

Didáctica de la lengua española. Ejercicios.

Nivel B2.

Solucionario y material complementario

Ministerio
de Educación
y Formación Profesional



**Didáctica de la lengua española.
Ejercicios. Nivel B2.**

Solucionario y material complementario.

Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publiventa
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Coordinadora:
M^a del Carmen Yunta Hidalgo.

Autores:
José Francisco Batiste Moreno, Érika Blanco Favaro, Patricia González Almarcha y M^a del Carmen Yunta Hidalgo.

El fichero digital de esta publicación puede descargarse gratuitamente desde la página web de la Consejería de Educación de España en Polonia <http://www.educacion.gob.es/polonia> y del servicio de publiventa del MEFP <https://sede.educacion.gob.es/publiventa>

Se permite la copia total o parcial de esta publicación siempre y cuando:

- Se cite la procedencia.
- No se proceda a cobro o contraprestación de ningún tipo.
- Se informe a la Consejería de Educación en Polonia de la incorporación.

Embajada de España en la República Checa
Agregaduría de Educación
Badeniho 4, 170 00 Praga 7
República Checa
Tel. y fax: +420 224 311 227
agregaduria.cz@educacion.gob.es
www.educacion.gob.es/exterior/cz



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: Octubre de 2018
NIPO: 030-18-220-9
Maquetación: González Tejo

Esta obra surge en el marco de la reflexión crítica sobre la enseñanza y el aprendizaje de Lengua y Literatura, que persigue revisar aspectos concretos de la práctica docente para optimizar sus resultados. El ánimo de perfeccionamiento metodológico continuado fuerza ahora, a los dos años de presentar *Didáctica de la lengua española. Ejercicios. Nivel B2*, a plantear un trabajo de autoevaluación, renovación y mejora del material propuesto¹. Se trata de un ámbito formativo especial, que integra los currículos del Ministerio de Educación checo y de la acción educativa española en el exterior, y cuyo objeto es menos ontológico que pragmático.

En un contexto específico como el de aplicación de las unidades didácticas para las que se elabora el presente solucionario, es imprescindible abordar los modos de diseño y programación más efectivos a la hora de articular la enseñanza lingüístico-literaria en lengua adicional y, por supuesto, su evaluación.

Bajo la voluntad de dotar de un soporte teórico a las posibilidades de actuación en la disciplina de Lengua y Literatura, la presente publicación incorpora diversas reflexiones y propuestas de mejora de las tareas agrupadas en *Didáctica de la lengua española. Ejercicios. Nivel B2*, tras su aplicación a la dinámica del aula. Por un lado, se satisface una demanda planteada por los docentes checos que han probado a asumir ese texto en sus clases: la necesidad de contar con las soluciones de los ejercicios. Por otro lado, se incorporan respuestas y comentarios de nuestros alumnos checos tras la realización de las actividades incluidas en las unidades didácticas de referencia. Además del conocimiento de contextos y situaciones en que utilizan o aplican los diversos contenidos curriculares, este planteamiento permite ir transformando el currículo en un programa de actividades y de trabajo. Resulta una aportación idónea para continuar profundizando en cómo programar las clases de Lengua y Literatura, de manera que se unan objetivos y contenidos, programación de aula, unidades y secuencias didácticas y se refuercen las actitudes favorables para la integración curricular de la diversidad. En última instancia, se configura como una eficaz herramienta de evaluación en el área lingüístico-literaria, entendida como conjunto de habilidades, estrategias y conocimientos intrínsecos a la oralidad, la lectura y la escritura, en sus variantes textuales y discursivas, sin dejar de lado el acervo teórico propio de esta materia.

Nos gustaría resaltar el provecho que nuestros educandos han obtenido de un material creado específicamente para ellos. Pese a que los ejercicios no han sido siempre idóneos, en algunos casos por no corresponder al nivel medio de español del alumnado, sí que han seguido la secuenciación en el marco de la Programación de aula, han generado interés y han sido positivamente valorados por docentes y estudiantes, precisamente por tratarse de tareas y textos ad hoc para las Secciones Bilingües checo-españolas. Agradecemos encarecidamente los aportes y escritos producidos por nuestra comunidad estudiantil, ex professo para esta publicación, lo que la configura como un material conjunto, fruto de un innovador espíritu colaborativo de crítica y mejora. Profesionalmente, esta experiencia nos ayuda a ampliar o renovar los criterios de selección y elaboración de material, amén de a fomentar un clima propicio para el aprendizaje que valora y estimula las aportaciones de la clase. Asimismo, posibilita el reconocimiento del valor formativo y cultural de la materia correspondiente a esta especialización hispano-checa y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas, al conectar la historia y los desarrollos recientes de la asignatura con sus perspectivas en España y en Chequia, a fin de poder transmitir una visión dinámica de los saberes disciplinares.

Tal entidad de material específico, consagrado a un alumnado con unas necesidades de aprendizaje determinadas, puede proporcionar a su vez una perspectiva concreta de la práctica docente en las Secciones Bilingües. En esta línea, agradecemos asimismo la posibilidad de mostrar en estas páginas algunas reflexiones sobre la tarea del profesorado español en la asignatura de Lengua y Literatura castellana. A través de sus unidades vamos analizando críticamente el desempeño de la

¹ David Andrés Castillo y Antonio Doñas Beleña (coordinadores), *Didáctica de la lengua española. Ejercicios. Nivel B2*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2016. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/didactica-de-la-lengua-espanola-ejercicios-nivel-b2/ensenanza-lengua-espanola/21545>.

docencia, de las buenas prácticas y de la orientación, contribuyendo a la identificación de los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la disciplina, planteando alternativas y soluciones. No en vano, se trata de perfeccionar las capacidades didácticas necesarias para el diseño curricular de esta especialidad, adaptadas a las singularidades del currículo español en Europa central.

Por último, debemos dar también las gracias por su apoyo a la Agregaduría de Educación, que ha gestionado la parte administrativa de esta publicación y nos ha impulsado a seguir adelantando material para el alumnado. Gracias a su confianza en nuestra labor dentro de las Secciones Bilingües, presentamos ahora este Solucionario y material complementario; un proyecto aprobado por el Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación de España para el año 2018, y acogido a la estandarización del Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas y Plan curricular del Instituto Cervantes (MCER y PCIC), indicadores de referencia en cuanto a calidad de aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas.

ÍNDICE

	Pág.
Tema 1. La comunicación y el lenguaje	9
Tema 2. Formación y evolución de la lengua española	15
Tema 3. Situación lingüística de España	23
Tema 4. El español en el mundo	31
Tema 5. Morfología	38
Tema 6. Sintaxis I. Oración y sintagma	44
Tema 7. Sintaxis II. Sujeto y predicado	47
Tema 8. Sintaxis III. El orden de las palabras en la oración. Registros	56
Tema 9. Tipos de textos	64
Tema 10. Oraciones sustantivas y escritura de correos electrónicos	69
Conclusiones	75

TEMA 1. LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE

Motivación de la unidad didáctica:

- Aprendizaje del proceso comunicativo y de sus elementos.
- Reflexión sobre el sistema lingüístico y sus características.

Contenidos:

- La comunicación y sus constituyentes.
- Los niveles y las funciones de la lengua.
- El signo lingüístico.

Tema cultural en torno al que gira la unidad didáctica:

- Tradiciones en Chequia y España: las Navidades.

Relación con otros temas:

- Comentario de textos literarios
- La poesía social de mediados del siglo XX. José Hierro.

Procedimientos:

- Cuestiones para la reflexión.
- Cuestionario de opción múltiple.
- Texto con vacíos de información.
- Consulta de foros.

Competencias y destrezas:

- Competencia gramatical: colocación de las palabras en español.
- Destrezas: expresión escrita y comprensión lectora.²

9

Cuestiones y tareas:

ACTIVIDAD 1 [pp. 6-7].³

1.1. Antes de leer... reflexiona:

- ¿Crees que es difícil hacer un comentario de texto literario?
- ¿Qué es lo que más te cuesta? ¿Y lo que menos?

En la reflexión propuesta se entiende que los estudiantes saben lo que es un comentario de texto literario; no obstante, siguiendo la programación del curso, es probable que no hayan realizado ninguno todavía. Constituye, por tanto, una oportunidad para presentarles en qué consiste este tipo de análisis además de conectar el contenido de la Comunicación con el de Literatura. Una vez expresada esta reflexión, se procede a la lectura del correo electrónico (apartado 1.2.), tras la que es factible establecer una comparación entre este formato comunicativo y la escritura tradicional, explicitando similitudes y diferencias de extensión, convenciones formales, expresiones, abreviaturas o morfología léxica.⁴

² Especificamos únicamente las competencias gramaticales, puesto que otras (como la comunicativa, la intercultural, la digital o la de aprender a aprender) han sido aplicadas de manera implícita en el desarrollo de cada uno de los temas de la presente publicación.

³ Los números de página entre corchetes remiten a la obra de referencia que la presente publicación complementa: *Didáctica de la lengua española. Ejercicios. Nivel B2*. Seguimos la paginación de la citada edición web.

⁴ Ofrece diversas propuestas Daniel Cassany, *En línea: leer y escribir en la red*. Anagrama, Barcelona, 2012.

1.3. Después de leer, responde:

- ¿Quién es el emisor del texto? El profesor de Lengua y Literatura castellana, Marcelino, que trabaja en la República Checa pero que se encuentra pasando las vacaciones de Navidad en España.
- ¿Quiénes son los receptores? Los estudiantes de un instituto de las Secciones Bilingües en la República Checa.
- Explica cuál es el mensaje principal de lo que acabas de leer. Un docente explica a sus estudiantes cómo hacer un comentario de texto y les anima a practicar para que, poco a poco, les vaya saliendo mejor.
- ¿Qué canal se ha escogido para transmitir esta noticia? El elemento físico por el que el profesor manda este mensaje es Internet.
- ¿Cuál es el código elegido? La lengua española.
- ¿En qué contexto aparece (fecha y momento de la redacción, lugar, etc.)? En un contexto navideño, a las doce de la noche después de un día intenso y agitado con amigos y familiares en la ciudad natal del profesor, Barcelona.

Ninguna de estas cuestiones ofrece especial dificultad a los estudiantes, que conocen sus elementos al haberlos estudiado en su lengua; no obstante, su parte teórica va incluida en el texto del siguiente ejercicio.

ACTIVIDAD 2 [pp. 7-9].

2.1. El texto sostiene que la persona, animal o cosa que crea o enuncia el mensaje es el emisor: conviene puntualizar aquí, para aclarar la indeterminación del vocablo “cosa”, que con él nos referimos en especial a los signos lingüísticos y no lingüísticos del tipo señal, icono y símbolo, que se definirán y explicarán más abajo.

2.2. Según lo que acabas de leer, responde a las siguientes cuestiones:

10

SOLUCIONES - 1: b, 2: c, 3: a, 4: b, 5: a, 6: b, 7: c.

Es forzoso señalar un *quid pro quo* con el nombre del profesor, que oscila entre Marcelino en el texto de la actividad 1 y Mateo en el de la tarea 2.1.

ACTIVIDAD 3 [pp. 10-11].

3.1. Antes de leer, reflexiona: ¿Sabes cómo celebran los españoles las Navidades? ¿Crees que comparten tradiciones con la República Checa?

Esta reflexión suele ser de interés para los estudiantes y suscita muy diversos temas de conversación: los dulces navideños, las fechas destacadas, la entrega de regalos por los Tres reyes magos, Papá Noel, San Nicolás, etcétera, las celebraciones típicas en esas fechas... Se pueden tratar también después de leer el texto siguiente.

3.2: *Las Navidades en España son diferentes a las de la República Checa.*

Esta lectura introduce contenidos culturales relativos a la lotería y los niños de San Ildefonso. Se sugiere presentar al alumnado un vídeo del proceso de cantado de los números por los huérfanos cantores, seguido por otro del extinto dúo Martes y 13 que relaciona en clave humorística esa práctica con las obras de construcción de estadios para las Olimpiadas de Barcelona 92, hito deportivo en la España del momento. La ocasión permite igualmente trabajar aspectos relacionados con el sentido del humor y el potencial de trasvase intercultural.

Aunque el texto ha sido pensado de acuerdo a un nivel B2, entendemos la conveniencia de incorporar definiciones sencillas para términos que puedan entrañar dificultad para algunos estudiantes.

GLOSARIO

“Oficioso”: en este contexto, oficial.

“Incesante”: que no para.

“Repletas”: llenas.

“Comensal”: cada uno de los invitados a una comida.

En relación con la lengua viva, es posible analizar frases hechas que giren alrededor del término “gusto”, en línea con la exclamación textual “¡a gusto del consumidor!”. Otra ampliación interesante podría partir de la expresión “cuando dan las doce”, para explicar construcciones del tipo “dar las uvas”, “marcar las horas”, “hacerse las tantas”...

En última instancia, cabría traer a colación el cubo de agua que se les deja a los camellos la noche de reyes, sustituido en otras tradiciones por leche con miel. Esta variabilidad permite aproximarse a las fuentes de la oralidad y a una base legendaria común rastreable hasta las lejanas eras de comunidad lingüística indoeuropea. Asimismo, se podría analizar la cristianización o soviétización de los mitos, de modo que el alumnado interrogue a sus ancestros sobre la celebración de estas festividades y la función de cada personaje legendario en el imaginario de la época. Se intentaría dar cabida a las variantes de las leyendas y a la investigación a modo de reportaje o crónica que parta de testimonios vivos.

3.3. Una vez que has leído el texto sobre la Navidad en España, responde a estas cuestiones:

1. Explica qué función del lenguaje prevalece en: «Las Navidades en España son diferentes a las de la República Checa». En este enunciado destaca la función informativa o representativa puesto que pone énfasis en el referente o contenido del mensaje.
2. ¿Cuál prevalece en: «(el turrón) puede ser blando o duro; ¡a gusto del consumidor!»? La primera parte del enunciado es informativa o referencial por catalogar los tipos de turrones, mientras que en la segunda prevalece la expresiva porque se centra en las emociones.
3. ¿Y en: «estarían repletas de inocentadas peligrosas para los pobres profesores»? Como dice una alumna: “Es representativa porque nos informa a nosotros qué pueden hacer, por ejemplo, los estudiantes a sus profesores”. Sin embargo, también podemos ver que el adjetivo “pobres” denota un valor connotativo que implica función expresiva.
4. ¿De qué código se sirve este discurso? La lengua española; código de tipo verbal.
5. ¿Crees que puede darse una función metalingüística en el enunciado «Es un día realmente especial» dado que se trata de un párrafo en el que se habla de los Reyes Magos? Los estudiantes responden acertadamente que no es la función metalingüística la que subyace en este enunciado, sino que prevalece la poética. El docente debe explicar el doble sentido que emana de “realmente”, al conectarlo metafóricamente con el adjetivo “real”, derivado de realeza. Al conocer ambos términos, y pese a no tratarse de una metáfora transparente –dado que ese adverbio es muy común y no suele asociarse específicamente a ningún ámbito concreto–, el estudiante puede apreciar este juego verbal.
6. ¿Cuál es el receptor de este texto? “Nosotros”, dicen los estudiantes checos de las Secciones Bilingües, además de todos los que lean este texto.
7. ¿Quiénes son los receptores de las campanadas de la Puerta del Sol? Los españoles en sus casas que tienen encendido el televisor para ver el reloj de la Puerta del Sol de Madrid o la gente que está en la plaza festejando el Año Nuevo.
8. Escribe un posible contexto para este texto.

