

suplementos 7

V Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China

Las manifestaciones artísticas como instrumento
de aprendizaje de E/LE en China

Shanghái, 29 y 30 de junio de 2012

ISSN 2076-5533

Presentación

Alberto Sánchez Griñán

Codirector de SinoELE

Ponencias

ARTE Y LENGUA: USAR LA PINTURA EN EL AULA DE E/LE (5-11)

Mariona Anglada Escudé

Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing (CHINA)

Universidad Jaime I (ESPAÑA)

LA NARRACIÓN ORAL COMO RECURSO EN LAS CLASES DE IDIOMA: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A ESTUDIANTES SINOHABLANTES (12-23)

María Fernanda García

Universidad de Anhui (CHINA)

Centro Universitario de Idiomas (ARGENTINA)

VERSO Y HABLA ESPAÑOLES: APLICACIÓN DE FENÓMENOS MÉTRICOS AL EJERCICIO DE LA EXPRESIÓN ORAL DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN CHINA (24-35)

Antonio Alcoholado Feltstrom

Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing (CHINA)

Universidad Jaime I (ESPAÑA)

APRENDER EL LENGUAJE COLOQUIAL A TRAVÉS DE LA LECTURA: CASO PRÁCTICO: MANOLITO GAFOTAS DE ELVIRA LINDO (36-45)

Zhang Xiaoxiao

Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing (CHINA)

Experiencias didácticas

ENTRE BASTIDORES EN ESPAÑOL (47-53)

Adelí Sánchez Bermúdez

Universidad Normal de Hebei (CHINA)

Universidad Ricardo Palma (PERÚ)

Presentación

La quinta cita de las *Jornadas de Formación de Profesores de Español en China* ha tenido lugar, por primera vez, en la ciudad de Shanghái. El cambio de latitud (las cuatro últimas ediciones se celebraron en Pekín) ha atraído rostros nuevos y una aportación muy valiosa de experiencias y reflexiones en la enseñanza/aprendizaje del español en contextos crecientemente variados, si bien localizados todos en China.

Los participantes han encontrado modos nuevos de percibir y tratar problemas viejos (si existen todavía) etiquetados en el dobladillo de la distancia interlingüística e intercultural que separa los modos de aprender y enseñar lenguas en general, y español en particular, por parte de alumnos y profesores chinos y no chinos. Es curioso comprobar que lo que se espera de una serie de propuestas como las que se concentran en estas jornadas varía tanto como aquellos modos de aprender y enseñar: de lo más pragmático y puntual, válido para la clase que tendré mañana, a lo más teórico y abarcador, que podría servir de base para iniciar un programa de enseñanza. Naturalmente, ninguna de estas expectativas es propia de profesores españoles e hispanoamericanos por un lado, y de chinos por otro. Y, como es natural, entre el blanco y el negro existe una infinita tonalidad de grises: pocos profesores (si es que alguno) desearían encontrarse sólo con uno de los extremos. Lo interesante es que, al interaccionar docentes de dos culturas distintas (o dos grandes grupos culturales diferenciados), a esa tonalidad infinita de grises se le suman los colores, antes no sospechados, que trazan un lienzo intercultural que, lejos de ser un problema, supone un estímulo y una oportunidad de enriquecimiento personal y profesional. Así pues, una rica variedad de experiencias docentes, propuestas didácticas, reflexiones y opiniones de los asistentes (nada pasivos), amplificada por el tema principal, en torno a las actividades artísticas aplicadas a la enseñanza/aprendizaje, ha caracterizado las jornadas.

También ha habido modos viejos (o conocidos) de percibir y tratar cuestiones de la didáctica de lenguas cuya verbalización, resonando en las paredes de nuestra experiencia en China, devuelve representaciones renovadas, ecos que nos hacen percibir detalles de la realidad en las aulas que se nos habían pasado por alto. Es interesante esta perspectiva de participación, liberada de la especificidad china pero que invariablemente nos permite ajustar, en mayor o menor grado, nuestra actitud y nuestra labor docente actual. Por otro lado, no hay aportación didáctica, práctica o teórica, por muy general o “trillada” que parezca, que esté de más en unas jornadas donde profesores de tan diversas procedencias y de tan variado bagaje se dan cita.

Esperemos, pues, que la sala polivalente de la Biblioteca Miguel de Cervantes de Shanghái ofrezca más ocasiones en las que celebrar estas ya bien conocidas Jornadas de Formación.

Alberto Sánchez Griñán
Shanghái, 1 de julio de 2012

PONENCIAS



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处



ARTE Y LENGUA: USAR LA PINTURA EN EL AULA DE E/LE

Mariona Anglada Escudé

Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing (CHINA)

Universidad Jaime I (ESPAÑA)

marionatell@yahoo.com

Resumen

La imagen tiene sus propias claves de interpretación, más relacionadas con la lengua meta y su cultura de lo que acostumbramos a pensar. Entre dos lenguas tan lejanas como el chino y el español no solo median contrastes lingüísticos y culturales sino también visuales e iconográficos. En este trabajo adaptaremos del método de análisis iconológico propuesto por Panofsky y lo aplicaremos a la adquisición de E/LE por parte de sinohablantes.

Palabras clave: Español lengua extranjera, sinohablantes, pintura, Panofsky.

1 LA LECTURA DE IMÁGENES: ORIENTE Y OCCIDENTE

La lectura y comprensión de imágenes está determinada por la percepción. Esta, a su vez, se asienta en la experiencia personal y en el contexto sociocultural de cada individuo. No podemos presuponer, pues, que un estudiante chino de español, marcado por su tradición confuciana y concepción esencialista y holística del mundo, perciba e interprete una imagen igual que un alumno europeo [1]. Durante los últimos años el psicólogo Richard E. Nisbett [2] junto con otros investigadores, ha demostrado a través de diferentes experimentos que la percepción asiática es diferente que la occidental. A causa del entorno, la cultura y las tradiciones, los asiáticos conciben el mundo y lo perciben de manera holística, es decir como un todo, un conjunto; los occidentales, en cambio, a causa de una tradición marcada por el pensamiento griego y romano y por el Renacimiento están mucho más centrados en lo individual y, por lo tanto, perciben las imágenes de forma analítica [3].

Estas diferencias no impiden a un asiático comprender un gran número de estímulos visuales de Occidente pero, sin embargo, su método y pautas de análisis variarán de las occidentales ya que no se fijará tanto en los detalles, ni analizará cada uno de los elementos representados sino que buscará y expresará la esencia de estos como conjunto. Las dificultades a la hora de trabajar con imágenes con alumnos chinos pueden aparecer, pues, por un lado, en la interpretación de elementos culturales de una imagen determinada, y, por el otro, en la descripción detallada de esta, ya que el alumno asiático no está acostumbrado a reparar y dar importancia a detalles que en el arte occidental pueden tenerla debido a su carácter simbólico o la carga de información cultural que pueda haber en ellos.

2 VENTAJAS DEL USO DE IMÁGENES EN EL AULA DE E/LE

Si, como hemos dicho, el uso de imágenes en el contexto asiático puede suponernos dificultades en el aula, ¿por qué deberíamos recurrir a ellas? La respuesta es sencilla: las ventajas y beneficios que nos aportan las imágenes durante una clase superan con mucho el pequeño choque cultural, a nivel perceptivo, del que hemos hablado y que, como veremos, puede sortearse con relativa facilidad. Consultando algunas fuentes [4] encontramos diferentes razones que justifican e incitan a usar imágenes en el aula. Aquí ofrecemos algunas de las más destacadas:

- Afectividad.

La afectividad puede ser un elemento catapultador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en China. La actitud poco comunicativa [5] del alumno asiático puede suponer una dificultad en el aula. La imagen ha resultado ser una buena herramienta para suavizar estas pequeñas barreras. Para empezar, es un recurso dinámico y de carácter lúdico, su comprensión

sensible (no simbólica) no supondrá un alto nivel de concentración por lo que el alumno será mucho más receptivo hacia esta; relacionado con ello, nos encontraremos con que las imágenes sitúan a todos los alumnos en el mismo punto de partida hacia el estímulo deseado y conseguiremos eliminar, con ello, la desigualdad de niveles que pueda existir en un grupo. En muchas ocasiones, además, lograremos camuflar gran cantidad de contenido lingüístico (especialmente comunicativo) detrás de lo que parecerá una actividad centrada en una imagen y no en la lengua. Por otro lado, el uso de imágenes, especialmente proyectadas y con un ambiente ligeramente oscurecido, reducirá el estrés del alumno al hablar, así como la ansiedad y la inhibición, ya que la mirada y la atención de todos sus compañeros estará centrada en el estímulo en vez de estarlo en el hablante. Por último, el uso de imágenes, por el entorno relajante y por la variación metodológica que supondrá, probablemente ayude a aumentar el interés y la motivación en el aula.

- Contexto.

Ayudándonos de imágenes el alumno comprenderá mejor el contexto que rodea muchas situaciones conversacionales o narrativas alejadas de la realidad china o asiática en general. Esto añadirá, además, contenidos socioculturales de carácter visual y el campo de aprendizaje del alumno crecerá no solo lingüísticamente sino también simbólica e icónicamente. La imagen nos puede servir, también, para solucionar en muchas ocasiones lo que Juaristi [6] denomina “atascos comunicativos”, especialmente en niveles iniciales.

- Acceso directo al registro de símbolos.

El uso recurrente de imágenes en el aula favorecerá, por un lado, al almacenamiento de símbolos que en el contexto asiático no sean recurrentes o convencionales y, por el otro, serán un gran apoyo mnemotécnico. Nuestra mente recuerda símbolos, iconos y, a estos, les otorga una serie de palabras sinónimas o en diferentes lenguas. El proceso de memorización será más rápido y efectivo si se hace a través de imágenes que a través de la traducción de vocabulario, ya que se estará añadiendo un paso intermedio que en realidad no necesitamos. Será mucho más fácil y rápida la asociación “avión - ✈” que “avión - 飞机 - ✈” [7]. Además será la herramienta ideal para un precalentamiento de cara a una actividad centrada en un texto, y reducirá enormemente el choque contextual y, por lo tanto, afectivo con este.

- Transición natural de la lengua a la literatura.

El alumnado chino, en muchos casos, siente reticencia hacia la literatura ya que les parece algo difícil de comprender y alejado de la realidad lingüística y la finalidad que ellos buscan en la lengua. El paso de un texto graduado preparado específicamente para un alumno de E/LE a un texto literario puede ser difícil y frustrante. Las imágenes nos ayudarán a acercar a los alumnos al contexto de los autores, de las obras, y solventarán problemas relacionados con la construcción de imágenes mentales de un ambiente, vestuario, ideas y comportamientos tan alejados de la China del siglo XXI.

- Desarrollo de destrezas analíticas.

El trabajo con imágenes obligará a los alumnos, de manera inconsciente, a acostumbrarse a analizar las imágenes y reparar en detalles a los que, como hemos visto en el primer epígrafe, de manera natural no prestarían atención: colores, símbolos, contextos, apariencias... Esta destreza analítica adquirida a través del trabajo con imágenes se podrá trasladar de forma natural al ámbito de la lectura y de la literatura.

- Tolerancia hacia la multiplicidad de respuestas.

Las imágenes son una evidente representación de la subjetividad: muestran cómo diferentes ilustradores, dibujantes o pintores representan un mismo tema, o cómo una misma imagen puede ser interpretada de múltiples maneras por cada uno de sus espectadores. El sistema educativo en China tiende a utilizar un sistema de exámenes, y de preparación para estos, centrado en respuestas únicas [8]. Es importante que dentro de las destrezas socioculturales que adquieren los alumnos de E/LE en China, pues, se incluya la tolerancia a la ambigüedad y a la multiplicidad de respuestas e interpretaciones.

3 EL MÉTODO PANOFSKY EN EL AULA DE E/LE

3.1 Erwin Panofsky y su método de análisis iconológico

Erwin Panofsky fue un historiador y teórico del arte nacido en Alemania y exiliado a EE UU antes de la Segunda Guerra Mundial. Algunas de sus grandes aportaciones al campo del análisis iconográfico están relacionadas con la subjetividad de la percepción, no en tanto que función fisiológica sino como proceso directamente dirigido por los presupuestos culturales del espectador; y con el estudio académico de las obras de arte. En su obra *El significado en las artes visuales* [9] propone un método de análisis iconológico. Este ha sido el emblema metodológico de la escuela de Warburg y, en él, Panofsky defiende que el estudio de la Historia del Arte debe ser de carácter eminentemente contextualista. Tiene, pues, que basarse en la reconstrucción de “aquellos fundamentos sociológicos y de progreso en los que fueron elaboradas las obras de arte” [10] ya que según el teórico: el arte “es un producto de la mente que, culturalmente cristalizada, daba lugar a la forma” [11]. En las siguientes líneas resumiremos los tres niveles que sigue este método (más tarde entenderemos la utilidad de este en el aula de lenguas extranjeras):

- Nivel preiconográfico

El nivel primario o natural está centrado en los estímulos visuales y se conoce como la fase de significación sensible. Esta se divide, a su vez, en dos significaciones: la fáctica, cuando se describen las formas y se reconocen los objetos; y la expresiva, cuando se expone la vertiente más psicológica de los objetos: estado de ánimo, emociones... Este nivel en su conjunto, pues, describe los objetos: cuáles son, cómo están ubicados y su estado; sin intervención de elementos contextuales.

- Nivel iconográfico

El nivel secundario se centra en la significación inteligible, e interpreta las formas y figuras tomando en consideración el contexto, las convenciones del lugar y la época en la que se creó, y cualquier información que se pueda extraer de las fuentes primarias relacionadas con el autor o la obra en cuestión. Se pasa, pues, de un nivel puramente visual a un nivel interpretativo.

- Nivel iconológico

El tercer nivel se basa en la significación esencial, la que no se muestra solo por apariencia sino la que hay que buscar en fuentes relacionadas no solo con el autor y la época sino también con el tema, los símbolos y elementos de la obra... se trata de un nivel consciente, es decir, que hay que describir con consciencia de que se está buscando algo, un trasfondo escondido, una lectura que no será asequible a través de las fuentes más obvias.

Hay que tener en cuenta que es imprescindible pasar por los dos primeros niveles para poder llegar al tercero y que, según Panofsky, son los tres los que forman el principio unificador de la obra de arte. Hay que explorar en detalle la significación fenoménica e inconsciente de los dos primeros niveles para poder ser consciente de lo que se quiere buscar y encontrar en el tercero.

3.2 El método en el aula

El método de Panofsky nos plantea, pues, un acercamiento lógico y progresivo a la obra de arte. Estos pasos para la aproximación a la pintura que nos propone el teórico del arte nos pueden servir a los profesores, como transmisores de contenidos socioculturales y, por lo tanto, también icónicos, para introducir progresivamente e inconscientemente a nuestros alumnos al mundo del análisis de imágenes. Aquí proponemos, pues, un método que intenta introducir en paralelo el análisis de imágenes con la adquisición de segundas lenguas.

En un primer lugar encontramos a los alumnos de niveles básicos a quienes no podemos exigir, por estar es un estado inicial del proceso lingüístico y contextual, un análisis iconográfico de las pinturas. No obstante, podemos trabajar con ellos a través pinturas en lo que Panofsky denomina la significación preiconográfica. No necesitamos que los alumnos describan las escenas, pero pueden hacer y entender descripciones físicas que no impliquen demasiados conocimientos contextuales. Tal y como nos dice el mismo Panofsky [12]: “Cualquier persona puede reconocer el aspecto y el comportamiento de seres humanos, de animales y plantas, como todo el mundo puede reconocer un rostro colérico y otro jovial. (...) Nuestra experiencia práctica es indispensable, así como suficiente, en cuanto material para una descripción pre-iconográfica”. De esta manera, por un lado, aprovecharemos los beneficios mnemotécnicos y afectivos que nos ofrecen las imágenes y, por el

otro, inconscientemente el alumno acumulará símbolos y elementos iconográficos que se repetirán en las pinturas y facilitarán el acceso, en el segundo nivel, al contenido convencional.

En el segundo estadio, al tener los alumnos un nivel de usuario independiente, tendrán más facilidad para comprender, asimilar y aplicar los conocimientos culturales y contextuales a las pinturas con las que trabajan. En estos niveles, la colaboración del profesor como aportador de conocimientos culturales y simbólicos será de vital importancia para que el alumno los asimile progresivamente. En este caso, pues, junto con las destrezas lingüísticas el alumno desarrollará la capacidad de análisis de la significación iconográfica. Tengamos en cuenta que no estamos preparando historiadores del arte ni críticos de bellas artes así que no necesitaremos profundizar en las fuentes sino que buscaremos sobre todo la contextualización como medio para la introducción de conocimientos socioculturales. Para ello, no hace falta que el profesor sea un experto en arte, solo tiene que ser capaz de identificar la escena y los símbolos recurrentes de la pintura que se quiera trabajar. Estos son conocimientos que se presuponen en cualquier profesor nativo o de nivel C y, si no fuera el caso, en internet encontraremos toda la información necesaria para la adquisición (previa a la clase) de la información que necesitamos.

El tercer estadio, el iconológico, coincidiría con un nivel de competencia lingüística en el que el alumno dispone de suficiente autonomía para buscar fuentes y superar por sí mismo los niveles preiconográfico e iconográfico. En este punto, el alumno debe acostumbrarse al uso de lenguaje técnico y específico y, para ello, necesitará ampliar su capacidad de inferencia. Las imágenes facilitarán este paso ya que darán un apoyo visual al texto y siguiendo el método se empujará al alumno a profundizar no solo en las imágenes sino en cualquier tema que tenga que desarrollar.

Es importante que durante cada uno de los tres niveles se tenga en cuenta la adecuación de las imágenes que se utilizarán como complemento en el aula, especialmente en los niveles básico e intermedio. Es decir, la historia de la pintura occidental dispone de un extensísimo archivo de imágenes (disponibles, muchas de ellas, a través de internet), es mejor utilizar en niveles iniciales pinturas sin mucho contenido cultural o vocabulario complejo que pueda frustrar al alumno y, poco a poco, introducir pinturas que incluyan más y más contenido convencional. En el siguiente epígrafe presentamos algunas propuestas que nos parecen indicadas para cada uno de los niveles.

4 CASOS PRÁCTICOS

Hemos creído oportuno y acertado crear una correspondencia de niveles que se adapta tanto a los lingüísticos (marcados por el MCER, Marco Común Europeo de Referencia) como a los estadios de análisis iconológico de Panofsky. Téngase en cuenta, no obstante, que no se trata de niveles estancos sino que el paso de un nivel a otro debe ser progresivo. Es decir, a medida que avanzamos en los diferentes niveles A (A1 y A2) debemos introducir progresivamente algunos contenidos contextuales para que al entrar en lo que sería el nivel B (B1 y B2) el alumno pueda recurrir de forma natural a ellos durante los ejercicios en los que se utilicen pinturas, y así respectivamente con el nivel iconológico y el nivel C (C1 y C2).

4.1 Preiconográfico y de usuario básico (A1-A2)

Las actividades o momentos en los que podemos recurrir a pinturas son muchísimos. Algunas actividades podrían ser:

- Dictados de imágenes.

Elegimos alguna imagen sencilla, sin demasiados elementos y, preferiblemente costumbrista, y la describimos en voz alta en forma de dictado. Los alumnos, en vez de escribir las palabras deben dibujar lo que escuchan. De esta manera los alumnos repasan vocabulario relacionándolo directamente con sus propios símbolos icónicos, y practican la destreza auditiva sin la tensión y nervios que acompañan otras audiciones ya que, en este caso, acostumbran a estar más concentrados en el dibujo que en la situación de dictado. Después al ver la imagen pueden corregir su propio dibujo y comprender sus errores de una manera visual. Es positivo, además, ya que se dan cuenta de que, a pesar de seguir las mismas instrucciones, cada uno de los dibujos realizados es diferente el uno del otro, y no por ello son incorrectos.

Imágenes sugeridas: *Habitación en Arles* de Van Gogh (Museo Van Gogh, Amsterdam. 1888); *Lavabo y espejo* de Antonio López (Colección particular, NYC, 1967)

- Descripción de personajes.

Los alumnos describen una imagen proyectada en el aula, esta puede ser una actividad escrita u oral. El profesor puede dar unas pautas para organizar la descripción. Recomendamos el uso de personajes famosos o retratos significativos de la historia del arte española. Así, aunque no lo sepan, en un futuro cuando vuelvan a ver esos mismos rostros será como reencontrar un viejo amigo, por lo cual se favorecerá la futura predisposición hacia el contenido.

Imágenes sugeridas: *Miguel de Cervantes Saavedra* de Juan de Jáuregui (Real Academia Española, Madrid, c.1600; *Retrato de Juana la Loca (Königin Juana "Die Wahnsinnige")* del Maestro de la Leyenda de la Magdalena (Museo de Historia del Arte de Viena, 1495-96).

- Diálogos de ámbito cotidiano. Juego de roles.

Recurriendo a pinturas en las que se represente una situación conversacional se pueden crear diálogos partiendo de los personajes representados en la imagen a modo de juego de roles en los que los alumnos tienen que imaginar de qué estarían hablando los personajes y crear un diálogo a partir de ello. De esta manera los alumnos tienen un punto de partida, sienten menos presión ya que las miradas de sus compañeros estarán dirigidas a la imagen, y los compañeros tendrán mayor predisposición, a su vez, a escuchar. Es un buen ejercicio, también, para descubrir, a partir de un estímulo común, cómo surgen temas e ideas diferentes.

