árabe. Porque, dijo Krauze, "el español destaca sobre todo por su capacidad para mezclar, incorporar, convivir y aceptar lo diverso, lo variado, en una nueva y dinámica unidad, abierta a su vez al cambio incesante".

B. EL ESPAÑOL Y SUS RETOS: LA MIRADA DE LOS CREADORES

6. Francisco Ayala, "El rico significado de las palabras", *La Nación digital*, 17-XI-2004, http://www.lanacion.com.ar/archivo/Nota.asp?nota_id=654736

Por el lenguaje se define mi presencia en el mundo: me siento, y me he sentido desde siempre, un escritor. Mi ocupación constante ha consistido en dar forma verbal por escrito a las ocurrencias de mi fantasía.

Si bien no he querido nunca hacer de ello una profesión en el sentido de económico *modus vivendi*, este último -es decir, mi profesión- ha estado también ligado en mí a la expresión, tanto oral como literaria, en cuanto que he sido periodista, y sobre todo en mi calidad de catedrático; un catedrático que no sólo dictaba enseñanzas en varia materia, sino que a la vez publicaba ensayos y libros de tema, tono y alcance intelectual.

Esto es lo que me ha definido y me ha calificado socialmente; pero no es menos cierto que si yo he estado siempre ligado al idioma de un modo muy particular y específico, tal condición es común a todos los seres humanos en general, tanto que por ella se distingue a nuestra especie biológica del resto de los vivientes. Solemos creer, quizá por engreimiento, que el hombre supera en cuanto a sus facultades mentales al resto de las criaturas que pueblan el universo. No estoy tan seguro, pues quizás una observación atenta descubre pronto en otras especies sutilezas y habilidades tales que bien podría envidiar la nuestra.

Pero en cualquier caso, y aunque algunas bestias sean capaces de imitar, e imiten con bastante fidelidad, los sonidos que constituyen un idioma humano para reproducir nuestros vocablos, ninguna ha sido capaz de mostrar, ni de lejos, la riqueza y versatilidad de nuestro lenguaje articulado.

Nuestras palabras sirven no sólo para ayudarnos a indagar en los misterios del universo, sino también, lamentablemente, para intentar engañarnos los unos a los otros, de donde proceden las distintas formas de superchería; o lo que quizás sea peor, hasta la mera vacuidad a que parece aludir la famosa queja de Hamlet: "Words, words, words".

Así, pues, mi larga vida ha estado embargada por el uso del idioma: de este idioma español que he tenido la suerte de poder conocer y practicar en toda la rica variedad de sus modulaciones, tanto en diversos sectores de mi tierra natal y europea como, pronto, en la generosa extensión del continente americano.

Mis circunstancias personales han determinado, en efecto, que durante períodos diversos de mi procelosa existencia haya disfrutado de dicha variedad; y así puedo decir que, por lo pronto en la Argentina, y dentro de ella, no sólo en Buenos Aires, sino también en las ciudades de su Litoral -en esta misma ciudad de Rosario donde en el momento actual se encuentra reunido el congreso a cuyos miembros me dirijo-, y por fin en varios países del norte de este continente -en México, en Cuba, en Puerto Rico-, he ejercido mis actividades de enseñante y practicado a la vez mi tarea de escritor.

No hace falta ser ni poeta ni gramático ni filólogo ni de cualquier otro modo estar ligado por vocación innata a la lengua para que ésta resulte ser algo inherente a la humana condición. Pues las palabras que todos empleamos aspiran a tener sentido o, mejor dicho, no pueden dejar de tenerlo: significan siempre un algo; y así, el conjunto de las significaciones que integran la riqueza de una lengua presta espacio a una esfera distinta y superior a aquella de las cosas materiales en cuyo ámbito, de todos modos, como vivientes, como miembros de una especie zoológica, nos encontramos[20].

[20] El texto íntegro de la intervención de Francisco Ayala se publicó en *El País*, 18-XI-2004, p. 38.

7. Manuel Calderón, "Fuentes. 'Tenemos coronas de laureles pero andamos con los pies descalzos'", *La Razón*, 18-XI-2004, p. 28

Arrancó de una manera emocionada, directamente a los asistentes. "Llegaron a Hispanoamérica antes que nadie, nadie les pidió pasaportes, visas, tarjetas verdes, señas de identidad, no había guardias fronterizos donde los primeros hombres, mujeres y niños cruzaron desde Siberia a Alaska hace 30, 15 millones de años, no había nadie, todos llegamos de otra parte, nadie llegó con las manos vacías, las primeras migraciones de Asia a América trajeron la caza, la pesca, el fuego, la semilla del maíz, la formación de los pueblos...". Y luego también leyó en su habitual tono afligido pero enérgico que tampoco nadie les pidió visas o tarjetas verdes a los descubridores, exploradores y conquistadores que llegaron a las costas de Cuba cargados a su vez de palabras, de pasado, de memoria del porvenir... de las hermanadas tierras de Israel y de Palestina, de la palabra griega que nos enseñó a dialogar, de la letra romana que nos enseñó a legislar y al cabo de la más multicultural de las tierras de Europa: España".

Carlos Fuentes criticó "la falaz teoría del choque de civilizaciones, seguida del peligro hispánico para la integridad blanca y anglo parlante de los Estados Unidos". Se basó precisamente en el hecho de que Estados Unidos no es una región monolingüe ni monocultural, sino "un verdadero tejido de razas y lenguas desde el principio".

Defendió también al español como "Lengua franca de la América hispana" y, aunque el indígena, dijo Fuentes, "puede resguardar la individualidad de su ser, necesitará la lengua española para combatir la injusticia, humanizar las leyes y compartir la esperanza con el mundo mestizo y criollo... todos nuestros mundos americanos, indígenas, criollos y mestizos son desde siempre portadores de una riqueza multicultural y mediterránea que sólo podemos desdeñar por intolerantes y voluntad de empobrecimiento".

Carlos Fuentes recordó que, a pesar de una lengua rica, "no todo es celebración", porque la continuidad cultural de Iberoamérica no encuentra continuidad económica y política. "Tenemos coronas de laureles pero andamos con los pies descalzos: el hambre, el desempleo, la ignorancia, la inseguridad, la corrupción, la violencia, la discriminación son todavía desiertos ásperos y pantanos insalubres de la vida iberoamericana". Añadió Fuentes que la literatura es un valor compartido por la comunidad, no en balde lo primero que hace un régimen dictatorial es expulsar, encarcelar y asesinar a sus escritores".

(...)

8. "Fuentes, Tizón y Ayala levantaron el telón con una apasionada defensa de la lengua española", *ABC*, 18-XI-2004, p. 56

(...)

"Posiblemente el inglés sea más práctico que el castellano. El alemán, más profundo. El francés, más elegante. El italiano, más gracioso. Y el ruso, más angustioso, pero yo creo profundamente que es la lengua española la que con mayor elocuencia y belleza nos da el repertorio más amplio del alma humana, de la personalidad individual y de su proyección social. No hay lengua más consonante y más vocal: escribimos como decimos y decimos como escribimos ¿Y qué decimos? ¿Qué hablamos? ¿Qué escribimos? Nada menos que el diccionario universal de las pasiones, las dudas, las aspiraciones que nos comunican con nosotros mismos, con los otros hombres y mujeres, con nuestras comunidades, con el mundo". Fuentes, en clara alusión a los que consideran el castellano como un peligro, advirtió: "No es una amenaza, sino una oportunidad. No es una maldición, sino una bendición. El castellano es una lengua receptiva, hospitalaria" y sin él los indios de las distintas partes "no se pueden entender", porque lo necesitan "para combatir la injusticia, humanizar las leyes y compartir la esperanza con el mundo mestizo y criollo".

Sensible a las calamidades, recordó: "Tenemos coronas de laureles pero andamos con los pies descalzos", situación que se explica por los abusos de poder y la corrupción rampante de buena parte de los gobiernos iberoamericanos. Para finalizar, conminó a

"iluminar caminos de paz mediante el reconocimiento de letras y espíritus compartidos". Sentenció: "El hispanoparlante de ayer le da el verbo al hispanoparlante de hoy, y éste al de mañana; y puso punto final: "Estas voces se oyen en España, se oyen en el mundo y se oyen en castellano".

En nombre de las Letras, el último en tomar la palabra fue Héctor Tizón, que criticó: "Ya no se difunden ideas, conceptos o ideales", ya que el progreso sólo vende "mensajes publicitarios". Advirtió del peligro de que "globalización se confunda con imperio o imperialismo", y recordó que "la palabra es el único nexo verdadero entre los hombres (...). Sirve para salvar las cosas del caos.". En definitiva, "es una elección entre la vida y la muerte".

9. Juan Cruz, "Remedios y basuritas", *El País*, 18-XI-2004, p. 41

(...)

Si hay un sitio en el mundo de habla española donde esa pluralidad se expresa de manera más habitual, también en la literatura, es precisamente en Argentina. Como si fuera un juguete –que ayer Héctor Tizón echó de menos entre las cosas que le faltaron en su infancia. Aprendió el español de los libros, y ahí no estaba el de la calle-, el español hablado por los argentinos está siempre saltando. Pides un medicamento y te avisan de que "ya tenés los remedios"; es común en América Latina: remedio dice más que medicamento, así que cuando recibes la medicina o la palabras ya parece que te están curando. En el habla española, por ejemplo, se sale del armario de varias maneras, así en México se sale del closet y aquí, en Argentina, se sale del placard, y no es lo mismo tomar una remís, que es un taxi, que tomar un taxi, que también es un taxi, pero un taxi diferente. Al primer segundo ya sabes que lo que es diferente es exactamente igual que en tu idioma..., sólo que diferente.