Se muestra a continuación un breve texto de una estudiante que menciona los aspectos comunes y distintivos de las fiestas navideñas.⁵ Sirva para ilustrar algunos de los errores frecuentes que pueden generalizarse entre nuestro alumnado, por ejemplo en repeticiones léxicas, modos verbales y signos de puntuación.

Las Navidades en España son diferentes a las de la República Checa pero puede ser interesante que casi todos tenemos costumbres diferentes, porque podemos aprender nuevas cosas sobre la cultura de otros. Por otro lado, tenemos también muchas costumbres iguales, pero en distintos momentos. Todos tenemos una cosa común: que casi todos tenemos alegría porque podemos estar con nuestra familia y amigos y hacer las cosas que pertenecen a la Navidad juntos, por ejemplo, en la República Checa nosotros creamos navas pequeñas de cáscaras y en las cáscaras ponemos una vela, después se enciende y se deja navegar. Todo esto lo hacemos el 24 de diciembre en un pequeño momento antes de la comida.

ERROR A EVITAR: Repetición del verbo “tener” que puede evitarse eliminándolo, usando sinónimos o cambiando el enunciado:

- 1.- “Casi todos tenemos costumbres diferentes”.
- 2.- “Por otro lado, tenemos también muchas costumbres iguales”: Por otro lado, hay muchas semejanzas entre culturas.
- 3.- “Todos tenemos una cosa común”: Todos compartimos una cosa.
- 4.- “Casi todos tenemos alegría”: Casi todos sentimos alegría.

ACTIVIDAD 4 [pp. 11-13].

4.1 Lectura: El signo lingüístico.

12

El texto es muy explícito y solventa la necesidad estándar de conocimiento del tema. Ahora bien, cabría detenerse en los conceptos más abstractos en torno a la definición de signo lingüístico. De esa manera es posible recalcar que una convención en este ámbito podría significar algo diferente en otros. Asimismo, procede aclarar la noción de discontinuidad en relación con el concepto de lo unitario. Con respecto a la doble articulación, se puede uno valer de metáforas de la vida cotidiana, como por ejemplo la articulación corporal, que ayuda a poner en comunicación los engranajes de un sistema.

4.2 Teniendo en cuenta lo que acabas de aprender, completa la siguiente tabla.

SOLUCIONES - Ejemplo: símbolo, caricatura: icono, humo: indicio, corazón: símbolo, silla: símbolo*, cruz: símbolo, plano de metro: icono, motor: indicio, libro: icono*.

*Al estar en cursiva, entendemos que “silla” se refiere al término que representa al objeto, por tanto, un símbolo. En cambio, “un libro” parece implicar la idea de un dibujo y, de este modo, se trataría de un icono.

Cabe aquí señalar que la tabla itera la raíz del lexema “representar”; repetición obligada, por cuanto que nos estamos refiriendo en todo momento a la inherencia representacional del signo, su naturaleza esencial.

⁵ Estos textos, redactados voluntariamente por estudiantes conocedores de su posterior destino, no han sido corregidos ni adecuados en forma alguna para no mermar su originalidad y poder servir de pauta de trabajo a la hora de enmendar un error prototípico.

ACTIVIDAD 5 [pp. 13-14].

5.1. Lee atentamente este texto y complétalo con los enunciados que encontrarás al final:

Los alumnos completan estos huecos no solo teniendo en cuenta el significado de las palabras sino la concordancia de género, número, persona... además de la categoría gramatical que precede o va detrás, lo cual se ajusta mejor a la finalidad de una gramática más holística e integrada, que abarque el máximo de enfoques posible.

Procede remarcar el uso de galicismos en el texto en castellano, lo cual puede servir de punto de partida para debatir sobre la situación del préstamo, el extranjerismo y el barbarismo en las lenguas occidentales. Así las cosas, “esto es” y “es por ello” son giros calcados del francés, que la prensa española tiende a reproducir. Hay que aclarar que “esto es” se diría en español “por lo tanto, es decir, por esta razón...” Dentro de una consideración de las lenguas como organismos vivos, se persigue comenzar a incentivar en el estudiantado la apertura sociolingüística y el ejercicio de la crítica, por encima de cualquier posicionamiento dicotómico.

SOLUCIONES - 1: no verbal, 2: comunicación, 3: lo, 4: fuente, 5: fijar, 6: directamente, 7: un, 8: expresiones, 9: ser, 10: mirar, 11: quedara, 12: nuestras.

ACTIVIDAD 6 [pp. 14-17].

El apartado 6.1 implica leer un texto extraído de la página del Centro Virtual Cervantes:

<http://cvc.cervantes.es/literatura/escritores/hierro/acerca/conversando.htm>.

Entrevista de Alejandro Valero y Elena Martínez en la revista Puente del aire, 4. Asociación Cultural Juan de Mairena, mayo de 1982.

El docente podrá presentar esa página web y recomendar a estudiantes aventajados algunos de sus espacios como los foros, especialmente el del Hispanista. Este texto de ella extraído permite introducir un contenido literario, la poesía social, a través de uno de sus más destacados exponentes, José Hierro. La entrevista plantea la importancia de las fuentes primarias para comprender una obra literaria y entender qué quiere expresar el autor con sus creaciones.

Se puede orientar al alumnado hacia la realización del ejercicio 6.1 dejando claro que se trata de que pongan en relación cifras y letras para completar el discurso.

6.1. Complétalo con los párrafos adecuados:

SOLUCIONES - 1: b, 2: d, 3: e, 4: g, 5: g, 6: f, 7: a.

Se trata de un ejercicio poco frecuente en los test internos de los centros educativos, donde se suele preferir dinámicas de huecos a completar o preguntas específicas de comprensión lectora; sin embargo, es habitual en pruebas externas de nivel de español como las del DELE del Instituto Cervantes. Para su resolución, los aspirantes deben reparar en los signos de puntuación, así como en el contexto de cada uno de los enunciados o la situación semántica que permita identificar el significado de los términos. En las clases es importante evitar que los chicos caigan en la desesperación, aconsejándoles leer todo el texto primero hasta encontrar un párrafo fácil de identificar (en este caso, el número 7). Es pertinente comentar que en el ejercicio no hay párrafo de descarte, algo frecuente en esta clase de pruebas. En ese sentido, preferimos que no se incluya tal párrafo que genera confusión al lector y que rompa con la autenticidad del texto propuesto.

6.2. Transforma las siguientes palabras para que encajen en el texto:

Como acción inicial, podemos sondear si el alumnado sabe que el poema consta en la Antología II de textos literarios de lectura obligatoria para las Secciones Bilingües en República Checa.⁶ Hay que añadir al recuadro una palabra, “vivir”, que no aparece en el ejercicio, pero que será necesaria para completar todos los huecos del texto.

SOLUCIONES - a: reconocimiento, b: década, c: profundidad, d: sufrimiento, e: refiriéndose, f: conecta, g: vida.

Este apartado prosigue con una carta de recapitulación del supuesto profesor de las Secciones que retroalimenta positivamente a sus alumnos respecto a la ejecución de las tareas. Conviene apostillar que las Sinsombrero no aparecen en Antología de textos II, como sí sucede con Hierro y otros poetas. Remitimos a la unidad didáctica 6, que reenvía al espacio colaborativo o wiki sobre estas autoras, donde también se encuentran sus poemas.

Por último, para seguir la coherencia de esta unidad, se puede participar a los estudiantes que el comentario sobre el poema de José Hierro fue realizado por una alumna checa de último curso como preparación para los exámenes de graduación, Maturita,⁷ de Lengua y Literatura española. Ello conectaría con la lectura final, que anima a practicar la expresión escrita mediante diversos comentarios de textos literarios, así como a conocer autores hispanos, lo cual se vincula a otras unidades de esta publicación. Tal interrelación remite necesariamente a los contenidos que es preciso asimilar durante los tres últimos cursos de las Secciones Bilingües: una parte dedicada a la Comunicación y la Lingüística, y otra de estudio más literario.

⁶ José Antonio Rojo Gutiérrez (coord.), *Antología de textos literarios: del siglo XVIII al siglo XX. Secciones bilingües del MEC en la República checa*. Embajada de España, Praga, 2010: 146.

⁷ Prueba obligatoria que completa el ciclo de estudios en un *gymnázium*, y que para los matriculados en la Sección Bilingüe checo-española, supone el desarrollo de una parte escrita y otra oral sobre Lengua y Literatura castellana, más los correspondientes exámenes orales de otras tres asignaturas.

TEMA 2. FORMACIÓN Y EVOLUCIÓN DEL ESPAÑOL

Motivación de la unidad didáctica:

- Acercamiento al sistema de lenguas indoeuropeas y su formación, con especial hincapié en la lengua española.
- Aprendizaje de la teoría de los estratos lingüísticos.

Contenidos:

- El indoeuropeo y sus “descendientes”.
- Sustrato, superstrato y adstrato lingüísticos.
- Etapas de formación y evolución de la lengua española.

Tema cultural en torno al que gira la unidad didáctica:

- Las familias lingüísticas.
- Iniciación a la lingüística histórica.

Relación con otros temas:

- Sintaxis I.

Procedimientos:

- Cuestiones para la reflexión.
- Definición y desarrollo de conceptos.
- Cuestionario de opción múltiple.
- Texto con vacíos de información.

Competencias y destrezas:

- Competencia gramatical: colocación de las palabras en español.
- Destrezas: expresión escrita y comprensión lectora.

Cuestiones y tareas:

ACTIVIDAD 1 [pp. 18-20].

1.1. Antes de leer...

- ¿Qué lenguas parecidas al español conoces? ¿Qué lenguas se parecen al checo? ¿Podrías poner algunos ejemplos de palabras o estructuras gramaticales parecidas en dos o más lenguas?
- ¿Por qué crees que algunas lenguas se parecen entre ellas? ¿Crees que hay un solo motivo o hay varios?

Como apertura al tema proponemos lanzar estas cuestiones en voz alta a todo el grupo de forma que, por un lado, se active la clase, promoviendo la participación e interacción del alumnado y, por otro y con un poco de suerte, se creen intereses y, con ellos, la necesidad de dar respuesta a lo largo de la unidad a aquellas preguntas que no hayan quedado totalmente resueltas o en las que se quiera profundizar.

Por si quien lee estas páginas no domina la lengua checa, dejamos a continuación algunas palabras seleccionadas por una de nuestras alumnas para contestar así a la tercera de las interrogantes.

CHECO	INGLÉS	ESPAÑOL
wifi / wifina	wifi	wifi
internet	internet	internet
telefon	telephone	teléfono
tablet	tablet	tableta
film	film	film/filme
kamera	camera	cámara
fotka	photo	foto
televize	televisión	televisión
celebrita	celebrity	celebridad
lampa	lamp	lámpara
signál	signal	señal
sociální síť	social site	red social
televizní kanál	television channel	canal de televisión

1.2. Lee el siguiente texto:

Se trata de un texto con una carga teórica importante al que habremos de recurrir no solo para responder a la actividad 1.3, un cuestionario de opción múltiple, sino también para algunas otras cuestiones posteriores. Con intención de facilitar su lectura incluimos a continuación las definiciones de algunos términos.

16

GLOSARIO:

“Descienden”: provienen, proceden de algo. En este caso, las lenguas a las que se refiere tuvieron su origen en el latín.

“Genealógica”: podría relacionarse con la genética. En el texto, se refiere a las lenguas como parte de una familia.

“Remotamente”: de forma lejana, no directamente.

1.3. Selecciona la respuesta correcta:

SOLUCIONES - 1: a, 2: b, 3: b, 4: c, 5: a, 6: b*, 7: a.

*Como apostilla, aunque en el libro que complementamos se utiliza el término indoeuropeo, aclaramos ahora que el término adecuado es protoindoeuropeo.

1.4. Explica las diferencias entre lenguas románicas y lenguas indoeuropeas y entre latín clásico y latín vulgar.

Como punto de partida, a fin de adaptarnos al alumnado de destino, hay que proporcionar un criterio o especificar a qué aludimos con “diferencias”: por ejemplo, disimilitudes respecto a la descendencia, a los lugares donde se hablan esos idiomas o a si están o no documentados.

Basándonos en el texto del punto 1.2, podríamos definir y poner en relación estos conceptos de una forma similar a la que sigue:

Las lenguas románicas (según se especifica en el segundo párrafo) son aquellas que descienden del latín, mientras que las lenguas indoeuropeas (cuya definición se encuentra en el cuarto párrafo) procederían de una antigua lengua no documentada denominada protoindoeuropeo. Tal y como hemos podido leer, esta hipotética lengua habría ido evolucionando hasta dar lugar posteriormente a muchos otros idiomas que, aunque ya muy diferentes, conservan elementos comunes, pudiendo por ello ser agrupados en familias. Las lenguas románicas (español, italiano, catalán u occitano entre otras) son una de esas familias que tienen en común su origen latino.

El latín a partir del cual se fueron desarrollando no era, sin embargo, el que conservamos escrito gracias a Cicerón, Horacio o Virgilio, al que nos referimos como latín clásico, sino del latín que hablaban los habitantes de las diferentes zonas de Europa a partir del siglo VI, que es el que ahora denominamos latín vulgar.

1.5. Dibuja un árbol genealógico y sitúa en él las siguientes lenguas: protoindoeuropeo, francés, sánscrito, español, celtibérico y catalán. Después, expresa las posibles relaciones familiares entre las diferentes lenguas; por ejemplo: El francés es hermano del catalán; El español es nieto del indoeuropeo, etc.

La primera parte de la tarea resulta simple tras una relectura del texto, por la que es posible identificar cada una de las lenguas y trazar las relaciones entre las mismas. Para la segunda parte, y puesto que expresar relaciones familiares presenta poca complicación para alumnos con un nivel de español B2, podremos proponerles que establezcan en parejas conversaciones de pregunta-respuesta, practicando estructuras condicionales de este tipo:

Alumno A: “Si buscáramos una lengua hermana/madre/nieta de X, ¿cuál sería?”

Alumno B: “Sería el protoindoeuropeo/latín...”