Imágenes sugeridas: Gran número de imágenes de Vermeer o Murillo.

4.2 Iconográfico y de usuario independiente (B1-B2)

- Retratos de autores y escenas famosas de la historia o de la literatura.

En este nivel acostumbran a incluirse contenidos culturales de tipo literario o histórico en el aula. Las pinturas e imágenes contemporáneas ayudarán al alumno a entrar en situación y a relacionar ciertas características de una época, autor o periodo con imágenes concretas.

- Introducción de contenidos religiosos en asignaturas de lectura o de Panorama.

La iconografía religiosa es muy importante dentro de la historia del arte occidental así como la religión lo es de la cultura española. Es difícil comprender la cultura hispana sin tener en cuenta la religión. En este aspecto la pintura nos puede resultar un instrumento de gran ayuda tanto para complementar textos que hagan referencia a esta, como para estímulo para la redacción... La práctica de descripciones será muy útil, estas deberán contener un componente cultural y contextual cada vez más alto que el profesor, poco a poco, introducirá así como la simbología más común: colores, formas, elementos recurrentes (el halo, las alas, los clavos, la corona de espinas, la cruz...)

- Debate sobre gustos e hipótesis. Psicología de los personajes.

En clase de conversación podemos generar debates sobre gustos: elegir dos o más pinturas que traten el mismo tema y que los alumnos decidan cuál de ellas lo representa mejor o cuál le gusta más. También se puede discutir sobre qué podrían estar haciendo o pensando los personajes, o sobre dónde estarían o hacia dónde se dirigirían. Usar fragmentos de imágenes en las que los alumnos tengan que imaginar qué hay alrededor también pueden ser estimulantes de cara a la redacción o al diálogo.

4.3 Iconológico y de usuario competente (C1-C2)

- Análisis de símbolos complejos y correspondencia de estilos. Textos con lenguaje específico.

Los textos en los que se trate sobre un tema cultural, literario o social pueden acompañarse de imágenes en los que aparezcan símbolos con contenido profundo. O partir de una pintura para generar textos en diferentes registros, cartas a un destinatario concreto, altamente formal.

Por ejemplo, escribir una carta hablando de la situación económica de China a cada uno de los siguientes personajes. Después de escribir se puede hacer un análisis sobre el enfoque y punto de vista de cada una de las cartas.

Imágenes sugeridas: *Niños comiendo uvas* de Murillo (Alta Pinacoteca de Munich, 1650-55), *Retrato de Fernando VII* de Goya (Museo del Prado, Madrid, 1814).

- Materiales audiovisuales.

En páginas web como Arتهistoria (www.artehistoria.com) o el Museo del Prado (www.museodelprado.es) podemos encontrar materiales de audio y audiovisuales relacionados con la

pintura y el contexto de pintores o obras que nos puede servir para trabajar en detalle tanto vocabulario específico como aspectos culturales.

5 CONCLUSIONES

Creemos que no hace falta reiterar más el gran beneficio que supone el uso de imágenes en el aula de E/LE, sin embargo, sí que es necesario reivindicar la utilidad de las obras de arte como transmisoras de contenido sociocultural, y como intermediarias para la introducción de un método, el método Panofsky, aplicado a la enseñanza de lenguas. Este beneficiará al alumno no solo en el ámbito de las destrezas lingüísticas sino también contextuales y, a través de la práctica, adquirirá una metodología de análisis iconográfico que podrá aplicar tanto en pinturas como en otras imágenes y situaciones: exámenes, encuentros laborales interculturales...

Será, pues, a través de la inmersión en paralelo en la lengua y en la imagen que el alumno desarrollará paulatinamente, a través de la pintura, destrezas analíticas que serán de gran utilidad para adaptarse a nuevos contextos o en la interpretación de textos literarios o formales. Encontramos en el análisis iconográfico, pues, una herramienta determinante para la toma de consciencia de la importancia del contexto y de la simbología o señales culturales. Esto tendrá una aplicación clarísima a lo largo del estudio de la literatura y/o de cualquier producción cultural ya que, al fin y al cabo, todas ellas siempre acaban dependiendo del contexto.

REFERENCIAS

- [1] Téngase en cuenta que gran cantidad de manuales de lengua u otras disciplinas o exámenes presuponen una universalidad en la lectura iconográfica.
- [2] Vid. Masuda, T. *et al.* "Culture and Aesthetic Preference: Comparing the Attention to Context of East Asians and Americans", *PSPB*, Vol.34, No.9 (2008). Pp.1260-1274. Impreso; Miyamoto, Y. *et al.*: "Culture and the Physical Environment". *Psychological Science*, Vol.17, No.2 (2006): pp.113-119. Impreso; Nisbett, Richard E. *Geography of thought. How Asians and Westerners Think Differently... and Why*. The Free Press: New York. 2003. Impreso; Nisbett, R. y Masuda, T. "Culture and point of view". *PNAS*, (2003) Vol. 100, No.19: pp.11163-11170. Impreso.
- [3] Anglada, Mariona (2012): "La pintura como herramienta para E/LE en Asia Oriental. Diferencias perceptivas y aplicación en el aula", *RedELE*, No. 24. En línea.
- [4] Barallo, N y Gómez, B. "La explotación de una imagen en la clase de E/LE". *redELE*, (2009)16: 1-16. En línea; Cuadrado, Ch. *et al.* *Las imágenes en la clase de E/LE*. Edelsa: Madrid.1999. Impreso; Mikaylo Ortuño, M. "Teaching Language Skills and Cultural Awareness with Spanish Paintings", *Hispania*. Vol. 77, No.3 (1994): pp.500-511. Impreso.
- [5] Dow, Ewan y Hu, Hua Ouyang. "Locales versus visitantes: las críticas de los estudiantes a los expertos extranjeros en idiomas de las universidades de la República Popular China". *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Eds. A. Sánchez Griñán y M. Melo. Buenos Aires: Voces del Sur. 2009. Impreso.
- [6] Juaristi, Martín: "El dibujo como herramienta de ELE", En III Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China. Integración de destrezas comunicativa en el aula: dificultades y propuestas de aplicación. Pekín, 23, 24, y 25 de agosto de 2010. Suplementos SinoELE 3. En línea. 15/05/2012.
- [7] Barallo, N y Gómez, B.: "La explotación de una imagen en la clase de E/LE". *redELE*, (2009)16: 1-16. En línea.
- [8] Sánchez Griñán, Alberto. "Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español", en *MarcoELE*, Suplementos nº 8: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China (2009): pp.1-38. En línea. 15/05/2012.
- [9] Panofsky, Erwin. *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza Forma. 1987. Impreso.

- [10] Rodríguez, María J.: "Introducción general a los estudios iconográficos y a su metodología". *E-excellence* (2005). En línea. 15/05/2012.
- [11] Panofsky en: Rodríguez, María J.: "Introducción general a los estudios iconográficos y a su metodología". *E-excellence* (2005). En línea. 15/05/2012.
- [12] Panofsky. Erwin. *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza Forma. 1987. Impreso. Pg.52.



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处



LA NARRACIÓN ORAL COMO RECURSO EN LAS CLASES DE IDIOMA: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A ESTUDIANTES SINOHABLANTES

María Fernanda García

Universidad de Anhui (CHINA)

Centro Universitario de Idiomas (ARGENTINA)

fermaria155@hotmail.com

Resumen

Hoy en día, existe un auge de la narración oral, no sólo como expresión artística, sino también como un recurso que puede ser utilizado en muchos ámbitos de la actividad humana, entre ellos, la enseñanza. Si bien, en esta comunicación, presentaré una experiencia en la cual se utiliza la narración oral como un disparador para la enseñanza de la expresión escrita, tendré en cuenta también la utilización de este recurso para fomentar el uso de las restantes destrezas lingüísticas. Por otra parte, esta experiencia tiene como contexto las clases de español como lengua extranjera en el ámbito universitario de la República Popular de China, hecho por el cual también he tomado en cuenta aspectos metodológicos como la utilización del enfoque comunicativo y la posterior evaluación de las tareas realizadas en la clase.

Palabras clave: Narración oral, expresión escrita, enfoque comunicativo, evaluación procesual.

1 INTRODUCCIÓN

1.1 Presencia de la narración oral en el mundo hispanoamericano contemporáneo

La narración oral se presenta hoy en día como un campo vasto cuyo estudio abarca diferentes disciplinas, tales como la Lingüística, la Antropología, la Psicología o las artes combinadas. Para Barthes [1], la narración es un hecho presente a lo largo de la historia, en cada una de las culturas humanas, ya que “el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos (...)”. Barthes también sostiene que la actividad narrativa puede ser soportada por los diferentes sistemas semióticos que posee el ser humano, tales como “el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas sustancias”.

Es así que es posible denominar “narración oral” a aquella forma de narración que utiliza el lenguaje articulado. La narración oral puede, además, presentar diferentes formas: por un lado, se encuentran las narraciones que tienen como función relatar la experiencia más inmediata a los otros y que nos permiten, a su vez, nutrirnos de las experiencias de aquellos otros. Dichas narraciones se llevan a cabo de manera espontánea, sin que medie ningún tipo de planificación. Por este motivo, están sujetas a la improvisación y generalmente forman parte de la conversación. Las características de este tipo de narraciones fueron abordadas además por autores como Labov o Van Dijk [2].

Existen además, otras formas de narración oral que tienen una intención estética o un fin literario. Por un lado, se encuentran aquellas narraciones que se nutren de la tradición oral y que son transmitidas de boca en boca por narradores no profesionales. Estas narraciones, que están profundamente relacionadas con la memoria y la identidad de los pueblos, son generalmente objeto de estudio y recopilación por lingüistas y folkloristas. En Argentina, Berta Vidal de Battini [3] realizó una recopilación de esta clase de historias, respetando en la transcripción de las mismas, las marcas del

registro oral. Además, existen trabajos que analizan este tipo de narraciones, como lo es el trabajo antologado por María Inés Palleiro [4].

Por otro lado, encontramos otra forma de narración oral, la narración oral escénica, que involucra narradores relacionados con el mundo de la escritura y se presenta como una actividad que se desarrolla en un ámbito específicamente preparado para ello. En América Latina, esta forma de narración ha tenido un surgimiento paralelo, en Argentina y en Cuba, a partir de los años 60 [5]. También es de gran importancia la obra de Francisco Garzón Céspedes, quien a partir de 1975, con la fundación del Movimiento Iberoamericano de Narración Oral Escénica y posteriormente, con la Cátedra Iberoamericana de Narración Oral, le dio un amplio impulso a la actividad dentro del continente, donde actualmente se celebran distintos acontecimientos relacionados con este quehacer como talleres, encuentros, simposios, etc...[6]. Esta forma de narración oral escénica, toma como antecedentes, según Garzón Céspedes [7], las figuras del narrador o cuentero familiar, la figura prototípica del cuentero de la tribu propia de las sociedades de oralidad primaria y finalmente la figura del cuentacuentos surgida de la corriente escandinava de narradores orales.

Por otra parte, la narración oral escénica ha recorrido su propio camino en Europa. Sanfilippo [8] estudia el renacimiento de la narración oral escénica tanto en Italia como en España, en el período 1985-2005. Esta autora sostiene que en España, desde de los años 30, existen experiencias de narraciones orales realizadas en bibliotecas y dirigidas al público infantil. Sin embargo, fue a partir de los años 90 que esta actividad experimentó un progresivo auge, que se puede observar en la realización de diferentes eventos relacionados con esta temática, dirigidos, en este caso, a todo tipo de público.

1.2 La narración oral en la educación y en otras esferas del quehacer humano

De forma paralela al proceso de revitalización que la narración oral ha tenido y de su surgimiento como arte escénico, esta forma de narración ha recorrido otros caminos que la han incorporado en esferas no siempre relacionadas al arte en forma directa, como la terapia o la enseñanza de disciplinas no necesariamente artísticas. Por ejemplo, existen gran cantidad de trabajos que tratan sobre su incorporación en el ámbito en la terapia o psicoterapia, como el de Morgan [9]. Por otra parte, también existen experiencias como la de Blaustone [10], quien incorpora la narración oral a las clases de derecho o la de Woodhouse [11], quien toma a la narración como un recurso válido dentro de las clases de enfermería.

Sin embargo, dentro del campo del aprendizaje, lo más notable es la paulatina aunque segura incorporación de la narración oral de historias en las escuelas primarias. Estas experiencias se están desarrollando a lo largo de América Latina. Cabe aquí mencionar la investigación de López Rodríguez del Rey, Tamayo Valdés y Torres Maya [12], quienes mencionan diferentes propuestas que se están llevando a cabo en Cuba para acercar la narración oral a la población en general y a los niños (programas de televisión, espacios en bibliotecas, programas de radios, concursos de ficciones, etc.).

1.3 La narración oral en la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras

Una de las corrientes más fuertes que promueven la incorporación de la narración oral en la clase de lengua extranjera proviene de Estados Unidos –país en el cual también existe vasta tradición de narración oral– [13] a través de la *TPR-Storytelling* (*Total Physical Response Storytelling*). La *TPRS* es una continuación de las técnicas desarrolladas dentro del método de la respuesta física total –creado por James Asher a finales de los años 60– [14]. Dicho método toma como referencia las hipótesis del modelo del monitor de Krashen [15] y además sostiene que la comprensión auditiva precede a la producción oral. Propone en consecuencia, la enseñanza de la lengua mediante órdenes que promueven respuestas físicas. Si bien este método ha probado ser efectivo en niveles iniciales, no puede ser utilizado en niveles avanzados, cuando se requiere aprender vocabulario abstracto o se precisa utilizar niveles discursivos más amplios [16].

El método *TPR-Storytelling* se ha desarrollado para avanzar con el aprendizaje de una lengua extranjera cuando las actividades propuestas por el método de la respuesta física total se presentan insuficientes. La *TPRS* utiliza el vocabulario aprendido en los primeros estadios de la adquisición del lenguaje, incorporándolo en la construcción de historias e introduciendo además, vocabulario extra en contextos significativos [17]. Para el desarrollo de las actividades de este método, existe una bibliografía con guías, pero generalmente la narración de historias se realiza a partir de preguntas que el profesor realiza a los estudiantes, siguiendo el vocabulario que éstos ya conocen. Estas técnicas suelen estar dirigidas a grupos de niños que estudian una lengua extranjera y se trabaja con

historias sencillas a partir de tres etapas. En la primera, se presentan los personajes, se brindan detalles sobre los mismos y se plantea un problema. En la segunda, se plantea una solución al problema, pero se falla, y finalmente, en la tercera se resuelve el problema [18].

Existen experiencias que toman el uso de la *TPR-Storytelling* y la adaptan a diferentes contextos: la de Cantoni [19], que lo hace en la enseñanza de lenguas americanas nativas; la de Bernal Numpanque y García Rojas [20], que lo hacen en el marco de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Colombia; y la de Decker [21], que utiliza este método con estudiantes de español como lengua extranjera en Estados Unidos. Todos ellos proponen alguna variación a las técnicas originales, que se deben tanto a sus objetivos dentro de la clase como a los diferentes contextos en los cuales trabajan.

Por otra parte, contamos con una experiencia de narración oral de historias en clases de E/LE para adultos de Caballero y Larranaga [22], dentro del enfoque por tareas y como parte de una actividad didáctica en la cual se trabaja el cuento de diferentes maneras (lectura, escritura creativa, etc.). En este caso, se propone la visualización de un video de un narrador oral experto, primero sin sonido, para poder identificar sus emociones a partir de su gestualidad y luego se pasa el video con sonido, para posteriormente realizar actividades relacionadas con la gramática y con el léxico.

2 LA EXPERIENCIA

2.1 Introducción a la experiencia y características del grupo

En el apartado anterior hemos presentado las características de la narración oral, su auge como arte escénico y su uso en ámbitos pedagógicos y de enseñanza de lenguas extranjeras. Se trata, pues, de un recurso artístico que puede ser explotado de maneras diferentes y con objetivos también diversos en la clase de lengua extranjera.

En la experiencia que voy a presentar, nos encontramos con estudiantes de español como lengua extranjera, de la carrera Licenciatura de Español, en el contexto universitario de China. Estos estudiantes tienen, en su mayoría, el mandarín como lengua primera y poseen un nivel intermedio de inglés adquirido a través de la instrucción secundaria y universitaria. En cuanto a su nivel de español, se encuentran en los primeros estadios del nivel intermedio, aunque a veces resulta un tanto difícil homologar su nivel con respecto al Marco Europeo de Referencia, por la diferencia que presentan entre conocimiento gramatical y producción efectiva. Existen además, diferencias individuales en el nivel de estos estudiantes.

Esto significa, que más allá de los objetivos específicos que se pueda plantear en el dictado de una materia, es preciso tener en cuenta que los estudiantes necesitarán, al finalizar su carrera, poseer una habilidad lingüística, comunicativa y estratégica que les permita desempeñarse en distintos ámbitos laborales que requieran el uso del español o que les permita continuar su formación de posgrado. Por este motivo, es vital buscar estrategias que fomenten el conocimiento y la utilización de dichas habilidades, dentro del marco de una clase de lengua extranjera en un contexto de no inmersión.

En esta situación, el uso de la narración oral escénica se presenta como un recurso que –desde lo artístico– puede ser explotado por razones varias. La práctica de la narración oral fomenta la competencia comunicativa [23] de los estudiantes de una lengua extranjera, ya que su utilización como insumo en una clase puede llevar al empleo de las cuatro destrezas de la lengua. Por otra parte, Tamayo Valdés y otros [24] señalan varias ventajas de la narración oral para los niños nativos, que considero también válidas para la enseñanza de lenguas segundas: *“apropiación del lenguaje, enriquecimiento y desarrollo del vocabulario, perfeccionamiento de la capacidad expresiva como actividad natural y espontánea, estimulación del pensamiento creativo, la apropiación y desarrollo de la competencia literaria”*.

Finalmente, el hecho de introducir en el aula una forma de arte que se ha desarrollado de manera firme en los últimos años en los países de habla hispana, es también una manera de introducir contenidos culturales de dichos países y acercar a los estudiantes a esa realidad que, por momentos, parece algo alejada.

2.2 El profesor como narrador oral: desarrollo de la narración en la clase

En el apartado 1.3 hemos visto diferentes formas de acercamiento a la narración oral en el marco de una clase de lengua extranjera. Por un lado, la *TPR-Storytelling*, que propone que el docente sea el mismo el narrador, y por otro, la utilización de videos con narradores orales profesionales. He utilizado en mis clases ambas aproximaciones, aunque en esta comunicación desarrollaré específicamente aquella experiencia en la que he tomado la decisión que el profesor fuera narrador oral. Sin embargo, tanto la técnica de la narración como las historias elegidas son diferentes a las propuestas por el método *TPR-Storytelling* y esto se debe a varios motivos: el nivel de lengua de los estudiantes, los objetivos que he planteado para el desarrollo del curso y la decisión de intentar, a través de la utilización de la narración oral, una aproximación metodológica orientada hacia el enfoque comunicativo.

Al convertirme en narradora oral, he tomado en cuenta la capacidad que tiene la narración para construir y crear comunidad. Si Walter Benjamin, en su clásico artículo “El Narrador” [25], sostenía la existencia de un vínculo entre el narrador y sus receptores por la necesidad de éstos últimos de retener las historias que son contadas, Sturén [26] le da una vuelta de tuerca al concepto de vínculo de Benjamin, señalando la capacidad de la narración de crear comunidad. Esto se debe a que, cuando un narrador cuenta una historia, recibe una retroalimentación de su público –a quienes llamaremos narratarios-audidores– [27], hecho que genera una conexión emocional entre todos los participantes del evento comunicativo.

Esta construcción de comunidad –que se vuelve muy importante en una clase de lengua extranjera, en la que narrador y narratario pertenecen a dos comunidades comunicativas que presentan gran distancia cultural y lingüística– puede funcionar de dos maneras diferentes. Por un lado, como una oportunidad para los estudiantes de comenzar a involucrarse en la comunidad de habla de la que forma parte el docente. Por otro lado, como una forma de facilitar la construcción de comunidad grupal, hecho que también permitirá romper el filtro afectivo [28] y facilitar el aprendizaje.

Otra situación que se produce cuando el narrador está presente, es que puede observar por sí mismo las reacciones y las emociones de los narratarios y, de acuerdo a esto, modificar detalles o partes de su historia sin alterar el argumento final. A su vez, también puede pedirles a los narratarios que sean partícipes de la construcción de historias. Si bien las historias que he narrado –como explicaré más detalladamente en el próximo apartado– presentan un argumento fijo, les pido a los narratarios-audidores que imaginen ellos mismos detalles de la historia a través de preguntas (“¿Cómo era este personaje?”, “¿Qué hacía todos los días?”, “¿Cómo era su aspecto físico?”), que anticipen el desarrollo de la trama (“¿Qué creen que sucedió?”, “¿Fue a buscar a su amigo?”, “¿Se separaron para siempre?”) o bien que den juicios de valor sobre los personajes. Es así como la narración se convierte –como bien señala Garzón Céspedes [29]– en algo que se construye “con el otro”.