Estaba en la sala ayer Alfredo Bryce Echenique, que protagonizó una anécdota mexicana que también tiene que ver con los juegos de la lengua: se sorprendió de que en los anuncios de cerveza que había por todas partes en el distrito Federal se dijera "cerveza de barril embotellada", y ante la insistencia de las vallas publicitarias le preguntó a un taxista, que le respondió: "Señor, es lo mismo, no más que diferente".

(...)

Álex Grijelmo dice en *El genio del idioma* que este genio es sabio, así que es capaz de dar sentido a lo que se dice o se publica si la sintaxis funciona, porque el ritmo del español es capaz de absorberlo todo. Fíjense para comprobarlo en este texto del rosarino Roberto Fontanarrosa en *El mundo ha estado equivocado*: "Un libro, una revista, cualquier cosa, para llevar debajo del brazo y salís rajando para la playa cosa que no vaya a aparecer algún otro y te primeree. (...) La mina te ve pero se hace la sota". En el diccionario de lunfardo que manejo me he detenido en la eñe, que en este congreso es una letra tan importante. Primera acepción: "Ñaca. Vesre de caña". ¿Y qué es vesre? Hablar al revés (vesre), una variante del lunfardo que dominaba Jorge Luis Borges y que también se habla en La Laguna, Tenerife. Los de Rosario, que se llaman rosarinos, tienen un lenguaje especial, que se llama rosarigasino y consiste en deformar el castellano agregando una sílaba más tras la sílaba acentuada... Un juego difícil: crea adicción.

Las palabras en las que uno se enmaraña hablando en Argentina llenan de doble sentido la conversación y la vida. Todo el mundo sabe que está mal visto decir coger, pues significa aquí lo mismo que el tan español joder... Y les he preguntado: "¿Y recoger, se puede decir recoger?". Está permitido recoger, pero hay un chiste que explica que también ahí salta el doble sentido. Habla una pareja: "¿Jugamos a las basuritas?". "¿Y eso qué es? "Vos te tirás al suelo y yo te recojo". Por cierto, acá no se preocupen si dicen joder o joda, son sinónimos de fastidio, tan común entre nosotros como coger.

(...)

10. "Hay que escribir como se habla", *La Nación digital*, 18-XI-2004, http://www.lanacion.com.ar/archivo/Nota.asp?nota_id=655100

En su segunda jornada, los participantes del III Congreso Internacional de la Lengua Española coincidieron en que el idioma de Cervantes se encuentra en constante evolución, "en un momento de enorme energía", que deben respetarse las jergas y que se debe "escribir como se habla", sin alejarse de las bibliotecas, donde "permanecen vivas y vigentes las esperanzas de libertad y progreso".

En su brillante intervención en la mesa redonda *Identidad y lenguas en la creación literaria,* la más celebrada por los aplausos del público esta mañana, el nicaragüense Ernesto Cardenal afirmó que "la principal identidad cultural es el lenguaje, pero ninguna identidad es inmutable. El escritor debe escribir como habla su pueblo, y usar la jerga, aunque sea efímera".

"En nuestro tiempo la jerga cambia cada vez con mayor rapidez, sobre todo la de los jóvenes. En los Estados Unidos se dice que a los 30 años uno es lingüísticamente anciano. A veces debemos usar palabras que no están ni estarán nunca en el diccionario de la Real Academia. Dante tuvo que escribir en el lenguaje restringido, en el dialecto de su ciudad, porque debía escribir como hablaba. Pero a causa de lo que escribió, ese dialecto ahora se llama 'italiano'. Hay que escribir como hablamos", expresó.

Para el catedrático español José María Merino, que también participó del panel que se desarrolló esta mañana en el Teatro El Círculo de Rosario, hay que "mantener vivas las lenguas que hemos heredado para mantener el ecosistema cultural".

Merino dijo que el idioma español "se encuentra en un momento de enorme energía, no amenazado por ningún horizonte de caducidad", y exhortó a "emplearlo lo más correctamente que podamos, sin corromperlo".

El escritor español advirtió empero el peligro que representa que "las nuevas generaciones se alejen de las palabras escritas en los libros", y consideró que, frente a esa amenaza, "es fundamental el papel del profesorado, porque en los libros, en las bibliotecas, permanecen vivas y vigentes las esperanzas de libertad y progreso".

11. "Edwards sitúa en el siglo XVII español el germen del realismo mágico", *ABC*, 19-XI-2004, p. 51

El escritor chileno Jorge Edwards recorrió, con ironía y sorna, las aventuras del *Quijote*, al que atribuyó similitudes con Borges y buena parte de los autores europeos e iberoamericanos de los últimos 400 años.

Edwards descubrió algunas de las ediciones de la primera parte del *Ingenioso Hidalgo* que le impresionaron. En su juventud, "cuando quería ser escritor", cayó en sus manos una versión, "voluntarista", "con aires de Nietzsche y Kierkegaard", realizada por Miguel de Unamuno, que consideraba al *Quijote* "una criatura que entra en rebeldía con su creador, un ser de fondo luciferino, pero que, en lugar, de ser condenado, consigue imponerse y cabalgar por su cuenta". Frente a esta versión, el diplomático que se hizo escritor se queda estupefacto con un estudio de Nabokov, "un ruso de influencia inglesa al que el exilio le hizo más anglosajón que los anglosajones.

Para "el ruso", que plantea una lectura beligerante en la que levanta las lanzas del enfrentamiento entre la literatura inglesa y la española, la "brutalidad" y "crueldad" de la vida española pesan más que la obra en sí, a pesar de que reconoce algunos gestos de bondad. "La incomprensión de Nabokov frente a Sancho es incomprensible" como "su visión del *Quijote*" se asombra el premio Cervantes 1999. Basta una cita del autor de *Lolita* para comprobarlo cuando dice: "Sancho es el payaso generalizado". Edwards considera que la pasión de Nabokov por Shakespeare le traiciona y que "entra en ese juego" de la descalificación "con las cartas marcadas".

En la evolución del *Quijote* de los cuatro últimos siglos, Edwards establece una relación literaria con autores ingleses, franceses, rusos e hispanoamericanos, entre los que cita al brasileño Machado de Assis, Mijail Bajtin y Michel de Montaigne. Con Borges como

referencia principal. No en vano el título de esta exposición, que "no ponencia, porque no sé muy bien lo que es", era "la cueva de Montesinos y el *Aleph*". Entre ese episodio del Quijote y uno de los relatos más emblemáticos del autor obsesionado con "mirar el mundo bajo la forma de una biblioteca", hay "parentescos" profundos con ejemplos constantes. Vale esta muestra: "La cueva se reemplaza por un callejón de la calle Garay", advierte.

"Mi impresión es inversa a la de Unamuno y a la de Nabokov", anuncia el autor de *Los convidados de piedra*. Edwards dice que encuentra como uno de los aspectos más sobresalientes en el *Quijote* aspectos biográficos de Cervantes, como los reconoce en *El Aleph* de Borges. "La autoconfesión de Cervantes" se encuentra entre sus páginas y en ellas incorpora "una auto-crítica irónica y quizás desengañada". Como la calidad enumerativa, el exceso de escritores, el humor y el sarcasmo forman parte de "la familia cervantina", en la que incluye, además de a Borges, a Calvino y Proust.

Entre las "tesis o conjeturas" audaces, como denominó Edwards a sus observaciones, sobresale una: "La extrema fantasía literaria se produce a comienzos del siglo XVII en España", y "de ahí es de donde procede el llamado realismo mágico". En resumen, "La pluma de Borges, como la de Machado de Assis, como la de Laurence Sterne, como la de algunos otros, son similares, parientes cercanos, y están empapadas de la misma tinta".

12. Rosa Mora y José Andrés Rojo, "La creatividad de los hablantes marcará los futuros derroteros de la lengua", *El País*, 20-X-2004, p. 42.

(...)

El escritor mexicano Federico Reyes Heroles, por su parte, señaló que "el lenguaje está al servicio de la vida" y que, por tanto, los hablantes "salen a la caza de las palabras del otro" por diversos motivos. Porque esas palabras expresan lo nuevo, lo desconocido (microchip); porque esas palabras dicen las cosas mucho más rápido en un mundo que va muy rápido; porque a veces ignoramos y desconocemos nuestra propia lengua para nombrar la variedad del mundo. Habló de la necesidad de precisión, del peligro de indefinición y criticó la falta de apoyo al español en terrenos como los de la ciencia y la filosofía.

(...) Alfredo Bryce Echenique comentó que hablar del español internacional es una entelequia. Contó que cuando se utilizan medios que llegan a mucha gente, cada hablante de la lengua busca una franja de la misma que sea inteligible. Habló también de la rapidez de la exportación de los neologismos y de la rapidez de importación de los mismos, y advirtió que a veces tanta velocidad los lleva a una vida efímera. La palabra *sputnik* se adaptó instantáneamente, pero las nuevas generaciones ya ni saben lo que designa. El escritor peruano terminó contando cómo Victor Hugo tuvo que abandonar el español que aprendió en su infancia (que reservó para registrar su vida afectiva) para adoptar el francés y ser universal. Evidentemente, hoy no le ocurriría lo mismo.

Cerró Julio María Sanguinetti, periodista, escritor, y dos veces presidente de Uruguay, haciendo un recorrido por las globalizaciones, la española, la del imperio británico y la que está en marcah hoy, destacando, sin embargo, cómo la eclosión de la cultura latinoamericana de los años sesenta sirvió para revitalizar la identidad.