En este sentido, se puede revisar el léxico de relaciones familiares y los mecanismos de formación de palabras asociados. Además, se puede dinamizar la actividad en forma de concurso, de modo que se aporten palabras en las diferentes lenguas, a fin de llevar a cabo un pequeño juego de reconstrucción y que el alumnado experimente la noción de comunidad lingüística: A partir de cognados como madre, máter, mata, es factible aislar los fonemas comunes al español, griego, latín o sánscrito: /m/ y /t/. No se trata de ser puristas sino de plantearlo como divertimento detectivesco. Asimismo, existen páginas web que rescatan a nuestros ancestros, de forma que también sería posible incentivar la tarea preguntando al alumnado hasta qué punto conoce quiénes fueron sus antecesores y explorando su línea familiar mediante estas herramientas.⁸ La heráldica permitiría igualmente vincular apellidos en lenguas romances con las diversas etapas de formación del español, trabajando mecanismos de formación de palabras anejos al patronímico.⁹ Subsiste, en última instancia, la posibilidad de incorporar el análisis contrastivo a la heráldica hispano-checa.

17

ACTIVIDAD 2 [pp. 20-23].

2.1. Antes de la lectura:

- ¿Por qué una lengua como el latín se convierte en otras lenguas diferentes como el francés, el italiano, el español, el portugués o el catalán? ¿Crees que hay un solo motivo o hay varios?
- Con la ayuda del profesor, define las siguientes expresiones: lengua nativa o indígena, pueblo conquistador-pueblo conquistado, estrato.

Si optamos por responder a las preguntas propuestas en el primer guion en gran grupo, es probable que obtengamos respuestas bastante acertadas, en las que los estudiantes aludan a motivos geográficos.

⁸ <http://www.fororegistrocivil.es/Foro/viewforum.php?f=77>, por ejemplo.

⁹ <http://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/Genealogia/heraldica>.

ficos y de contacto entre lenguas. Debemos recordar que se trata de alumnos de nivel B2 o muy cercano, con un recorrido académico ya amplio, por lo que proponemos aprovechar este tipo de cuestiones para promover que sean ellos mismos quienes creen su propio conocimiento, a través de la suma de las diferentes explicaciones y diversos ejemplos que cada uno pueda ir aportando.

Por lo que respecta a la segunda tarea, es igualmente probable que alumnos de este nivel puedan dar por sí solos con una definición de lengua nativa o indígena, así como de pueblo conquistador o conquistado. En el primer caso, probablemente hayan oído o leído el término “nativo” anteriormente, quizás incluso en el contexto del programa bilingüe; en segundo caso, siempre y cuando conozcan la noción de “conquistar”, podrán deducir su significado sin problemas analizando los morfemas y su contenido semántico. En el caso de que “estrato” resultase más laborioso, podemos indicarles que es un concepto que se encontrará explicado en el texto del punto 2.2. Incluimos a continuación algunos ejemplos de nuestros estudiantes:

“Lengua nativa” o “indígena”: Lengua nativa o indígena es la primera lengua que aprendemos a hablar. Normalmente se trata de la lengua que hablan los padres, por eso una persona puede hablar dos lenguas nativas porque puede ser de familia bilingüe.

“Pueblo conquistador”: Gente de un país (pueblo) que quiere conquistar las zonas o territorios nuevos. Muchas veces influyen en los pobladores indígenas (que es el “pueblo conquistado” políticamente, ya que es evidente que cada pueblo conquistador quiere aplicar su política en los territorios conquistados, y en sentido cultural: celebran sus fiestas y tienen sus costumbres que tienen su influencia en la cultura del pueblo conquistado, pero también muchas veces la gente tiene que utilizar el idioma del pueblo conquistador.

“Pueblo conquistado”: representa la gente de un país cuyo territorio está conquistado y ellos tienen que adaptarse de los conquistadores y sus costumbres.

“Pueblo conquistador” y “pueblo conquistado” podemos verlos en la historia muchas veces. Por ejemplo en la Segunda Guerra Mundial cuando los alemanes (pueblo conquistador) ocupaban los territorios de otros países (pueblos conquistados).

“Estrato”: Estratos lingüísticos son procesos históricos de cambios de lenguas originales o de formaciones de nuevas lenguas en los territorios conquistados gracias los conquistadores. El primer tipo es el sustrato lingüístico. Significa que la lengua original en una zona conquistada desaparece y la gente empieza a utilizar la lengua de los conquistadores. El superestrato lingüístico es lo contrario al sustrato: la lengua de los conquistadores desaparece y los conquistadores empiezan a utilizar la lengua de los habitantes indígenas. Tercer tipo es adstrato lingüístico. Adstrato es como la mezcla de sustrato y superestrato. La lengua original tiene su influencia a la lengua de conquistadores y también funciona así en el otro sentido.

ERROR A EVITAR: Confusión en el uso de las preposiciones, como “adaptarse de los conquistadores” en vez de “adaptarse a”, que es la correcta. Resulta fundamental llamar la atención sobre la no correspondencia de las estructuras preposicionales entre lenguas, incluso dentro de una misma familia (“pensar en”, “penser à”, “think of”).

En vez de restringirnos a la mera definición, se puede motivar la lectura con una analogía geológica. Podemos enseñar qué es sustrato y a partir de ahí evolucionar a las nociones de nativo o indígena, conquistador o conquistado y estrato. Estas ideas son susceptibles de ser presentadas de forma más dinámica, yendo por ejemplo a los textos de Nicolás Guillén y la poesía africanista en

la Antología II),¹⁰ y formulando un debate sobre imperialismo y colonia, transculturalidad, hibridismo...¹¹ Además, en Más que palabras, literatura por tareas, aparece un poema del mismo Guillén, «Mulata», muy apto para trabajar la glosa en la literatura contemporánea y revisar cuestiones como rima y ritmo, entre otras.¹² Aquí las preguntas de prelectura también pueden hacerse extensivas a una lengua como el (antiguo) eslavo que se convierte en ruso, checo, polaco o eslovaco.

2.2. Lee el siguiente texto y complétalo con la palabra o palabras adecuadas.

SOLUCIONES - 1: por el que, 2: es decir, 3: sin embargo, 4: especialmente, 5: entre, 6: uno de los, 7: medida, 8: cuando, 9: resultado, 10: mediante, 11: sobre, 12: traído, 13: mismo.

De nuevo nos parece oportuno glosar desde una perspectiva más actual “pueblo conquistado” y “pueblo conquistador”. Para hacer más accesible la raíz “estrato” se puede hablar de “capa”, revisando la polisemia de este último término e incluso explicando procesos metonímicos que pudieran ocurrir.

2.3 (Aparece en el texto como 2.4). Señala las expresiones que significan lo mismo que las palabras en cursiva (pueden ser correctas más de una).

SOLUCIONES - 1: a, b. 2: c. 3: a, c. 4: b, c. 5: a, b, c. 6: b.

Algunas preguntas permiten una respuesta múltiple. Por ejemplo la número 5, ya que estudiar, examinar e investigar funcionan como sinónimos en el contexto marcado por la frase. Este ejercicio es bueno para repasar la conceptualización de la sinonimia: absoluta, relativa o gradual, e incrementar la precisión terminológica del estudiantado, lo que a su vez incidirá en la ampliación del inventario léxico.

19

ACTIVIDAD 3 [pp. 23-25].

3.1. Antes de la lectura:

- ¿Por qué crees que cambian las lenguas? ¿Puedes mencionar algún cambio ocurrido en tu lengua materna en los últimos años?
- ¿Qué pueblos han pasado por la Península Ibérica en toda su historia?

Se puede reestructurar la primera pregunta planteando (además de la ascendencia y la vecindad o el contacto, como se ha visto en los textos anteriores) qué factores creen que inciden en el cambio lingüístico.

Directamente relacionada con la actividad 2, podemos aprovechar la segunda cuestión, referida a su lengua materna, para guiar a los estudiantes a centrarse en los cambios más recientes, en si consideran que actualmente las lenguas evolucionan de la misma forma y al mismo ritmo que hace siglos o las alteraciones se suceden por causas y medios diferentes. Aportamos a continuación un texto de una de nuestras alumnas que responde a las dos primeras cuestiones:

¹⁰ Rojo Gutiérrez, 2010: ed. cit., pp. 119-121.

¹¹ Al docente de idiomas le puede interesar asimismo el volumen de Douglas Robison *Translation and empire: Translation theories explained*. Routledge, Londres, 2014.

¹² Manual de Giovanna Benetti, Mariarita Casellato y Gemma Masoori. Difusión, Barcelona, 2004: 48.

Cuando pienso en la pregunta “¿cómo cambian las lenguas?” lo primero que se me ocurre es que cambian junto con el ser humano. La gente cambia su estado político, económico, cultural... Hay muchos factores que influyen en el progreso humano. Y estos factores influyen en el progreso de la lengua también.

Una lengua es algo que se une con y que define a una nación. Yo no veo una lengua como un texto ni como una lista de palabras en el diccionario, la veo, o mejor la escucho, en la forma hablada de la gente. Y así tengo acceso a su forma más actual y desarrollada. Siempre cambia de alguna forma influida por otras lenguas más cercanas a ella (no solo territorialmente sino también culturalmente también). Ya no es el latín, ni el alemán ni el ruso que está influyendo la mía (el checo). Ahora la lengua que más fuerza de dar influencia tiene en Europa es el inglés.

Por culpa de la revolución técnica que está ocurriendo en los últimos quince años, el inglés tienen que hablar o por lo menos entender todas las personas educadas. ¿Por qué? Es simple, las innovaciones más graves ocurren sobre todo en Estados Unidos o en los países asiáticos y la medida de comunicación es el inglés. Ya que es la lengua materna de una gran parte de la población mundial, no hace falta tanto para que el resto empiece a aprender. Pero los nuevos inventos tecnológicos necesitan sus propios nombres en cada país y la manera más fácil de crearlos es coger el nombre inglés y cambiarlo un poco para que suene más checo. Así surgieron palabras como “tablet”, “smartfón” (smartphone) o “internet”. Y el internet está para los checos escrito sobre todo en inglés. Ya estamos traduciendo unas partes al checo, creando páginas checas... pero todavía un 30% del internet, las redes sociales especialmente, quedan en inglés. Y yo creo que otros 20% serán palabras que originalmente eran inglesas pero las hemos cambiado un poquito y ya se utilizan como checas. Antes no necesitábamos palabras como “chatovat” de “chat” (y chatear en español supongo que también) o “lajknout” de “like”, “poustnout” de “post”, “emoji” etc. Para ser sincera, no sé cuántas de éstas están aceptadas como palabras realmente checas, pero la gente checa las utiliza normalmente, que para mí es lo importante.

En mi opinión, las lenguas en Europa ya no están transformadas con violencia. En estados democráticos no puede pasar que alguien fuerce a los demás que hablen su lengua y ninguna otra. Pero las lenguas se influyen en paz entre sí porque podemos aprender lenguas fácilmente, viajar, conocer a otras culturas, escuchar nuevas expresiones y aplicarlas en nuestra lengua. Y aunque a veces parece (como por ejemplo le parece a mi abuela) que una lengua está “comiendo” a otras, las demás mantienen sus propios rasgos de la pronunciación o forma y así se quedan todas originales.

La lengua checa estuvo y todavía está influida por lenguas diferentes pero la más influyente durante los siglos XVIII, XIX y XX era alemán, el factor significativo fue que era la lengua oficial de los gobiernos (alemán) y que la nobleza era principalmente de origen alemán y por eso se empezó a enseñar también en las escuelas.

Gracias a que Alemania (y Austria) ocupaba territorios checos durante estos siglos la lengua alemana influyó mucho en la lengua checa y el checo adoptó muchas palabras de origen alemán p.ej. “vercájk” (en alemán Werkzeug), que significa herramientas, “knoflík” (Knopf), que significa botón, “flétna” (Flöte), que significa flauta, y mucho más. Estas palabras se usan más en dialectos de la parte oeste de República Checa, alrededor de las fronteras con Alemania y Austria, donde hay diversos tipos de dialectos. En la parte central, Bohemia, se habla una forma de checo “general”, puede ser considerado como interdialecto de checo formal, que se puede identificar gracias a sustitución de -ý por -ej p.ej. mladý -> mladej (joven). Esta forma de lengua antes era usada por las clases sociales inferiores y la pequeña burguesía, considerados como “groseros”. En Moravia, la parte sureste, hay un grupo de dialectos cerca de Haná, que podemos identificar gracias al cambio de vocales largas por las cortas, p.ej. moucha -> mucha (mosca). En el este de República Checa se usan los dialectos parecidos a la lengua eslovaca, y estos dialectos son los más parecidos a la lengua “formal”. En Silesia los dialectos son únicos por influencia de la lengua polaca.

ERROR A EVITAR: Sustitución de la eñe por un diacrítico checo (“ň”), lo cual parece resultar habitual en el caso de los estudiantes checos, como síntoma de incuria.

Presencia o ausencia de la preposición “a” dependiendo de si el objeto de la cláusula es una persona (con preposición) o una cosa (sin preposición). En este caso, el uso incorrecto de “conocer a otras culturas”.

Aún en la pregunta 2, no nos sorprendamos si los estudiantes cuentan ya con conocimientos importantes del periodo histórico más antiguo de la Península Ibérica tras haberlo estudiado en las clases de Historia. En cualquier caso, podremos adelantar que sus aportaciones se verán confirmadas, aclaradas o ampliadas con la lectura del apartado 3.2.

3.2. Lee el siguiente texto y complétalo con los fragmentos que hay al final.

Dado que la práctica de incorporación de párrafos fugados se va convirtiendo en pautada y sistemática, y puede llegar a convertirse en repetitiva o aburrida, para incorporar un elemento que rompa inercias actitudinales es deseable calentar la lectura complementándola con una breve crestomatía de fragmentos de las diferentes etapas del castellano, que se pueden tomar de materiales como *Por los caminos del español*,¹³ a fin de comparar los cambios. Una metáfora eficaz puede ser el recurso a la transformación digital de los rostros en criminología.

SOLUCIONES - 1: c, 2: f, 3: a, 4: d, 5: b, 6: e, 7: g.

3.3. ¿Sustrato, superestrato o adstrato?

SOLUCIONES

La lengua ibérica es el sustrato del latín.

El lusitano es sustrato del latín.

El celtibérico es adstrato del ibérico.

El vasco es adstrato del latín.

La lengua de los visigodos es superestrato del latín.

El castellano es superestrato del navarro-aragonés.*

Hoy el portugués es adstrato del castellano.

21

*Aunque ambas lenguas tienen un origen y un desarrollo simultáneo y paralelo, se ha de privilegiar el mayor y más continuado influjo de la primera sobre la segunda.

Debemos forzosamente señalar que, en las frases del ejercicio, el verbo es debería ser reemplazado por actúa como.

ACTIVIDAD 4 [p. 25].

4.1. Explica por qué algunas lenguas se parecen entre ellas.

SOLUCIONES - Respuesta libre.

4.2. Explica por qué cambian las lenguas.

SOLUCIONES - Respuesta libre.

¹³ De Carlos Rubio López e Iroto Ueda. Edinumen, Madrid, 2011.

4.3. Construye un árbol genealógico completo del español.

SOLUCIONES - Respuesta libre.

4.4. Explica qué otras lenguas se han hablado en la historia de la Península Ibérica y cuál es su relación con el español.