De esta manera, se produce aquí una forma de narración que se encuentra a caballo entre la narración oral escénica y las técnicas de narración oral propuestas por la *TPR-Storytelling*. Podemos ver entonces, que la narración oral, dentro de una clase de E/LE para estudiantes sinohablantes, se presenta como un evento comunicativo con sus propias características y reglas que, al igual que toda actividad comunicativa, requiere de rituales: se precisa de un narrador, un narratario y un espacio entre ellos dos, en el cual se juega la creación artística.

El narrador, por otra parte, no sólo dispone de su presencia, sino también de su corporalidad, de aquello que los actores denominan el “cuadrado expresivo”. Mediante la cinética, muchas cosas pueden ser expresadas, y éste es uno de los puntos importantes que ha tomado la corriente de *TPR-Storytelling* para defender el uso de la narración oral en las clases de segunda lengua. Por otra parte, Caballero y Larragna [30], afirman que una de los grandes olvidados en la enseñanza de E/LE es el lenguaje no verbal. Aunque en las clases de E/LE y E/LSE a estudiantes sinohablantes por parte de profesores nativos de español, el lenguaje corporal-no verbal se hace inevitablemente presente, podemos observar aquí una forma novedosa de trabajar con esta forma de lenguaje [31].

Finalmente, luego de haber terminado la narración de la historia, se produce una re-narración que funciona como retroalimentación, hecho que no sucede en una narración oral escénica dirigida a hablantes nativos. Si bien, en muchas narraciones orales, existe una “repetición” por parte del narrador que funciona como resumen de la historia, en estas clases, he optado –además de por dicha repetición– por una re-narración que funciona a modo de retroalimentación: les realizo preguntas a los estudiantes, cuyas respuestas contienen los puntos más importantes del desarrollo de la historia. Esto sirve, por un lado, para verificar cuánto han comprendido los estudiantes y, por el otro, para

recordar o reforzar algún punto de la historia que pueda haber pasado desapercibido para algún estudiante.

2.3 Los relatos elegidos

Diversos textos y relatos son susceptibles de ser narrados oralmente. En el caso de la *TPR-Storytelling*, como ya hemos visto, se arman historias en el momento a partir de preguntas preparadas de antemano por el profesor. En el caso de los narradores orales escénicos, varios pueden ser los caminos que sigan. Sanfilippo [32] menciona que los narradores actuales poseen gran cantidad de fuentes (fuente oral, fuente escrita, autobiografía, rumores, crónica, televisión o cine, teatro e invención propia).

Si bien muchas historias pueden ser narradas oralmente, hay que tener en cuenta que ciertas características propias de la oralidad (como la menor complejidad sintáctica o la necesidad de realizar repeticiones) [33] pueden favorecer algún tipo de historias. Asimismo, la narración oral requiere de la memoria, tanto por parte del narrador (que precisa de estrategias para recordar) como de los narratarios (que también necesitan retener lo narrado).

Existen otras cuestiones que son importantes a la hora de elegir una historia para ser narrada oralmente. Una de ellas es la procedencia de la historia: si es una narración de tradición oral escuchada por el narrador, si es un texto de la tradición oral recopilado por algún folklorista, si es un texto propio de la tradición escrita o si es un relato producido por el mismo narrador y realizado especialmente para ser narrado en forma oral. También se presentan como relevantes la estructura del relato (si es simple o compleja) y el tiempo que demandará realizar la narración oral.

Para seleccionar una narración oral en una clase E/LE, es necesario tener en cuenta tanto el nivel de los estudiantes como los objetivos de la clase. Como ya he mencionado en el apartado 2.1, en nuestro caso, el nivel de los estudiantes es intermedio, el objetivo específico de la materia es desarrollar la habilidad de la escritura, y el objetivo más general es aportar al desarrollo de la competencia comunicativa y de las cuatro destrezas de la comunicación.

Entonces, al seleccionar las historias, preferí aquellas que –aunque recopiladas por folkloristas a través del registro escrito– provinieran del registro oral, ya que el proceso de oralización se presentaba como más sencillo en comparación con aquellas historias cuyo destino final era el de ser leídas. Además opté por narrar mitos y leyendas, por dos motivos importantes: el hecho de que todos los pueblos poseen mitos y leyendas y el hecho de que sus estructuras narrativas son simples y similares, aun en culturas que no tienen relación entre sí. Elegí, como primera narración, un mito griego (Perséfone), para comenzar con un relato de una civilización conocida por los estudiantes. Posteriormente continué con leyendas de pueblos americanos, para presentar información sobre América Latina, así también como para realizar una introducción a la realidad plurilingüística y pluricultural de este continente. Por otra parte, considerando la importancia de la búsqueda de referentes culturales comunes, he tenido en cuenta que dichos relatos provienen de culturas que, al igual que la cultura china, poseen cosmogonías dualistas.

Considero que en este caso, en el cual se enseña una L2 que presenta una gran distancia cultural y lingüística con la L1 y en que –en muchos casos– la falta de referentes culturales comunes supone un obstáculo para trabajar desde el enfoque comunicativo [34], el trabajo a partir de estructuras narrativas universales nos abre el acceso a recursos simbólicos que pueden funcionar por sí mismos como una forma de referente cultural al ser compartidos por todos los grupos humanos.

2.4 Descripción de las actividades

Cuando se realiza una actividad de lectura de un texto, uno de los aspectos que se tienen en cuenta es el aporte de las actividades de prelectura, ya que estas tienen como objetivo activar conocimientos previos. En la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras, la prelectura mejora no sólo la comprensión lectora sino que también aumenta el conocimiento del idioma [35]. La importancia de los conocimientos previos en las actividades de lectura provienen de diversas teorías, englobadas como “teorías de los esquemas” [36]. Entre ellas, destacaré la de James [37], quien distingue tres tipos de esquemas previos en relación con la lectura: lingüísticos (relacionados con el conocimiento del idioma), conceptuales (relacionados con el conocimiento previo sobre el tema) y retóricos (relacionados con el conocimiento del género).

Aunque el objeto de esta comunicación no es la lectura de textos, entendemos que las narraciones orales, al ofrecer información organizada, cohesiva y coherente, poseen una textura de hecho que las

convierte en textos orales. Es por eso que, si los estudiantes pueden acceder a información previa relacionada con el texto, podrán activar y procesar mejor la información que recibirán de manera auditiva y cinética. Por todo esto, he considerado la realización actividades de pre-narración.

Estas actividades se presentan para activar información previa tanto de orden lingüístico como conceptual. Es por ello que he creado diferentes tareas para brindar a los estudiantes información básica sobre los pueblos de los cuales son originarias las leyendas utilizadas. En este caso, es posible trabajar a partir de medios diversos (videos, música, imágenes, arte, etc...). Un recurso que resultó muy efectivo fue el trabajo a partir de imágenes con seres mitológicos, ya que esto desencadenó una actividad extra de vocabulario y conversación. Asimismo, he utilizado información teórica para acercar a los estudiantes a las bases del género narrativo, pero sólo como una forma de reflexionar sobre el mismo, dado que considero que los estudiantes ya tienen incorporado, en su saber cultural, el conocimiento de dichos esquemas.

Posteriormente, cuando el proceso de narración ha finalizado, los estudiantes realizan un traspaso de la leyenda narrada oralmente al registro escrito. Esto no sólo funciona como una forma de repaso y de recuperación del léxico clave de aquello que se ha narrado, sino que también se presenta como una instancia creativa. Aunque los estudiantes ya conocen la historia, se ven obligados a sumergirse en el proceso de la composición escrituraria, con todo lo que ello significa: se ven obligados a planificar, a textualizar y a revisar [38]. Todo este proceso, contribuye también al desarrollo de la competencia estratégica ya que los estudiantes deben, de algún modo, “ingeniárselas” para poder transcribir aquello que han escuchado, según sus recursos lingüísticos de L2, al papel.

Esta tarea dio buenos resultados desde el punto de vista retórico (conocimiento del género), pero presentó más dificultades en cuanto al conocimiento lingüístico, sobre todo en el manejo de los tiempos verbales del pasado y de las correlaciones temporales. Considero que esta dificultad se debe a que, si bien los estudiantes han aprendido los pasados de la narración en los cursos previos, poseen ese conocimiento del idioma almacenado de manera pasiva y no como conocimiento activo. Es entonces probable que esta actividad sea una de las primeras en la que los estudiantes deban enfrentarse a la producción de estructuras gramaticales complejas, sin la mediación de un ejercicio de llenado de blancos y que, por lo tanto, esto les presente algún grado de dificultad.

Aunque en la narración oral he seguido, a propósito, cierta línea –comenzar con la descripción, marcar especialmente el uso de ciertos tiempos verbales, enfatizar el uso de los conectores de tiempo más importantes–, los estudiantes generan sus propias estrategias al enfrentarse al papel. Algunos introducen la figura explícita de un narrador a sus historias, y es por ello que comienzan con alguna pregunta como “¿Sabes que sucedió hace mucho tiempo?”. Además, según los sentimientos que les haya causado la obra, se pueden centrar en una u otra parte de la historia.

El traspaso del texto narrado al texto escrito no fue la única actividad realizada por los estudiantes. También hemos realizado la corrección de un texto redactado por el profesor (previamente narrado de manera oral) que había sido escrito con errores similares a los de la interlengua de los estudiantes. Luego del texto, propuse oraciones en las cuales esos errores estuvieran más focalizados. Este tipo de trabajo, a partir de sus propios errores, les proporcionó una instancia de reflexión metalingüística, muy importante cuando se aprende una L2 que presenta una gran distancia lingüística con la L1. Luego, los estudiantes redactaron, a partir de los textos que ya habían sido narrados y escritos, una breve representación teatral, que fue actuada durante las clases de expresión oral.

Finalmente, propuse una última actividad (como cierre de este ciclo de leyendas) que consistía en la elección en grupos, de una leyenda o mito de China, para ser relatado al profesor. Esta instancia, colocó a los estudiantes en el papel de narradores y al profesor en el de narratario, que interactuaba con los estudiantes haciéndoles preguntas que surgían de su propia ignorancia. La instancia final fue llevada a cabo con la escritura de dichos relatos. En este caso, para realizar el relato oral, los estudiantes optaron por memorizar, por partes, la historia, para luego recitarla [39]. En este caso, se puede observar la incorporación de una estrategia de estudio adquirida por los estudiantes durante su proceso de escolarización, que difiere de las estrategias esperadas por el docente nativo extranjero [40].

2.5 Utilización del enfoque comunicativo

Al proponer una actividad, cualquiera sea esta, dentro de una clase, es necesario plantearse desde que enfoque o metodología pedagógica puede ser propuesta, tanto para poder tener en claro cuáles serán los objetivos del docente a la hora de planificar su clase, como para poder prever los

resultados o las posibles respuestas de los aprendientes. He decidido orientar, por tanto, estas actividades hacia el enfoque comunicativo debido a que –como señalé en 2.1– uno de los objetivos de introducir la narración oral de la clase era el desarrollo de la competencia comunicativa.

Utilizar el enfoque comunicativo puede presentarse como una tarea algo dificultosa en China, ya que en este ámbito educativo predomina, en la enseñanza de lenguas, una mezcla entre el método de gramática-traducción y el método audiolingual [41]. Este hecho deviene en que las clases que siguen el enfoque comunicativo resulten novedosas para los sinohablantes. En el caso de los estudiantes a los cuales están dirigidas estas tareas, debemos tener en cuenta que si bien reciben instrucción con los métodos de gramática-traducción y audiolingual en las materias troncales, han tenido clases previamente con profesores nativos, orientadas hacia el enfoque comunicativo, en la materia Comprensión Audiovisual.

El enfoque comunicativo tiene como meta que el aprendiente adquiera la competencia comunicativa, conformada ésta por la competencia lingüística, la competencia sociocultural, la competencia discursiva y la competencia estratégica [42]. En las actividades que proponemos a partir de la narración oral, tanto como en la narración misma, se promueve el desarrollo de todas estas competencias.

Nos interesa, en primer lugar, la competencia lingüística [43]. En este sentido, el hecho de exponer a un estudiante a una narración oral favorece el desarrollo de la competencia fonológica y de la competencia léxica. Además, es posible fomentar la adquisición de la competencia gramatical, a partir de marcar y reiterar la utilización de ciertas formas del lenguaje. Esta actividad se complementa con el traspaso de las narraciones al registro escrito y con la realización de ejercicios gramaticales específicos.

El trabajo explícito con la competencia gramatical constituye un paso que, generalmente, no es llevado a cabo dentro de las clases impartidas con el método *TPR-Storytelling*. En este aspecto, es interesante destacar que los estudiantes de español como lengua extranjera de Estados Unidos, que han sido instruidos a través de este método, alcanzan buenos resultados en las evaluaciones nacionales de gramática de ese país [44]. Sin embargo, esta autora señala que esto se debe a que el español y el inglés son lenguas indoeuropeas y que habría que tener en cuenta qué sucede cuando L1 y L2 no tienen relación alguna, ya que existen estudios que sugieren que la distancia entre L1 y L2 es un factor que incide tanto en la comprensión como en la producción [45].

Por otra parte, en las actividades de narración, también se desarrolla la competencia sociocultural, tanto al introducir leyendas americanas como al construir comunidad de habla con los estudiantes. La competencia estratégica, por otra parte, se trabaja de maneras diversas. Cuando se realiza la segunda narración oral, los estudiantes ya conocen de antemano qué actividades deberán efectuar posteriormente, por lo cual prestan atención, toman apuntes y hacen preguntas sobre los puntos más importantes de la historia. Además, al tener que traspasar un relato oral al registro escrito y al convertirse ellos mismos en narradores orales, están obligados a comunicarse de la manera más clara posible, hecho que también ejercita dicha competencia.

Otro aspecto que toman en cuenta los teóricos del enfoque comunicativo es el papel que el alumno y el profesor desempeñan dentro de la clase [46]. El enfoque comunicativo se presenta como un enfoque centrado en el alumno, quien debe tomar un papel activo. En este sentido, el profesor, al convertirse en narrador oral, no es el centro de la clase ya que su actividad crea un contexto significativo que genera la participación de los estudiantes, además de promover su autonomía. Finalmente, cabe señalar que el enfoque comunicativo, al presentarse flexible en cuanto a las tareas que se pueden proponer en una clase –siempre y cuando los ejercicios permitan lograr objetivos comunicativos–, abre una puerta para poder introducir recursos variados y de maneras diversas, como lo es el recurso de la narración oral que aquí proponemos.

2.6 Evaluación

Las tareas escritas son trabajadas en forma de portfolio. De esta manera, son revisadas por el docente, quien marca los errores, sin dar directamente las respuestas. Esto hace que los estudiantes se vean obligados a releer sus propios escritos y reflexionar sobre ellos. Por este motivo, los estudiantes realizan un promedio de tres o cuatro versiones antes de llegar a la versión final.

Esta forma de trabajar los escritos nos coloca delante de otro tema que es importante: la evaluación. La elaboración de portfolios permite evaluar tanto el proceso como el producto, al mismo tiempo que orienta a los estudiantes a realizar un determinado tipo de aprendizaje, en el cual pueden reflexionar

sobre lo que significa el proceso de escritura y todo lo que esto conlleva. De esta manera, he llevado a cabo una evaluación interna [47] de la materia, en la que la evaluación continua es parte de las clases. Esta dinámica de evaluación resultó novedosa en un contexto educativo en el cual los exámenes estandarizados presentan un peso específico muy importante, no sólo por su predominancia sino también por su valor social. Sin embargo, ha resultado exitosa ya que ha cumplido con su función de orientar a los estudiantes en un tipo de aprendizaje procesual, que es imprescindible si tomamos en cuenta la existencia de modelos de composición que subyacen al proceso de escritura (como por ejemplo, el de Flower y Hayes de 1981) [48] o también si pensamos en las características mencionadas por Cassany [49] sobre los escritores competentes.

Por otra parte, la evaluación también es de interés para los docentes por ser una instancia que recoge evidencias que permiten definir o redefinir los objetivos de un programa, además de brindar un panorama general para la posterior planificación de actividades [50]. Entre las evidencias que he podido recoger en estos escritos, se encuentra el desarrollo de la interlengua de los estudiantes y el desarrollo de la cohesión y la coherencia textuales. Finalmente, otro punto que he tenido en cuenta es la presentación formal de los textos en procesador, otro ítem que debe ser aprendido por los estudiantes, ya que se encuentran inmersos en un ambiente de trabajo académico.

3 CONCLUSIÓN

Es interesante cómo la revalorización de la oralidad, surgida en el siglo XX, a partir de la aparición de nuevas tecnologías de la comunicación y la información, ha dado lugar a que la narración oral escénica ocupe un lugar cada vez mayor dentro de las artes teatrales y se incorpore en diferentes ámbitos, entre ellos, el de la educación.

En el caso particular de su presencia en el aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras, vemos por un lado, la existencia de diversas experiencias de utilización de la narración oral a partir del método de la *TPR-Storytelling*. Sin embargo, observamos también la existencia de pocas experiencias que tomen este recurso como un insumo para las clases de español como lengua segunda o extranjera, dentro del enfoque comunicativo o del enfoque por tareas.

El empleo de la narración oral en la clase de español a estudiantes sinohablantes resultó una práctica muy motivadora para los estudiantes: por la experiencia misma de la narración oral, por las actividades que se pueden realizar a partir de ella y por la capacidad que tiene la narración oral de crear comunidad, y de esta manera, fomentar la participación de los estudiantes en las clases. Además fue un recurso válido para ejercitar las destrezas lingüísticas. Es por ello que se hace necesario pensar en nuevas formas y estrategias para incorporarla dentro de la clase, ya sea utilizando recursos audiovisuales, es decir, a partir de videos o ya sea con el mismo profesor cumpliendo la función de narrador oral. Por otra parte, sería también interesante explorar las posibilidades de la *TPR-Storytelling*, en los niveles más básicos de la enseñanza de español a estudiantes sinohablantes, experiencia que también podría resultar interesante.

Finalmente, queda destacar que este trabajo ofrece tan sólo una primera aproximación a la experiencia de la narración oral en las clases de E/LE; hecho por el cual dejo abierta la posibilidad de encontrar múltiples variables y líneas de trabajo destinadas a explotar las posibilidades que ofrece este recurso.

REFERENCIAS

- [1] Barthes, R. (1966) "Introducción al análisis estructural de los relatos". *El análisis estructural*. Comp. Silvia Nicolini. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, (1977), pp. 65. Impreso.
- [2] Entre otros estudios, en el cual Labov aborda el análisis de la conversación, podemos encontrar: Labov, W. (1972): *Language in the Inner City*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press. Impreso y Labov, W. y Waletzky, J. (1967): *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: U. of Washington Press. Impreso.
- [3] Algunas de sus recopilaciones están disponibles en la Biblioteca Virtual Miguel Cervantes.
- [4] Palleiro, María I. (2005): *Narrativas: Identidades Y Memorias*. Buenos Aires: Dunken. Impreso.

- [5] En Argentina, se destaca la fundación del Club de Narradoras del Instituto Summa. En Cuba, las actividades realizadas por el poeta Eliseo Diego. En Sanfilippo, M (2005). *El renacimiento de la narración oral en Italia y España (1985-2005)*. Tesis Doctoral. Departamento de Literatura Española y Teoría de la Literatura. Facultad de Filología. Universidad Nacional de Educación a Distancia. En línea. 15/05/2012.
- [6] Las actividades que actualmente se llevan a cabo en relación con la narración oral son realmente numerosas. Cabe destacar que, en la 38° Feria Internacional del Libro, celebrada en Buenos Aires en abril de 2012, se realizó un Encuentro Internacional de Narración Oral.
- [7] Garzón Céspedes, F. (1995) "Oralidad, narración oral y narración oral escénica", en *Latin American Theatre Review*, Volumen 29, N° 1: Fall 1995. pp 69-82. En línea. 18/09/2012.
- [8] Sanfilippo, M. Op. Cit.
- [9] Morgan, A. (2000): *What is Narrative Therapy?. An easy to read introduction*. Adelaide: Dulwich Centre Publication. Impreso.
- [10] Blaustone, B. (1991): "Teaching Evidence: Storytelling in the classroom", en *The American University Law Review*, Volumen 41, 1992, pp 453-484. En línea. 18/09/2012.
- [11] Woodhouse, J. (2001): "Storytelling and narratives: sitting comfortably with learning". *Strategies for Healthcare Education: How to teach en the 21st Century*. Oxford: Radcliffe Publishing Ltd. Abingdom. Impreso.
- [12] López Rodríguez del Rey, María M; Tamayo Valdes, María C. y Torres Maya, H. (2010): "La enseñanza de la narración oral de cuentos: gradación de perspectivas". En *Revista Electrónica Conrado*. En línea. 15/05/2012.
- [13] Desde 1973, se realiza cada año, en Tennessee el "National Storytelling Festival". Por otra parte, también contamos con narradores orales que han sentado precedente como Ruth Sawyer con su obra *The Way of the Storyteller*.
- [14] Asher, J. (1977): *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos, Ca: Sky Oaks. 1977. Impreso.
- [15] Para más información sobre la teoría del monitor, véase: Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.1985. Impreso.
- [16] Cantoni, G. (1999): "Using TPR-Storytelling to Develop Fluency and Literacy in Native American Languages". *Revitalizing Indigenous Languages*. Edited by Jon Reyhner, Gina Cantoni, Robert N. St Clair, and Evangeline Parsons Yazzie. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University (1999): pp 53-58. En línea. 18/09/2012.
- [17] Cantoni, op. cit y Bernal Numpaque, N. y García Rojas, M. (2010): "TPR-Storytelling. A key to speak fluently in English". *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, vol 15, enero-junio 2010, pp 151-162. En línea. 15/05/2012.
- [18] Tomado de Blaine Ray Workshops: www.blaineraytprs.com.
- [19] Cantoni, G (1999): op. cit.
- [20] Bernal Numpaque, N y García Rojas, M. (2010): op. cit.
- [21] Decker, B. (2008): "Body Language. The Effectiveness of Total Physical Response Storytelling in Secondary Foreign Language Instruction". En línea.
- [22] Caballero, C. y Larranaga, S. (2006) "Cuando el cuento acabó, los alumnos todavía estaban allí". En *XV Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S. L. En línea. 15/05/2012.