13. Juan Cruz, "Este quilombo parece el Mundial", *El País*, 20-XI-2004, p. 45

Roberto Fontanarrosa cierra hoy el congreso, que ve como "una conmoción cultural".

Los que caricaturizan a los argentinos diciendo macanudo, quilombo y despelote han quedado obsoletos. Ya no se dicen más esas palabras, o sólo las dicen los viejos. Los chicos dicen una masa cuando quieren decir que algo es soberbio, es decir, macanudo. Despelote es lo que es, pero se va perdiendo como sinónimo de lío. Y quilombo es sobre todo un lío macanudo. El escritor, humorista y dibujante Roberto Fontanarrosa, que hoy clausura el Congreso, habló ayer de por qué son malas las malas palabras; nos decía ayer que macanudo fue una bella palabra, "pero ahora la decimos y los jóvenes se ríen, es medio antigua". Y quilombo, decía Fontanarrosa, tiene una tradición tan hermosa -un quilombo era un burdel y también fue la palabra que designaba el lugar de recreo de los esclavos negros-

que parecía insustituible, "y se está yendo al carajo". Él no le hace ascos a una palabra que va ingresando acá con fuerza saludable: cojonudo.

En todo caso, dice, este congreso que él mismo clausura le parece "un quilombo cojonudo" que le recuerda el Mundial de fútbol de 1978, cuando Rosario volvió a ser famosa tantos años después de haber sido la capital. La verdad es que entonces había menos seguridad en las calles, y ahora te encuentras a policías por todas partes, y algunos de ellos bien equipados con semejantes metralletas que imponen a los que pueden creer que el pasado es parte del presente. En todo caso, para Rosario, dice el artista más famoso de la ciudad, "el que nunca se ha ido", este congreso supone "una conmoción cultural como nunca se vivió". La gente lo ha celebrado dentro y fuera de las aulas, las calles han sido sujetas a un limpiado minucioso que encantó a la reina de España -lo dijo- y para mostrar su contento los rosarinos hicieron sonar y brillar una colección de fuegos artificiales como jamás se había visto acá. "Y es que esto nos ha agarrado en una tendencia de avance", dice Fontanarrosa, expresando un optimismo que ahora parece lugar común en muchos argentinos que se fueron cansando de la incertidumbre. Rosario se sentía el patito feo del cuento, una ciudad que fue legendaria, de la que vinieron el Che, Libertad Lamarque, Gato Barbieri y Fito Páez, y Fontanarrosa, que tiene el periódico más viejo de Argentina, *La Capital*, que carece de otro atractivo turístico que el imponente río Paraná..., y este quilombo que se parece al que hubo en el Mundial le ha dado al rosarino, dice Fontanarrosa, "una sensación de disfrute como nunca tuvo antes".

Y se lo quiso quitar Buenos Aires. No pudo, Rosario se hizo fuerte y se hizo con el Congreso. La verdad, dice Fontanarrosa, es que esta ciudad se parece a la capital, aunque es más italiana -es más italiana que española, atención, advierte el humorista-, y eso se nota en la tradición de la comida, que se basa tanto en la pasta como en la carne, aunque carne sea, como en cualquier sitio de este país, la palabra más susurrada en los restaurantes y más olida en las calles.

Fontanarrosa es aquí un personaje fundamental. La gente habla de su tertulia de Los Galanes en el Café El Cairo como de otro de los monumentos de la ciudad, y acá se hacen o se dicen pocas cosas sin que aparezca su nombre. Lleva 30 años dibujando un chiste diario para el diario *Clarín* y sus libros de cuentos -el título que de modo más fehaciente revela su forma de pensar es *El mundo ha andado equivocado*- son objeto de culto nacional porque ayudan a buscar el ego difuso de los argentinos. Que no se haya ido de Rosario es mucho más importante para la ciudad que la celebración misma del Congreso, e incluso que el recuerdo del Mundial.

A Fontanarrosa le piden de todo. Como habíamos anunciado aquí, le iban a imponer a Ernesto Sábato la camiseta del Rosario Central, un acontecimiento que no puede pasar inadvertido en un país en el que fútbol se dice más que quilombo. Pues le puso la camiseta al veterano escritor su colega Fontanarrosa, el hincha más famoso, hasta ahora, del Rosario Central. Fue en la cancha del equipo, que se llama Gigante de Arroyito, y ha tenido mucha trascendencia, pues el autor de *El túnel* ha sido siempre de Estudiantes y ahora no sabe cómo sus compañeros de barra (afición) van a recibir esta doble militancia. La leyenda acompaña al Rosario: a sus aficionados los llaman canallas; a sus rivales, los del Newell, los llaman leprosos. Todo porque los del Rosario se negaron una vez a jugar un amistoso que proponía el Newell para recaudar fondos para construir una leprosería.

Un quilombo el Congreso. A Fontanarrosa le parece bien, y sobre todo le parece que se ha invertido una tendencia: creer que el español de las zetas es el español; se glorifica la diversidad, y eso está bien, "la diversidad no me hace necesitar un traductor cuando voy a hablar a Nicaragua, y la literatura viaja también sin que se precisen diccionarios. La gente es muy lista, el idioma es muy grande, que no me lo acoten".

Lo que preocupa es que el idioma se acote por debajo, que se hable mal. Lo decía el escritor argentino Mempo Giardinelli en un coloquio que moderó su colega Tomás Eloy Martínez y en el que Juan José Millás explicó que su padre creyó inventar el esperanto. Giardinelli tiene una fundación en el Chaco que se dedica a entrenar abuelas cuentacuentos, con el objeto de que los chicos se animen a leer. Él cree que la pobreza de la lengua hablada entre los jóvenes es un desastre nacional que ahonda en los desastres nacionales: "Teniendo

un idioma como el que tenemos, hablar tan mal es como si el dueño de un armario fabuloso saliera a la calle en calzoncillos". Claro que hay causas pasadas de la que él llamó "caída irrefrenable de la lengua", y son "la práctica de la censura, el descrédito del pensamiento, el deterioro de la educación pública... Aquí se habla muy mal, y hablar bien es pensar mejor... Leer es resistir...".

A él no le importa que le forwardeen, que es lo que hacen los que te envían un archivo electrónicamente, porque "la lengua es tan maravillosa que está siempre más allá de lo canónico", así que debe abrirse al extranjero, como si fuera una ciudad cosmopolita. En esa misma mesa redonda -llamada tan sólo La comunicación textual en el mundo hispánico: transversalidad y contrastes-, el peruano Fernando Iwasaki, que vive en Sevilla desde 1985, reclamó para el flamenco su lugar en la Academia, cuyo diccionario se ha olvidado secularmente de saetero y de seguidilla, por ejemplo; en ese mismo discurso reivindicativo de tales vocablos -que, por cierto, mi ordenador no subraya en rojo, como hace con las malas palabras- descubrió que Borges se hizo flamenco en Sevilla. ¿Qué no habrá hecho Borges?

Aquí se hubiera sorprendido alguna vez, sin duda. Déjenme terminar con esta pregunta que le escuché nada más empezar su charla al ensayista argentino Juan José Sebreli: "¿Se puede pensar en español?".

14. Susana Reinoso, "Hablar y escribir bien, el camino más seguro para pensar y crear", *La Nación digital*, 22-XI-2004, http://www.lanacion.com.ar/edicionimpresa/cultura/nota.asp?nota_id=656256

Las palabras que no se usan se pierden definitivamente y dejan de nombrar las cosas. Esa merma del vocabulario equivale, según la curiosa metáfora del escritor valenciano Juan José Millás, a perder los dientes, con las consecuencias que son predecibles para el pensamiento y el estómago.

El notable Millás está tan preocupado por la estrechez del habla de los españoles, como lo está el narrador Mempo Giardinelli respecto del pobre castellano que hablan los argentinos. ¿Por qué es importante hablar y escribir bien?

Las diversas respuestas a esta pregunta constituyen uno de los resultados de la fiesta cultural del español que este último fin de semana concluyó en Rosario. En diálogo con *La Nación*, varios de los participantes del III Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE) brindaron respuestas a este interrogante, cuya batalla parece proporcionarle más derrotas que victorias entre jóvenes y adultos.

Nacido hace diez siglos y consolidado como lengua hace dos centurias, el español es hablado por 400 millones de personas en 23 países ubicados en cinco continentes y registra más de 88.400 palabras, en el *Diccionario de la Real Academia Española* (*DRAE*).

Mempo Giardinelli había sido contundente en el congreso: "Hace 20 años, sobre un total de 75.000 palabras, los argentinos usaban 1600 o 2000. Hoy, con más de 84.000 vocablos, esa cifra no llega al millar".

Más allá de las cifras, la preocupación coincidente de los especialistas es la calidad del vocabulario y del hablante que lo utiliza. Al indagar sobre las causas, se puede pensar en el poco contacto con el libro, la falta de estímulos y ejemplos para la lectura y el uso de Internet, con la proliferación del chateo como una de las herramientas que distorsionan el idioma.

Riesgos y metáforas

Millás advierte sobre el peligro que representa que hoy existan miles de personas que se las arreglan con un vocabulario de 70 u 80 palabras. Y agrega: "Esto produce la impresión

de estar frente a un proceso de encogimiento. Un día las oraciones empezarán a salirnos sin complemento directo".

Siempre desde el terreno de las metáforas, el intelectual español afirma: "La reducción del lenguaje estrecha el campo de la visión y el pensamiento, porque la lengua es un órgano de la visión. Cuando voy al campo solo, dada mi ignorancia, sólo veo árboles. Pero si voy con un experto, además veo acacias, pinos, álamos y robles".