Para la realización de la actividad final proponemos distribuir la clase en grupos y les haremos pensar en otras dos preguntas o tareas. A continuación propondremos un juego en el que el equipo que responda correctamente más veces será el ganador. La forma de llevar a cabo la actividad queda en manos del docente. En primer lugar, la manera de ir dando respuesta a las cuestiones puede ser mediante tarjetas con sendas tareas, o asignando números a cada una, solo conocida por el conductor del juego, sirviéndonos de dados o verbalmente.

Muchas son también las variantes de la aplicación. Todos los grupos pueden responder una pregunta común a través de su portavoz tras haberla consensuado, o pueden ir rotando de forma que cada uno conteste preguntas distintas. En cuanto a la puntuación, ¿nos limitamos a conceder un punto si la respuesta es correcta y ninguno si no lo es? ¿Quizás más o menos puntos en función de lo completo de la respuesta? ¿Asignaremos nosotros, como docentes, los puntos o dejaremos que sea el propio alumnado quien decida la puntuación que merecen sus compañeros? Una vez más, está en nuestras manos decidir la puesta en práctica de la actividad.

Esta tarea final se podría dinamizar también por medio del trabajo con inscripciones epigráficas en diversas lenguas romances, donde se trata de aplicar prácticas de traducción pedagógica y cooperativa a un contexto recreativo, para lo cual precisaremos buscar imágenes de construcciones que contengan este tipo de paleografía en España. Resultaría asimismo instructivo examinar por dónde se extienden las lenguas románicas y escoger una frase que trate de traducir a todas ellas, tomando como modelo la empleada en Wikipedia.¹⁴ La labor de dibujar el árbol genealógico de las lenguas no es, en efecto, demasiado innovadora y podría darse el caso de que los alumnos ya la hubieran abordado en ocasiones previas. Por ello tal vez se nos antoje más motivador acercar a los estudiantes a la técnica de datación por carbono 14 y reconocimiento de las edades (es decir, origen) de una serie de manuscritos.¹⁵

¹⁴ http://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas_romances.

¹⁵ Cf. <http://noticias.universia.es/ciencia-nn-tt/noticia/2007/07/26/591305/sistema-pionero-unico-espana-datacion-carbono-14.html>.

TEMA 3. SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DE ESPAÑA

Motivación de la unidad didáctica:

- Reflexión sobre la situación lingüística del español a lo largo de la Historia hasta hoy.
- Aproximación a cuestiones etimológicas.

Contenidos:

- El marco lingüístico en España: lengua oficial, lenguas cooficiales y no oficiales.
- Bilingüismo, diglosia y normalización lingüística.
- Variedades geográficas del castellano en España.

Tema cultural en torno al que gira la unidad didáctica:

- La riqueza lingüística de España.

Relación con otros temas:

- Sintaxis.
- La situación lingüística en Chequia.

Procedimientos:

- Cuestiones para la reflexión.
- Cuestionario de opción múltiple.
- Texto con vacíos de información.

Competencias y destrezas:

- Competencia gramatical. Redacción de definiciones.
- Destrezas: expresión escrita y comprensión lectora.

23

Cuestiones y tareas:

ACTIVIDAD 1 [pp. 26-29].

1.1. Antes de la lectura:

- ¿Sabes que en España se hablan otras lenguas además del castellano? ¿Conoces algunas de ellas? ¿Dónde se hablan?
- ¿Qué significa lengua castellana, lengua española, castellano y español?
- ¿Qué crees que es una lengua oficial?
- Con ayuda del profesor, define los siguientes conceptos: Estado, Comunidad Autónoma, Constitución, Estatuto de Autonomía.

Como apertura al tema, proponemos abordar las preguntas en gran grupo, motivándolo a formular hipótesis y guiándolo hacia los conceptos que pensemos que deberían quedar claros en este primer momento.

La naturaleza de las cuestiones propuestas es bien diferente, puesto que responden a distintas motivaciones. Las tres iniciales, introducidas por el primer guion, nos permiten hacer un reconocimiento preliminar: ¿qué saben nuestros alumnos del tema? ¿Son conscientes de la diversidad lingüística de España? ¿Conocen la existencia de las diferentes lenguas y variedades y saben situarlas, al menos a grandes rasgos? ¿O quizás reconocen solo algunas de ellas?

La pregunta relativa a las diferentes formas de referirnos a la lengua (¿castellana o española?) introduce un dilema presente no solo en infinidad de textos o contextos especializados, sino también en la calle, en el día a día de los propios hablantes que exponen sus opiniones, en muchos casos

determinadas por consideraciones no lingüísticas sino políticas. Nuestros alumnos centroeuropeos se plantean esta cuestión, por lo que sería necesario introducirles en la historia de nuestro idioma a partir de sus inicios en el Reino de León, resumiendo las principales fases de su expansión.

Si consultamos la edición web del Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española, aparece definida la palabra “español”, en su cuarta acepción, como “lengua romance que se habla en España, gran parte de América, Filipinas, Guinea Ecuatorial y otros lugares del mundo”; y la voz “castellano”, del siguiente modo: “Lengua española, especialmente cuando se quiere distinguir de alguna otra lengua vernácula de España”.¹⁶ Pero otras dos acepciones de esa entrada dan pie a una reflexión:

“Dialecto romance originario de Castilla, del que fundamentalmente proviene el español.”
“Variedad del español que se habla en la parte norte de los territorios del antiguo reino de Castilla.”

Las referencias históricas de estas definiciones llevan a algunas personas a establecer una diferencia entre el “castellano” como lengua hablada en la Península ibérica, y el “español” de fuera de ella, más alejada de la que consideran original. Nos limita muchísimo esta distinción, puesto que estaríamos estableciendo un binomio irreal a través de la unificación de todas las variedades diatópicas de esa lengua en el territorio peninsular y oponiéndolas a otra unidad también ilusoria que integraría las variedades foráneas. Nos preguntamos entonces, ¿y el habla de Canarias, en qué unidad la incluiríamos?

Como docentes en el extranjero en general y en las Secciones Bilingües en particular, estamos acostumbrados a llamar y oír llamar a nuestro idioma “español”, pues es el término común fuera de España, ya aluda al empleado ahí o en cualquier otro territorio. Dejamos, pues, al criterio de cada docente la toma de decisiones y el alcance del debate.

La última de las preguntas incluidas en este punto 1.1 plantea la definición de varios conceptos relacionados con la realidad política y administrativa española. Por lo que respecta a “lengua oficial”, explicaremos que está presente en el texto que leeremos en el punto siguiente, mientras que para trabajar las definiciones podríamos proponer diferentes dinámicas. Algunos de esos términos, como “Constitución” o “Comunidad Autónoma”, los conocerán probablemente ya sea por otras asignaturas o clases anteriores en nuestra propia materia, o por sus conocimientos de cultura general. Otros quizás requieran un mayor esfuerzo para entender a qué realidades se refieren. Formar pequeños grupos de investigación que luego compartirán el resultado de su pesquisa suele funcionar muy bien, especialmente si les permitimos el uso de sus dispositivos móviles, combinando además así el desarrollo de la competencia digital, la de aprender a aprender y la lingüística.

24

En última instancia, esta prelectura se puede dinamizar con mensajes cifrados en las otras lenguas peninsulares. Un planteamiento posible estriba en contrastar facturas de bares, espectáculos o transportes en diferentes idiomas autonómicos y rastrear similitudes y disimilitudes. Otra posibilidad sería recuperar traducciones al vasco, al gallego y al catalán de clásicos castellanos e irlos glosando.¹⁷ Recomendamos místicos como San Juan de la Cruz o Santa Teresa de Jesús, por la sencillez de su léxico y sintaxis.¹⁸

Para abordar las expresiones lengua castellana, lengua española, castellano y español, o la misma idea de lengua oficial, propondríamos una dinámica más interactiva, como la hipótesis imaginativa, alrededor de cuestiones imaginarias como por ejemplo: ¿Qué pasaría si me despertara en Buenos Aires y fuera bonaerense? ¿Qué lengua hablaría?

En la pregunta relativa a la definición de lengua oficial, la dinamización puede consistir en un debate a partir de respuestas a preguntas absurdas como: ¿Para qué sirve una lengua oficial amaestrada? ¿Con qué se corta una lengua oficial? Es posible distribuir diccionarios, pero se tiene que lograr que incurran en el debate. Se construye así la oportunidad de experimentar con las nociones teóricas.

¹⁶ www.rae.es, voces «español» y «castellano».

¹⁷ Remitimos al artículo de Benjamín Rosado «*El Vivo sin vivir en mí* de Fray Luis», en versión digital: *El Mundo*, no-viembre de 2016, <http://www.elmundo.es/cronica/2016/11/19/5825fc77e2704eae618b457f.html>.

¹⁸ El primero está incluido en José Antonio Rojo Gutiérrez (coord.), *Antología de la literatura española: De la Edad Media al Barroco. Secciones bilingües con lengua española en la República checa*. Embajada de España en la República checa. Agregaduría de Educación, Praga, 2007: 81-91.

En cuanto al ejercicio de definir conceptos, tal como se acaba de advertir, en vez de a las definiciones se puede pasar a una dinámica más experiencial, como la de “desviación”, que asocia formas lingüísticas a contenidos aleatorios: “Se necesita comunidad autónoma. Requisitos...”. Se puede partir, es una idea, del eslogan del anuncio televisivo de Ikea, Bienvenido a la República independiente de mi casa/tu casa, a fin de hacer sentir al alumnado la metáfora cotidiana e íntima de la vida política y pública.¹⁹

1.2. Lectura del texto.

Aunque se trata de un texto bastante especializado, no debería resultar demasiado complicado para nuestros estudiantes puesto que los términos más complejos aparecen definidos o explicados en el mismo. Incluimos aquí de todas maneras algunas palabras cuya aclaración quizás facilite la tarea.

1.3. Selección de la respuesta correcta.

SOLUCIONES - 1: b, 2: a, 3: c, 4: b*, 5: a, 6: b, 7: b.

* La respuesta a la pregunta 4 no aparece expresamente en el texto del epígrafe 1.2, pero resulta ser la más acertada.

1.4. Busca en un mapa las Comunidades Autónomas y las regiones que se han mencionado en el texto y señala dónde se hablan las diferentes lenguas cooficiales.

Esta propuesta se verá ampliada en los puntos 3.3 y 4.1, por lo que proponemos limitarnos aquí a una visualización grupal de un mapa político de España, para que aquellos alumnos o alumnas que no tengan clara la situación geográfica de dichas Comunidades Autónomas en esta primera aproximación puedan afianzarla.

Si el ejercicio resultase en exceso prototípico o recurrente, se puede incrementar la motivación por medio de actividades más pragmáticas, como puede ser la audición de un mismo mensaje en las diversas lenguas autonómicas.

25

ACTIVIDAD 2 [pp. 29-30].

2.1. Antes de leer:

- ¿Qué significa bilingüe? ¿Conoces a alguna persona bilingüe?
- ¿Existen sociedades bilingües? ¿Crees que puede haber problemas lingüísticos en este tipo de sociedades? Piensa en algunos ejemplos.

A continuación presentamos un modelo de respuesta esperable, aportado por un alumno de las Secciones Bilingües:

Bilingüe es saber hablar, pensar y comunicar en dos idiomas diferentes. Tengo un amigo al que considero bilingüe. Su padre es alemán y su madre checa. Habla con sus padres en idiomas diferentes y por esto controla ambos perfectamente.

Estoy seguro de que existen algunas sociedades bilingües, por ejemplo la gente que vive muy cerca de una frontera muchas veces habla ambos idiomas. También en algunas provincias donde tienen dos idiomas oficiales, por ejemplo Cataluña, en la que la gente usa sin problemas el catalán y el español, para hablar con turistas. No me puedo imaginar que estas sociedades deban tener problemas graves por ser bilingües. Probablemente habrá gente que no sabe uno de los idiomas muy bien, lo cual le puede causar muchos problemas en la vida cotidiana. También creo que hay gente que prefiere uno de los idiomas y puede tener problemas con otra gente que prefiera el otro pero opino que hay muchísimos más problemas graves en la vida que estos y que tener dos idiomas natales es bueno.

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=skdK5vcdwy8>.

ERROR A EVITAR: Repetición del sustantivo “gente”, evitable eliminándolo, usando sinónimos (“personas”, “individuos”) o cambiando el enunciado (“aquellos que viven muy cerca de una frontera”; “con los que prefieran”).

2.2. Lectura del texto y selección de la opción más adecuada.

El primer párrafo, en el que se agrupan cuatro de los huecos a rellenar, puede ofrecer complicación dada la escasez de información entre espacios en blanco, lo que dificulta la comprensión y obliga a un ejercicio de ensayo-error con las diferentes opciones dadas. Con todo, confiamos en los conocimientos previos e intuición de la clase para resolver la actividad de forma satisfactoria. De no ser así, será tarea del profesor guiarlos en el proceso de seleccionar o descartar las diferentes opciones. Una de las posibilidades radicaría en comentar, antes de cubrir los huecos, las opciones de cada tríada, incidiendo en cuestiones de índole léxico-semántica, pero también gramatical y discursiva, así como tanteando entre el alumnado nociones preexistentes, si las hubiera; de lo contrario, anticipando conocimientos implicados en la resolución de la tarea.

SOLUCIONES - 1: lo mismo, 2: sin embargo, 3: emplean, 4: sentidos, 5: Cualquier, 6: la mayor parte, 7: ahora bien, 8: denomina, 9: estudios, 10: proceso, 11: repetido, 12: gobiernos, 13: políticos.

2.3. Explicación o definición de las palabras a partir del contexto y búsqueda de sinónimos.

Aparece en el texto original como apartado 2.4.

Algunas de las palabras o unidades semánticas probablemente sean ya conocidas por nuestros estudiantes. En ese caso, podríamos aprovechar para hacer hincapié en la forma de redactar una definición: indicando la categoría léxica para no confundir, por ejemplo, un verbo con un sustantivo (así se evitaría el error de “comprender es una actitud tolerante”)* y después pasar a los rasgos específicos que determinan ese concepto. Otras, sin embargo, requerirán casi con total seguridad un acompañamiento activo por parte del docente, ya que no resultan tan sencillas. Señalamos aquí algunas pistas que se pueden extraer del texto para dar con el significado de los términos en cuestión, acompañando las posibilidades de definición con una orientación sobre las dificultades que emanan de su abstracción.

“Etimológicamente”: Leemos que las palabras “bilingüismo” y “diglosia” remiten al uso de “dos lenguas”, pero no parece tratarse de una definición que el alumnado pueda encontrar en un diccionario usual si no que, como leen a continuación, tiene que ver con su procedencia del latín, en el primer caso, y del griego, en el segundo. Llegamos así a la conclusión de que, “etimológicamente” tiene que ver con el origen de las palabras.

“Lingüista”: parece evidente que la palabra tiene una raíz relacionada con la palabra “lengua” y al leer el texto podemos observar que en este caso los “lingüistas” son el sujeto de la forma verbal “emplean”. Se llega así fácilmente a la conclusión de que los “lingüistas” que “emplean estas dos palabras” serán personas (y no animales, objetos o lugares, por ejemplo) que trabajan la lengua, dada la familiaridad de los chicos con el sufijo “-ista”.