- [23] El Diccionario Cervantes de terminos clave ELE define a la competencia comunicativa como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación”. En línea: cvc.cervantes.es.
- [24] López Rodríguez del Rey, María M; Tamayo Valdes, María C. y Torres Maya H. (2010) “Aproximación a la enseñanza de la narración oral de cuentos infantiles en Cuba”. *Revista Electrónica Conrado*, vol 6, Publicación 22. 2010. En línea: 15/05/2012.
- [25] Benjamin, Walter. “El narrador”. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus, 1991. Impreso.
- [26] Sturm, B. (2000): “The “Storylistening” Trance Experience”. En *The Journal of American Folklore*, vol 113, N° 449, pp 287-304. En línea: 15/05/2012.
- [27] El término narratario ha sido introducido por Gerard Genette y estudiado en profundidad por Gerald Prince. Se denomina “narrador-auditor” aquel a quien se le comunica un relato oral. Fuente: Carrasco, H. (1982): “Introducción al estudio del narratario”. *Documentos lingüísticos y literarios* 8, pp 15-22. En línea. 15/05/2012.
- [28] Stephen Krashen atribuye gran importancia a los factores afectivos en el proceso de adquisición de una lengua segunda. Desde este punto de vista, la adquisición de una lengua segunda estaría facilitada si existieran condiciones psicológicas favorables (motivación, baja de ansiedad y autoconfianza elevada). Fuente: Vasquez Callegari, M. (2007): “Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen. Un puente entre la teoría y la práctica”. En *Revista electrónica E/LE Brasil*, N° 5, febrero 2007. En línea.15/05/2012.
- [29] Garzón Céspedes, F. (1995): Oralidad, narración oral y narración oral escénica. *Latin American Theatre Review*, vol 29, N° 1, pp 69-81. En línea.15/05/2012.
- [30] Caballero, C y Larranaga, S (2006): op.cit.
- [31] En Arregui y García (2008), aludíamos a “la sobreactuación gestual, el contacto físico y el tono de voz” como primeras herramientas a las que acudíamos para comenzar a trabajar con estudiantes sinohablantes, más aún cuando se trata de estudiantes de niveles iniciales. Arregui, V. y García M. (2008): “Crónica de una experiencia con estudiantes de ELE de la República Popular China: entrecruzamientos vivenciales y académicos”. En *III Jornadas de Español como Lengua Extranjera – I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE*, mayo de 2008, Facultad de Lenguas, Universidad de Córdoba, Argentina. Inédito.
- [32] Sanfilippo, M. (2005): op. cit.
- [33] Las características propias de la oralidad y de la escritura están tomadas de: Cassany, D. (2006): “Ejercitar, corregir y evaluar la escritura en ELE”. *Curso dictado en el marco del Máster en formación de profesores de ELE*, Instituto Cervantes de Múnic y Universidad de Barcelona. En línea. 15/05/2012.
- [34] Este tema ya fue abordado por: Dones Rojas, R. (2009): “Los referentes culturales en el proceso de enseñanza y aprendizaje en China”. *Suplementos MarcoELE*, N° 8, 2009. Disponible en: www.Marcoele.com/descargas/china/dones_referentesculturales.pdf
- [35] Concepto tomado del Diccionario de términos de clave de ELE. Instituto Cervantes. En línea.
- [36] Fernández Toledo presenta un estudio detallado de estas teorías, en relación con los procesos de adquisición de lectura en una lengua segunda o extranjera, en: Fernández Toledo, P. (1999): *Conocimiento previo, esquemas de género y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera. Tesis Doctoral*. Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Murcia.

- [37] Tomado de Fernández Toledo (1999), op. cit, sobre el siguiente trabajo: James, M.O. 1987. ESL reading pedagogy: Implications of schema-theoretical research. En Devine, J. Et al. (eds), *Research in reading in English as a second language*. Washington D. C: Tesol, pp 176-188.
- [38] Albarrán Santiago (2005) señala que estos pasos son los pasos propios de la escritura, de acuerdo con el enfoque procesual de la composición escrita, en: Albarrán Santiago, M. (2005): "La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita". *Revista Venezolana de Educación (Educere)*, vol 9, N°31, Dic 2005. En línea. 15/05/2012.
- [39] Watkins y Biggs (2001) señalan que la memorización, la repetición y la imitación –como modo de llegar a la comprensión profunda- son las estrategias más utilizadas por los estudiantes sinohablantes. Mi experiencia se corrobora con las mencionadas características. Watkins, D y Biggs, J. (2001): "The Paradox of the Chinese Learner and Beyond". En Watkins, David y Biggs, John, *Teaching de Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Comparative Research Centre, The University of Hong Kong, China.
- [40] En Arregui y otros (2008) señalábamos como los estudiantes sinohablantes –en el ámbito de los cursos de ELSE dictados en Argentina- integran distintas formas de aprender adquiridas en la cultura fuente con actividades que les resultan novedosas. Consideramos esto como una estrategia válida, más aun cuando los docentes y los estudiantes provienen de tradiciones educativas muy diferentes. Arregui, V; Fares, C; García, M y Romano E. (2008): "Enseñanza de español a grupos homogéneos de estudiantes chinos: consideraciones metodológicas para la evaluación y el diseño de programas". En *Cuarto Coloquio CELU*, agosto de 2008, Universidad del Litoral, Santa Fe, Argentina. En línea.
- [41] Sánchez Griñán, A. (2006): "Dificultades del enfoque comunicativo en China". En Comunidad Virtual de Usuarios Formespa.[En línea]. cvu.rediris.net. 18/09/2012.
- [42] Existen diferentes definiciones del concepto de competencia comunicativa, pero he tomado la de Canale (1983), por considerarla la más pertinente para los objetivos de este trabajo. Canale, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83. Impreso.
- [43] De acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia, la competencia lingüística incluye seis competencias: la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fónica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica.
- [44] Cantoni, G.: op. cit.
- [45] Aquí se evidencia el concepto de cross-linguistic distance, que refiere a la influencia de la L1 en la adquisición de una L2. Existen numerosos estudios sobre este tema, que consideramos interesantes para reflexionar sobre la enseñanza de la gramática explícita en las clases de ELE o ELSE a estudiantes sinohablantes. Una reseña de estos estudios está presente en: Ortega, M. (2008): "La influencia entre lenguas y su adquisición multilingüe: el papel de L1 y de lenguas no nativas en la producción oral". *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol 13, N° 19: Medellín, enero-junio 2008.
- [46] Richards, J y Rodgers, T. (1986): *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.
- [47] Existen dos formas de plantear los procesos de evaluación: la evaluación externa, cuando su relación con el programa sólo mide los efectos, y la evaluación interna, cuando la evaluación es una parte esencial del curriculum, con efectos directos sobre los aprendizajes y las actitudes con las que éstos se llevan a cabo. Dahlin, B; Watkins, D. y Ekholm, M. (2001): "The Role of Assesment in Student Learning: The View of Hong Kong and Swedish Lecturers". En Watkins, D. y Biggs, J. *Teaching the Chinese Leaerner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Comparative Research Centre, The University of Hong Kong, China.
- [48] Modelo presentado en Cassany, D. op. cit.

- [49] Según Cassany, los escritores competentes no se quedan satisfechos con el primer borrador, se adaptan a la audiencia y tienen en cuenta el ejercicio de la escritura en toda su complejidad (incluyen nociones sobre la audiencia y el contexto).
- [50] Pratti, S. (2007): *La evaluación en Español Lengua Extranjera*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处



VERSO Y HABLA ESPAÑOLES: APLICACIÓN DE FENÓMENOS MÉTRICOS AL EJERCICIO DE LA EXPRESIÓN ORAL DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN CHINA

Antonio Alcoholado Feltstrom

Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing (CHINA)
Universidad Jaime I (ESPAÑA)
alcfel@gmail.com

Resumen

Entre las variadas posibilidades de explotación de la poesía española en el aula de lenguas extranjeras, resultan de especial interés práctico para los aprendices chinos de E/LE tanto la lectura y declamación del verso según sus sílabas métricas, como la aplicación de los fenómenos que intervienen en esta silabación a otros registros. El presente estudio ofrece información sobre la correspondencia entre la versificación y la pronunciación españolas, y propone actividades destinadas a dificultades específicas en la expresión oral de los estudiantes sinófonos de español.

Palabras clave: E/LE, literatura, fonología, métrica española.

1 INTRODUCCIÓN

Hace casi cuarenta años [1] que Emilio Alarcos denunció una errónea distinción entre poesía y habla en español: “Solemos oponer la poesía –la lengua poética– a la prosa cotidiana, la que utilizamos diariamente (...) como si entre una y otra actividad comunicativa mediase un abismo. Y en realidad no es así (...) no hay diferencia esencial” (“Poesía y estratos de la lengua” 331).

Como instrumento en el aula de E/LE, la poesía ha recibido tratamiento dispar según épocas, niveles y planteamientos metodológicos, mejorando su condición con el enfoque comunicativo [2], probablemente por la oposición que se ha concebido tradicionalmente entre poesía y realidad, pese a la inherencia de ambas y a que se vinculan, precisamente, mediante la lengua [3, 4].

En el caso concreto de E/LE en China, dicha oposición conceptual podría verse agravada por el hecho de que, hasta la difusión de las prácticas estilísticas de la Nueva Ola a finales de la segunda década del siglo XX, el lenguaje literario chino distaba del habla corriente de manera diametral [5, 6, 7].

Pese a que esto puede inicialmente predisponer al alumno en contra del uso de poesía española en clase, bajo la creencia de que su material lingüístico no le va a ser útil, lo cierto es que el lenguaje poético del español, con la excepción de casos concretos, apenas se diferencia del cotidiano [8, 9, 10], por lo que su empleo en el aula como muestra real de lengua, siempre que se adecúe a contenidos y objetivos, es del todo procedente.

De entre las múltiples utilidades de la poesía en el aprendizaje de E/LE, el presente trabajo se centra en su aplicación a la expresión oral como herramienta para facilitar la dicción fluida y natural del español. Para ello, repasaremos primero la relación entre las unidades fonológicas que entran en juego: grupo fónico, verso, sílaba gramatical y sílaba métrica; describiremos en segundo lugar los fenómenos métricos y aspectos relativos a su función estilística, efecto en el consumo de aire, frecuencia de uso y opinión general de los tratadistas; por último, contemplaremos la relevancia de su ejercicio por parte de nuestros estudiantes.

2 VERSO Y GRUPO FÓNICO

Hemos de respirar con regularidad para comunicarnos, puesto que el aire es un recurso primordial en la articulación de sonidos y sin él no podemos hablar [11, 12, 13].

A causa de este imperativo fisiológico, el discurso se fragmenta en concatenaciones de sonidos enmarcadas por pausas para respirar [14, 15]; estos fragmentos reciben variada denominación, pero en el presente trabajo emplearemos la de *grupo fónico* [16, 17, 18].

Existe una correspondencia fisiológica y morfosintáctica [19] entre el verso, “combinación de sílabas, acentos y pausas” (Navarro Tomás, *Arte del verso* 10), “unidad básica del lenguaje poético delimitada por pausas métricas” (Domínguez Caparrós, *Diccionario de métrica española* 454), y el grupo fónico: el acto de recitar versos consiste en articulación de lenguaje de acuerdo a un patrón de proporciones de duración y sucesión [20] en el que la pausa es el elemento fundamental [21].

Insiste Quilis en que todos los elementos que conforman el verso (la sílaba, el acento, la pausa, de acuerdo a Navarro Tomás al principio del párrafo anterior; a estos podemos añadir el tono) “son esencialmente hechos de lengua” y exactamente los mismos que conforman el grupo fónico; los aspectos estilísticos del verso español, por otro lado, “son motivaciones en el plano del habla” (*Métrica española* 21).

La única diferencia entre el verso y la prosa, en estricto sentido, es que el lenguaje versificado se caracteriza por una segmentación rítmico-melódica, frente a la segmentación lógico-sintáctica del lenguaje no versificado [22]; en otras palabras, la prosa no está sujeta a patrones o esquemas a los que sí está sujeto el verso [23]. Más allá de esto, como grupo fónico, el verso español está caracterizado por un número mayor o menor de características (cantidad silábica, ritmo acentual, rima...) que lo regulan de acuerdo a preceptos estilísticos [24, 25, 26]. Entre tales características, la cantidad silábica está directamente vinculada a la longitud del grupo fónico, y con ello a la necesidad fisiológica de respirar.

En español, los versos reciben distintos nombres según su cantidad silábica, lo que ilustra la relevancia de esta en la versificación española, tradicionalmente métrica, es decir, ajustada a una cantidad regular de sílabas por verso [27].

Los versos de uso más arraigado “son los que mejor se acomodan por su extensión al marco en que alternan los principales grupos fónicos” (Navarro Tomás, *Arte del verso* 11); Quilis describe los versos octosílabos (de ocho sílabas) y endecasílabos (de once) como los que se corresponden con el grupo fónico medio mínimo y el grupo fónico medio máximo, justificando con ello que sean los versos más empleados en la poesía española (*Métrica española* 55). Paraíso confirma el verso octosílabo como grupo fónico medio de la lengua española y, por tanto, más empleado (*La métrica española en su contexto románico* 123).

3 SÍLABA GRAMATICAL Y SÍLABA MÉTRICA

La sílaba, comúnmente definida como grupo de sonidos pronunciados en una misma emisión de voz [28, 29, 30], es la unidad estructural que actúa como principio organizador de la lengua [31]. Como tal, es la unidad básica del grupo fónico y del verso [32, 33, 34].

La sílaba actúa en el verso con el valor preciso “que le corresponde en la pronunciación, no siempre coincidente con el que pueda figurar en la representación gramatical y ortográfica de las palabras” (Navarro Tomás, *Arte del verso* 13), lo que nos permite distinguir sílabas gramaticales de sílabas métricas [35].

Como sílaba gramatical cabe entender la formada por una sola vocal, un diptongo o triptongo, o una vocal (o diptongo o triptongo) agrupada con una o más consonantes [36]. Sílaba métrica es la resultante de unir vocales contiguas, sea en interior de palabra o entre palabras que empiezan o acaban en vocal, en una misma sílaba, aunque estas vocales no constituyan diptongo ni triptongo [37].

Recordemos que el diptongo es una combinación tautosilábica (en una misma sílaba) de dos vocales, constituida por una baja (a) o media (e, o) y una alta (i, u), y que el triptongo es una combinación

tautosilábica constituida por una vocal baja o media entre dos altas; en el caso de que la vocal alta sea tónica, no se forma diptongo, por lo que las vocales se pronuncian en dos sílabas distintas [38].

Por ejemplo, los versos siguientes tienen nueve sílabas gramaticales cada uno, pero ocho sílabas métricas:

Aunque si nací, ya entiendo
qué delito he cometido

aun-que-si-na-cí-ya-en-tien-do (9 sílabas gramaticales)
qué-de-li-to-he-co-me-ti-do (9 sílabas gramaticales)

aun-que-si-na-cí-yaen-tien-do (8 sílabas métricas)
qué-de-li-toe-co-me-ti-do (8 sílabas métricas)

Como hemos indicado, las vocales en contacto de las palabras vecinas *ya entiendo* y *delito he* se pronuncian en una misma sílaba: *yaen-tien-do* y *de-li-toe*, aunque gramaticalmente no son diptongos.

El número de sílabas métricas, por tanto, tiende a ser menor que el número de sílabas ortográficas. Desde un punto de vista fisiológico, esto implica ahorro de aire durante la articulación [39].

4 FENÓMENOS MÉTRICOS

Las *licencias poéticas*, recursos de los que se vale el poeta en la versificación, consisten en alteraciones del número de sílabas gramaticales de un verso. Se distinguen dos tipos de licencias poéticas: los metaplasmos, que modifican la forma de una palabra, de los que no nos vamos a ocupar en este trabajo; y las que tienen que ver con la fonética [40], que son el objeto de nuestro estudio.

A estas últimas se las denomina *fenómenos métricos* [41] y son cuatro: sinéresis, sinalefa, diéresis e hiato. A continuación los describimos de acuerdo a Navarro Tomás (*Arte del verso* 14-18), Quilis (*Métrica española* 49-52) y Domínguez Caparrós (*Diccionario de métrica española* 113-4, 204-5 y 400-404).

La sinéresis y la sinalefa consisten en la pronunciación diptongada, en una misma sílaba, de dos vocales plenas contiguas, que gramaticalmente no constituyen diptongo y por lo tanto están en sílabas separadas. Esta diptongación se denomina sinéresis cuando acontece en interior de palabra (por ejemplo, *aho-ra* por *a-ho-ra*), sinalefa cuando entre palabras vecinas (*laes-cue-la* por *la-es-cue-la*). Nunca se dan estos fenómenos entre la penúltima y última sílabas del verso.

La diéresis y el hiato consisten en la pronunciación separada, en dos sílabas distintas, de dos vocales cualesquiera en posición de contigüidad, aunque constituyan diptongo. Se denomina diéresis cuando afecta a vocales contiguas en interior de palabra (*su-a-ve* por *sua-ve*), hiato cuando se da entre vocales inicial y final de palabras vecinas (*mi-al-ma* por *mial-ma*).

4.1 Efecto fisiológico y perceptivo de los fenómenos métricos en el grupo fónico

La sinalefa y la sinéresis reducen el número de sílabas, al realizar en una sola las vocales en contacto que constituyen dos o tres sílabas gramaticales distintas. Con ello reducen también el gasto de aire, obedeciendo a un principio de economía [42].

El hiato y la diéresis, por el contrario, aumentan el número de sílabas métricas, haciéndolo superior al número de sílabas gramaticales, con el consecuente incremento en el consumo de aire. Por ejemplo, la frase “He llegado a las ocho a casa y mi hermano no estaba”, requiere menos gasto de aire si se articula mediante sílabas métricas:

he-lle-ga-doa-la-so-choa-ca-say-mier-ma-no-noes-ta-ba (15 sílabas)

Si se articula mediante sílabas gramaticales, por el contrario, exige mayor consumo:

he-lle-ga-do-a-la-so-cho-a-ca-sa-y-mi-her-ma-no-no-es-ta-ba (20 sílabas)

Y no solo necesitamos emplear más aire en la dicción gramatical, sino también más tiempo, y con ello obligamos al interlocutor a prolongar su atención.

Apreciamos asimismo falta de naturalidad (un efecto de habla robotizada, de hecho) en la articulación de la frase mediante sílabas gramaticales.

4.2 Función expresiva de los fenómenos métricos

Esgueva concluye que la sinalefa mantiene e incrementa el ritmo del verso, especialmente en los versos de mayor cantidad silábica [43]; Domínguez Caparrós reconoce (401) que este fenómeno potencia la unidad melódica y permite la concentración de contenido conceptual en el verso, insistiendo en la expresividad que le otorga su carácter opcional.

Navarro Tomás atribuye al hiato y la diéresis influencias de orden emocional (*Arte del verso* 14); Domínguez Caparrós especifica que resaltan las palabras sobre las que recaen, produciendo un efecto artificioso, aunque admite que su uso debe regirse por las normas de la pronunciación corriente (113, 204).

Un magnífico ejemplo del valor expresivo de los fenómenos métricos lo hallamos en la famosa y breve composición *El poema*, de Juan Ramón Jiménez:

¡No le toques ya más,
que así es la rosa!

Una declamación dominada por sinalefa será:

No-le-to-ques-ya-mas
quea-sies-la-ro-sa

Mientras que una declamación con hiato:

No-le-to-ques-ya-mas
que-a-si-es-la-ro-sa

La diferente expresividad derivada de la distinta pronunciación es evidente y afecta con rotundidad al sentido de los versos: en el primer caso, el mensaje fluye espontáneo y se percibe como una conclusión ante lo inevitable; en el segundo, al resaltar las palabras *así* y *es*, el mensaje se ralentiza con la contraposición acentual de ambas palabras y adquiere un tono de explicación ante lo maravilloso.

4.3 Frecuencia de los fenómenos métricos y valoración de los tratadistas

Tanto por frecuencia de empleo como por opinión sobre su uso, existe un marcado contraste entre los dos pares de fenómenos métricos.

Por un lado, Navarro Tomás aprecia que sinéresis y sinalefa son “práctica preferida” (*Arte del verso* 14), Quilis los declara “fenómenos corrientes y prácticamente constantes en el habla” (*Métrica española* 52), Domínguez Caparrós los considera “fenómeno normal y general dentro de la pronunciación castellana” y “tendencia natural del habla” (400-1); Esgueva, en su análisis pormenorizado de la elevada frecuencia de empleo de la sinalefa en un amplio corpus que abarca versos del siglo XV al XX, afirma que su realización “es regular y necesaria en castellano, y no es una artificiosidad” (90), y resume (90-94) las opiniones de múltiples tratadistas, entre los que Gómez de Hermosilla, Salvá, Sicilia, Bello, Benot, Aguado, Cano y Balbín refieren un uso general de la sinalefa, no solo en verso sino también en prosa, entendida esta como comunicación diaria, según explican Alarcos (“Poesía y estratos de la lengua” 331) y Paraíso (23).