Coincide Millás con Giardinelli, para quien "la lengua que habla una sociedad es fiel representación de su modo y calidad de vida. Leer bien y escribir correctamente constituyen el único camino para recuperar la capacidad de pensamiento y de sensibilidad de una sociedad".

Al señalar que "una sociedad que habla mal o que escribe mal no puede pensar bien aunque tenga los ojos azules y mida 1,80", Millás asegura: "Cada palabra que se cae del vocabulario es como una pieza dental que se pierde. Con esos dientes que llamamos 'palabras' masticamos la realidad para digerirla y comprenderla".

Dice Giardinelli: "Es urgente que todos seamos conscientes de que hablar mal tiene consecuencias indeseables concretas. Hablar bien, con propiedad y corrección es el camino más seguro para pensar mejor. Y pensar mejor asegura el obrar mejor. Se habla, se piensa y se escribe mejor cuanto más se lee".

La escritora Angélica Gorodischer precisa: "La lengua es la que construye la realidad y edifica el mundo. Nos habilita para su comprensión, que es la comprensión del otro, hable o no ese otro nuestra propia lengua".

De ello es posible inferir que un defectuoso uso de la lengua provoca una distorsionada comprensión del otro y del mundo. En opinión de la narradora rosarina, hablar y escribir "implica un doble trabajo de identificación y de colectivización".

Al referirse a la irrenunciable búsqueda del correcto hablar, el presidente de Radio Caracol, de Miami, William Restrepo, que disertó en el III CILE, se pregunta si se debe escribir como se habla o se debe hablar como se escribe. Y responde: "El conocimiento es la base de una buena comunicación y permite el uso de los vocablos apropiados. Esto se traduce en un buen libro o un buen soneto o un buen guión".

El poeta nicaragüense Ernesto Cardenal dejó en el congreso su convicción de que "la principal identidad cultural es la del lenguaje. Cuando se pierde una lengua es una visión del mundo la que se pierde".

Desde la lengua literaria, el peruano Alfredo Bryce Echenique contradice a Gordodischer y afirma: "Las palabras no bastan para explicar el mundo. La lengua se inventó para comunicarse, pero nunca cumple del todo su misión". Según la opinión del fundador y presidente del sello Siglo XXI Editores, Jaime Labastida, "la escritura y la lectura permiten la reflexión. Leer y releer, escribir y pensar elevan el diálogo racional con los otros y amplia el espacio de la inteligencia".

A modo de corolario, es oportuno rescatar las palabras del escritor y juez jujeño Héctor Tizón en la inauguración del congreso: "La palabra es una elección entre la vida y la muerte y sirve para salvar las cosas del caos".

C. EL ESPAÑOL SEGÚN LOS POLÍTICOS, AUTORIDADES E INSTITUCIONES

15. "Una lengua de mestizaje [Extracto del discurso de inauguración del Rey Juan Carlos I]", *El País*, 18-XI-2004, p. 40

Todas las lenguas son, en mayor o menor grado, mestizas, y el castellano, que lo fue desde su configuración inicial, se hizo español ensanchando precisamente su mestizaje. Primero en la Península y más tarde, y de modo decisivo, al desarrollarse en América. Todos y cada uno de los contactos con otras lenguas y culturas han ido depositando en la lengua española las marcas de mentalidades, costumbres y sensibilidades distintas.

Unas señas particulares de identidad, que se sedimentan en ella sin borrarse, de modo que el español se configura u vive como un idioma común, con una muy trabajada unidad, desde luego, pero en el que resuenan muy distintos ecos.

Una voz, en suma, plural y polifónica, compuesta de muchas voces. En correspondencia con ello, nuestra identidad lingüística es la suma convergente de muchas identidades.

Esperamos que este Congreso de Rosario aporte luz sobre ese fenómeno tan histórico como actual y ayude a que, conociendo la pluralidad de lo que somos, se avive la conciencia de la comunidad que formamos, en y por la lengua.

No se puede olvidar en este punto que la comunidad hispanohablante añade, al patrimonio de la lengua común, la riqueza del plurilingüismo. Bien conscientes de ello, los organizadores de este congreso han reservado dos secciones para estudiar la fecunda relación del español en América con las numerosas lenguas indígenas, y del castellano con otras lenguas de España.

No debe proyectarse la mirada únicamente en sentido retrospectivo, por más que la historia, con sus luces brillantes y con sus densas sombras, debamos obtener lecciones útiles; entre otras, las del enriquecimiento mutuo que la convivencia de lenguas siempre ha supuesto y puede suponer hoy.

Se trata, por lo tanto, de promover el conocimiento, de apoyar la vitalidad y de fomentar el diálogo: porque, precisamente, la palabra nos ha sido dada para completarnos, mediante la comunicación, en todas las dimensiones de nuestra existencia.

"Ciudad de palabras" llamó Platón a la comunidad política que se construye sobre la base de una convivencia de cultura compartida. Una comunidad integrada, a su vez, por el acarreo y mestizaje de elementos plurales.

En ese horizonte el complejo fenómeno de la globalización plantea hoy problemas que no deben ignorarse.

Son muchos los que avisan del peligro de una incontrolada fuerza uniformadora. Amenaza con borrar las diferencias que nos individualizan y que configuran nuestra plural identidad. De seguro que los filósofos, sociólogos, creadores, estudiosos y profesionales del ancho mundo de la comunicación, aquí presentes, podrán avanzar en el análisis de esta importante cuestión que, por otro lado, también abre indudables oportunidades.

Y es que, desde el punto de vista lingüístico, parece claro que ese mismo fenómeno globalizador puede permitir al español, en su creciente expansión, consolidarse como lengua de comunicación internacional.

Facilita, sin duda, este hecho esa robusta unidad de nuestra lengua que se orienta y expresa en la variedad.

(...)

16. Ramy Wurgaft, "Don Juan Carlos y Doña Sofía abrieron, con el presidente argentino Kirchner y su esposa, la gran cita sobre el español", El Mundo*, 18-XI-2004, p. 60*

(...)
Como era de esperar, el presidente Néstor Kirchner, quien compartió la tribuna con Sus Majestades, pronunció una alocución en la cual al idioma le correspondió un rol subsidiario al de las cuestiones sociales y económicas que le ocupan. "Nosotros, los argentinos, estamos en medio de una tarea de reconstrucción: no sólo en el dominio de la economía sino en el de la recuperación de la dignidad y la memoria histórica. Mucha de la tarea que nos ocupa a los argentinos pasa por elevar la autoestima, para ello es necesario colocar nuestro patrimonio cultural en el pedestal que le corresponde. Y en el centro de esos valores está nuestra lengua".
Néstor Kirchner señaló que un encuentro como el que se lleva a cabo en Rosario resulta "muy útil para evitar ciertas amenazas que nos acechan". El mandatario argentino se refería a la globalización, un proceso con el que debe convivir por razones practicas, pero que rechaza ideológicamente.
(...)
Néstor Kirchner dijo, además, que la obligación de defender lo propio no implica abocarse a un aislacionismo cultural. "No vamos a renegar de nuestra herencia idiomática, ni pretendemos ignorar la multiplicidad de etnias y dialectos que configuran el espacio americano. Nuestra literatura expresa esa vocación integradora, donde el idioma español es el factor aglutinante", concluyó.

17. Verónica Chiaravalli, "Impulsar el intercambio, un desafío", La Nación digital*, 17-XI-2004,* http://www.lanacion.com.ar/archivo/Nota.asp?nota_id=654735

"Sólo tenemos dos cosas en la vida: la naturaleza y la cultura, con sus lenguajes. La lengua es una metáfora para la madre y, más que una patria, como dicen algunos artistas, es una matria." Amable y sereno, el ministro de Cultura de Brasil, Gilberto Gil, dialogó anoche con la prensa, presentado por la subsecretaria de Cultura de la Nación, Magdalena Faillace, horas antes de la inauguración del III Congreso Internacional de la Lengua Española, a cuyo acto de apertura ha sido invitado.
De buen humor, el artista y funcionario hizo su propio aporte al encuentro lingüístico: el portuñol*, que habla con orgullo y ritmo pausado, mezcla a la que él mismo considera "la prueba candente de la riqueza cultural que nos acerca a todos en Sudamérica, además de una lengua de trabajo para nuestros pueblos argentino y brasileño".*
Gil pasará poco tiempo en Rosario. Una vez finalizada la ceremonia de apertura del congreso dejará la ciudad, de modo que su presencia responde más a un gesto simbólico que a una labor académica. "Estoy aquí porque somos vecinos, países hermanos herederos de una misma tradición ibérica -reflexiona el artista y funcionario-. El español es una lengua de cultura y de formación de identidades."
"El portugués ha tenido el mismo papel en la exploración de las Américas y de África, y creo que debemos incentivar el intercambio entre nuestros dos idiomas. En Brasil tenemos que recuperar el interés por el español, que fue una lengua importante para nosotros en el pasado, y al mismo tiempo favorecer la difusión del portugués en países como la Argentina y Chile."

Gil, que por primera vez visita la Argentina en calidad de ministro, opina que el empobrecimiento del habla de los jóvenes (tema de debate permanente en los círculos intelectuales de la Argentina) es un problema mundial, no sólo propio de los países de América latina. "Por ejemplo, el inglés en los Estados Unidos y en Inglaterra es horrible."