“Eficacia”: Capacidad de conseguir lo que se desea o espera. Se puede explicar la utilidad de usar el adjetivo que se deriva de esta palabra y que opten por completar sus tareas de manera “eficaz”.

“Precisa”: Si observan con atención, verán que la oración que va tras “de manera más precisa” es la aclaración de lo dicho previamente, o sea, una explicación más detallada. Podrán concluir entonces que “precisa” puede ser sinónimo de “clara” o “exacta”

“Estatus”: Que no nos resulte extraño si lo entienden sin ningún esfuerzo, no tanto por tener conocimientos etimológicos o de otros idiomas sino por ser un término muy utilizado en su traducción al inglés en redes sociales. En cualquier caso, podemos hacerles notar que ese “estatus” tiene en

este caso una relación directa con el modo en que es considerada o percibida la lengua (“de cultura” o “más familiar y oral” en una oración y “dominante” o “superior” frente a “dominada” o “inferior” en otra) y esto necesariamente los llevará a asociar ese término “estatus” con “posición” o “situación” dentro de un sistema o escala.

“Prestigio”: En este contexto se trata de la estimación conseguida tras un esfuerzo o mérito y valorada por otros. Para guiarles a tal noción podemos analizar con ellos el final de la oración en la que aparece la palabra, donde se explica precisamente de qué forma se refleja ese “prestigio” en el uso de la lengua.

“Poderes públicos”: El alumnado conoce desde los niveles más básicos el significado del verbo “poder”, aunque quizás lo asocie en un primer momento con acepciones del tipo “tener permiso para” o “ser capaz de”. Por su parte, la palabra “públicos” por sí sola quizás no los lleve más que a identificar su significado en relación a su opuesto, lo privado, por lo que, tanto si tratan cada palabra de forma individual o ambas como unidad semántica, es probable que les resulte complicado desentrañar su significado. El docente entonces habrá de explicar el conjunto de poderes del estado con la profundidad que estime pertinente.

“Favoreciendo”: El verbo “favorecer” puede explicarse por su significado de “dar o hacer un favor” partiendo de la expresión básica “por favor”, para continuar en su extensión denotativa de “ayudar”, “apoyar” a una persona.

“Ámbito”: Si ninguno de los alumnos conoce el significado previamente, podemos invitarlos a releer el tercer párrafo pidiéndoles que traten de trazar alguna asociación entre ambos. En él se hablaba de una lengua para su “uso más familiar y oral” en oposición a la “lengua de cultura”, quizás a través de esa reflexión lleguen por sí solos a asociar “ámbitos” con “contextos”, “ambientes” o “entornos”.

“Conflicto”: Su similitud con la lengua inglesa posiblemente facilite la tarea pero, de no ser así, ayudaría subrayar el término “problemas”, presente poco antes. No necesitaremos mucho más que formular interrogantes del tipo “¿por qué podrían causar problemas las medidas de las que habla el texto?” o “¿qué relación podría haber entre dichas medidas y la Constitución que pudiesen acabar desembocando en problemas políticos?” Y automáticamente darán con el significado de “conflicto” como “enfrentamiento” o “choque” entre dos elementos que se oponen.

27

Para trabajar con el diccionario, se recomiendan las actividades propuestas por Enecoiz Osinaga, como el trabajo con palabras polisémicas para ver hasta qué punto se mantiene o cómo varía dicha polisemia entre el español y el checo para esa misma palabra; la búsqueda de expresiones idiomáticas que incluyan estas voces, de manera que se halle el equivalente en el habla familiar, las colocaciones, las siglas, los términos culturales, etc.; la traducción creativa, buscando títulos de películas, libros, eslóganes publicitarios o chistes, en checo donde aparezca la palabra en cuestión o similar, a fin de proponer una versión imaginativa en checo. Un ejemplo podría constituirlo La guerra de los Rose (Danny DeVito, 1989), cinta americana que probablemente no conozcan, pero que puede dar lugar a barajar la sinonimia entre guerra/conflicto.²⁰

2.4. Seguimos con la numeración establecida en el epígrafe anterior, aunque este apartado aparece en el texto original como 2.5: ¿Por qué algunas medidas de normalización lingüística, como la educación exclusiva en una lengua cooficial, podrían estar en conflicto con la Constitución Española? ¿Crees que hay más de una interpretación del artículo 3? Desarrolla posibles interpretaciones de este artículo de la Constitución y su relación con diferentes medidas de normalización lingüística.

Para responder a estas cuestiones el alumnado debe conocer que los artículos recogidos en una Carta Magna no están escritos para ser analizados de manera aislada sino en relación con otros; en este caso, como se propone, con el artículo 27 referente a la Educación. Además, antes de entrar en la reflexión amplia del artículo 3 de la Constitución española, el docente puede abrir el debate ha-

²⁰ Miren Itziar Enecoiz Osinaga, «Utilidad del diccionario para la traducción de textos en las clases de ELE», en *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza, 2000.

ciendo que los estudiantes recaigan en conceptos esenciales como cuál es la diferencia entre “deber” y “derecho” (según lo plantea el apartado 1 del artículo 3), qué es un “Estatuto” (como enuncia el apartado 2 de dicho artículo) y, por último, con qué medidas se pueden respetar y proteger las distintas modalidades lingüísticas de España entendidas como parte del “patrimonio cultural” del país.

Puesto que se pide expresar una opinión formada o una argumentación propiamente construida, conviene aquí recordar, en primer lugar, las técnicas de la persuasión. ¿Qué frases y palabras de transición pueden emplear los estudiantes?: las que introducen una idea, las que expresan un orden cronológico, las que incorporan relaciones de tiempo, espacio o importancia, las que demuestran un punto semejante o unen, las que contrastan, o las que anticipan una conclusión. Se puede igualmente mostrar el esqueleto de una transición apropiada: se repite una parte de la sección anterior, se usan palabras clave para exhibir el desarrollo de la tesis, se enumeran las secciones...

Por otro lado, y en virtud de la dificultad que entraña una teorización sobre políticas lingüísticas o derecho constitucional entre el alumnado de destino, sugerimos una simplificación del input con apoyo de diversos materiales, así como una reorientación de las preguntas de partida, de manera que se comparen las situaciones checa y española en el debate que nos ocupa y se haga el mayor hincapié posible en las técnicas discursivas que ayuden a construir textos argumentativos. Como medida final, se puede escoger una noticia de algún periódico donde se plasme de alguna forma la discusión que se quiere traer a colación, de manera que los alumnos tengan un modelo del que partir a la hora de crear su opinión. Se trata, en síntesis, de que no partan de la pura especulación abstracta, sino de una situación concreta donde subyazga el dilema planteado.

El artículo 3 se puede simplificar como sigue: Según ese artículo, el castellano o español es la lengua oficial del Reino de España. Las demás lenguas también son oficiales en sus comunidades autónomas. La riqueza de las diferentes variantes de las lenguas hispanas es una herencia cultural que hay que respetar y proteger.²¹

Las preguntas de partida se pueden reorientar con una nueva simplificación lingüística: ¿Por qué a veces en las comunidades con lenguas cooficiales se enseña solo en una de ellas? ¿Esto respeta el artículo 3 de la Constitución o no lo hace? ¿Por qué? ¿En qué crees que consiste la normalización lingüística? Una noticia propinqua puede ser la publicada el 08/06/2018 en La Vanguardia: «Plataforma per la Llengua constata 300.000 parlants habituals de català menys en diez anys». Como se trata de un texto principalmente expositivo-informativo, se puede complementar con otro de cariz más argumentativo, como puede ser una entrevista donde un personaje relativamente público exprese sus perspectivas al respecto de la candente situación; traemos a colación como posibilidad la realizada en El Periódico a Albert Branchadell, que se titula “No hay lengua europea con la vitalidad del catalán”, publicada el día 4 de noviembre de 2017. En última instancia, se puede comparar los datos actuales con respecto al número de hablantes de catalán y su distribución con el artículo periodístico aparecido en La Vanguardia el 20 de febrero de 2014, bajo el titular “La mitad de la población utiliza el catalán como lengua habitual en Catalunya”.²²

Para trabajar con la prensa en el aula de ELE recomendamos los planteamientos de Cassany.²³

ACTIVIDAD 3 [pp. 30-32].

3.1. Antes de la lectura:

- ¿Se habla el checo igual en todas las regiones de la República Checa? ¿Cuántas formas diferentes de hablar checo puedes identificar?
- Con la ayuda del profesor, sitúa en el mapa político de España las siguientes Comunidades Autónomas: Asturias, Andalucía, País Vasco, Aragón, Navarra, Comunidad Valenciana, Castilla y León, Andalucía, Murcia, Galicia, Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares y Canarias.

²¹ Adaptado de César Chamorro Durán, M. Martínez, N. Murillo, A. Sáenz, *Todas las voces (B1): curso de cultura y civilización*. Difusión, Barcelona, 2009: 46.

²² A partir de Sebastián Quesada Marco, España. *Manual de civilización*. Edelsa, Madrid, 2010: 10.

²³ Daniel Cassany, «Ideas para leer el periódico», en Mosaico, 6. Consejería de Educación en Bélgica, Luxemburgo y Países Bajos, Bruselas, 2001: 21-26.

Al igual que hicimos en el punto 1.4, proponemos para la segunda de estas tareas observar conjuntamente el mapa, de forma que los estudiantes vayan fijando poco a poco las diversas Comunidades en su imagen mental de España. Servirá esto para que fijen lo aprendido o bien se percaten de que quizás les convenga revisar el mapa, para así elaborar ese rompecabezas que son las lenguas y las variedades lingüísticas en la geografía española.

Por lo que respecta a las preguntas, incluimos a modo de ejemplo un texto real redactado por una de nuestras alumnas en el que se les da respuesta.

La lengua checa estuvo y todavía está influida por lenguas diferentes pero la más influyente durante los siglos XVIII, XIX y XX era el alemán, el factor significativo es que era la lengua oficial de los gobiernos (alemán) y que la nobleza era principalmente de origen alemán y por eso se empezó a enseñarse la lengua también en las escuelas. Gracias a que Alemania (y Austria) ocupaba territorios checos durante estos siglos la lengua alemana influyó mucho en la lengua checa y el checo adoptó muchas palabras de origen alemán p.ej. “vercajk” (en alemán Werkzeug), que significa herramientas, “knoflík” (Knopf), que significa botón, “flétna” (Flöte), que significa flauta, y mucho más. Estas palabras se usan más en dialectos en la parte de República Checa del oeste, cerca de las fronteras con Alemania y Austria, donde hay diversos tipos de dialectos. En la parte central, Bohemia, se habla una forma de checo general, puede ser considerado como interdialecto de checo formal, que se puede identificar gracias a la sustitución de -ý por -ej p.ej. mladý > mladej (joven). Esta forma de lengua antes era usada por las clases inferiores y burguesía, considerados como “groseros”. En Moravia, la parte sureste, hay un grupo de dialectos cerca de Haná, que podemos identificar gracias al cambio de vocales largas por las cortas, p.ej. moucha -> mucha (mosca). En el este de República Checa se usan los dialectos parecidos a la lengua eslovaca, y estos dialectos son los más parecidos a la lengua formal. En Silesia, los dialectos son únicos por influencia de lengua polaca, en algunos casos ya no es aceptable usar el checo.

29

ERROR A EVITAR: La confusión entre el uso y la omisión del artículo (delante de la palabra “lengua” y “lenguas”), muy frecuente en las redacciones de los alumnos.

3.2. Selección de los fragmentos adecuados para completar el texto.

El ejercicio, como muchos otros del libro, imita la tarea 3 de comprensión de lectura del DELE B2, nivel que debería ser equivalente al de nuestros estudiantes, por lo que resulta especialmente enriquecedor trabajar las posibles estrategias que se pueden aplicar para resolverla correctamente: identificación de nexos, unidades semánticas, concordancias...

SOLUCIONES - 1: c, 2: a, 3: b, 4: d.

3.3. Señala en el mapa de España las variedades geográficas del castellano.

Sería recomendable poner en conexión este ejercicio con la actividad 4.1, donde se pide que, además de las variedades diatópicas (consideramos de hecho un error de diseño en el manual la insistencia o, si se quiere, reiteración de esta parte), se sitúen las diferentes lenguas.

Habiendo ya observado el mapa en las actividades 1.4. y 3.1, es momento ahora de una actividad de recopilación a través de una aplicación interactiva y lúdica que no solo sirva para recordar lo ya aprendido, sino para activar al alumnado tanto mental como físicamente. Siempre y cuando

contemos con dos grandes mapas de España (dos en papel, o quizás uno en papel y otro proyectado si disponemos de los instrumentos necesarios) y con no más de diez minutos de preparación previa por parte del docente, podremos convertir la tarea en un juego en el que toda la clase, dividida en dos grupos, se dispute el título de mejor conocedor de la geografía española y sus lenguas. La propuesta requiere la elaboración previa de una serie de carteles que los chicos pegarán en el mapa de España a modo de competición de velocidad. El modo en el que lo hagan (todos en movimiento al mismo tiempo; una parte del equipo siguiendo las indicaciones de la otra; o un conjunto de acciones individuales) será decisión del profesor. Si se opta por realizar esta competición por medio de ordenadores, hay múltiples recursos a este objeto en las páginas especializadas en la materia de Geografía.

En último extremo, la actividad sobre las variedades geográficas del castellano se puede dinamizar incluyendo un elemento que pueda dramatizarse. Se pueden escoger diferentes textos dialogados o fragmentos fílmicos en los que se haga presente la variabilidad sociolingüística (a partir de materiales como *De cine*),²⁴ a fin de que se estudien y localicen los diálogos primero, se escuchen después y se acaben representando.

ACTIVIDAD 4 [p. 32].

4.1. Elaboración de un mapa de España donde aparezcan reflejadas las lenguas y variedades geográficas estudiadas en la unidad.

SOLUCIONES - Respuesta libre.

4.2. Elaboración de un listado de las Comunidades Autónomas señalando en cada una si es bilingüe o no, cuál es la lengua oficial o lenguas oficiales y en qué variedad del castellano se incluye.

SOLUCIONES - Respuesta libre.

4.3. Audición de un fragmento de audio o vídeo para la identificación de la variedad geográfica del castellano representada en el mismo.

Los dos ejercicios primeros suponen un afianzamiento de los conceptos anteriormente trabajados. Queremos aprovechar esta recapitulación de la teoría para señalar la ocasión que supone trabajar este contenido de manera conjunta e interdisciplinar con los docentes de otras materias, en este caso, de Geografía.

En cuanto a la última cuestión será decisión del docente seleccionar el texto que quiere mostrar a su clase. Recomendamos material audiovisual y no muy prolijo, de forma que se sientan atraídos no únicamente por lo que escuchan, sino por las imágenes proyectadas (que generalmente facilitan además la comprensión auditiva). Procede crear un ejemplo a partir de fragmentos de telediarios de distintas comunidades autónomas, tomados directamente de sus páginas web (www.eitb.eus, www.crtvg.es, www.ccma.cat).