Con respecto al hiato y la diéresis, sin embargo, Navarro Tomás asevera que “es tendencia general del idioma evitar el hiato que resulta de separar silábicamente en la pronunciación las vocales

inmediatas" (*Arte del verso* 14); Quilis asegura la existencia de una jerarquía en el uso de fenómenos métricos, según la que diéresis e hiato "constituyen una excepción", no solo en verso sino también en el habla (*Métrica española* 52); y Domínguez Caparrós afirma que su empleo supone "ir en contra de los hábitos de pronunciación", "produce un efecto de artificiosidad" (113), y que "se desaconseja vivamente" (114, 205).

Lógicamente, el acierto o desacierto de su empleo depende de la función expresiva que puedan tener el hiato o la diéresis en cada caso concreto, tal como hemos observado en los ejemplos de los apartados 4.1 y 4.2.

4.4 Ejemplos de fenómenos métricos en un clásico español: el primer soliloquio de Segismundo

Procedemos a transcribir en sílabas métricas un fragmento de *La vida es sueño*, sin atender a otros aspectos importantes del verso, tales como la entonación, la posición de los acentos y los desplazamientos acentuales, para no alargar nuestro estudio.

1	Apurar, cielos, pretendo, ya que me tratáis así, qué delito cometí contra vosotros naciendo.	a-pu-rar-cie-los-pre-ten-do ya-que-me-tra-tai-sa-si qué-de-li-to-co-me-ti con-tra-vo-so-tros-na-cien-do
5	Aunque si nací, ya entiendo qué delito he cometido: bastante causa ha tenido vuestra justicia y rigor, pues el delito mayor del hombre es haber nacido.	aun-que-si-na-ci-yaen-tien-do que-de-li-toe-co-me-ti-do bas-tan-te-cau-sa-te-ni-do vues-tra-jus-ti-ciay-ri-gor pues-el-de-li-to-ma-yor de-lom-bre-sa-ber-na-ci-do
10		
	Solo quisiera saber, para apurar mis desvelos (dejando a una parte, cielos, el delito de nacer),	so-lo-qui-sie-ra-sa-ber pa-ra-pu-rar-mis-des-ve-los de-jan-doau-na-par-te-cie-los el-de-li-to-de-na-cer
15	¿qué más os pude ofender, para castigarme más? ¿No nacieron los demás? Pues si los demás nacieron, ¿qué privilegios tuvieron	que-ma-sos-pu-deo-fen-der pa-ra-cas-ti-gar-me-mas no-na-cie-ron-los-de-mas pue-si-los-de-mas-na-cie-ron que-pri-vi-le-gios-tu-vie-ron
20	que yo no gocé jamás?	que-yo-no-go-ce-ja-más
	(...)	(...)
	En llegando a esta pasión, un volcán, un Etna hecho, quisiera sacar del pecho pedazos del corazón.	en-lle-gan-doaes-ta-pa-sion um-bol-ca-nu-net-na-e-cho qui-sie-ra-sa-car-del-pe-cho pe-da-zos-del-co-ra-zon
25	¿Qué ley, justicia o razón negar a los hombres sabe privilegio tan suave, excepción tan principal que Dios le ha dado a un cristal,	qué-ley-jus-ti-ciao-ra-zon ne-ga-ra-lo-som-bre-sa-be pri-vi-le-gio-tan-su-a-ve ex-cep-cion-tam-prin-ci-pal que-dios-lea-da-doaun-cris-tal
30	a un pez, a un bruto y a un ave?	aum-pe-zaum-bru-to-yau-na-ve

El fragmento expuesto muestra treinta versos octosílabos, es decir, de ocho sílabas cada uno. A efectos métricos, la cantidad silábica se computa añadiendo una sílaba a la última sílaba tónica de cada verso [44], por lo que los versos 2, 3, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 24, 25, 28 y 29 computan ocho sílabas, ya que cada uno de ellos termina con sílaba tónica.

Comprobamos, en efecto, la mayor frecuencia de sinalefas que de hiatos o sinéresis. De un total de diecisiete situaciones de vocales contiguas entre distintas palabras, encontramos dos diptongos (marcados en negrita y cursiva, versos 8 y 30), una diéresis (marcada en azul, verso 27), un hiato (en

azul, verso 22) y catorce sinalefas (marcadas en naranja, versos 5, 6, 7, 10, 12, 13, 15, 21, 25, 29 y 30), de las que tres forman una sílaba con vocales pertenecientes a más de dos palabras distintas (versos 13, 21 y 29):

13	dejando <u>a</u> una parte, cielos,	de-jan-d <u>oau</u> -na-par-te-cie-los
21	En llegando <u>a</u> esta pasión,	en-lle-gan-d <u>oae</u> s-ta-pa-si-ón
29	que Dios le ha dado <u>a</u> un cristal,	que-dí-os- <u>lea</u> -da-d <u>oau</u> n-cris-tal

El hiato del verso 22 obedece a una necesidad de sentido, para que se distinga sin problema el nombre del volcán Etna; la diéresis del verso 27 resalta notablemente el concepto *suave*, asociado al de *privilegio*, lo que refuerza el sentido de queja existencial de este soliloquio.

Por otro lado, la acumulación de sinalefas en los dos versos finales otorga un ritmo de tensa precipitación dramática, a la vez que unidad melódica y compresión de conceptos.

4.5 La tendencia antihiática del español

A la luz del ejemplo visto en el epígrafe anterior, es comprensible que Navarro Tomás, Quilis, Domínguez Caparrós y los demás tratadistas mencionados en el epígrafe 3.3 juzguen la sinalefa y la sinéresis como fenómenos corrientes de la pronunciación española.

Considerando que sinalefa y sinéresis están presentes en la versificación española desde sus orígenes, tal como ilustran las muestras de Nebrija (149), que el verso está compuesto de lengua [45], que no existe ni debe existir diferencia alguna en español entre la pronunciación corriente y la declamación poética [46, 47], y remontándonos al concepto aristotélico de mimesis como origen de la poesía [48], podemos entender que sinalefa y sinéresis no son licencias poéticas sino rasgos de la pronunciación del español.

La práctica de diptongar vocales que gramaticalmente constituyen hiato recibe la denominación de *tendencia antihiática* [49], y desde el punto de vista normativo se describe como vulgar [50, 51], pese a ser característica del verso español y hallarse presente además en el discurso público de académicos, en el registro formal y culto correspondiente a eventos de elevada solemnidad [52].

El Instituto Cervantes (en adelante, también IC) contempla su exposición a los estudiantes de E/LE en todos los niveles [53]; Quilis y Fernández recomiendan su ejercicio por parte de los extranjeros que estudian español (150-1).

5 EL POTENCIAL DE LOS FENÓMENOS MÉTRICOS EN LA PRÁCTICA DE EXPRESIÓN ORAL DE LOS ALUMNOS CHINOS DE E/LE

Todo profesor juzga como escasa, incluso deficiente, la atención que se suele dar en el aula a sus ámbitos de interés personal o intelectual; sin dejar de ser consciente de ello, reclamo la utilidad práctica del verso español y sus fenómenos métricos en el aprendizaje de E/LE.

Como acabamos de señalar, el IC incluye la tendencia antihiática en su *Plan Curricular*, como característica del lenguaje coloquial, para los niveles A1 y A2 (*Pronunciación y prosodia. Inventario. A1-A2. 5.1.4*). Para los niveles B1 y B2, añade los conceptos de sinalefa y sinéresis y detalla las diferentes combinaciones de enlace de vocales en contigüidad (*Pronunciación y prosodia. Inventario. B1-B2. 5.1.4, 5.1.5, 5.3.1*). Para los niveles C1 y C2, establece la profundización en los aspectos formales, expresivos y afectivos de la tendencia antihiática (*Pronunciación y prosodia. Inventario. C1-C2. 5.1.1, 5.3*). Dada la correspondencia de los fenómenos métricos con los objetivos del IC, la práctica de tales fenómenos mediante actividades apropiadas para cada nivel se presenta como idónea.

El ejercicio de los fenómenos métricos es adecuado en las actividades de desarrollo de expresión oral de los alumnos por tres aspectos obvios:

- Para empezar, tal como hemos visto en el primer epígrafe, los versos más cultivados en español según cantidad de sílabas se corresponden con los grupos fónicos medios: la lectura en voz alta, o la memorización para recitar, habitúan al alumno a esquemas fónicos que le

servirán de referencia en su futura construcción discursiva del habla espontánea. Esto no quiere decir que el alumno deba segmentar su discurso de manera rítmico-melódica, sino que puede acostumbrarse a estructurar su discurso en segmentos lógico-sintácticos que se correspondan con grupos fónicos de extensión más o menos regular, manteniendo con ello el ritmo necesario para facilitar la atención y comprensión del oyente.

- b) En segundo lugar, teniendo en cuenta que la versificación española, siguiendo el principio clásico de mimesis, persigue la dicción normal y corriente que rige el habla cotidiana, la lectura de poesía según criterios métricos constituye una práctica natural de la pronunciación del español. La métrica se apoya en el conocimiento de la lengua y está esencialmente relacionada con la prosodia, cuya observación es necesaria para la pronunciación correcta [54].
- c) Por último, y recordando la observación de los tratadistas mencionados en el apartado 4.3, los fenómenos métricos de sinalefa y sinéresis se dan tanto en la prosa, es decir, en cualquier registro de habla, como en el verso; y como se indica en los apartados 4.1 y 4.2, están relacionados tanto con el consumo de aire como con la expresividad, por lo que su ejercicio ayudará al alumno a cultivar la función expresiva del lenguaje, resaltando palabras mediante hiato o sinéresis y manteniendo el ritmo o aglutinando conceptos mediante sinéresis y sinalefa, a la vez que le ofrecerá recursos para la planificación respiratoria del discurso.

Santamaría (962) describe la sinalefa como “una fuente de dificultades” para los estudiantes de E/LE, explica que a causa de ella los alumnos extranjeros perciben el discurso en español como “fluido continuo de palabras que se entrelazan ininterrumpidamente en fraseos indescifrables”, y culpa de ello al “papel anecdótico” que ocupa el análisis de la sinalefa en el aula de español [55].

Una percepción común a los principiantes chinos en el aprendizaje de español es que los hispanohablantes hablamos muy rápido y nos comemos sonidos. Esto se debe a que, como señalan todos los tratadistas mencionados en el epígrafe 4 y Santamaría en el párrafo anterior, los fenómenos métricos no se limitan al verso, sino que acontecen en toda manifestación oral en español.

Más allá de las dificultades para la comprensión oral, y concretamente en el entorno sinohablante [56], Cortés Moreno denuncia un “característico ritmo *staccato*” en la producción oral de los alumnos chinos que “llega a plantearles dificultades de comunicación en E/LE” (189); la experiencia propia como examinador de DELE en todos sus niveles me dicta que un problema común a los estudiantes chinos de español es una pronunciación estructurada de acuerdo a sílabas gramaticales, que resulta en una dicción artificial, con efecto robotizado, que disturba la atención y entorpece la comprensión del discurso. Este problema, cuya culpa recae sobre nosotros los profesores, puede salvarse mediante el ejercicio de los fenómenos métricos, que estructuran el discurso en sílabas métricas, ajustadas a la pronunciación corriente del español [57].

6 EL EJERCICIO DE LOS FENÓMENOS MÉTRICOS MÁS ALLÁ DEL VERSO EN LA ADQUISICIÓN DE E/LE

Se aprecia en los estudiantes chinos de E/LE una predisposición para actividades relacionadas con el canto. La canción es un recurso motivador y efectivo en la enseñanza de lenguas desde niveles iniciales [58], susceptible de emplearse en ejercicios que integren las distintas destrezas [59]. Marcar las sinalefas, sinéresis, diéresis e hiatos que se hallen presentes en cada canción que se trabaje en clase es una actividad sencilla de comprensión auditiva (han de marcarse de acuerdo a la pronunciación del cantante), que sirve además para la posterior expresión oral, cuando los alumnos canten la canción atendiendo a realizar los fenómenos métricos presentes en ella. A continuación presentamos la transcripción en sílabas métricas de una canción empleada en actividades de aula con alumnos de primer curso de licenciatura en el Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing, con algunos ejercicios para realizar en clase, como descomponer sílabas métricas en sílabas gramaticales con sentido para el alumno, o transformar sílabas gramaticales en métricas según las pronuncie el cantante.

hea-pren-di-doen-es-ta-vi-da
de-lo-bue-noy-de-lo-ma-lo

He aprendido en esta vida
de lo bueno y de lo malo,

me-le-va-do-por-el-cie-loy
 mea-ras-tra-do-por-el-ba-rro
 mas-de-trein-tay-cin-co-a-ños
 y-dos-cien-tos-diez-de-fec-tos
 ye-to-ca-do-la-lo-cu-ra
 con-la-pun-ta-de-los-de-dos
 voy-mi-ran-do-men-los-char-cos
 yo-no-ne-ce-si-toes-pe-jos
 se-que-soy-mu-cho-mas-gua-po
 cuan-do-no-me-sien-to-fe-o
 nun-ca-mean-in-te-re-sa-do
 ni-el-po-der-ni-la-for-tu-na
 lo-quead-mi-ro-son-las-flo-res
 que-cre-cen-en-la-ba-su-ra
 don-de-sean-que-dao-tus-sue-ños
 tie-nes-el-al-ma-des-nu-da
 des-pues-de-rrom-per-la-o-la
 so-lo-nos-que-do-laes-pu-ma
 voy-mi-ran-do-men-los-char-cos
 yo-no-ne-ce-si-toes-pe-jos
 se-que-soy-mu-cho-mas-gua-po
 cuan-do-no-me-sien-to-fe-o

me he E/LEvado por el cielo y
 me he arrastrado por el barro.
 Más de treinta y cinco años
 y doscientos diez defectos,
 y he tocado la locura
 con la punta de los dedos.
 Voy mirándome en los charcos,
 yo no necesito espejos;
 sé que soy mucho más guapo
 cuando no me siento feo.
 Nunca me han interesado
 ni el poder ni la fortuna:
 lo que admiro son las flores
 que crecen en la basura.
 ¿Dónde se han quedado tus sueños?
 Tienes el alma desnuda.
 Después de romper la ola,
 solo nos quedó la espuma.
 Voy mirándome en los charcos,
 yo no necesito espejos;
 sé que soy mucho más guapo
 cuando no me siento feo.

Posibles actividades:

1. Partiendo de la transcripción ortográfica y de acuerdo a la audición de la canción, descomponer determinados versos (todos, o los que interese al profesor) en sus correspondientes sílabas métricas.
2. Partiendo de la transcripción en sílabas métricas, descomponer determinados versos (todos, o los que interese al profesor) en sílabas gramaticales con sentido para el alumno.
3. Entregar al alumno la transcripción en sílabas métricas con espacios en blanco, para que mediante la audición se rellenen y posteriormente se transliteren gramaticalmente, por ejemplo:

___-pren-___-___-es-ta-vi-da → _____
 de-lo-___-___-de-lo-ma-lo → _____
 me-le-___-___-por-el-cie-loy → _____

Otra actividad integrante de distintas destrezas, pero que interesa enfocar a la expresión oral, deriva de marcar los fenómenos métricos presentes en audiciones de libros de texto. Por ejemplo, el texto I de la lección 22 (págs. 362-3) del primer volumen de *Español Moderno*, tomado al azar y transcrito a continuación, se acompaña de una audición correspondiente a la lectura de dicho texto por parte de un hispanohablante nativo.

“Cuando yo era niño, vivía con mis abuelos en el campo. Teníamos una típica casa de campesinos, de una sola planta, pero con muchas habitaciones. Delante de ella estaba el patio y detrás había un pequeño huerto donde mis abuelos cultivaban hortalizas.

Todos los días mis abuelos se levantaban con el sol, mucho más temprano que yo. Trabajaban un rato en el huerto. Luego se aseaban en el patio junto a una fuente. Mientras mi abuela preparaba nuestro sencillo desayuno, mi abuelo venía a mi cuarto a despertarme. Me miraba vestir y lavar sin dejar de hablar lentamente. Siempre tenía un cuento que contar o un chiste que decir. Después de desayunar, él iba a la otra orilla del río donde tenía una parcela de trigo. Mi abuela me acompañaba al colegio del pueblo. Teníamos que atravesar una pequeña plaza. Solo estudiaba por la mañana. Después del almuerzo, yo solía ir a jugar con mis amigos. O nadábamos en el río, o corríamos por el campo, o jugábamos en el bosque. Nos divertíamos mucho. Al atardecer regresábamos al pueblo.

En casa, nos acostábamos muy temprano, porque teníamos que madrugar al día siguiente. La vida en el campo era muy tranquila. A mí me gustaba. Mis padres estaban tan ocupados que apenas venían a verme. Pero cada vez que me veían, decían que yo estaba saludable y fuerte.”

Este texto presenta cuarenta y dos situaciones de vocales en contigüidad que no constituyen diptongo, en las que el locutor realiza dieciocho sinalefas (marcadas en naranja) y siete sinéresis (en verde). Como combinación de comprensión oral y escrita, los estudiantes pueden marcar estos fenómenos métricos en el texto, y realizarlos oralmente en posteriores lecturas.

En el aula, se pueden proponer juegos de pronunciación consistentes en la lectura en voz alta realizando todas las contigüidades vocálicas como diptongos, o por el contrario no diptongar ninguna, o diptongar alternativamente según patrones que se quiera establecer (las impares, o las pares, o una de cada tres, o la primera y la última de cada párrafo...)

7 CONCLUSIÓN

En lo que a pronunciación se refiere, los profesores de E/LE tendemos a concentrar nuestra atención sobre las dificultades comunicativas en la realización de sonidos concretos, sin reparar en que muchos hispanoparlantes nativos cecean o sesean, o son incapaces de pronunciar la erre u otros sonidos concretos, y sin embargo se los entiende sin la menor dificultad.

La realización fonética correcta es importante y muy necesaria en el aprendizaje de una lengua, pero la comprensión del discurso de hispanohablantes obedece también a múltiples aspectos fonológicos característicos del español. Entre estos, la tendencia a diptongar vocales en contacto (pese a consideraciones gramaticales contrarias a ello) es uno de los más evidentes y sencillos de analizar y ejercitar, a la par que característico de nuestra habla y, por lo tanto, deseable para otorgar fluidez a la expresión del aprendiz extranjero.

La correspondencia entre la realización oral del español y la versificación española hacen del verso una herramienta clave para la práctica oral del español. Pero la presencia de fenómenos métricos no se limita a la poesía, por lo que su análisis y ejercicio en otros registros no solo es posible, sino además recomendable.

El profesor de E/LE puede ofrecer al estudiante chino un valioso recurso discursivo mediante la enseñanza de los fenómenos métricos, cuyo funcionamiento no implica complicaciones teóricas y es fácilmente asimilable mediante la práctica.

REFERENCIAS

- [1] Alarcos Llorach, Emilio. "Poesía y estratos de la lengua". *Textos clásicos de teoría de la literatura*. Ed. Burguera, M. Luisa. Madrid: Cátedra. 2004. 331-336. Impreso.
- [2] Ferrer Plaza, Carlos. "Poesía en la clase de E/LE: propuestas didácticas". *MarcoE/LE, Suplementos*, 9 V Encuentro Brasileño de Profesores de Español (2009). En línea. 7/4/2012.
- [3] Lamarti, Rachid. *La conceptualización metafórica en aprendientes sinófonos de E/LE. SinoE/LE, Suplementos*, 5 (2011). En línea. 7/4/2012.
- [4] Acquaroni Muñoz, Rosana. "Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE". *Carabela*, 59 (2006): 49-77. Impreso.
- [5] Creel, Herrlee. *El pensamiento chino desde Confucio hasta Mao Tse-Tung*. Madrid: Alianza. 1976. Impreso.
- [6] Ollé, Manel. *Made in China*. Barcelona: Destino. 2005. Impreso.
- [7] Lamarti, Rachid. *La conceptualización metafórica en aprendientes sinófonos de E/LE. SinoE/LE, Suplementos*, 5 (2011). En línea. 7/4/2012.
- [8] Navarro Tomás, Tomás. *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC. 1918, ed. 2004. Impreso.