"Creo que esto tiene que ver, en gran parte, con la difusión de las nuevas tecnologías: la televisión , Internet. Los programas de computación que corrigen la ortografía, y otros adelantos, favorecen una tendencia que crece, en el sentido de que dominar una lengua ya no es tan importante como lo era en el pasado. Las lenguas se van convirtiendo, en cierto modo, en elementos descartables."

Sin embargo, y pese a que llama la atención acerca de que los organismos internacionales, como la UNESCO, deberían ocuparse más del problema que plantea la extinción de diversas lenguas en el mundo, Gil se muestra contrario a adoptar posiciones rígidas y medidas de protección artificiales. "Tenemos que tener una posición relajada, tranquila. Debemos saber que las lenguas se mueven, no son algo fijo y la simple voluntad no modifica sus procesos naturales. Cuando las lenguas viven, viven; y si estaban muertas y resucitan, mejor, pero eso no ocurre en ciclos que uno pueda forzar. Las lenguas son entes vivos y así hay que tratarlas: con cariño y sin violencia."

18. Jorge Rouillón, "Tiempo fértil para la expansión", *La Nación digital*, 20-XI-2004, http://www.lanacion.com.ar/archivo/Nota.asp?nota_id=655875

"En Brasil se necesitan 250.000 profesores de español y está pendiente de aprobarse una ley por la cual el español va a ser la segunda lengua en la enseñanza", expresó ayer el director del Instituto Cervantes, César Antonio Molina, al mostrar las firmes perspectivas de expansión que presenta la lengua castellana.

En una mesa que presidió en el teatro El Círculo, Molina explicó que en Río de Janeiro, que tiene 10 millones de habitantes, y en todo su estado, que totaliza 20 millones, ya se enseña de manera obligatoria por ley el español como segunda lengua. "Con o sin ley, en pocos años, unos 50 millones de personas tendrán el español como segunda lengua y necesitamos acudir todos nosotros a cubrir esa demanda de profesores", dijo.

Molina explicó el funcionamiento del Instituto Cervantes, organismo oficial fundado en 1991, dedicado a difundir y enseñar la lengua española, el castellano, además de las otras lenguas de España: el euskera, el catalán y el gallego. Informó que ayer 15.000 personas eran examinadas para obtener el diploma de español como lengua extranjera en 300 lugares de todo el mundo. En total, ese examen lo habrán dado 32.000 personas en lo que va del año.

Sedes en todo el mundo

Molina dijo que en los próximos meses se abrirán centros del Instituto en Budapest, Belgrado, Praga y Sofía. Y dio cuenta de planes para el futuro en Pekín, Nueva Delhi, Tokio, Seúl. "Estaremos todos, españoles e hispanoamericanos -puntualizó-, porque el Cervantes es labor de todos".

Indicó que el instituto tiene unas 500 personas trabajando en Madrid y en Alcalá de Henares (cuna de Cervantes), y en distintos lugares del mundo, unas 3000 personas que se desplazan para dar cursos de español. El Instituto hizo un acuerdo con la televisión española (TVE) para dar un curso de lengua, donde no sólo esté presente el acento de la Península Ibérica, sino todos los de Hispanoamérica.

El director académico, Jorge Urrutia, explicó cómo se busca brindar el mismo nivel de calidad en los cursos que se den en Moscú, en Lima o en cualquier otra ciudad del mundo, sin limitarse al español hablado en España. Y precisó: "Un alumno nuestro no puede salir desconociendo qué repercusión tiene el voseo argentino".

19. Rosa Mora y José Andrés Rojo, "El Instituto Cervantes busca fórmulas para proyectarse en Hispanoamérica", *El País*, 21-XI-2004, p. 38

"Es urgente buscar las fórmulas necesarias para una integración definitiva de los países hispanoamericanos en los proyectos del Instituto Cervantes", explicó César Antonio Molina, director del Instituto. Y ése ha sido el mensaje que ha intentado trasladar en rosario. Los próximos desafíos de la lengua en expansión que se habla en ambas orillas del Atlántico exigen la unidad de esfuerzos de todos los países donde se habla español, no sólo porque no tiene sentido la dispersión cuando la eficacia del trabajo común es incontestable, sino cuando "es tal la demanda de servicios que se reclaman del instituto que solos no vamos a poder atenderlas", comentó.

(...) El caso es que, como indicaba César Antonio Molina, en el mismo momento en que se realizaba su exposición se estaban examinando 15.000 alumnos en 300 centros de 80 países para obtener el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). Seguro que cuando el director del Cervantes terminó su exposición, una porción de los alumnos se servían ya del carajo para dar cuenta de su furia cuando recogían los malos resultados de su examen.

"En este congreso han sido mucho los hispanoamericanos que han reclamado la presencia del Cervantes en sus países", comenta Molina durante una breve entrevista. "Es cierto que ya hay muchos hispanoamericanos como profesores y como directores de biblioteca, pero entre nuestros proyectos, y siempre que sea jurídicamente posible, estamos considerando la posibilidad de que también puedan dirigir algunos de los centros que el Cervantes tiene desperdigados por el mundo. Además es importante que haya nuevos centros en estos países. Por ejemplo, en México, cuyo apoyo es imprescindible frente a la demanda de español en Estados Unidos. Es más fácil que haya gente que se matricule en el DF que en Madrid o Nueva York, pongamos por caso".

Durante estos días se ha hablado de la necesidad del Cervantes de romper con pesos burocráticos y de proyectarse más internacionalmente. "Es su obligación, debe llevar la lengua y la cultura españolas, y también las autonómicas, al resto del mundo. Lo que debería hacer también es hispanizarse. Detrás de estas palabras de César Antonio Molina hay cifras. Brasil necesita 250.000 profesores de español. El Instituto Cervantes colabora activamente con universidades y academias hispanoamericanas en la formación de profesores. Quizá sea necesario dar un paso más. Asentarse en esos países y servir de motor para generar todos esos recursos que cada vez se piden más y frente a los cuales la oferta que procede de España exclusivamente terminará por agotarse.

(...)

El Instituto Cervantes es, pues, consciente de la importancia de lo que el español se juega en los próximos años. Hay que atender toda la demanda de quienes quieren aprenderlo, estar bien situados y con los recursos suficientes para que esa lengua sea la primera piedra de la proyección de la cultura. "No sólo la literaria. Los Cervantes deben dar a conocer también lo que hacen los arquitectos, los urbanistas, los médicos, los científicos sociales. Para ello está el proyecto de la creación de una fundación, donde las empresas españolas (y también las hispanoamericanas que quieran unirse al proyecto) puedan aportar esos fondos que tanta falta hacen para la actividad cultural –cada vez más intensa, cada vez más grande-que deben realizar los centros del Cervantes por el mundo".

D. PRESENTACIONES DE OBRAS Y HOMENAJE A SÁBATO

20. "El *Panhispánico de dudas*, un diccionario de combate contra los extranjerismos", *ABC*, 19-XI-2004, p. 52

El director de la Real Academia Española, Víctor García de la Concha, recordó que el *Diccionario panhispánico de dudas* estudia siete mil entradas, seleccionadas de las 50.000 que se plantean a la academia por año. Alfredo Matus, de la Academia chilena, explicó el complejo y riguroso proceso de elaboración conjunta, por vez primera por las veintidós Academias de la Lengua Española, y concluyó que "el consenso se impuso en todas las ocasiones, pero todos los borradores se discutieron". Como anécdota, De la Concha recordó que, cuando parecía que llegaban a un punto sin salida, Pedro Luis Barcia, de Argentina, en broma, espetaba: "Ahora los mexicanos nos van a echar encima de la mesa a los cien millones de hablantes. Uno de esos millones era José Moreno Alba, quien aclaró: "Detrás de todo este trabajo está el concepto, el término de norma, en sus dos acepciones. Como hábito, como costumbre y como ley, reglamento, orden que debe cumplirse". Incluso se discutió si no deberíamos llamarlo *Diccionario normativo de dudas*, pero concluyeron: "La norma como regla que tiene que acotarse sólo tiene sentido cuando respeta el hábito. El hábito precede a la regla". El *Panhispánico de dudas* será un diccionario de vanguardia y de combate contra extranjerismos, como expuso Barcia: "Todos los anglicismos o extranjerismos que tengan equivalente en español quedan descartados". Es lo que llaman "extranjerismo superfluo". Pero existen también "los extranjerismos necesarios o imprescindibles". Un ejemplo, *software*, que puede utilizarse, pero en "cursiva". César Antonio Molina, director del Instituto Cervantes, precisó que "con el *Diccionario* se podrá enseñar siempre el mismo español en cualquier rincón".

El otro gran proyecto que se presentó fue el *Diccionario Académico de americanismos*, ingente obra que coordina Humberto López Morales, secretario general de la Asociación de Academias. Cerca de doscientas personas trabajan en este proyecto que desde hace dos años se incorporó al proyecto lexicográfico integrado de la Real Academia Española y que es un baluarte de su modernización.

21. Rosa Mora y José Andrés Rojo, "Los engranajes ocultos de una enciclopedia", *El País*, 19-X-2004, pp. 38-39

El *Diccionario panhispánico de dudas* volvió ayer a protagonizar un encuentro en el que la lengua tiene un papel central. No es para menos. Se trata de uno de los desafíos más ambiciosos que han puesto en marcha las Academias de la Lengua Española y ha supuesto la consolidación de un proyecto poco habitual: donde pudo haber habido desdén o confrontación, hoy existe complicidad. (...) Muchas veces discutieron "como fieras" reconocen algunos de los que estuvieron en este inmenso fregado, y tras las batallas de las razones tuvo que gobernar la democracia. (...)