²⁴ Isabel Santos Gargallo, *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula de ELE. Cuaderno de actividades*, SGEL, Madrid, 2001.

TEMA 4. EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

Motivación de la unidad didáctica:

- Reflexión sobre la situación actual del español.
- Acercamiento a cuestiones etimológicas y de historia de la lengua española.

Contenidos:

- La presencia actual del castellano en el mundo.
- Historia del sefardí.
- Palabras de origen español en otras lenguas.

Tema cultural en torno al que gira la unidad didáctica:

- Situación del español y del sefardí en el mundo.
- Personalidades que hablan español.
- Escritores contemporáneos que publican en Internet.

Relación con otros temas:

- Morfología.
- Semántica.

Procedimientos:

- Cuestiones para la reflexión.
- Cuestionario de opción múltiple.
- Textos con vacíos de información.

Competencias y destrezas:

- Competencia gramatical: colocación de las palabras en español.
- Destrezas: expresión escrita y comprensión lectora.

31

Cuestiones y tareas:

ACTIVIDAD 1 [pp. 33-35].

1.1. Antes de leer...

- ¿Qué posición ocupa el español en el mundo? ¿Es una lengua popular en el mundo? ¿Crees que es una lengua prestigiosa?
- ¿Por qué estudias español? ¿Cuáles son los principales motivos por los que decidiste apuntarte a una Sección Bilingüe?

Como actividad inicial proponemos responder estas cuestiones en gran grupo, propiciando así que sean los chavales quienes lancen sus teorías o expongan conocimientos previos sobre la presencia de nuestra lengua alrededor del globo. Se espera que formulen diferentes hipótesis que luego se irán contrastando o descartando a lo largo del tema.

Además, con la última pregunta, referida a su propia vida como estudiantes en una Sección Bilingüe, se potencia una mayor cohesión de grupo, puesto que todos ellos, independientemente de los motivos que los hayan llevado a formar parte de él en un principio, son ahora parte fundamental del mismo, y actividades como ésta favorecen su identificación como tal. Asimismo, este tipo de preguntas, quizás aparentemente irrelevantes, permiten en muchas ocasiones a los docentes conocer algunas particularidades de su alumnado que luego resultan trascendentales a la hora de manejar el grupo o de comprenderlos de forma individual.

Nuestra experiencia como docentes en las Secciones Bilingües nos enseña que el motivo por el que decidieron acceder al programa puede determinar el modo en el que afrontarán los posteriores cursos del estudio en español. La diferencia entre un ingreso en la Sección derivado del interés personal por las lenguas y culturas extranjeras en general o la española en particular o, por el contrario, fruto de una recomendación o decisión familiar, así como por cualquier otro motivo no directamente relacionado con sus intereses académicos personales (como podría ser, por ejemplo la distancia entre el domicilio familiar y el centro) en muchos casos desemboca en una disparidad actitudinal en la trayectoria académica que lleva a determinar el éxito o el fracaso en los cursos superiores.

1.2. Lee el siguiente texto:

El fragmento incluido en la unidad didáctica facilita a pie de página un enlace a un informe tomado del anuario 2014 del Instituto Cervantes. Antes de llevar la lectura al aula conviene revisar si hay nuevos datos al respecto, es decir, otro informe anual de esa institución.²⁵

La dinamización de las lecturas se puede enfocar desde una diversidad de aproximaciones. Se trata de una estructura típica de aula, que permite dinámicas variadas. Acepta trabajar con la página web del Instituto Nacional de Estadística para tratar de perfilar los datos.

GLOSARIO:

“Decayendo”: disminuyendo, bajando.

“Razones demográficas”: motivos que dependen de la población, en este caso del número de personas.

“Competentes”: que conocen, que pueden entender y comunicar en una lengua.

“Lingua franca”: lengua empleada entre personas que la han “elegido” como idioma común para facilitar su comunicación, aunque no necesariamente sean hablantes nativos.

“Prometedor”: favorable, del que se esperan resultados muy positivos.

“Vínculo”: conexión, punto en común.

32

1.3. Elige la respuesta que más se acerque al mensaje que quiere expresar el autor:

SOLUCIONES - 1: c*, 2: b, 3: a*, 4: a.

*1. La respuesta más adecuada sería la “c” puesto que, además de ser cierta, se formula con un enunciado preciso y una estructura comparativa correcta: “El español tiene menos hablantes que el chino como lengua materna”.

*3. La respuesta “a” también sería correcta pero no se ajusta del todo a su pregunta, que se refiere exclusivamente al español. Esa última afirmación habría que ponerla en relación con otros idiomas para que fuera más precisa y veraz.

1.4. Resume el texto y explica la idea principal.

Se propondría en este caso la redacción de la respuesta, con la intención de trabajar de esta manera la expresión e interacción escritas. Un posible resultado podría ser similar al que incluimos a continuación, redactado por una alumna de cuarto curso.

El español es una de las lenguas más estudiadas y el número de hablantes nativos es superado solo por el chino. Estudiar español es una buena oportunidad para el futuro, el español nos permite comunicar con un importante número de personas, es una lengua muy utilizada también en

²⁵ *El español: una lengua viva. Informe 2017*. Instituto Cervantes, Madrid, 2017. Versión digital disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_vi_va/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf.

internet. Crece a nivel global y se espera que saber esta lengua suponga cada vez más oportunidades profesionales.

Idea principal: Aprender español es bueno para el futuro porque hay un gran número de hablantes que todavía crece.

Recomendamos trabajar en grupo con la composición de la alumna, a fin de meditar sobre matices discursivos oportunos (coherencia interna y cohesión externa). Igualmente, se abundará en las técnicas para resumir, como ejemplificamos a propósito de otras unidades didácticas en este solucionario.

1.5. ¿Qué opinión tienes de este tema como estudiante de español? ¿Estás de acuerdo? ¿Crees que en tu país puede ser algo diferente la situación?

Esta tarea se puede realizar ya de forma oral, a modo de discusión grupal, ya escrita, quizás dependiendo del tiempo del que se disponga o de las destrezas que el docente considere prioritario ejercitar. En este sentido, se podría apoyar en actividades de comprensión audiovisual podría apoyarse en fragmentos de películas diversas (Nueve reinas, de Argentina; Machuca, de Chile; La estrategia del caracol, de Colombia; Guantanamera, de Cuba; Barrio, de España; Y tu mamá también, de México; La teta asustada, de Perú, u otras).²⁶ Conviene dirigir la práctica con actividades de pre-visualización, donde se exhibe un minuto de la película sin voz y se hacen suposiciones alrededor de preguntas tipo: ¿cuántos personajes hay?, ¿de qué edades?, ¿hay algún personaje cuya profesión se pueda saber?, ¿qué hacen? A continuación se ve el fragmento completo con voz y se contesta a otras cuestiones: ¿de dónde son los personajes?, ¿cómo se puede saber?, ¿quiénes hablan más?, ¿de qué temas? Tras el visionado, cabe plantear reflexiones al estilo de: ¿cómo se llaman los personajes?, ¿tienen nombre y apellidos españoles?, ¿por qué?, ¿qué les ocurre? Una de las técnicas para favorecer la interacción cooperativa sería la de Phillips 6.6: discusión breve en grupos pequeños, de cuatro a seis personas, de manera que se alcance una conclusión en 6 minutos.²⁷

Esta práctica audio-oral que persigue reflexionar sobre el español como vínculo intercultural y ampliar el conocimiento de la cultura hispanoamericana puede desembocar en una tarea escrita que se canalice a través de metodologías activas y cooperativas, como la técnica de parejas de escritura y edición conjunta.²⁸ El profesor determina las parejas, de modo que en cada una de ellas haya al menos un buen lector. El alumno A describe al B lo que piensa escribir, de modo que el B escucha con atención, haciendo preguntas y esbozando a partir de ahí la redacción del alumno A, a quien le da este plan. Entonces se realiza el mismo procedimiento a la inversa, con B describiendo a A lo que tiene en mente redactar. Los dos trabajarán juntos en la escritura del primer párrafo, para luego continuar individualmente. Una vez acabadas las composiciones, se intercambian al objeto de revisar la puntuación, ortografía, capitalización, uso del lenguaje, etc. Los compañeros revisan las sugerencias recíprocas e incorporan las que estimen pertinentes. Por fin, ambos releen la composición del otro y la firman como garantía de que ya no tiene errores.

²⁶ Cf. César Chamorro et al., *Todas las voces*: ed. cit., 44, 50.

²⁷ Cf. Agustín de la Herrán, «Técnicas de enseñanza basadas en la cooperación», en J. Paredes et al., *La práctica de la innovación educativa*. Síntesis, Madrid, 2009: 279-307. Hay versión web, a cuya paginación remitimos: https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/tecnicascooperacion.pdf: 27-28.

²⁸ Cf. Dianne y Roger T. Johnson, *Assessing students in groups: promoting group responsibility and individual accountability*. Corwin Press, Thousand Oaks (California), 2003.

También aquí incluimos un texto real de otra de nuestras alumnas de cuarto curso:

El español es seguramente una de las lenguas más importantes y extendidas en el mundo. Estoy de acuerdo con que en el panorama mundial es cada día más común estudiar el español y es posible que en el futuro en la República Checa sea así también, pero no pienso que estemos allí ya. He mirado algunas estadísticas y la mayoría de los checos no es capaz de usar ni una lengua extranjera y si lo hacen, el inglés es la lengua más conocida, seguida por el ruso y después el alemán, no solo el español no es uno de los “top tres”, sino que incluso si lo fuera, no significaría que mucha gente lo hablara. Pienso que es así por la situación política del siglo anterior y por la conexión con el este de Europa y el aislamiento del resto de mundo. Cualquiera que sea la razón, sigue siendo un hecho que nuestra República todavía tiene un largo camino por recorrer antes de poder considerarse un país realmente moderno, pero una vez este camino sea recorrido, será tan normal estudiar español aquí como en cualquier otro lugar y el español podría tener tanta importancia como en otros países.

ERROR A EVITAR: Anglicismos innecesarios (“top tres”), fácilmente reemplazables con la forma castellana correcta (“tres principales”).

De nuevo se incidirá en la relevancia de la tipología textual en cuestión, se compartirá la muestra confeccionada por la alumna y se aportarán sugerencias de ampliación, mejora o matiz. Para los tipos textuales, un buen material puede hallarse en la extensiva bibliografía preparatoria de los exámenes DELE, banda B1-B2.

34

ACTIVIDAD 2 [pp. 35-36].

2.1. Lee el siguiente texto y elige la opción más adecuada.

Para preparar la lectura, se puede recurrir a un mosaico periodístico extraído de la prensa hispana.²⁹ (por ejemplo, <https://elpais.com/tag/sefardi/a>). De este modo, se les pide a los estudiantes que elijan su noticia favorita e indaguen después en vídeos cortos que den testimonio de esas nuevas. Otro material interesante puede ser Caleidoscopio.³⁰

Sigue a la lectura una práctica gramatical en la que se ha de optar por la preposición correcta en cada caso. A través de actividades como esta, los estudiantes no solo adquieren conocimientos relacionados con el tema que nos compete, sino que lo hacen a través de la reflexión sobre el uso del propio lenguaje y el significado que una u otra preposición aportará al mensaje.

²⁹ Por ejemplo, <https://elpais.com/tag/sefardi/a>.

³⁰ J. J. León Sillero, *Caleidoscopio*. C1. En clave ELE, Madrid, 2017.

GLOSARIO:

“Determinante”: decisivo, muy importante.

“Razones de fuerza mayor”: motivos que no se pueden controlar, en este caso que no tienen que ver directamente con la lengua.

“Lapso”: periodo.

“Diáspora”: dispersión, en este caso motivo para abandonar España.

“De gran valía”: de mucho valor, con muchas y buenas cualidades.

“Forzados”: obligados.

“Descendientes”: hijos, hijos de sus hijos, y así sucesivamente.

SOLUCIONES - 1: para, 2: por, 3: en, 4: de, 5: en, 6: entre, 7: de, 8: por, 9: por, 10: a.

Como en otras unidades didácticas a las que acompaña este Solucionario, parece muy conveniente la práctica de la morfología categórica, repasando preposiciones y locuciones prepositivas. En última instancia, y puesto que aparece una sigla en la lectura, también se puede revisar ese mecanismo compositivo de estructuras.

ACTIVIDAD 3 [pp. 36-37].

3.1. Antes de leer...

- ¿Conoces alguna palabra que haya dejado tu lengua en otras lenguas? ¿Sabes qué palabras del español son más internacionales?

Podríamos optar en este caso, o bien de nuevo por una puesta en común en gran grupo, en la que los estudiantes hagan sus conjeturas o aporten sus conocimientos sobre estas dos cuestiones, o bien por proponer una breve investigación en pequeños grupos. Si optamos por esta segunda opción, en lugar de solicitar que realicen un extenso trabajo fuera del aula, sugerimos darles unos minutos durante la clase para que usen sus teléfonos, tabletas, o cualquier otro dispositivo móvil en el aula. Una breve y amena búsqueda en internet les permitirá descubrir una serie de términos cuya expansión en otras lenguas quizás sorprenda y, con un poco de suerte, despierte su curiosidad.

Para este tipo de preparación a la lectura, puede ser útil apoyarse en material que permita el trabajo con el léxico amerindio,³¹ así como la digitalización de los términos nuevos que van apareciendo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Interlex, un programa informático que permite crear glosarios en línea y offline).³² Los programas 2.0 como Forvo (<http://forvo.com>) permiten escuchar cómo se dice su palabra favorita en diversos idiomas de Hispanoamérica.³³

35

3.2. Lee el siguiente texto y complétalo con los fragmentos que te ofrecemos al final:

Este formato de ejercicio está presente en exámenes DELE de varios niveles, concretamente en la tarea 3 de comprensión de lectura del nivel B2, que se supone corresponde al de nuestro alumnado, así como en otras unidades didácticas del manual al que acompañamos. Por ello, puede ser enriquecedor no limitarse a una simple corrección lógica, atendiendo al contenido del texto, sino realizar un análisis más profundo en el que invitamos a reflexionar sobre los motivos concretos que les han llevado a seleccionar en cada caso uno u otro párrafo. Es decir, ¿se han basado en la presencia o no del nexos adecuado? ¿En la concordancia de palabras? ¿En relaciones léxicas? Las respuestas dadas corresponderán con estrategias que deben idealmente emplearse para una buena resolución del ejercicio en la prueba mencionada, por lo que intentar que los estudiantes tomen conciencia de los procesos mentales que llevan a cabo para crear un discurso adecuado resulta tremendamente útil.

³¹ Hay abundantes actividades de este tipo en el citado manual de César Chamorro, *Todas las voces*.

³² https://archive.org/details/tucows_287536_Interlex.

³³ <http://forvo.com>.