- [9] Acquaroni Muñoz, Rosana. "Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE". *Carabela*, 59 (2006): 49-77. Impreso. Creel 1976
- [10] Lamarti, Rachid. *La conceptualización metafórica en aprendientes sinófonos de E/LE. SinoE/LE*, Suplementos, 5 (2011). En línea. 7/4/2012.
- [11] Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Madrid: Espasa. 2011. Impreso.
- [12] Quilis, Antonio. *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos. 1999. Impreso.
- [13] D'Introno, Francesco, Teso, Enrique del y Weston, Rosemary. *Fonética y fonología del español actual*. Madrid: Cátedra. 1995. Impreso.
- [14] Alarcos Llorach, Emilio. *Fonología española*. Madrid: Gredos. 1991. Impreso.
- [15] Quilis, Antonio. *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos. 1999. Impreso.
- [16] Navarro Tomás, Tomás. *Arte del verso*. Madrid: Visor. 1959, ed. 2004. Impreso.
- [17] Navarro Tomás, Tomás. *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC. 1918, ed. 2004. Impreso.
- [18] Quilis, Antonio. *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos. 1999. Impreso.
- [19] Quilis, Antonio. *Métrica española*. Barcelona: Ariel. 1984. Impreso.
- [20] Navarro Tomás, Tomás. *Arte del verso*. Madrid: Visor. 1959, ed. 2004. Impreso.
- [21] Domínguez Caparrós, José. *Diccionario de métrica española*. Madrid: Alianza. 2007. Impreso.
- [22] Domínguez Caparrós, José. *Diccionario de métrica española*. Madrid: Alianza. 2007. Impreso.
- [23] Paraíso Almansa, Isabel. *La métrica española en su contexto románico*. Madrid: Arco Libros. 2000. Impreso.
- [24] Navarro Tomás, Tomás. *Arte del verso*. Madrid: Visor. 1959, ed. 2004. Impreso.
- [25] Quilis, Antonio. *Métrica española*. Barcelona: Ariel. 1984. Impreso.
- [26] Domínguez Caparrós, José. *Diccionario de métrica española*. Madrid: Alianza. 2007. Impreso.
- [27] Navarro Tomás, Tomás. *Arte del verso*. Madrid: Visor. 1959, ed. 2004. Impreso.
- [28] Nebrija, Antonio. *Gramática de la lengua castellana*, edición de Antonio Quilis. Madrid: Editora Nacional. 1492, ed. 1980. Impreso.
- [29] Ravisio Textor, Joannes. *De Prosodia Libri IIII*. Ginebra: Iacob Stoer. 1638. Impreso.
- [30] Seco, Manuel, Andrés, Olimpia y Ramos, Gabino. *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar. 2008. Impreso.
- [31] Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Madrid: Espasa. 2011. Impreso.
- [32] Nebrija, Antonio. *Gramática de la lengua castellana*, edición de Antonio Quilis. Madrid: Editora Nacional. 1492, ed. 1980. Impreso.
- [33] Navarro Tomás, Tomás. *Arte del verso*. Madrid: Visor. 1959, ed. 2004. Impreso.

- [34] Navarro Tomás, Tomás. *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC. 1918, ed. 2004. Impreso.
- [35] Domínguez Caparrós, José. *Diccionario de métrica española*. Madrid: Alianza. 2007. Impreso.
- [36] Navarro Tomás, Tomás. *Arte del verso*. Madrid: Visor. 1959, ed. 2004. Impreso.
- [37] Navarro Tomás, Tomás. *Arte del verso*. Madrid: Visor. 1959, ed. 2004. Impreso.
- [38] Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Madrid: Espasa. 2011. Impreso.
- [39] Quilis, Antonio. *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos. 1999. Impreso.
- [40] Domínguez Caparrós, José. *Diccionario de métrica española*. Madrid: Alianza. 2007. Impreso.
- [41] Quilis, Antonio. *Métrica española*. Barcelona: Ariel. 1984. Impreso.
- [42] Quilis, Antonio. *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos. 1999. Impreso.
- [43] Esgueva Martínez, Manuel (1998): "La sinalefa en la rítmica". *Epos*, 14 (1998): 89-149. En línea. 7/4/2012.
- [44] Quilis, Antonio. *Métrica española*. Barcelona: Ariel. 1984. Impreso.
- [45] Quilis, Antonio. *Métrica española*. Barcelona: Ariel. 1984. Impreso.
- [46] Navarro Tomás, Tomás. *Arte del verso*. Madrid: Visor. 1959, ed. 2004. Impreso.
- [47] Navarro Tomás, Tomás. *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC. 1918, ed. 2004. Impreso.
- [48] Burguera Nadal, María Luisa. *Textos clásicos de teoría de la literatura*. Madrid: Cátedra. 2004. Impreso.
- [49] Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Madrid: Espasa. 2011. Impreso.
- [50] Real Academia Española. *Diccionario panhispánico de dudas*. 2005. En línea. 7/4/2012.
- [51] Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Madrid: Espasa. 2011. Impreso.
- [52] Alcoholado Feltstrom, Antonio. "La tendencia antihiática del español: descripción, uso en registros formales y proyección en la enseñanza de E/LE". *RedE/LE*, 24 (2012). En línea. 7/4/2012.
- [53] Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. 2006. En línea. 7/4/2012.
- [54] Paraíso Almansa, Isabel. *La métrica española en su contexto románico*. Madrid: Arco Libros. 2000. Impreso.
- [55] Santamaría Busto, Enrique. "Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del español como lengua extranjera: el fenómeno de la sinalefa". *Interlingüística*, 17 (2007): 961-70. En línea. 7/4/2012.
- [56] Cortés Moreno, Maximiano. "Chino y español: un análisis contrastivo". *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Ed. Sánchez y Melo. Buenos Aires: Voces del Sur. 2009. 183-210. Impreso.

- [57] Navarro Tomás, Tomás. *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC. 1918, ed. 2004. Impreso.
- [58] Martín Acosta, María Dolores. "La explotación de audiciones musicales como recurso didáctico de los nivE/LEs iniciales". *Interlingüística*, 16.2 (2005): 741-748. En línea. 7/4/2012.
- [59] Castro Yagüe, Mercedes. "Las canciones en la clase de E/LE: un recurso didáctico para la integración de las destrezas". *SinoE/LE*, Suplementos, 3 III Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China. Integración de las destrezas en el aula: dificultades y propuestas de aplicación. Pekín, 23, 24 y 25 de agosto de 2010 (2010). En línea. 7/4/2012.



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处



APRENDER EL LENGUAJE COLOQUIAL A TRAVÉS DE LA LECTURA: CASO PRÁCTICO: MANOLITO GAFOTAS DE ELVIRA LINDO

Zhang Xiaoxiao

Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing (CHINA)
Elvira9013@hotmail.com

Resumen

Teniendo en cuenta la gran distancia geográfica que hay entre China y el mundo hispanohablante, ¿cómo puede el aprendiente chino del español estudiar un lenguaje coloquial mientras vive fuera del ambiente lingüístico?

El presente trabajo propone al alumnado chino un tipo de lectura que ofrece gran cantidad de expresiones idiomáticas, de manera que pueda aprender un español que no se enseña en los manuales pero, contrariamente, sí que es usado a diario por los hispanohablantes.

Palabras clave: Lectura, lenguaje coloquial.

1 INTRODUCCIÓN

La función de la lectura en el aprendizaje de una lengua extranjera es, sin duda alguna, de suma importancia. A pesar de que la gente considera la lectura una actividad pasiva porque leyendo el aprendiente solo recibe los mensajes que transmite el texto, en vez de participar activamente en el aprendizaje, en realidad, el acto de leer implica una participación consciente del lector y, especialmente, si se trata de una lectura escrita en un idioma que no sea el materno.

David Numan afirma en su libro *Second Language Teaching and Learning*: “Leer y escuchar, a veces, se consideran actividades pasivas en el aprendizaje, pero de ninguna manera lo son. Sin embargo, también hay grandes diferencias entre las dos: el escuchar es efímero, las palabras se van al ser pronunciadas, mientras que las palabras escritas son permanentes y pueden ser repasadas.” [1]

El proceso de lectura, especialmente el de una obra literaria, en el aprendizaje de una lengua extranjera, no solo consiste en proporcionar una mejor comprensión de la cultura o desarrollar un sentido estético al lector, sino que también es un medio práctico para perfeccionar el manejo de ese idioma. La lectura ofrece un contexto lingüístico casi completo en el que el lector practica y repasa todo lo relacionado con esta lengua de una manera consciente, y al mismo tiempo, inconscientemente, se va adaptando a las reglas gramaticales y normas ortográficas de esta lengua. Además, la lectura es una de las actividades que el aprendiente puede realizar independiente y constantemente. Tal y como afirma Antonio Mendoza Fillola en el artículo “Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera”:

De esta manera se ha pasado de considerar la lectura como un simple ejercicio o actividad complementaria en cualquier clase de aprendizaje de lengua, a ser tratada como un recurso básico y globalizador, a la vez que, debidamente programado, un procedimiento muy propio para el autoaprendizaje. Y, además, como quisiéramos mostrar aquí, particularmente válido en cuanto procedimiento de autoevaluación. [2]

A causa de la gran cantidad de habilidades que va adquiriendo el lector, éste podrá captar más mensajes mientras escucha hablar y expresarse a otros de manera espontánea e improvisada sin dudar demasiado de cómo conjugar un verbo o de qué preposición será la más apropiada. En este

caso, tanto el lector como el texto son protagonistas activos en la lectura, y entre los dos, se va mejorando la comprensión lectora y perfeccionando el manejo del idioma, meta del aprendiente.

Stella Serrano de Moreno hace notar en su conferencia “El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos”: “la lectura, de acuerdo con la perspectiva psicolingüística, es vista como un proceso de construcción de significados, para lo cual es absolutamente necesario que se produzca una transacción, una interfusión entre el lector y el texto, de la cual ambos resultan transformados.” [3]

Generalmente, se considera la comprensión lectora una actividad directamente favorable a la expresión escrita, pero en este trabajo, la autora intenta corroborar que hay una influencia directa entre la lectura, la comprensión auditiva y la expresión oral, especialmente, si se selecciona una lectura específica, el aprendiente puede aprender un lenguaje más habitual y coloquial a través de la actividad de leer. Como lo que dice David Nunan en la primera cita de este trabajo: “El escuchar es efímero: las palabras se van al ser pronunciadas, mientras que las palabras escritas son permanentes y pueden ser repasadas.”

Como la mayoría del alumnado chino que estudia español vive fuera del entorno lingüístico que le ayudaría a practicar un español más coloquial, termina estudiando un lenguaje bastante formal a través de los manuales accesibles. Con ello, la posibilidad de crear malentendidos al hablar con nativos es mayor, más en lo referente a la comprensión auditiva que a la expresión oral. Aparte de ver películas o escuchar la radio, que son actividades ideales para mejorar la comprensión auditiva y perfeccionar la pronunciación del alumnado, también se puede alcanzar el mismo o incluso mejor resultado seleccionando cierto tipo de lectura para ellos. Es importante tener en cuenta que el alumnado, cuando escucha, suele captar la información relativamente conocida, es decir, solo distingue las palabras o expresiones que ya ha estudiado anteriormente, mientras que ignora inconscientemente la nueva información. Sin embargo, cuando uno lee, lo que más le llama la atención son las palabras desconocidas o estructuras menos lógicas para él/ella, por lo que el leer se convierte en un proceso ideal para introducir nuevos conocimientos lingüísticos a los alumnos.

2. ACUMULACIÓN DE VOCABULARIO Y EXPRESIONES IDOMÁTICAS EN LA LECTURA

2.1 ¿Por qué Manolito Gafotas?

Manolito Gafotas es de la autora española Elvira Lindo, y aun pertenecer al género literario de lectura infantil, no ha sido escrito exclusivamente para el público infantil.

El vocabulario que se utiliza en este libro es relativamente fácil, por eso el alumnado no se sentirá desmotivado por la gran presencia de palabras nuevas ni por el trabajo que podría implicar esta lectura.

En cuanto al contenido, es un libro muy divertido y lleno de ironía y bromas, donde se lee la psicología y filosofía propias de los niños, con la que los lectores se identifican. Con ello, el libro consigue despertar en el lector un interés de seguir leyendo y acercar dos mundos muy distantes y diferentes en lo referente a las tradiciones y a la mentalidad. Esta falta de conocimiento del fondo cultural ha sido, precisamente, uno de los mayores obstáculos en la comprensión lectora para el alumnado chino.

Digna de mención es la afirmación de David Numan al respecto cuando dice “según los estudios, la complejidad de la lectura se debe más a las referencias culturales que a las estructuras complicadas gramaticales cuando el alumnado intenta entender una lectura.” [4]

A nivel cultural, como la historia está ambientada en un barrio periférico de Madrid, Carabanchel, el libro nos va presentando la capital española a lo largo del desarrollo de los argumentos, como la Gran Vía y el Museo de Prado. Con ello, el alumnado chino tiene la oportunidad de ir conociendo Madrid y también otros lugares españoles mencionados en otros capítulos, como Altamira y Vallecas, sobre los cuales es mejor ofrecerle al alumnado una lectura de referencias culturales para que entienda mejor el libro.

A nivel lingüístico, este libro está escrito en un lenguaje informal y coloquial, donde hay muchas frases hechas y refranes que los nativos dicen y usan cotidianamente. Además, debido a que el protagonista es un niño que estudia el español como lengua materna, tiene también dudas lingüísticas, igual que los alumnos que lo estudian como lengua extranjera. Por ejemplo, en el capítulo “El cuerno de Manolito” hay la siguiente anécdota: el Gafotas y su abuelo se encontraron con una manifestación cuando iban al centro, y el abuelo le pidió a un señor que le subiera al Gafotas a hombros para que él pudiera ver a la persona que hablaba.

Cuando estaba encima del tío me di cuenta de que tenía caspa y se la empecé a limpiar un poquillo. Le dije que por qué no se compraba un champú que anuncian en la tele que te quita la caspa y te consigue una novia como te descuides. El tío me soltó en el suelo como mosqueado y dijo:

–Joé, con el nieto, lo que pesa.

El tío asqueroso me metió durante un rato el complejo de gordo. [5]

El Gafotas, como todavía solo tiene las nociones básicas de su lengua, no sabe que el verbo *pesar* tiene más de un significado. Es posible que el alumnado chino tampoco lo sepa, y que solo conozca su significado relacionado con el peso corporal.

Y en el capítulo “No sé por qué lo hice”, el Gafotas confunde *en seco* con *en redondo*:

El autocar se paró en redondo. ¡Ay!, no, se paró en seco, que me he equivocado de frase.

Y, por último, debido a la estructura de *Manolito Gafotas*, que está compuesto por diez capítulos y cada capítulo cuenta un relato independiente, es un material apropiado para trabajar tanto por separado como de forma continuada, dependiendo del proyecto de enseñanza que tenga cada profesor.

2.2 Tipos de expresiones en *Manolito Gafotas*

- Expresiones verbales:

Estas expresiones están principalmente compuestas por un verbo, y su significado no solo tiene que ver con el del verbo.

a) Este verbo puede servir solo como expresión idiomática:

Molar: intr. coloq. Gustar, resultar agradable o estupendo. [6]

Ejemplo: Pero es mi mejor amigo y mola un pegote. [7]

b) La expresión está compuesta por un verbo y una preposición:

Meterse con uno: prnl. Dicho de una persona: Armar camorra a otra, darle motivo de inquietud o censurarlo en su conducta o en sus obras.

Ejemplo: Cuando un chulito se metía conmigo en el recreo siempre acababa insultándome y llamándome cuatro-ojos o gafotas.

c) La expresión está compuesta por un verbo y un artículo:

Guardarla o guardársela: loc. verb. coloq. Aplazar para tiempo oportuno la venganza, castigo, desquite o desahogo de una ofensa o culpa.

Ejemplo: Al día siguiente la tía me la tenía guardada.

- Expresiones no nominales o expresiones compuestas por demostrativos, numerales y adjetivos

Para el alumnado chino es difícil deducir qué significan estas expresiones, porque en ellas falta una palabra con un significado claro y concreto:

1. Una de dos: expr. U. para contraponer en disyuntiva dos cosas o ideas.

Ejemplo: Me llamo Manolito García Moreno, pero si tú entras a mi barrio y le preguntas al primer tío que pase:

-Oiga, por favor, ¿Manolito García Moreno?

El tío, una de dos, o se encoge de hombros o te suelta:

-Oiga, y a mí qué me cuenta.

2. Cada dos por tres: loc. adv. Con frecuencia.

Ejemplo: Más me molesta a mí que la señorita presentadora se equivoque cada dos por tres en las noticias.

3. Ni por esas: locs. advs. De ninguna manera, de ningún modo.

Ejemplo: -¿Y por qué no dejamos el juego para mañana? Es que tengo que prepararme psicológicamente.

-Ni por esas- el chulito de Yihad contestó.

- Expresiones nominales

Este tipo de expresiones tiene mayor presencia en las obras literarias. Si se quiere consultar qué significa cada locución o en qué contexto se utiliza, se consulta generalmente en el diccionario por el sustantivo que hay en esta expresión.

a) Las expresiones compuestas solo por sustantivos:

Chollo: m. coloq. Ganga (cosa apreciable que se adquiere a poca costa).

Ejemplo: Pruébalo, pero tampoco se lo vayas contando a todo el mundo, a ver si al final se corre la voz y se nos acaba el chollo.

b) Las expresiones compuestas por verbos y sustantivos:

Volver a la carga: loc. verb. Insistir en un empeño o tema.

Ejemplo: Mi abuelo soltó lo de *in person* y se quedó tan pancho; él nunca se da importancia. Pero el camarero volvió a la carga; era el típico pelota de los famosos.

c) Expresiones compuestas por adjetivos y sustantivos:

Santas pascuas: expr. coloq. U. para dar a entender que es forzoso conformarse con lo que sucede, se hace o se dice.

Ejemplo: La madre del Orejones le ha dicho que no se preocupe porque de mayor las orejas se encogen; y si no se encogen, te las corta un cirujano y santas pascuas.

d) Expresiones compuestas por preposiciones y sustantivos:

Y en paz: loc. adv. U. para indicar que se da por terminado un asunto.

Ejemplo: Lo mejor que se puede hacer con las bragas de una chica es no mirarlas y en paz.

e) Expresiones específicas en algún terreno:

Llave: f. En ciertas clases de lucha, lance que consiste en hacer presa en el cuerpo del adversario, o en alguna parte de él, para inmovilizarlo o derribarlo.

Ejemplo: Tenía que hacerle una llave a un gigante gigantesco.

- Expresiones latinas:

En español se usan muchas palabras y expresiones latinas, que también forman una parte importante del lenguaje cotidiano, y con *Manolito Gafotas* pasa lo mismo.

Ipsa facto: loc. adv. Por el hecho mismo, inmediatamente, en el acto.

Ejemplo: La puerta del salón se abrió y empezamos a cantar nuestro Cumpleaños Feliz. Lo hacíamos mejor que los niños cantores del Papa; si el Papa nos conociera nos contrataría ipsa facto.

- Frases hechas o refranes:

Nunca llueve a gusto de todos.

Ejemplo: Es verdad que ninguno de los socios de la panda estaba muy seguro de querer pertenecer a ella, pero como dice mi abuelo: Nunca llueve a gusto de todos.

2.3 ¿Cómo se solucionan los problemas lingüísticos que se encuentran en la lectura?

Debido a que los libros como *Manolito Gafotas* pertenecen a otro tipo de lectura, donde no hay muchas palabras largas ni complicadas, y donde, a veces, los lectores podemos saber qué significado tienen según la etimología, la autora propone unas sugerencias para este tipo de lectura.

2.3.1 Seguir la lectura y buscar la explicación en el propio texto

Como *Manolito Gafotas* pertenece a la literatura infantil, en el libro encontramos una jerga que utilizan los niños, para la cual no es tan fácil encontrar una explicación formal y oficial para cada expresión, pero sí que es posible que el propio protagonista les dé a los lectores una definición en el libro mismo.

Ejemplo: Mi madre tampoco quiere que me coja traumas pero, como no está divorciada, me da de vez en cuando una colleja, que es su especialidad. La colleja es una torta que te da una madre, o en su defecto cualquiera, en esa parte del cuerpo humano que se llama nuca.

Con esta explicación, el alumnado ya sabe qué es una *colleja* y no hace falta que la busque en el diccionario o se la pregunte a otras personas.

Ejemplo: Un día se encontró una jeringuilla en la tierra y se la llevó a su madre de recuerdo y encima su madre se puso como una hiedra (que se subía por las paredes) gritándola: Mañana no sales, ni mañana ni nunca.

Ponerse como una hiedra, evidentemente, es una expresión derivada de *subirse uno por las paredes*, y el protagonista ya nos da la explicación por si no la entendemos. Si todavía no sabe el alumnado qué significa *subirse por las paredes*, puede consultar el diccionario y aquí abajo está su explicación:

Subirse por las paredes: loc. verb. Mostrarse extraordinariamente irritado.

Por lo tanto, cuando los alumnos leen un libro en una lengua extranjera, es importante que no se impacienten con las palabras y estructuras nuevas, porque cuando la mente se acostumbra a ese idioma, uno va entendiendo lo que está escrito sin depender demasiado del uso de diccionarios.

2.3.2 Deducir el significado de las expresiones según el contexto

Todos nosotros gozamos de cierta capacidad deductiva, por eso un alumno del primer curso que todavía no tiene mucho vocabulario puede entender una película o leer un texto corto sin conocer todas las palabras. Es importante aprender a deducir según el contexto y los argumentos cuando leemos en un idioma que no sea el materno.

Ejemplo: Es el único momento de tu vida en que te preguntan algo y no te la cargas por dar una respuesta que no es la correcta.

Esta frase nos da muchas pistas para que encontremos el significado de la expresión *cargársela*: “el único momento”, “no te la cargas”, “una respuesta que no es la correcta”. Y, lógicamente, cuando uno da una respuesta incorrecta, no debe ser premiado. Así que podemos deducir que a lo mejor esta expresión significa responsabilizarse de un acto malo.