-VÍCTOR GARCÍA DE LA CONCHA: La idea nació en zacatecas, cuando de la mano de Álex Grijelmo, Alberto Gómez Font, José Moreno de Alba y Humberto López Morales surgió la propuesta de elaborar algún tipo de trabajo que se ocupara exhaustivamente y diera unidad a los aspectos grafemáticos de la lengua (cuándo y cómo utilizar las versales, los tipos de letras, mayúsculas, etc.). Y formaron un equipo que comenzó a trabajar en el Instituto Cervantes. Más adelante se ve que hay un material muy rico que llega a las distintas academias como dudas de hablantes, periodistas, instituciones... y el proyecto empieza a cobrar envergadura. Es entonces cuando la Asociación de Academias firma un convenio con el Cervantes y asume el reto de crear el *Diccionario panhispánico de las dudas*. Y quiero subrayar lo de panhispánico, aunque resulte enfático, por dos cuestiones. Primera, por el contenido, porque atiende a todas las dudas que se plantean en todos los ámbitos

lingüísticos, porque recoge toda la variedad de realizaciones del habla en el ámbito hispánico. Segunda, por el procedimiento, porque es un diccionario que realizan las 22 academias de una manera totalmente unitaria.

(...)

-JOSÉ MORENO DE ALBA: Cada zona nombró un coordinador que fue concentrando las opiniones de las distintas academias sobre las diferentes dudas que surgían. Se explicaba, por ejemplo, qué término debía utilizarse, si "acceder" o "acceder". Se daba cuenta de por qué México debe escribirse con *x*.

-HUMBERTO LÓPEZ MORALES: Está bien que surja este ejemplo de "accesar". Porque de lo que trata este diccionario es de resolver dudas y de hacerlo de manera normativa. De decir que "acceder" no debe utilizarse, que se use "acceder". Si fuera un diccionario normal, debería recoger esa palabra por su uso extendido, pero si tiene que ser normativo tiene que plantear la lucha para que salga de nuestra lengua. Es una batalla que igual se pierde pero que no podemos dejar de librar (...).

-JOSÉ MORENO DE ALBA: Y entre las sombras, la mayor está localizada en el campo del léxico y procede de los tecnicismos. Hay una avalancha de palabras y de conceptos que llegan de otras lenguas (¿de otras lenguas?, casi habría que reducirse al inglés) donde el desarrollo científico es mayor. Llega la tecnología de fuera y llegan también las palabras que la hace operativa. Y es ahí donde surgen los grandes problemas de escisión. Hay que estar atentos para que no vuelvan a bifurcarse los caminos de América y España. Nadie de aquí va a convencer a los de allí para que usen "computador", ni viceversa: nosotros no usaremos "ordenador". Pero es absurdo que existan en la misma lengua dos lenguas para designar un mismo cacharro.

(...)

22. José Andrés Rojo, "El *Quijote* de la RAE inicia su andadura en Rosario", *El País*, 19-XI-2004, p. 40

El origen de este nuevo libro hay que situarlo en Puerto Rico, en 2002, durante el último congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española. Hubo allí un gran debate sobre cuál debía ser la aportación científica del conjunto de las academias a la celebración, en 2005, del cuarto centenario de la aparición de la primera parte de la novela cervantina. La Academia hondureña hizo, tras debatir distintas ideas, una propuesta formal: lo que las academias debían hacer era publicar "una edición popular que a la riqueza de su contenido uniera la limpieza de presentación, y que, recabando ayudas de todas partes, pudiera ofrecerse a un precio muy asequible, de verdad popular".

(...) El miércoles mostraron orgullosos el resultado del encargo.

El volumen tiene una sobria y elegante presentación y una cuidadísima realización tipográfica. *Don Quijote de la Mancha*, el texto que escribió Miguel de Cervantes, ocupa 1300 páginas, pero el libro llega a las 1360: con el prólogo de Mario Vargas Llosa, dos estudios de referencia (el ya clásico de Martín de Riquer y otro que Francisco Ayala escribió durante su exilio americano) y cinco textos que introducen al profano a la lengua de Cervantes, y que han sido escritos por José Manuel Blecua, Guillermo Rojo, José Antonio Pascual, Margit Frenk y Claudio Guillén. Hay, en fin, un glosario de más de 6000 entradas que recoge palabras, locuciones, proverbios y refranes de la obra cervantina. La edición del IV centenario la firman la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la lengua Española, y aparece en Alfaguara. En España cuesta 9'5 euros y en Argentina se ofrece por 25 pesos (...).

"Lo considero 'Un libro para el siglo XXI', y así he titulado mi texto, donde pretendo mostrar cómo el *Quijote* conecta perfectamente con la sensibilidad del lector de nuestros días, por las técnicas de su narración, por su humor, por la sutileza y ambigüedad con que el narrador se define frente a las cosas que pasan, declaró Vargas Llosa hace poco en Madrid.

(...)

23. Susana Reinoso, "El llanto de Sábato emocionó a todos", *La Nación digital*, 21-XI-2004, http://www.lanacion.com.ar/edicionimpresa/cultura/nota.asp?nota_id=656127

Ovacionado por el público, emocionado hasta el llanto, el escritor Ernesto Sábato recibió ayer conmovido un homenaje en el III Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE), que ayer concluyó tras cuatro días de intensa actividad.

El tributo a Sábato, que embriagó de emoción a todos en el teatro El Círculo, fue una idea prohijada por la Asociación de Academias de la Lengua Española, representada por el director de la Real Academia Española, Víctor García de la Concha, y el Instituto Cervantes, conducido por César Antonio Molina.

Fue invitado de honor el premio Nobel de Literatura José Saramago, amigo del autor de *El túnel*. Estuvieron, también, la senadora nacional Cristina Fernández de Kirchner, presidenta honoraria del congreso; la subsecretaria de Cultura de la nación, Magdalena Faillace, y el gobernador de Santa Fe, Jorge Obeid, entre otras autoridades nacionales, de la provincia y de esta ciudad, que vivieron el acto como un gran hito de este foro.

Notablemente desmejorado, Sábato, de 93 años, no emitió ningún discurso. Acompañado por su compañera, la infatigable Elvira González Fraga, se limitó a enjugar las lágrimas de emoción y levantar la mano derecha para saludar temblorosamente al auditorio, que lo ovacionó de pie. En ningún momento soltó la mano izquierda que sostenía la de Elvira. De pronto, su voz, con la fuerza de otros años y el eterno acento angustiado, quebró el silencio del auditorio con una lectura grabada en voz alta de un fragmento de *Abbadón, el exterminador*: "Querido y remoto muchacho: (...) además del talento o del genio necesitarás de otros atributos espirituales: el coraje para decir tu verdad, la tenacidad para seguir adelante, una curiosa mezcla de fe en lo que tenés que decir y de reiterado descreimiento en tus fuerzas, una combinación de modestia ante los gigantes y de arrogancia ante los imbéciles".

Profeta áspero y agreste

El escritor argentino subió al escenario y la senadora Kirchner le entregó una distinción. El instante saliente fue, sin duda, el abrazo afectuoso entre Saramago y Sábato, con cuyo universo literario el notable narrador portugués tropezó a finales de los años 50, cuando se reunía con sus amigos en un café de Lisboa para "hablar sobre libros en voz alta y de política en voz baja".

Fuera del alcance de las cámaras, discreta y cálida, Pilar del Río -esposa de Saramago- acompañó en segundo plano a Sábato y a Elvira, en un palco del segundo piso sobre el escenario.

Con la maestría de su pensamiento, Saramago dijo: "Por un fenómeno acústico cualquiera, el día que oí pronunciar su nombre, asocié las tres rápidas sílabas con una súbita puñalada". Cuando más tarde leyó *El túnel*, según dijo, comprobó su aserto. Con sentido poético, Saramago describió su primer encuentro con Sábato en su casa silenciosa de Santos Lugares y lo definió como un "profeta áspero y agreste, que la vejez no ha conseguido dominar, y una conciencia dolorida por todas las desgracias de este mundo".

Con palabras mayores, contó que, con el tiempo, se volvieron cada vez más próximos en la inteligencia y en el corazón. "Él, hermano mayor. Yo, sólo un poco más joven. Dos seres

que, en el exacto momento en que finalmente se encontraron, comprendieron que se habían estado buscando", leyó.

En medio de un silencio respetuoso, Saramago le dijo a Sábato: "Me ha cabido el honor de verme elegido mensajero, no ya de todos cuantos han venido a celebrar los fastos de la lengua castellana y a ampliar las avenidas de su futuro, sino también de cuantos en la Argentina, América y el mundo te admiran, te respetan, leen tus libros, escuchan tus palabras y mantienen contigo el diálogo de las conciencias".

Y concluyó: "Quizá no se encuentre en estos días una situación tan radicalmente dramática como la de alguien como tú que, siendo tan humano, se niega a absolver a su propia especie. No todos te agradecerán la violencia. Yo te pido que no la desarmes".

Molina, del Instituto Cervantes, dio a los presentes dos motivos de emoción al comentar que ese organismo del gobierno español bautizó con el nombre del escritor argentino la biblioteca de su sede en Budapest. Además, editó una libreta con páginas en blanco, que se obsequia a los niños para alentarlos a escribir, con un fragmento de *El túnel*.

"Le rendimos homenaje por ser uno de los más grandes escritores en nuestra lengua. Desde el principio supimos que este congreso no podía acabar sin este acto. Le expresamos nuestro afecto porque es tan grande como escritor y como persona. Eso tampoco es fácil", dijo Molina.