GLOSARIO:

“Dejando su huella”: dejando restos, pudiendo verse en una cosa algo que proviene de otra.

“Sorna”: burla, en este caso algo que nos parece gracioso.

“Esparcidas”: dispersas, en este caso presentes en lugares muy diferentes.

“Escarnio”: burla, ofensa.

“Funesto”: desastroso, que tuvo muy malos resultados.

“Estrechar lazos”: mejorar la relación.

“Carabelas”: tipo de barco con el que Colón y su tripulación llegaron a América.

“Taíno”: lengua que hablaban los habitantes de la Bahamas y algunas zonas de las Antillas antes de la llegada de los colonos españoles.

Para la manipulación del léxico, se puede adiestrar en la búsqueda a través de herramientas 2.0 como Eyexplorer, que rastrea palabras clave de Wikipedia para crear notas y referencias cruzadas en la escritura, de manera que desarrollen sus habilidades digitales.³⁴ Se trata de ir más allá de escribir oraciones con el léxico de partida, para llegar a confeccionar investigaciones micro por medio de esa herramienta.

SOLUCIONES - 1: c, 2: b, 3: f, 4: a, 5: d, 6: e.

ACTIVIDAD 4 [pp. 38-39].

4.1. Lee el siguiente texto y complétalo con las expresiones más adecuadas:

36

Al objeto de dinamizar la lectura, presentaremos a los personajes de antemano, para que imaginen o investiguen qué tipo de persona era o en qué destacó y creen una pequeña película alrededor de la figura. A tal efecto, se puede utilizar la herramienta 2.0 Dvolver- Moviemaker.³⁵ Así pues, se trata de que incorporen en los bocadillos o diálogos de los protagonistas el léxico que pudiera entrañar alguna dificultad (el glosario que acompaña a la lectura puede resultar orientativo). Después, en gran grupo, se procede a la comprobación de hasta qué punto coinciden las pesquisas del estudiantado con la información del texto propuesto.

De nuevo, se aprovecha esta actividad para presentar un ejercicio de carácter gramatical, al tiempo que se adquieren conocimientos teóricos sobre el tema tratado. En este caso nos servirá como excusa para, de ser necesario, revisar aspectos como el uso de “ser” y “estar”, la expresión “ser capaz de” o los tiempos de pretérito, entre otros.

El texto, en principio, no debería presentar problemas de comprensión, aunque conviene aclarar algunos términos:

GLOSARIO:

“Insignes”: importantes, de renombre.

“Percances”: problemas.

“De la talla de”: tan relevantes como, de tan buena calidad como.

SOLUCIONES - 1: Como, 2: son, 3: ha gozado, 3: hablaba, 4: el, 5: era, 5: sino, 6: que.

³⁴ <http://eyexplorer.com/show>.

³⁵ <http://www.dfilm.com/live/mm.html>.

4.2. ¿Conoces a alguna otra persona famosa que hable en español? ¿Qué personajes famosos hablan checo fuera de República Checa? ¿Cuáles son en tu opinión los checos más valorados fuera de República Checa?

Actividad pensada para llevar a cabo de forma oral o, si se prefiere, en pequeños grupos que luego compartirán sus opiniones con el resto de la clase.

Resulta curioso ver qué referentes tienen nuestros alumnos y, al mismo tiempo, conocer la idea que ellos mismos albergan de sus propios personajes. Nuestra experiencia nos dice que en ocasiones están muy orgullosos de algunos de ellos, mientras que en otras cuentan con una concepción bastante negativa de cómo su país es visto o considerado por el resto del mundo. Se basan en estos casos en algunos de sus personajes públicos más conocidos en el exterior o de la visión que piensan que de su sociedad se proyecta al resto de Europa en especial. Percepciones como éstas quizás también podamos, como docentes, trabajarlas en el aula con la intención de ayudarles a valorar los numerosos aspectos positivos que su país tiene con respecto a muchos otros, o al contrario, intentando siempre potenciar su espíritu crítico sin dejarnos caer en comparaciones tópicas, infundadas o basadas en complejos que generalmente se alejan en gran medida de la realidad.

Con miras a fomentar la opinión o el debate, podemos de nuevo emplear herramientas web 2.0 como Wallwisher, tablón de anuncios digital donde pegar notas.³⁶ Se trata de que los muchachos usen este muro para expresar sus puntos de vista sobre las personas checas elegidas, empleando vídeos incluso (sugerimos como página para buscar material visual BigThink.com).

ACTIVIDAD 5 [pp. 39-40].

Para la prelectura o el calentamiento de la actividad 5 recomendamos una herramienta internáutica como Tokbox,³⁷ plataforma gratuita de comunicación por vídeo, a fin de que se proponga a los estudiantes, por ejemplo, un conjunto de micropoemas de AJO (poeta de la que da testimonio el texto en 5.1), e incluso haikai en español o frases en spanglish, a fin de que se graben leyendo las creaciones que más les gusten, para por fin colgarlos en la web como rincón poético de la clase.

37

5.1. Construye sustantivos o adjetivos a partir de estos infinitivos y colócalos en el texto:

Es imprescindible destacar en esta última actividad la necesidad de modificar las indicaciones del texto original, puesto que indican erróneamente que las palabras resultantes deben ser únicamente sustantivos.

Facilita la tarea el hecho de que los infinitivos se presenten ya en el orden correcto, lo cual permite a los estudiantes centrarse en la formación de la nueva palabra a partir de los lexemas que se les proporcionan.

SOLUCIONES

- 1: comunicar → comunicación, 2: desarrollar → desarrollo,
3: tres → tercera, 4: sensible → sensibilidad, 5: visión → visuales,
6: maravilla → maravilloso, 7: leer → lectores, 8: entrar → entradas,
9: interactuar → interacción.

Esta práctica final resulta una transición idónea a la siguiente unidad, centrada en la morfología. Se puede rentabilizar oralmente si tomamos las palabras resultantes y procedemos a la confección de una comprensión auditiva que se sirva de la herramienta Listen and Write, mediante la que los alumnos pueden crear sus propias escuchas.³⁸ Se trata de que incorporen mediante comprensión auditiva los mecanismos de composición de las voces en cuestión. Ello podrá luego ser derivado hacia obras literarias en castellano, novelas gráficas, etc.

³⁶ <http://www.wallwisher.com/wall/teachersweb20>.

³⁷ <http://www.tokbox.com>.

³⁸ <http://www.listen-and-write.com>.

TEMA 5. MORFOLOGÍA

Motivación de la unidad didáctica:

- Aprendizaje de la estructura y clasificación de las palabras en español.
- Familiarización con los niveles de la lengua.
- Comparación entre la morfología de las lenguas española y checa.

Contenidos:

- Niveles de la lengua.
- Tipos de palabras.
- Creación de palabras.

Tema cultural en torno al que gira la unidad didáctica:

- La cinematografía.
- Terminología internauta.

Relación con otros temas:

- Niveles de la lengua. Sintaxis I, II y III. El español en el mundo.

Procedimientos:

- Cuestionario de opción múltiple.
- Texto con vacíos de información.
- Cuestiones para la reflexión.

Competencias y destrezas:

- Competencia gramatical: tipos de palabras en español.
- Destrezas: expresión escrita y comprensión lectora.

38

Cuestiones y tareas:

ACTIVIDAD 1 [pp. 41-42].

1.1. Antes de leer... expresa tu opinión:

- ¿Qué es lo que más te gusta del cine?
- ¿Cuál es tu valoración sobre la última película que has visto?

Se trata esta de una tarea plenamente comunicativa, a modo de “rompehielos”. A su vez, el tema del cine conecta con el asunto principal del texto presentado a continuación, a partir del cual se plantean unas cuestiones sobre las categorías gramaticales. La intención, por tanto, de estos ejercicios introductorios reside en abrir el tema de la Morfología a un ámbito en el que los estudiantes se sientan cómodos y puedan intuir la posibilidad de trabajar los tipos de palabras en textos de muy diversa índole.

Cabe insistir en el planteamiento de la lectura desde un plano participativo, colaborativo y activo. La forma de trabajo puede consistir en la denominada “Lectura y explicación por parejas”, de Johnson y Johnson.³⁹ Se constituyen parejas de alumnos (con diferentes niveles de lectura) y se les dice qué párrafos han de leer. Ambos estudiantes leen la primera frase del párrafo para hacerse una idea general, e inmediatamente leen en silencio todo el primer párrafo, de modo que el alumno A se encarga primero de resumir y el alumno B verifica la exactitud. El que debe resumir sintetiza en

³⁹ Cf. la obra citada de Dianne y Roger Johnson, *Assessing students in groups* (2003).

sus propias palabras el contenido del párrafo para su compañero, de modo que el encargado de verificar la exactitud escucha atentamente, corrige errores y añade la información omitida. Después se fija en cómo el material se vincula con algo ya conocido. Los estudiantes pasan al párrafo siguiente, cambian los papeles y reiteran el procedimiento. Proceden de la misma manera hasta haber leído el texto completo, en que sintetizan y negocian juntos el sentido general del material encargado.

1.3. Después de leer... responde:

Podría plantearse una primera reflexión sobre cómo, de la misma manera que tienen un amplio conocimiento de las formas verbales y son capaces de diferenciar la raíz o lexema del verbo de sus desinencias, encaramos el momento de pasar a estudiar la estructura morfológica del resto de las categorías gramaticales.

SOLUCIONES

- ¿Qué tipo de palabra es Brooklyn? Es un sustantivo o nombre propio topónimo puesto que designa un lugar.
- ¿Y película? Un sustantivo o nombre común. Dentro de esta categoría se puede clasificar “película” como nombre concreto, contable, individual.
- ¿Por qué se dice «Queridos estudiantes» y no «Querida estudiantes»? Atiende a razones de concordancia de género y número. El adjetivo “queridos” expresa el plural genérico con el que el autor quiere dirigirse a sus destinatarios y, además, la palabra “estudiante” es masculina.
- ¿Qué tiempo verbal es «necesitaba»? Es Imperfecto del Modo Indicativo como responden sin problemas nuestros estudiantes.
- ¿Y «habéis dicho»? Es Pretérito Perfecto Compuesto del Modo Indicativo y tampoco es una pregunta difícil para ellos.
- ¿A qué persona hace referencia el pronombre yo? Al profesor Marcelino. En este caso, conviene recordar cómo el pronombre sustituye a un sustantivo y comprobar qué tipos de pronombres son capaces de diferenciar.

39

ACTIVIDAD 2 [pp. 42-44].

SOLUCIONES - 1: a, 2: b, 3: a, 4: b, 5: a, 6: c, 7: c.

ACTIVIDAD 3 [pp. 44-46].

3.1. Antes de leer, reflexiona: ¿Conoces los mecanismos de formación de palabras en checo?

Resulta una pregunta complicada para la mayoría, que al principio ignora qué significa “mecanismos de formación” pero, una vez que se aportan ejemplos que les son conocidos, como la derivación en los nombres de profesiones o la composición en palabras como “lavacoches”, reconocen que en su idioma existen los mismos procedimientos.

Es procedente dinamizar la lectura con la estructura de trabajo cooperativo Lápices al centro.⁴⁰ Se entrega a los equipos una hoja con tantas palabras o cuestiones de prelectura como miembros (4 alumnos recibirían 4 palabras formadas por mecanismos diversos). Cada uno se hace cargo de un término o de un interrogante diferente. Los lápices se colocan en el centro de la mesa para indicar que entonces solo se puede hablar y escuchar, y no escribir. Uno de los chicos enseña su palabra o

⁴⁰ M^a Jesús Tallón y Nadia Aguiar, *apud* Laboratorio de Innovación Educativa, Lab, IRO y Artica: *Aprendizaje cooperativo: Qué, por qué, para qué, cómo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula*, 2012: 44.

su pregunta, se asegura de que todo el grupo expresa su opinión en torno al procedimiento que ha dado lugar a esta palabra o sus puntos de vista respecto al enigma lanzado. También comprueba que todos comprenden la respuesta acordada. Entonces cada alumno toma su lápiz y pone por escrito la pauta formativa del término en cuestión o la respuesta propuesta, momento en el que no se puede hablar, sino solo escribir. Seguidamente, se vuelven a colocar los lápices en el centro de la mesa, y se opera de la misma forma con otra palabra o con otra interrogación, esta vez las asignadas a otro alumno.

A continuación se indican las preguntas de partida:

¿Cómo se crean palabras nuevas? A través de los mecanismos anteriormente señalados o tomando términos de otros idiomas.

¿Cuál crees que es el idioma extranjero que más ha influido en el tuyo? Se suele responder que el que más influye en estos momentos es el inglés, y que el alemán dejó una gran huella lingüística tras 400 años de hegemonía germánica en Centroeuropa. Se podría alentar la reflexión sobre el caso del húngaro, lengua de la mitad del Imperio austríaco; o sobre la presencia de voces eslovacas en checo, y viceversa.

¿Y en el español? Mencionan también el inglés como idioma de mayor influencia aunque, después de haber estudiado Historia de España, acostumbran a señalar otras lenguas como el árabe, el italiano o el francés, que también han actuado sobre el español.

3.2. Lectura del texto redactado para un nivel B2 de español que no parece ofrecer ningún término que resulte extraño para los estudiantes.

3.3. Una vez leído el texto, responde de manera justificada a las siguientes cuestiones:

Se puede utilizar la estructura de aprendizaje cooperativo propuesta por Kagan.⁴¹ El profesor expone las preguntas a la clase. Los alumnos reflexionan por separado durante un tiempo previamente convenido. Después se agrupan en parejas y debaten sus perspectivas sobre las contestaciones. Para terminar, comparten los resultados con el resto de la clase.

⁴¹ Spencer Kagan, *apud* Laboratorio de Innovación Educativa, Lab, IRO y Artica, 2012, ed. cit.: 43.

SOLUCIONES

1. ¿En qué nivel de la lengua se centra el párrafo tercero? Puesto que se habla de la pronunciación y del efecto sonoro que causan algunos fonemas, podría centrarse en el nivel fonético-fonológico.
2. ¿Y el párrafo cuarto? Al nivel semántico. En ese párrafo se explica el cambio que ha sufrido la palabra “arroba”.
3. ¿Qué nivel de la lengua crees que se considera en el último párrafo? El nivel textual, en los nuevos tipos de transmisión de mensajes de hoy día, no se centra en las palabras de manera aislada sino como parte de una unidad superior, el texto.
4. ¿Qué es un neologismo? Es un término de reciente incorporación a una lengua. Está principalmente relacionado con las transformaciones tecnológicas y con la rapidez con la que emiten las informaciones los medios de comunicación.
5. ¿Qué neologismos se utilizan en este texto? Se puede indicar que neologismo no solo se refiere a palabras de nueva creación sino al cambio semántico que adquieren los términos en desuso como la palabra “arroba”. En este texto también aparecen, por ejemplo, siglas y acrónimos del mundo de la informática, como ADSL, USB y WIFI.
6. Busca dos neologismos más en español que estén relacionados con el mundo de la informática. Son de conocimiento general las palabras “ratón” o “correo electrónico”, además de los anglicismos “software”, “blog” o “internet”, que los estudiantes pueden encontrar en el diccionario de la Real Academia Española.
7. ¿Sabes qué es un acrónimo? ¿Puedes poner un ejemplo? Acrónimo es una palabra formada por la unión de elementos de dos o más palabras, como “sonar” (el aparato que sirve para detectar objetos sumergidos) que proviene de so(und) n(avigation) a(nd) r(anging). Es un tipo especial de sigla que puede ser pronunciada como una única palabra, por ejemplo “ovni” (objeto volador no identificado) o “TIC” (tecnologías de la información y la comunicación).