2.3.3 Asociar con nuestra propia cultura a ver si existe una expresión parecida

No es difícil que uno se dé cuenta de las similitudes que hay entre culturas y lenguas, por eso cuando el alumnado lleva a cabo una lectura y se encuentra con una locución nueva, puede asociarla con alguna en su lengua materna a ver si puede encontrar una expresión parecida o equivalente para entender mejor el libro que está leyendo.

Ejemplo: A Yihad las palabras le entraban por una (oreja) y le salían por la otra.

Precisamente en chino hay un dicho que es 左耳进右耳出, que significa entrar por la oreja izquierda y salir por la derecha. Podemos ver que casi las dos expresiones son iguales, por eso no hace falta que el alumnado consulte diccionarios para saber qué significa esta locución.

Ejemplo: Mi abuelo Nicolás no se había ido de la lengua.

El alumnado chino tampoco tiene dificultades para entender la expresión *irse de la lengua*, porque en chino decimos 说走了嘴 o 走漏了风声. Debido a que tanto en chino como en español se relaciona a *ir* o *correr* con el hecho de que uno manifiesta un mensaje sin querer cuando habla, los alumnos chinos pueden entender qué significa *irse de la lengua* sin problemas.

Pero hay que tener en cuenta que no todas las expresiones significan lo mismo en español que en chino, y, a veces, puede ser que un objeto tenga significados diferentes e incluso totalmente contrarios en los dos idiomas.

2.3.4 Consultar diccionarios

Cuando el alumnado chino no vive en el entorno lingüístico, es decir, en el país donde se habla la lengua que estudian, el lenguaje coloquial es menos conocido para ellos, y eso implica que aun conociendo una palabra, no sepan qué significa exactamente en un contexto concreto. Por lo tanto, es necesario consultar esta palabra y encontrar el significado perfecto para cada ocasión.

Ejemplo: Yo creía que esta impresionante historia se había terminado aquí, lo mismo creías tú y lo mismo creía el presidente de los Estados Unidos; pues los tres nos hemos colado, porque todavía queda lo más interesante.

A lo mejor los alumnos ya conocen la palabra *colarse* como *Introducirse a escondidas o sin permiso*, a raíz de la expresión *hacer cola*. Sin embargo, en la frase de arriba, evidentemente, este significado no encaja. En este caso, es necesario consultar el diccionario para conseguir la aceptación de *cometer equivocaciones*.

Ejemplo: Yo estaba muy convencido de que tenía que declararme, pero mi madre siempre me dice: Tú no te distingas, que siempre tienes que dar la nota.

En la expresión *dar la nota* todas las palabras son bien conocidas para el alumnado, pero es difícil saber cómo se utiliza esta locución, porque no existe un contexto claro para que lo deduzcan los alumnos, ni expresión equivalente en su lengua materna. Si la consultamos en DRAE, conseguimos esta explicación:

Dar la nota: loc. verb. coloq. Desentonar o actuar de manera discordante

Sin embargo, utilizar excesivamente diccionarios tampoco es un método científico, ya que eso va privando a los alumnos de su capacidad de deducir y asociar por su propia cuenta.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Para trabajar en clase, la autora selecciona el primer capítulo de *Manolito Gafotas* (Anexo I). Después de la lectura, los alumnos hacen la siguiente actividad:

- A. ¿Has comprendido bien este texto? Responde las siguientes preguntas.
- ¿Cómo se llama el protagonista y por qué se llama así?
 - ¿Cuál es el barrio del Gafotas y dónde está?
 - ¿Cómo se llama el colegio del Gafotas? ¿Sabes de dónde viene el nombre de su colegio?
 - ¿Cuántas personas hay en la familia del Gafotas y quiénes son?
 - Aparte del Gafotas, ¿qué otra cosa es bastante famosa en su barrio?
- B. En este texto hay muchas expresiones idiomáticas, ¿cuántas de ellas puedes encontrar? Interpreta tú mismo las expresiones de abajo y después búscalas en el diccionario para ver si has acertado.
- Una de dos
 - Molar
 - Soltar una galleta o colleja
 - Meterse con alguien
 - Santas pascuas
 - Que conste
 - Echarse encima de uno
 - Un rollo
 - Pelos y señales
- C. Las expresiones idiomáticas son muy interesantes porque se lee una sabiduría popular en ellas. Rellena los blancos de las siguientes frases para ver si has recordado las locuciones estudiadas.
- Cuando era niña, no me gustaba nada mi hermano, porque siempre _____ conmigo.
 - No te preocupes más por la salud de tu madre, ahora mismo te acompaño al hospital y preguntas directamente al médico cómo está ella y _____ pascuas.
 - Esta peli es un _____, porque dura más de dos horas y solo he visto a los dos protagonistas hablar y hablar y nada más.
 - Ayer los padres de Paco se le echaron _____, porque suspendió las mates otra vez.
 - Lo he pasado bestial junto con este guía, porque me ha dado _____ y señales de esta encantadora ciudad.
- D. En este texto Manolito nos ha contado un poco sobre su barrio y su ciudad, que son Carabanchel y Madrid. Ahora te toca a ti presentarnos tu ciudad. Recuerda que tienes que contarnos algunas anécdotas como él y que cuantas más expresiones utilices en tu presentación, mejor.

4. CONCLUSIONES

Evidentemente, para que el alumnado se adapte verdaderamente al lenguaje coloquial de español, la lectura debe vincularse con otras actividades como la música, el cine, la radio, entre otras cosas. A causa de que la lectura consiste en una tarea bastante independiente, sería fundamental que el docente fuera evaluando el proceso del aprendizaje valiéndose de diferentes actividades.

Sería necesario variar la lectura para que el alumnado tenga una idea más completa del mundo hispanohablante, y la gran industria del libro tanto de España como de los países latinoamericanos les brinda a los alumnos múltiples posibilidades de acercarse al entorno cultural y lingüístico trazado por la lengua castellana.

Considerando que la enseñanza tiene como objetivo desarrollar las capacidades autodidactas del alumnado, se recomendaría que el docente motivara a los alumnos para que buscaran por sí solos las referencias culturales e información del fondo en la lectura para conseguir contextualizarse ellos mismos.

REFERENCIAS

[1] NUMAN, David. *Second Language Teaching and Learning*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2001, p.249. Traducción de la autora. A partir de ahora se indicará el texto traducido por la autora con las siglas (TdA) al principio del fragmento.

[2] MENDOZA FILLOLA, Antonio: "Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera", ASELE. Actas IV (1994).

[3] SERRANO DE MORENO, Stella: "El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos", Conferencia pronunciada en el SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACION EN LA DIVERSIDAD "Porque todos somos diferentes" Celebrado en Panamá, 28 al 30 de enero de 2000.

[4] NUMAN, David. *Second Language Teaching and Learning*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2001 p.260

[5] LINDO, Elvira (2002). *Manolito Gafotas*. Madrid: ALFAGUARA. Impreso.

[6] Todas las explicaciones de las expresiones en este trabajo vienen del DRAE.

[7] Todas las frases como ejemplo en este trabajo vienen de *Manolito Gafotas*.

ANEXO I

El último mono

Me llamo Manolito García Moreno, pero si tú entras a mi barrio y le preguntas al primer tío que pase:

–Oiga, por favor, ¿Manolito García Moreno?

El tío, una de dos, o se encoge de hombros o te suelta:

–Oiga, y a mí qué me cuenta.

Porque por Manolito García Moreno no me conoce ni el Orejones López, que es mi mejor amigo, aunque algunas veces sea un cochino y un traidor y otras, un cochino traidor, así, todo junto y con todas sus letras, pero es mi mejor amigo y mola un pegote.

En Carabanchel, que es mi barrio, por si no te lo había dicho, todo el mundo me conoce por Manolito Gafotas. Todo el mundo que me conoce, claro. Los que no me conocen no saben ni que llevo gafas desde que tenía cinco años. Ahora, que ellos se lo pierden.

Me pusieron Manolito por el camión de mi padre y al camión le pusieron Manolito por mi padre, que se llama Manolo. A mi padre le pusieron Manolo por su padre, y así hasta el principio de los tiempos. O sea, que por si no lo sabe Steven Spielberg, el primer dinosaurio Velociraptor se llamaba Manolo, y así hasta nuestros días. Hasta el último Manolito García, que soy yo, el último mono. Así es como me llama mi madre en algunos momentos cruciales, y no me llama así porque sea una investigadora de los orígenes de la humanidad. Me llama así cuando está a punto de soltarme una galleta o colleja. A mí me fastidia que me llame el último mono, y a ella le fastidia que en el barrio me llamen el Gafotas. Está visto que nos fastidian cosas distintas aunque seamos de la misma familia.

A mí me gusta que me llamen Gafotas. En mi colegio, que es el «Diego Velázquez», todo el mundo que es un poco importante tiene un mote. Antes de tener un mote yo lloraba bastante. Cuando un chulito se metía conmigo en el recreo siempre acababa insultándome y llamándome cuatro-ojos o gafotas. Desde que soy Manolito Gafotas insultarme es una pérdida de tiempo. Bueno, también me pueden llamar Cabezón, pero eso de momento no se les ha ocurrido y desde luego yo no pienso dar pistas. Lo mismo le pasaba a mi amigo el Orejones López; desde que tiene su mote ahora ya nadie se mete con sus orejas.

Hubo un día que discutimos a patadas cuando volvíamos del colegio porque él decía que prefería sus orejas a mis gafas de culo de vaso y yo le decía que prefería mis gafas a sus orejas de culo de mono.

Eso de culo de mono no le gustó nada, pero es verdad. Cuando hace frío las orejas se le ponen del mismo color que el culo de los monos del zoo; eso está demostrado ante notario. La madre del Orejones le ha dicho que no se preocupe porque de mayor las orejas se encogen; y si no se encogen, te las corta un cirujano y santas pascuas.

La madre del Orejones mola un pegote porque está divorciada, y como se siente culpable nunca le levanta la mano al Orejones para que no se le haga más grande el trauma que le está curando la señorita Esperanza, que es la psicóloga de mi colegio. Mi madre tampoco quiere que me coja traumas pero, como no está divorciada, me da de vez en cuando una colleja, que es su especialidad.

La colleja es una torta que te da una madre, o en su defecto cualquiera, en esa parte del cuerpo humano que se llama nuca. No es porque sea mi madre, pero la verdad es que es una experta como hay pocas. A mi abuelo no le gusta que mi madre me dé collejas y siempre le dice: «Si le vas a pegar dale un poco más abajo, mujer, no le des en la cabeza, que está estudiando.»

Mi abuelo mola, mola mucho, mola un pegote. Hace tres años se vino del pueblo y mi madre cerró la terraza con aluminio visto y puso un sofá cama para que durmiéramos mi abuelo y yo. Todas las noches le saco la cama. Es un rollo mortal sacarle la cama, pero me aguanto muy contento porque luego siempre me da veinticinco pesetas en una moneda para mi cerdo –no es un cerdo de verdad, es una hucha– y me estoy haciendo inmensamente rico.

Hay veces que me llama el príncipe heredero porque dice que todo lo que tiene ahorrado de su pensión será para mí. A mi madre no le gusta que hablemos de la muerte, pero mi abuelo dice que en los cinco años de vida que le quedan piensa hablar de lo que le dé la gana.

Mi abuelo siempre dice que quiere morir antes del año 2000; dice que no tiene ganas de ver lo que pasará en el próximo siglo, que para siglos ya ha tenido bastante con éste. Está empeñado en morir en 1999 y de la próstata, porque ya que lleva un montón de tiempo aguantando el rollo de la próstata, tendría poca gracia morir de otra cosa.

Yo le he dicho que prefiero heredar todo lo de su pensión sin que él se muera, porque dormir con mi abuelo Nicolás mola mucho, mola un pegote. Nos dormimos todas las noches con la radio puesta y si mi madre prueba a quitarnos la radio nos despertamos.

Nosotros somos así. Si mi abuelo se muriera yo tendría que compartir la terraza de aluminio visto con el Imbécil, y eso me cortaría bastante el rollo.

El Imbécil es mi hermanito pequeño, el único que tengo. A mi madre no le gusta que le llame el Imbécil; no hay ningún mote que a ella le haga gracia.

Que conste que yo se lo empecé a llamar sin darme cuenta. No fue de esas veces que te pones a pensar con los puños sujetando la cabeza porque te va a estallar.

Me salió el primer día que nació. Me llevó mi abuelo al hospital; yo tenía cinco años; me acuerdo porque acababa de estrenar mis primeras gafas y mi vecina la Luisa siempre decía: «Pobrecillo, con cinco años.»

Bueno, pues me acerqué a la cuna y le fui a abrir un ojo con la mano porque el Orejones me había dicho que si mi hermanito tenía los ojos rojos es que estaba poseído por el diablo. Yo fui a hacerlo con mi mejor intención y el tío se puso a llorar con ese llanto tan falso que tiene. Entonces todos se me echaron encima como si el poseído fuera yo y pensé por primera vez: «¡Qué imbécil!», y es de esas cosas que ya no se te quitan de la cabeza. Así que nadie me puede decir que le haya puesto el mote aposta; ha sido él, que ha nacido para molestar y se lo merece.

Igual que yo me merezco que mi abuelo me llame: Manolito, el *Nuevo Joselito*. Porque mi abuelo me enseñó su canción preferida, que se llama *Campanera*, y que es una canción muy antigua, de cuando no había water en la casa de mi abuelo y la televisión era muda. Algunas noches jugamos a Joselito, que era el niño antiguo que la cantaba en el pasado, y yo le canto la canción y luego hago que vuelo y esas cosas, porque si no jugar a Joselito, una vez que acabas de cantar *Campanera*, se convierte en un rollo repollo. Además, a mi abuelo se le saltan las lágrimas por lo antigua que es *Campanera* y porque el niño antiguo acabó en la cárcel; y a mí me da vergüenza que mi abuelo lllore con lo viejo que es por un niño tan antiguo.

Resumiendo, que si vas a Carabanchel y preguntas por Manolito, el *Nuevo Joselito*, tampoco te van a querer decir nada o a lo mejor te señalan la cárcel de mi barrio, por hacerse los graciosos, que es una costumbre que tiene la gente.

No sabrán quién es Manuel, ni Manolo, ni Manuel García Moreno, ni el Nuevo Joselito, pero todo el mundo te dará pelos y también señales de Manolita, más conocido a este lado del río Manzanares como Gafotas, más conocido en su propia casa como «Ya ves tú quién fue a hablar: El Último Mono».

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处



ENTRE BASTIDORES EN ESPAÑOL

Adelí Sánchez Bermúdez

Universidad Normal de Hebei (CHINA)

Universidad Ricardo Palma (PERÚ)

adelimsb@yahoo.es

Resumen

¿Qué actividad podría integrar el ejercicio de las cuatro habilidades, desarrollar la competencia lingüística y cultural; y al mismo tiempo ser tan motivadora que interese tanto a los alumnos como para dedicarle horas extras? Fue una pregunta que me planteé hace año y medio cuando enseñaba los cursos de producción oral, comprensión lectora y producción escrita a los alumnos de segundo año, hoy en tercero. La respuesta vino casi de inmediato: Escribir un guión y luego, tal vez, una presentación teatral. Fue entonces cuando empezó lo que en un inicio parecía solo un sueño. Esta actividad comprendió siete etapas, las que fueron testigos de cómo este sueño se hizo realidad.

1 PRIMERA ETAPA

Pedí a los 30 alumnos que se agruparan de acuerdo a afinidad en cinco grupos y que cada uno de ellos me presentara, en la siguiente clase, una idea sobre una posible historia. Las indicaciones fueron sencillas: escribir en una hoja en blanco una lluvia de ideas y luego escoger el tema que más interese al grupo de trabajo.

Los temas propuestos fueron originales e interesantes. Comprendían temas actuales e historias del mundo occidental y oriental. Cabe señalar que los alumnos no sabían aún lo que implicaba en su totalidad este ambicioso y complejo sueño. Es decir, en esta primera etapa, solamente debían tener en mente la elección de un tema interesante. Por lo tanto, mantuve en todo momento su expectativa e interés por saber qué vendría después.

2 SEGUNDA ETAPA

Después de la presentación y sustentación de sus temas, debíamos continuar con la siguiente etapa. Les pedí, entonces, presentar un argumento de cada historia. Podían ser tramas completamente originales o adaptaciones de historias conocidas. En el curso de comprensión lectora, habíamos estudiado varias obras famosas de la literatura hispana. Asimismo, tampoco eran ajenos a las películas hispanas puesto que dentro de las actividades extracurriculares de la Licenciatura en Español, tenemos el ciclo de cine hispano. Por lo tanto, se sentían motivados por el conglomerado de ideas que podrían expresar en sus argumentos. Tuvieron absoluta libertad para desarrollar cada idea. Solo hubo una condición: NINGUN TRADUCTOR EN LINEA PODÍA SER UTILIZADO.

Al cabo de dos semanas, me presentaron sus argumentos. La originalidad de su primera presentación fue opacada por la destreza, ingenio y versatilidad de esta segunda. No cabe duda que el alumno chino es un gran creador. Su creatividad no tiene límites cuando se le da la libertad de expresarse sin censura.

El resultado de esta segunda etapa fueron 5 historias.

2.1 “Los cinco sentidos”

Inspirada en una antigua ópera china. Trata la historia de un comediante que al ganar un premio, recibe la visita, en un sueño, de sus cinco sentidos. Todos desean saber cuál es el más importante y quieren ser elegidos como el mejor sentido. Este cuento presenta la lucha por el protagonismo y por el poder así como, en el final de la historia, la importancia del trabajo en equipo.

2.2 “La Bella y la Bestia”

Historia adaptada del famoso cuento de hadas.

2.3 “Ceremonia del amor verdadero”

Historia de amor con fragmentos adaptados de la obra Romeo y Julieta (versión china) y de la película Titanic. La historia inicia con la celebración de una ceremonia en la que se premiará al mejor exponente del verdadero amor. Para sustentar la elección del ganador pasan un video en el que aparece una pareja. Esta pareja de esposos tiene una discusión muy fuerte que podría llevarlos a la ruptura de la relación. Después de la pelea cada uno por separado lee y ve respectivamente la obra Romeo y Julieta y la película Titanic. Luego de analizar la situación se dan cuenta de su error y se disculpan. Al final, aparece nuevamente el presentador de la ceremonia y premia a estas dos obras románticas como símbolos del verdadero amor.

2.4 “El Aroma de la Rosa”

Historia original que narra las divertidas vivencias de un grupo de amigos. Sus aventuras son matizadas con el comportamiento errático de dos personajes, uno materialista y otro narcisista. Al final de la historia, ambos se dan cuenta del valor de la amistad y de la solidaridad gracias a situaciones específicas en las que están siempre presentes las rosas. Asimismo, comprenden que la belleza física y los bienes materiales son efímeros y fugaces.

2.5 “Todo sobre nuestra madre”

Trama original que presenta la historia de una madre y sus tres hijas y que enfatiza la importancia de la unión familiar en torno a la figura materna. Una madre abnegada está a punto de cumplir años y desea festejarlos en compañía de sus hijas. Sin embargo, aun cuando las hijas la quieren, al sentirse agobiadas por sus propios problemas prefieren atender sus obligaciones diarias en lugar de acudir a la fiesta. Después de varias situaciones, comprenden la importancia de la familia y se reúnen con su madre.

3 TERCERA ETAPA

Una vez finalizada la presentación de los argumentos, pasé a contarles parte de esta gran aventura. Como tercera etapa, debían escribir un guión de teatro. Las reacciones fueron diversas. Lo noté en sus rostros. Aunque a veces son poco expresivos, en esta ocasión fue evidente su sentir. Hubo alegría, sorpresa, incredulidad y también hubo miedo; pero pese a este abanico de sentimientos, después de una pausa, al unísono, aceptaron el reto. Y digo aceptaron, pues les pregunté si deseaban aceptar esta invitación de trabajo extra. Aplico esta regla en cada una de las actividades extracurriculares que realizo. No impongo, no obligo, solo invito; por supuesto, previo análisis y énfasis de las ventajas que estas actividades les proporcionarán.

Iniciamos, así, esta tercera etapa, juntos. Esta fase comprendió varios meses de trabajo. Cada dos semanas, los grupos debían presentar dos o tres actos de sus respectivas historias. Después de cada revisión, me reunía con cada grupo para explicarles las correcciones gramaticales, ortográficas y léxicas así como los errores de coherencia y cohesión correspondientes. Las reuniones se realizaban fuera del horario de clases por un periodo de cuatro a seis horas diarias. Analizábamos las ideas expresadas en sus guiones y ellos sustentaban el porqué de haberlas escrito. Cabe mencionar que esta etapa fue la más difícil pero al mismo tiempo la más enriquecedora. Por un lado difícil, pues, con solo un año y unos meses de estudio, debían expresar en español todo un bagaje cultural conocido en su propia lengua pero aún, muy difícil de ser expresado en su lengua de estudio. Sin embargo, fueron capaces de hacerlo. Se preocuparon por aprender el vocabulario necesario que les permitiese explicarme sus ideas y, de esa manera, defender sus versiones. Y por otro lado, enriquecedora, pues al explicarme su cultura y al compararla con la hispana descubrieron que tenemos muchas diferencias y un gran número de similitudes.