Con sus dotes de orador, García de la Concha dijo: "No tengo palabras. Eso decimos cuando tenemos que elogiar a alguien que nos sobrepasa". Se presentó como vocero "de corazones" para encauzar el tributo al narrador argentino. En el homenaje, explicó, se unieron "la admiración por el peculiar talante de creador, por su obra y por su persona, junto con la gratitud por el regalo de su escritura".

Con sabiduría, el director de la RAE recurrió a la ayuda de Cervantes, a quien le dio voz en su imaginación: "La palabra es corta, si el agradecimiento es largo. Decid pues sólo a mi amigo Sábato, «gracias, maestro, todas las gracias del cielo, por vuestro ejemplo de escritor y por vuestra obra»".

"¿En qué sentido es un ejemplo su obra?", se preguntó García de la Concha. "Es un ir, un venir de la historia a la actualidad más viva, no sólo en sus escritos -sobre todo en las novelas o en sus lúcidos ensayos-, sino en acarrear en su largo recorrido toda la historia del léxico español en su variedad y en su anchura."

24. Verónica Chiaravalli "Asegurar la diversidad, la meta acordada", *La Nación digital*, 21-XI-2004, http://www.lanacion.com.ar/edicionimpresa/cultura/nota.asp?nota_id=656108

"Desde el final de este III Congreso les propongo un trabajo para los próximos diez años, para que, al celebrar en 2015 el cuarto centenario de la publicación de la segunda parte del *Quijote*, podamos decir que hemos asegurado la diversidad en la unidad de nuestro idioma."

Con esas palabras, el director académico del Instituto Cervantes y secretario general de los Congresos Internacionales de la Lengua Española, Jorge Urrutia, dio por terminada la sesión plenaria de conclusiones de la tercera edición de este encuentro internacional dedicado al idioma español que ayer terminó en esta ciudad.

Urrutia destacó "la presencia de tantas personas preocupadas por los temas que se han tratado y preocupadas por la lengua española [cuyo número] demuestra la importancia que la sociedad otorga a los acontecimientos lingüísticos frente a quienes piensan que son preocupaciones demasiado distantes de una realidad teóricamente globalizada".

Según el académico, las discusiones que tuvieron lugar durante el encuentro "han penetrado con avidez, exactitud y perspicacia por los vericuetos de la relación entre identidad lingüística y globalización", tema central del congreso.

También insistió en la importancia de certificar el conocimiento del español como lengua extranjera. "Resulta preciso establecer en todos los lugares la posibilidad de conseguir un diploma panhispánico que atestigüe el conocimiento del español."

"Un diploma -prosiguió- que sea admitido para los usos académicos, pero también para los usos laborales en todos nuestros países; un diploma que certifique lo que ya vivimos todos los días: que puede estudiarse la misma lengua en todos los lugares." E invitó a que los Estados, las universidades y las empresas privadas colaboren en la realización de ese proyecto.

Resumen de las sesiones

La sesión había sido abierta por el presidente de la Academia Argentina de Letras, Pedro Luis Barcia.

Aunque oportunamente la mesa había sido presentada como una sesión de conclusiones, en los hechos, los coordinadores de las tres secciones en que se dividió el Congreso de la Lengua se limitaron a ofrecer un resumen de las sesiones plenarias y de parte de los paneles que integraron sus respectivas secciones.

Así, José Moreno de Alba señaló los puntos salientes de la sección primera, "Aspectos ideológicos y culturales de la identidad lingüística"; Pedro Luis Barcia se refirió al tema "Identidad y lengua en la creación literaria", objeto de la sección segunda, y Humberto López Morales resumió las principales líneas de los debates acerca del español internacional y la internacionalización del español, a los que fue dedicada la sección tercera.

Más allá de que se sintió la ausencia de un trabajo de elaboración conceptual que diera cuenta de los acuerdos y las diferencias a los que se había llegado al cabo de tres día de activo intercambio intelectual, la exposición de los coordinadores permitió repasar los principales temas que se habían discutido en el encuentro.

Así, pasaron desde los aspectos normativos de la lengua hasta el significado de conceptos como "tradición", "cultura" e "identidad", la relación del español con el patrimonio idiomático de las comunidades indígenas que lo precedieron en América y el papel del idioma en la creación literaria, sin olvidar su uso en los medios de comunicación y su enseñanza y difusión en el mundo.

Sobre estas ponencias, paneles y mesas redondas coincidieron en la necesidad de que las academias sean permeables a los nuevos vocablos que enriquecen y dinamizan el habla, pero sin ceder a la mezcolanza empobrecedora al margen de la norma. Señalaron el *spanglish* -esa combinación de español e inglés que emplean en el habla cotidiana, en los Estados Unidos, los inmigrantes hispanoamericanos de las clases más humildes- como una de las principales amenazas para la supervivencia de un español correcto, y subrayaron el papel protagónico de los educadores y los medios de comunicación masiva en la difusión del buen uso de la lengua.

También hubo reiteradas coincidencias en destacar el mestizaje como una de las cualidades más valiosas del español y en la importancia de preservar las lenguas indígenas como expresiones de mundos simbólicos que enriquecen la comprensión de la realidad.

25. "Conjugar diversidad y unidad, reto para el español del siglo XXI", *La Vanguardia digital*, 20-XI-2004, http://www.lavanguardia.es/web/20041120/51169627121.html

La supervivencia del español pasa por mantener la diversidad única que le otorga ser la lengua de más de veinte países, pero buscando al mismo tiempo criterios comunes a todos los hispanohablantes que permitan afrontar los retos de la globalización.

Ésta es, en esencia, una de las principales conclusiones del III Congreso Internacional de la Lengua, que hoy se cierra en la ciudad argentina de Rosario tras tres días de intensos debates en dieciséis mesas redondas y tres sesiones plenarias. El Congreso de Rosario será recordado por algunas actividades paralelas que no formaban parte de las sesiones de trabajo en sí mismas: la presentación del *Diccionario panhispánico de dudas* y el lanzamiento de una nueva edición del *Quijote*.

Pero, sobre todo, será recordado por el emotivo homenaje que se tributo al escritor argentino Ernesto Sábato. La aparición del autor de *Sobre héroes y tumbas* en el remozado teatro El Círculo desató una larga serie de ovaciones que, por unos minutos, impidió el comienzo del acto, en el que ofició de maestro de ceremonias José Saramago.

Al Nobel portugués, que relató la historia de su amistad con el autor de *El túnel*, le precedieron en el uso de la palabra Víctor García de la Concha, director de la Real Academia Española, y César Antonio Molina, director del Instituto Cervantes. Tras estas intervenciones, por la megafonía del teatro comenzó a oírse la voz de Sábato, en una grabación antigua, leyendo un largo fragmento de *Abbadón el exterminador*.

(...). Fuera de esto, el acto que más trascendencia tendrá a largo plazo fue la presentación del *Diccionario panhispánico de dudas*, cuyo objetivo es resolver los problemas más frecuentes que surgen al hablar o escribir el español.

Para ello ofrece 7.000 entradas, partiendo del criterio de establecer la norma común que se debe seguir en los puntos conflictivos del idioma, pero respetando también las regionales. A este respecto, Humberto López Morales, secretario general de la Asociación de Academias, señaló que la obra "no persigue en absoluto eliminar las variedades regionales" en pro de la unidad del idioma, pero sí evitar en el futuro "casos sangrantes como que en España se denominen móvil u ordenador lo que en toda América se llaman celular y computadora".

La edición impresa estará lista en mayo de 2005, pero en la ciberpágina de la Academia Española (http://www.rae.es/) se puede consultar ya un avance. En el mismo acto de presentación se anunció otro proyecto académico de gran envergadura, el *Diccionario académico de americanismos*, idea surgida a finales del XIX y que pese a sucesivos intentos no empezó a cuajar hasta 1998.

Como ya es habitual con las principales obras de referencia de la Real Academia Española, el *Diccionario de americanismos* se realizará en estrecha colaboración con todas las academias; la versión básica de la obra -electrónica- estará lista a finales de 2008.

(...)

Contra lo anunciado, el Congreso no emitió conclusiones: el programa señalaba que los coordinadores de las tres áreas de trabajo (aspectos ideológicos y sociales de la identidad lingüística; identidad y lengua en la creación literaria; español internacional e internacionalización del español) iban a presentarlas en la última sesión, pero lo único que ofrecieron fueron resúmenes de lo que habían dicho los casi 160 ponentes que participaron en el encuentro.

El cuarto Congreso Internacional de la Lengua se celebrará en Colombia, posiblemente en la ciudad de Cartagena de Indias, en 2007.

26. Lilian Neuman, "El fin de las dos orillas", *La Vanguardia*, 21-XI-2004, p. 45 y http://www.lavanguardia.es/web/20041121/51169667429.html

La lengua española debe fortalecerse ante el dominio del inglés. La sesión plenaria ha concluido, y en ella miembros de las distintas academias han hecho balance del camino recorrido. Durante estos cuatro días la lengua española ha sido tratada como, en palabras de Gilberto Gil, "un ser vivo", y el mundo iberoamericano, como una realidad múltiple, diversa. Al final no hubo conclusiones oficiales, pero por abrumadora mayoría -desde los integrantes del mundo de la literatura hasta los de la comunicación, el ensayo o la filología- se ha insistido en la necesidad de que la comunidad hispanohablante, ante el desafío del mundo global, tome conciencia de la necesidad de defender, enriquecer y cultivar una lengua y una cultura vigorosas. Sin eufemismos, se ha hablado de la amenaza del inglés, y de la uniformidad cultural, ante la que Iberoamérica tiene un arma poderosa: su diversidad.