Es importante señalar que hubo historias que no solamente requirieron el manejo correcto de la lengua de estudio sino también la comprensión a un nivel elevado de su propia lengua. Por un lado, tenemos el caso de “Los cinco sentidos”. Antigua ópera china que al ser filosófica y compleja representó gran dificultad de comprensión para los mismos alumnos chinos. Por ello, debió ser analizada minuciosamente. Sin embargo, ahí no radicó la dificultad. Esta obra está llena de figuras

literarias y de proverbios antiguos utilizados de manera maestra para darle un matiz aleccionador al argumento. Fue una tarea ardua la búsqueda de equivalencias en español. Además, fue aún más complicado para los alumnos tratar de explicarme con su, ya no, limitado vocabulario, la antigua filosofía china. Por otro lado, la versión china de Romeo y Julieta también implicó algunos problemas de entendimiento ya que los hechos ocurren en el pasado, cuando China era más tradicional y ceremonial. Había entonces que entender la importancia de las costumbres y rituales antiguos. Sin embargo, al tratarse de una temática conocida en Occidente fue menos difícil que la anterior.

Todas las historias tuvieron sus picos de complejidad y sus momentos de gloria. Se trabajó mucho. Y aunque esta fase significó un complejo, arduo y detallado trabajo que les tomó horas, días y meses de esfuerzo extra; aun estando cansados, lo hicieron con alegría, entusiasmo y siempre con ganas de continuar con la siguiente etapa.

4 CUARTA ETAPA

Una vez terminada la revisión final de cada guión, estábamos listos para la siguiente etapa. ¿Cuál sería? Aunque para mí era clara la respuesta, para ellos aún era una incógnita. Sin embargo, serían ellos mismos los que responderían esta inquietud. Les pregunté cómo se sentían. Respondieron: “cansados, muy cansados pero orgullosos por la tarea cumplida”. Entonces, hice otra pregunta: “¿Qué haremos ahora?”. Algunos respondieron entre risas: “Descansar”. Otros dudando respondieron: “¿Actuar?” Tenía mi respuesta, la que quería escuchar. Asentí con una sonrisa.

Esta fase se desarrolló a inicios del segundo semestre del año pasado. Debíamos representar las historias, sin embargo, se nos presentó un gran problema. De acuerdo al currículo de esta Licenciatura, los alumnos de tercer año pueden realizar sus estudios en cualquier universidad hispana que les brinde esta posibilidad. Por ello, diecisiete alumnos decidieron volar a otros continentes para cumplir sus sueños de estudiar español en Perú y en España.

Esta etapa consistió, entonces, en hacer una selección. Teníamos cinco guiones para representar pero solamente trece alumnos en clase. Pedí que escogieran dos de los guiones para ser representados. La mayoría de los guionistas de “La Bella y la Bestia” y de “Los cinco sentidos” estaban aquí, en China, por eso eligieron estas dos historias.

5 QUINTA ETAPA

Inicios de septiembre. Debíamos continuar con la siguiente etapa. Empezamos con entusiasmo los ensayos de esta gran aventura. Esta etapa, a su vez tuvo varias fases. En la primera fase, me centré en ayudarlos a fijar el contenido del guión. Es decir, ayudarlos a asimilar cada uno de los parlamentos. La memorización fue necesaria pero nada fue *memorizado de paporreta*. Les expliqué que debían conocer bien la historia y entender lo que decían y que eran libres de parafrasear, o sea, era correcto usar frases equivalentes. Así lo hicieron, y en cada ensayo usaban distintas frases pero con el mismo sentido. Esto les ha permitido reforzar el vocabulario aprendido durante los semestres anteriores. En esta fase era permitido ver el guión en algunos momentos, pues, otro de los objetivos era darles confianza, y solamente la tenían cuando podían tener entre sus manos las fotocopias con sus parlamentos.

En la segunda fase, trabajamos la entonación, la pronunciación y la fluidez. Aquí, ya no era permitido ver el guión. Debían continuar con la actuación si se olvidaban algún parlamento. Les expliqué que si ya habían entendido la historia podían improvisar y seguir adelante con la representación. Al inicio, tenían miedo de improvisar pues no confiaban en ellos mismos. Tuvieron problemas pero fueron mejorando poco a poco hasta hacerlo muy bien. Con respecto a la entonación, se trabajó mucho y los resultados fueron bastante exitosos. En cuanto a la pronunciación, el trabajo fue intenso y los resultados satisfactorios. Solo hubo cuatro alumnos que tuvieron aproximadamente seis sesiones de práctica adicional de pronunciación con los profesores de español de la Licenciatura.

En la tercera fase, empezamos a trabajar con el lenguaje corporal. Fue realmente interesante y divertido. Conocido es por todos la mínima expresividad en los rostros chinos. Había entonces que enseñarles cómo expresarse. Les enseñé a mover las cejas; fruncir el ceño; guiñar; jugar con la mirada; mover los hombros; caminar de acuerdo a la situación; mover las manos para aseverar, para expresar una respuesta tajante, para expresar un mensaje dado; olfatear; dar besos volados; gruñir; maullar; bailar; llorar; expresar tristeza, fastidio, ira, sorpresa; entre otros muchos movimientos y gestos. Incluso, debí mostrar cómo se pelea con puños y golpes fuertes. Una gran aventura tanto

para mí como para ellos. Aquí aprendieron a hablar con el cuerpo y a expresarse con naturalidad y soltura. Asimismo, aprendieron el valor de las pausas y el significado del silencio.

En la última fase, las dos últimas semanas, los ensayos se realizaron en el mismo escenario de la presentación. Una sala de teatro aún sin terminar de construir. Tuvieron que practicar al lado de obreros y máquinas en operación. Casi no se les escuchaba. Pero como siempre hay que buscar el lado positivo, aprovechamos estos ruidos para que los alumnos que hablaban bajo lo hicieran más fuerte. Así se hizo, y se logró el objetivo. Además, practicamos con la iluminación y el sonido. También se trajo parte de la utilería proporcionada por los alumnos de segundo año; encargados de conseguir y hacer los artículos necesarios para la presentación. Ensayamos, entonces, con los asistentes de utilería y tomamos el tiempo para cada cambio de escenografía. Cabe señalar que los primeros ensayos se realizaron en aulas, laboratorios, pasillos y en nuestro lugar favorito, un puente, que por su extensión y forma fue lo más parecido que encontramos a un escenario.

Esta quinta etapa representó una entrega total. Ensayaron todos los días, sacrificando horas de almuerzo, de siesta, de descanso y casi todo su tiempo libre. Sin embargo, fue maravilloso ver el proceso, ver cómo cada día iban sintiendo más, viviendo más cada una de las expresiones y ver cómo ahora utilizan esas mismas expresiones dentro de un contexto adecuado es gratificante.

6 SEXTA ETAPA

El 9 de diciembre se realizó la sexta etapa. El sueño ya no era un sueño... era una realidad y aquellos guionistas que empezaron con una hoja en blanco y con una sencilla idea fueron los protagonistas y actores de sus propias creaciones.

Miembros de la embajada de Perú y de la Consejería de Educación de la Embajada de España; autoridades de la Universidad Normal de Hebei; medios de prensa de China y del extranjero; profesores; invitados de diversas nacionalidades, hispanohablantes y no hispanohablantes; alumnos de la licenciatura en español de esta universidad y de otras universidades estuvieron presentes esa noche. El auditorio estaba lleno. Había gente de pie. Todos a la espera de la presentación de las obras de teatro en español.

En los vestidores, dos grupos de actores, nerviosos en algunos momentos y seguros de sí mismos, en otros. Habían practicado mucho. En reiteradas ocasiones les había dicho que la práctica hace al maestro. Eso les daba tranquilidad y me tranquilizaba a mí también.

Turno del primer grupo. Las luces se apagaron y empezó la representación de "Los cinco sentidos". Aun cuando me encontraba en los vestidores pude observar desde allí que su desempeño fue maravilloso. Hubo conexión con el público desde el primer momento. Hubo risas, exclamaciones de sorpresa y muchos aplausos. No cabía duda que el auditorio había sido capturado desde el inicio por la trama y la actuación de los actores-guionistas. Fueron cuarenta minutos, dos actos, llenos de expectativa, adrenalina y satisfacción por parte de mis alumnos, del auditorio y por supuesto, mía también. Regresaron a los vestidores, los abracé. Se sentían inmensamente felices y no faltaron las lágrimas de aquellos que, en un primer momento, habían pensado que no serían capaces de hacerlo. Los aplausos seguían y ellos y yo, estábamos orgullosos por la tarea cumplida.

Tras una pausa, llegó el turno de "La Bella y la Bestia". Ahora los nervios eran mayores pues tenían decepcionar las expectativas del auditorio. Los espectadores acababan de ver una obra que les había simplemente encantado. ¿Se podría lograr lo mismo con una historia ya conocida por todos? Les dije que dieran lo mejor de sí. Esta obra, a diferencia de la primera, tenía varios actos y eso le daba un encanto especial. Primer acto, luces tenues, aparece la narradora impecable en su vestir y en su actuar. De fondo, una escena muda representando cada una de las acciones descritas por la narradora. Fin de la escena. Se apagan las luces. Sorpresa en los asistentes. En la oscuridad, los alumnos encargados de la utilería cambian rápidamente la escenografía. Se prenden las luces, inicia el segundo acto. Aparece Bella en el pueblo y luego, el guapo Gastón, con una actitud conquistadora en busca del corazón de la protagonista. No lo obtiene por supuesto, pero en cambio, roba suspiros y gritos del público femenino. En los vestidores, me doy cuenta que empieza a darse la conexión con el público. A continuación, otro acto. Bella y su padre aparecen con una máquina hecha por los propios alumnos. Hubo risas y admiración por tal ingenio. Luego, un momento de gran tensión. El sonido de la máquina en funcionamiento no se escucha. Estrés en la cabina de sonido. Angustia en vestidores. Ningún nerviosismo en el escenario. Ambas alumnas esperan unos segundos por el anhelado sonido y al no escucharlo continúan heroicamente como si nada hubiese pasado. Recordaron los consejos de los ensayos: "Si falla algo, si se olvidan de alguna parte de su parlamento, nadie en el auditorio

debe notarlo. La función debe siempre continuar”. Los actos siguen uno tras otro pese a los problemas de sonido. La conexión con el auditorio es completa. Hay muchas risas, carcajadas, exclamaciones de sorpresa, gritos y aplausos después de cada acto. Momento cumbre: la pelea de Gastón y la Bestia captura la máxima atención de todos los asistentes. Alegría en vestidores. Estrés en la cabina pues no pueden arreglar el sonido, fundamental para el desenlace. Inicio del último acto. Bella llora al lado de la Bestia pensando que está muerta. La Bestia se levanta, y es ahora un apuesto príncipe. Toma la mano de Bella y la invita a bailar. Todos esperamos escuchar la canción *Me haces Falta* de Marc Anthony pero no se escucha nada. La pareja espera en posición de baile por varios segundos. Lo peor sucede. Es evidente para el público que algo malo está pasando. Nuevamente, el profesionalismo de los alumnos se hace presente y a pesar de no haber música, empiezan a bailar y se ganan la admiración y el respeto de todo el auditorio. Los aplausos ante tal muestra de profesionalismo no cesan. Al final, por fin, se escucha aunque en un volumen muy bajo la tan esperada canción. La pareja estrella termina de bailar. Permanece en posición de baile y se congela la imagen. Aparece nuevamente la impecable narradora. Nos habla de lo felices que serán y concluye con la frase célebre: “Colorín colorado, este cuento se ha terminado”.

Aplausos sin fin son los que escucho en vestidores. Recibo a mis heroicos actores llena de orgullo y satisfacción, no solamente por la labor bien hecha sino porque ante las dificultades salieron adelante y airosos.

Llaman a todos al escenario. Hay interminables aplausos. Luego vienen las felicitaciones, las flores, las fotos, las entrevistas y las lágrimas de alegría y satisfacción. Mis grandes actores-guionistas son admirados y ahora, hasta famosos.

7 SÉPTIMA ETAPA

Aún estaba presente en todos nosotros el recuerdo fresco de esa maravillosa noche. Todavía podíamos escuchar los aplausos y la sonrisa de satisfacción seguía dibujada en nuestros rostros. Aprovechando, entonces, tan propicio contexto, les expliqué en qué consistía la séptima y última etapa. Les pedí que escribieran sus impresiones y opiniones de todo el proceso de esta gran aventura. No hubo límite de palabras ni de páginas. También fueron libres de expresar sus ideas a favor o en contra de esta actividad. Nuevamente, tuvieron total libertad para expresarse.

Sinceramente no creí que una actividad diseñada para desarrollar competencias lingüísticas y culturales pudiera haber calado tan profundamente en ellos.

A continuación, presento algunos de los extractos de sus composiciones.

“Somos alumnos de español, no sabemos nada de teatro. No sabemos actuar. No sabemos diseñar afiches. Pero la unión hace la fuerza. Al final superamos todas las dificultades y todo el mundo estuvo satisfecho con nuestro trabajo. (...) Para mí, esta actividad, no solamente ha significado un avance en mis estudios sino también ha representado una maravillosa oportunidad para el desarrollo de mi personalidad. Me ha ayudado a tener más temple, a ser más paciente y a poder trabajar bajo estrés.”

Shi Linna

“Al preparar el guión, descubrí que aunque habíamos aprendido muchas palabras en estos semestres, al momento de escribir, no éramos capaces de expresar todo lo que queríamos. Nos faltaba la oportunidad para emplear estos conocimientos en la vida diaria (...) Además, la presentación me ha ayudado mucho en mi pronunciación. Ahora, hablo con mayor fluidez y naturalidad, sobre todo, con más confianza.”

Zhang Huiyou

“A decir verdad, al empezar tuve muchas dudas sobre la presentación teatral. Creía que era una manera de perder el tiempo y no podría aprender nada. Pero, poco a poco, el teatro empezó a formar parte de mi vida. (...) Aunque ahora mi pronunciación todavía no puede compararse a la de mis compañeros, ha mejorado mucho. (...) Además, ahora he cambiado de actitud en todo y sé que nada es imposible si uno tiene confianza en sí mismo. (...) Después de haber vivido esta experiencia, creo que puedo confiar en mí misma para poder representar bien mi papel en el teatro de mi vida.”

Wu Dingshu

“Esa noche era la primera vez que asistía a una presentación teatral pero lo mejor fue que era una de las protagonistas. (...) La adaptación de los cinco sentidos nos enseñó mucho. Nos ha acercado a la

cultura hispana. Todavía recuerdo claramente la frase 'muerde la mano que te da de comer' porque en nuestra cultura no lo decimos de esta manera, decimos: 'chi le fan ma chu zi' que significa 'después de comer insulta al cocinero'. He aprendido que los proverbios en cada cultura son diferentes. Si queremos traducirlos bien, debemos investigar y estudiar mucho ambas culturas. (...) Antes de la presentación, el periodista de China Radio International me preguntó si quería ser actriz una vez terminada mi carrera. Yo respondí que ni pensarlo. Claro que no. Si me preguntara, otra vez, no estaría tan segura. Pues, si puedo actuar ante tantos espectadores nacionales e internacionales sin miedo, ¿qué no puedo hacer?"

Xie Linhong

"En China, hay un proverbio que dice: 'Se necesitan diez años de trabajo para estar un minuto en el escenario'. Ahora sé que no es exagerada esta idea. Nadie más que nosotros sabe cuánto hemos dedicado a estas obras. Desde la elaboración de un guión hasta una representación exitosa, desde un simple sueño hasta una representación real. Todo el equipo ha sacrificado muchísimo."

Niu Zhonghao

"Querer es poder. Sin duda, no todo el mundo puede conseguir lo que quiere. Debemos ser pacientes y perseverantes. Nuestra presentación teatral nos lo ha demostrado."

Zhao Xueli

"Antes de la presentación teatral, nunca había pensado que podría actuar frente al público porque soy una persona introvertida, tímida y callada. Participar en una obra de teatro era un trabajo imposible para mí, pero el español me ayudó a realizar este imposible trabajo. Después de la presentación, me he dado cuenta de que nada es imposible y de que querer es poder. (...) He practicado mucho mi producción oral y comprensión auditiva. También, tengo ahora conciencia de la importancia de la cooperación. Todos somos un equipo y el éxito de las presentaciones nos pertenece a todos."

Wang Xue

"Hemos ensayado y preparado la presentación todos los días. Aunque a veces no podíamos almorzar, ni echar la siesta siempre practicábamos. (...) Cuando terminó la actuación, todos estuvimos muy contentos y nos tomamos fotos juntos y con los invitados. En aquel momento todo el cansancio y las quejas se desvanecieron. Solamente quedaron la alegría y las felicitaciones."

Gao Xuemin

"Nuestra presentación fue exitosa aunque tuvimos algunos problemas. No es fácil obtener el éxito. Tuvimos que superar muchas dificultades. Desde el inicio, cuando estábamos en segundo año, tuvimos dificultades al escribir el guión pero nuestra profesora nos ayudó a corregirlo. Después tuvimos que practicar para la presentación. (...) No teníamos tiempo para almorzar ni hacer siesta. (...) Durante esta época, cada noche soñaba con las frases del guión, es decir, soñaba en español. (...) Cuando nos rodearon los aplausos y las flores, todo valió la pena. Estábamos satisfechos y felices. Hemos terminado la presentación teatral pero no debemos cesar de estudiar. Debemos continuar para obtener más éxitos."

Zhang Xiaofang

"Aprendí mucho durante este tiempo. Al inicio nos quejábamos, estábamos cansados y ocupados pero todo valió la pena. 'Lo que mucho vale, mucho cuesta'. (...) Memorizar no es el único medio para aprender un idioma. Podemos utilizar otros medios interesantes, por ejemplo, el teatro..."

Ma Nannan

"He sentido la fuerza de la cooperación grupal durante los ensayos. 'Uno puede romper un palillo fácilmente, pero si son diez nadie será capaz de romperlos'. Un grupo puede lograr lo que es imposible para un individuo. Nuestro guión se convirtió en una obra de teatro gracias a nuestro excelente grupo."

Zhang Mengtao

"Lo hicimos de manera genial desde el inicio hasta el final. Para nosotros fue una victoria, fue un gran placer y fue la mejor clase de nuestras vidas. A través de esta interpretación y todo el proceso de preparación, hemos aprendido mucho. En primer lugar, aprendimos que la confianza es la base del triunfo. (...) Cuando Adelí nos habló de este gran plan, creíamos que era imposible para nosotros pues teníamos un vocabulario limitado, mala pronunciación y no teníamos experiencia en el escenario."

Pero ella nos dio confianza y nos animó siempre. (...) Además, era una buena oportunidad para practicar la pronunciación y era otra manera de estudiar. En segundo lugar, aprendimos que el esfuerzo es siempre necesario para obtener el triunfo. Y lo hemos hecho. Desde que empezamos a escribir el guión, traducir y hacer las adaptaciones, hasta ensayar interminables horas. Corregíamos una y otra vez nuestra actuación para la lograr la mejor interpretación. Nunca dejamos de esforzarnos. (...) En tercer lugar, aprendimos que el espíritu de equipo une y ayuda a resolver mejor los problemas. Como dice el comediante de Los cinco sentidos: 'Debemos ayudarnos y apoyarnos mutuamente, así podremos obtener el éxito'. (...) Cada miembro de esta familia hizo todo lo posible para garantizar el triunfo de esta interpretación. (...) Esta experiencia es inolvidable y la recordaremos toda la vida."

Yu Shaopeng

"Hemos sacrificado mucho pero no importa porque a cambio, hemos recibido más. Por ejemplo, hemos aprendido a comunicarnos con mayor fluidez en la vida diaria pues como nos reuníamos diariamente al mediodía, hablábamos todo el tiempo en español. (...) Guardaré los fragmentos de esta obra para siempre. Todo el tiempo que pasé ensayando con mis compañeros son preciosos recuerdos que nunca olvidaré."

Chen Tingting

CONCLUSIONES

Inicié esta aventura con objetivos claros: integrar el ejercicio de las cuatro habilidades así como desarrollar las competencias lingüística y cultural con una actividad extracurricular que mantuviese motivados a los alumnos de principio a fin.

ETAPAS	Competencia lingüística	Competencia cultural	Expresión oral	Expresión escrita	Comprensión lectora	Comprensión auditiva
1. ^a	✓	✓	✓	✓		
2. ^a	✓	✓	✓	✓		
3. ^a	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4. ^a	✓	✓	✓		✓	
5. ^a	✓	✓	✓		✓	✓
6. ^a	✓	✓	✓			✓
7. ^a	✓	✓		✓		

De acuerdo con la tabla anterior, puedo afirmar con gran satisfacción que se alcanzaron los objetivos trazados. Sin embargo, no fue lo único que se logró. Para mi grata sorpresa y para el bienestar de los alumnos, también se consiguió trabajar en el desarrollo de su personalidad. Ahora son seguros de sí mismos. Como ellos mismos señalan, en un futuro, serán capaces de conseguir todo lo que se propongan si trabajan con ahínco.

Además de lo ya mencionado, se puede también decir que esta actividad les permitió hacer sus *pininos* en traducción. Se esforzaron por encontrar la equivalencia más adecuada para las expresiones chinas. Asimismo, se volvieron críticos y grandes analíticos de las películas vistas en el ciclo de cine hispano y de las obras literarias tratadas en clase. Mi sorpresa fue mayúscula durante la tercera etapa, pues sustentaban sus versiones haciendo referencia a la técnica usada en alguna novela o en alguna película hispana o china.

No cabe duda de que este sueño se hizo realidad en todos los sentidos y de que esta actividad compleja, ambiciosa y agotadora sobrepasó todas mis expectativas.