Decía el académico Claudio Guillén: "La idea de literatura nacional ha desaparecido". Se impone, en su lugar, un territorio amplio, en donde se respetan los valores regionales, a la vez que se toma conciencia de pertenecer a un espacio común. Escritores, periodistas y editores han intercambiado sus experiencias y han cruzado -en muchos casos- la frontera del desconocimiento. Por ejemplo, la obra de Juan José Millás ha sido presentada -en una de las actividades culturales paralelas al congreso- por el escritor de Rosario Elvio Gandolfo. Dos autores personalísimos que no se habrían dado cita de no ser por este evento.

César Antonio Molina, durante el acto de clausura, se refirió a Argentina como lugar de acogida de Rafael Alberti, Francisco Ayala, entre otros escritores españoles. Llàtzer Moix, representante de *La Vanguardia* en el congreso, señaló que "frente a la uniformidad cultural

de buena parte de los productos del mundo anglosajón, sobre todo norteamericano, las letras en español se nutren de la diversidad", y propuso "luchar contra la banalización de los contenidos en un panorama editorial a menudo desequilibrado, donde la razón económica prima sobre la razón cultural". Víctor García de la Concha, director de la RAE, se refirió, en su discurso final, al "espíritu de Rosario", ciudad que se ha volcado en este congreso, cuyas rigurosas ponencias se verán publicadas, además de aparecer en la web del Instituto Cervantes. El foro El espíritu de Rosario sigue abierto.

¿Qué piensa José Saramago de este congreso? "Aquí soy un marginado -contestó-, un portugués que ama América Latina. Un amante de la lengua española, invitado a Rosario para el acto de homenaje a Ernesto Sábato". Saramago, que ha cumplido con distintas actividades en la ciudad, dijo a los periodistas que "los fracasos de la educación superior deben ser rastreados en la educación básica, y antes en la familia y la sociedad. En cuanto a la prensa, no es tan cierto su mal uso de la lengua. Muchos periódicos están bien escritos". Un periodista le preguntó qué opinaba de un congreso patrocinado por empresas españolas que colonizan Argentina: "¿Usted quiere que haga la revolución?", respondió, para luego añadir que si por una vez las multinacionales devolvían algo de lo que les habían quitado a la población, bienvenido sea.

27. Editorial, "Lengua viva", *El País*, 21-XI-2004, p. 14b-c

Ayer concluyó en la ciudad argentina de Rosario el III Congreso Internacional de la Lengua Española. Los 1.500 participantes, los más de 400 periodistas y los millones de hispanohablantes que lo han seguido con interés desde lejos, demostraron que un encuentro de tal entidad centrado en la lengua de mayor pujanza en el orbe trasciende a los campos del academicismo. En este foro han quedado acreditados la vitalidad y el interés por el patrimonio que tenemos en común cerca de 400 millones de ciudadanos del mundo. Dicha vitalidad se ve correspondida por las 22 Academias nacionales que, en estrecha colaboración, han logrado aunar esfuerzos y criterios para preservar, actualizar y defender la rica variedad y el ingente legado de nuestra lengua. El *Diccionario panhispánico de dudas*, que se presentó en Rosario, es una gran muestra de ello.

El académico Francisco Ayala, redactor del discurso inaugural, evocó con lucidez los orígenes de la palabra: "Cuando el hombre empezó a poner nombres a las cosas, las sacó así de ese fondo común insensible de la naturaleza, para de esta manera crearlas, para otorgarles otro modo superior de existencia, elevándolas con ello al nivel de un mundo imaginario, lo cual implicaría prestarles una clase superior de realidad, más efectiva: una realidad viva, esa realidad en cuyo plano, por contraste con aquello que es insensible o inerte, discurre lo propiamente humano".

Es, pues, el lenguaje lo que caracteriza al ser humano, su creación más esencial. La lengua es el instrumento para comunicarnos y el medio para entendernos. En Rosario entidades e instituciones han demostrado la necesaria sensibilidad y conexión con los problemas del siglo XXI, sin rehuirlos y con el afán de encontrar soluciones en la pluralidad, la tolerancia y el respeto. Desde el rey Juan Carlos al presidente argentino, destacaron cómo la comunidad hispanohablante suma al patrimonio común la riqueza del plurilingüismo.

Los aspectos ideológicos y sociales de la identidad lingüística, el reconocimiento y valoración de las lenguas indígenas y su compleja convivencia con el español, el castellano y las otras lenguas de España, y el peso de las migraciones en la configuración de la lengua propia son algunos de los temas tratados con gran pluralidad de enfoques. También se

debatió la relación entre la tradición y la identidad lingüística, la comunicación textual, la creación literaria, la internacionalización del español, su utilización en los medios de comunicación, su enseñanza, así como el espacio del libro. No pudo éste tener mejor agasajo que la presentación de *El Quijote* en edición de la Real Academia Española de la Lengua, cuando se cumplen 400 años de la publicación del libro por excelencia de nuestra lengua plural y común.

Mensaje enviado por la Dra. Marta Baralo, de la Universidad Antonio de Nebrija, a la lista de distribución DILENGUAS (10.12.2004)

Queridos compañeros de lista:

Después del cierre del III Congreso Internacional de la Lengua Española, os envío las conclusiones formales que presenté en la Sección III: El español internacional e internacionalización del español, sobre el Panel que he coordinado. Os he tenido presente a todos los que me habéis enviado sugerencias. Podéis ver más información sobre los integrantes y sus ponencias en
http://www.congresodelalengua3.ar/secciones3.htm

Muchas gracias y hasta la próxima ocasión!

*Resumen del Panel 3.5

La enseñanza del español en el mundo: hacia una acción coordinada*

La lengua española vive un momento de expansión y de afianzamiento sociocultural y económico, por lo que es objeto de enseñanza y de aprendizaje para muchos millones de hablantes nativos y no nativos.

Las investigaciones demuestran a las claras que la instrucción en la lengua, además de su uso, permiten alcanzar niveles de dominio de la competencia lingüística comunicativa más altos, en corrección y adecuación, y en menos tiempo. De ahí que la mejora en la enseñanza, tanto en sus objetivos de políticas lingüísticas, como en sus aspectos metodológicos y en sus recursos didácticos, deba insertarse en las coordenadas que marcan la globalización y la internacionalización de las comunicaciones y de los mercados.

Para ello necesitamos un Marco global y común, que permita la coordinación internacional de las acciones, relacionadas al menos con tres aspectos tratados en nuestro Panel:
a) La formación específica de los profesores de español.
b) La investigación y el diseño de caminos metodológicos y de instrumentos didácticos más eficaces para la enseñanza de la lengua.
c) El uso de las tecnologías de la comunicación al servicio de los que aprenden y de los que enseñan.*

Acciones coordinadas*

Tenemos dos modelos de acciones coordinadas que ya se vienen realizando con grandes aportes para la internacionalización del español. Por un lado, las 22 Academias de la Lengua, que no sólo han consensuado un diccionario panhispánico de dudas, sino que se han comprometido a hacer lo propio con la nueva gramática; por otro, el Instituto Cervantes, con sus 45 Centro y Aulas repartidos por todos los continentes, su Aula Virtual de Español con

más de 6.000 pantallas de actividades didácticas, su Centro virtual Cervantes, a disposición de cuantos participan en este empeño compartido de enseñar nuestra lengua.

Acciones coordinadas para la enseñanza del español en el mundo, como lengua nativa y como lengua no nativa, que podrían ponerse en marcha, según las propuestas de los integrantes y del público virtual participante de/en este Panel:

1) Tomar como base de los diseños panhispánicos para la enseñanza de la lengua los documentos globales ya existentes, como el "Marco común de referencia europeo para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas". No se trata de imponer una línea de trabajo, sino de aprovechar este marco, resultado del trabajo y el consenso de especialistas de varios continentes y de variadísimas lenguas, y de concretarlo en diseños curriculares que recojan las peculiaridades y necesidades de cada entorno de enseñanza en el mundo (D. Alvaro García Santa-Cecilia).

2) Integrar los esfuerzos de los Ministerios de Educación de los diferentes países de habla hispana en las políticas de ayudas y de lectores de español que se envían a los diferentes países de habla no hispana, con el propósito de converger, coordinar y potenciar los esfuerzos de estos Ministerios con los recursos de otras instituciones como el Instituto Cervantes, las Academias de la Lengua, las acciones culturales de las Embajadas, entre varias otras. El MEC español participa con una red exterior organizada a través de 18 Consejerías de Educación (que coordinan a más de 1.000 profesores), y con el apoyo a la enseñanza del español a decenas de miles de estudiantes de diferentes niveles educativos, en variados países repartidos por todo el mundo, que incluyen programas de alfabetización y educación de adultos, profesores visitantes, auxiliares de conversación, centros de recursos y asesores técnicos. (D. Javier Díaz Malledo).

3) Incorporar en los diseños de acción didáctica para la enseñanza del español las investigaciones realizadas en diferentes universidades del mundo que podrían constituir una RED en la que se recojan: trabajos con perspectiva histórica sobre la evaluación de las concepciones de la lengua y del aprendizaje y su influencia en los métodos, con perspectivas psicosocial, pragmática y didáctica Dª Magdalena Viramonte de Ávalos); trabajos de diseño coordinado de programas de formación a distancia de profesores y de elaboración de estándares para la definición de objetivos, metodologías, sistemas de evaluación de la competencia lingüística comunicativa (Dª Martha Jurado); definición del papel de los recursos digitales y de los sistemas de comunicación telemáticos en todos estos procesos (D. Juan Pedro de Basterrechea).