ACTIVIDAD 4 [pp. 46-47].

Sería conveniente plantear alguna tarea de prelectura que contextualice la práctica y sondee conocimientos previos. Así pues, se puede conminar al estudiantado a encontrar una serie de palabras clave en el texto de referencia: María, amor, alguien, inteligente, cinco, cómodamente, o, entre. Después se invita al alumno a inferir el significado y a traducirlas a su lengua. Por último, se le exhorta a reflexionar sobre si todas esas palabras tienen un equivalente en checo y cómo se clasifican gramaticalmente. También se indaga en qué categorías existen en checo y cuáles no, o qué categorías cree que corresponden a otras que en su lengua reciben un nombre distinto.

4.2. Ejercicio de clasificación de palabras.

SOLUCIONES

El ejemplo es “mi” determinante posesivo, “me” pronombre personal, “con” preposición, “tenemos” verbo en presente de Indicativo voz activa primera persona del plural, “no” adverbio de negación, “han llegado” verbo en pretérito perfecto compuesto de Indicativo voz activa tercera persona del singular, “Carlos” es nombre propio antropónimo, “en” y “desde” son preposiciones, “fabuloso” es un adjetivo calificativo en grado positivo.

Hay que tener en cuenta que los estudiantes checos trabajan con las categorías morfológicas desde que están en Primaria. Ellos realizan la clasificación morfológica asignando un número a cada categoría, de tal manera que escriben:

1: sustantivo 2: adjetivo 3: pronombre 4: numeral 5: verbo
6: adverbio 7: preposición 8: conjunción 9: partícula 10: interjección

Las cuatro primeras categorías en checo se declinan, los verbos se conjugan y el resto de palabras son invariables.

Para la conocida técnica del Crucigrama,⁴² formaremos equipos de entre tres y cuatro personas. Cada grupo recopila varios términos clave, base sobre la que construirán un crucigrama sencillo, que incorporará todas las palabras viables que hayan encontrado. Tras rellenar en negro los huecos superfluos, redactarán las definiciones del crucigrama, para lo cual habrán de utilizar una descripción breve, una frase o sintagma donde se pueda emplear el término, un ejemplo ilustrativo, un antónimo... Cuando hayan acabado de preparar sus crucigramas, los equipos los intercambiarán y resuelven. Una vez completados, serán devueltos a sus creadores para que los corrijan.

ACTIVIDAD 5 [pp. 47-49].

42

Como reflexión previa a la lectura –o como práctica de calentamiento y expresión e interacción oral– se puede plantear una dinámica centrada en la estrategia de Lámina/Foto mural.⁴³ Se proyecta la imagen del neologismo *puntoycoma y se deja que los estudiantes la miren con atención, para reunirse después en pequeños grupos y compartir sus ideas sobre lo que la lámina les sugiera. Después los puntos de vista son puestos en común en gran grupo. El profesor escucha con atención, con las interrupciones estrictamente necesarias y aceptando los diversos criterios. A través de la técnica 1-2-4,⁴⁴ la clase trabaja con el diccionario, pensando cuáles podrían ser las asociaciones adecuadas. Después, de dos en dos, intercambian sus respuestas y las comentan. Para finalizar, el equipo al completo ha de determinar cuál es la acepción más apropiada para la lexía “punto y coma” de todas las encontradas en el diccionario.

5.1. Lee atentamente este texto y complétalo con los enunciados que encontrarás al final

El texto es una invitación a participar en el foro de neologismos de la página del Instituto Cervantes,⁴⁵ lo cual puede animar a nuestros alumnos a participar en otro tipo de foros en español según sus intereses o curiosidad.

SOLUCIONES - 1: c, 2: d, 3: a, 4: b, 5: c, 6: f.

⁴² Laboratorio de Innovación Educativa, Lab, IRO y Artica, 2012, ed. cit.: 81.

⁴³ Laboratorio de Innovación Educativa, Lab, IRO y Artica, 2012, ed. cit.: 60.

⁴⁴ Pere Pujolàs, *apud* Laboratorio de Innovación Educativa, Lab, IRO y Artica, 2012, ed. cit.: 43.

⁴⁵ http://cvc.cervantes.es/foro_neo/default.htm.

Por último... reflexionemos sobre la morfología del español con una cuestión sobre las categorías cinematográficas:

Por lo general, los estudiantes checos, como calco del inglés, califican de películas de “horror” las que en castellano llamamos de “terror”. Para diferenciar cuándo los subgéneros cinematográficos se enuncian con el adjetivo (romántica/de amor, bélica/de guerra, detectivesca/de detectives...) y cuándo solo se pueden denominar con un sintagma preposicional («de aventuras», «de terror», «de acción», «de ciencia-ficción», «de suspense», «de fantasía»...), responden que memorizan la estructura adecuada para cada caso.

Existe el género «musical», pero no se dice «película de música». Intentar dar respuesta a este fenómeno no es factible en un nivel B2; sin embargo, la cuestión del uso del artículo con la preposición “de” en «películas del Oeste» dio lugar a un debate sobre ciertas localizaciones en español que incluyen el determinante, como “La India” o “el Polo Norte”.

Desconocen a qué se refiere el cine «de serie B», aunque sí saben especificar sin problemas la categoría de los sustantivos “serie” y “B”.

La expresión «cine de culto» sí la suelen conocer, y le asignan adjetivos como “inteligente” o “interesante”, usando la derivación: “cultivado”.

El «cine negro» se enuncia igual en checo. Por el contrario, el género romántico, tanto en cine como en novela, no es “rosa” sino “rojo”.

Podría dinamizar la reflexión una práctica que siga incorporando el cine como elemento vehicular, canalizada mediante una adaptación de la estrategia Telediario.⁴⁶ Agrupada la clase, preparará un programa televisivo especial (un cultural, en la línea de La clave o Versión española) sobre películas que han marcado historia, de manera que un grupo se encargue del guion, otros de la fotografía, el sonido, la iluminación... No habría más que emplear dispositivos móviles. Para la fase de la actividad destinada a clasificar el género de las películas, podría designarse una sección del telediario consistente en un rincón de curiosidades donde se expliquen dichos géneros.

Este proyecto contribuye a desarrollar la creatividad en diversos planos, como la planificación, la comunicación o los contenidos. Es susceptible de ser realizado dentro o fuera del aula, como tarea de casa; y de ser incorporado por medio de alguna herramienta internauta al blog del aula, donde recibirá la retroalimentación del docente y la clase.

⁴⁶ Cf. Herrán, 2009; ed. cit.: 33.

TEMA 6. SINTAXIS I. ORACIÓN Y SINTAGMA

Motivación de la unidad didáctica:

- Familiarización con el concepto de lengua como sistema.
- Profundización en estructuras lingüísticas diversas.
- Presentación de los tipos de sintagmas.
- Toma de conciencia de la expresión artística y cultural.

Contenidos:

- Tipología de la oración.
- Constituyentes oracionales.

Tema cultural en torno al que gira la unidad didáctica:

- Las Sinsombrero, grupo de creadoras (artistas, narradoras, poetas, ensayistas) de la Generación del 27.
- Prosa didáctica medieval: Don Juan Manuel y El conde Lucanor.

Relación con otros temas:

- Sintaxis II y III.
- La comunicación.
- Morfología.

Procedimientos:

- Cuestionario de opción múltiple.
- Texto con vacíos de información.

44

Competencias y destrezas:

- Competencia lingüístico-comunicativa.
- Destrezas: comprensión lectora, expresión e interacción escrita, expresión e interacción oral.

Cuestiones y tareas:

ACTIVIDAD 1 [pp. 51-54].

Para presentar esta unidad didáctica se procede a la lectura de una nueva carta, esta vez de un supuesto exprofesor de ELE en las Secciones bilingües desde su nuevo destino. Aquí se puede optar como procedimiento de canalización de la lectura por la técnica del Mini rompecabezas, que ofrece una alternativa a las explicaciones y a la lectura individual.⁴⁷ Se asigna a los grupos cooperativos de base fragmentos diferentes de la carta, con el material distribuido en piezas como un puzzle, de modo que cada integrante tenga un componente del texto preciso para completar la actividad. Se ofrece a cada uno solo una parte de la carta para que se la aprenda y después la transmita a los demás. Al final, el grupo resume las comunicaciones de los miembros y elabora una idea general, que comparte con el resto de la clase para obtener la visión completa de la carta.

Como actividad previa a la lectura, cabría proponer un calentamiento que muestre un fragmento del documental *Las imprescindibles*, de Radio Televisión Española,⁴⁸ y a continuación solicitar que expliciten las reacciones que les ha producido el visionado: emoción, sorpresa, indiferencia, interés... Así se anticipa de algún modo la noción de que la lengua escrita también cuenta con mecanismos para la expresión de los estados emocionales o de las actitudes ante lo que estamos expre-

⁴⁷ Laboratorio de Innovación Educativa, 2012: ed. cit., 66.

⁴⁸ T. Balló y S. Torres, *Imprescindibles: Las Sinsombrero. Generación del 27* (documental). RTVE, 2015.

sando, y que dichos mecanismos se denominan modalidades oracionales. Se puede pedir incluso a los estudiantes que escriban una breve reseña de lo que acaban de ver. A continuación se lee el texto y se proceder a resolver el cuestionario de opción múltiple.

SOLUCIONES - 1: c, 2: b, 3: c, 4: a, 5: a, 6: a.

ACTIVIDAD 2 [pp. 54-56].

Antes de leer el texto, podríamos presentar una actividad de preparación que adapta el popular juego ¿Dónde está Wally? Hay que encargar a la clase la elaboración de collages con imágenes de las caras de las Sinsombrero que protagonizan el documental visto en sesiones previas o en casa, a fin de que se intercambien los collages elaborados y busquen, en vez de a Wally, a una sinsombrero. Así se fuerzan preguntas del tipo: Concha Méndez, ¿está al lado de la señora que es alta? ¿O detrás del señor con bigote? ¿Está delante de Lorca? Otra opción puede ser la de presentar sin más una foto generacional (del grupo del 27) y decidir quién es quién y dónde se sitúa respecto a otro de los escritores. Con estas estructuras vamos introduciendo de un modo algo más lúdico la noción de sintagma, haciendo énfasis en el preposicional.

SOLUCIONES - 1: de, 2: desde, 3: a, 4: por, 5: con, 6: hasta, 7: antes, 8: sobre, 9: después, 10: según, 11: para, 12: como, 13: contra.

Después de leer el texto, y como se trata de un contenido un tanto teórico, se puede ampliar la actividad con una práctica de índole discursiva y comunicativa. A partir del fragmento de Cien años de soledad en la Antología textual II, donde los habitantes olvidan los nombres de las cosas,⁴⁹ se organiza el núcleo de la secuencia didáctica. Esta consistirá en la elaboración de un género de texto o una actividad discursiva que contará con diversos contenidos relacionados, como ejercicios gramaticales sobre los rasgos lingüístico-discursivos del género (carta de ámbito público). El objetivo final quedará claro y será palpable: se trata de escribir una carta de motivación a fin de solicitar una beca para estudiar español en algún país hispanohablante, y la tarea se adapta de Cassany.⁵⁰

Comenzaremos por el planteamiento y la delimitación del problema. En la Actividad 1, se presentan pinturas de interacción entre seres humanos y se procede a una lluvia de ideas inicial sobre las formas en que se comunican las personas. Así incitamos la activación de los conocimientos previos y favorecemos un tanteo o diagnóstico. Siguiendo la táctica cooperativa Folio giratorio,⁵¹ y en tríos, se pregunta si conocen los nombres de ciertos objetos, y después se les pide que elijan alguno de los objetos y apunten datos sobre él: cómo es, dónde se encuentra, cómo funciona, para qué sirve...

En una segunda actividad, se asignan porciones del fragmento de García Márquez, por equipos. Emprendemos una lectura compartida, estructura de aprendizaje cooperativo simple.⁵² En una tercera actividad, es posible trabajar con los distintos fragmentos textuales a base de preguntas de comprensión específicas para cada parte del texto (¿qué problema tenían los habitantes del pueblo?, ¿qué idea se le ocurrió a uno de ellos para resolverlo?), mediante la ya explicada técnica cooperativa de lápices al centro, ideada por Aguiar y Tallón. Para la cuarta actividad de la secuencia, se reúnen los fragmentos trabajados y se procede a una segunda lectura individualizada del texto. En esta última etapa recomendamos emplear la ya referida técnica del Rompecabezas (una estructura cooperativa compleja).⁵³

⁴⁹ José Antonio Rojo Gutiérrez (coord.), ed. cit., 2010: 195-196.

⁵⁰ Daniel Cassany, *Construir la escritura*. Paidós Ibérica, 1999: 309.

⁵¹ Spencer Kagan, *Cooperative learning*, 1999, ab Pere Pujolàs, *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa, Antigua (Guatemala), 5-9 de octubre de 2009: 36.

⁵² *Ibidem*, 34.

⁵³ Parrilla, 1992, ab Pere Pujolàs, 2009, ed. cit.: 39.

Por último, se procede a la redacción de la carta, que persigue una solución alternativa al problema de amnesia, para lo que se insta a los estudiantes a una lluvia inicial de ideas que pase por reflexionar sobre a quiénes dirigirían el texto si fueran los habitantes de Macondo, qué pretenderían conseguir y se les pide escribirlo en pocas palabras. Seguidamente, se intenta una estructuración de sus ideas previas, preguntándoles qué tipo de texto escribirían y los motivos de ello, para que, en grupos pequeños contrastaran las respuestas con sus compañeros. En última instancia, se les puede sugerir que dirijan su carta a los responsables de la biblioteca, teniendo siempre en mente qué conozco yo del tema, qué conoce el destinatario del tema, qué no conoce el receptor y qué actitud pienso que será la del lector de la carta, donde cabe realizarse todo tipo de consideraciones culturales. A tal efecto, se puede sugerir que completen una ficha que se toma de White y Arndt,⁵⁴ y que cubre aspectos generales a exponer como: aspectos generales (factor socio-sanitario, cultural y de costumbres e ideas, impacto atmosférico, relaciones interpersonales). Estos aspectos conllevan puntos positivos y negativos que pueden ayudar a perfilar el esquema del texto y a meditar sobre el orden que seguiríamos en la carta.

Como tarea de ampliación para casa, se puede explorar otro subgénero discursivo: la carta de motivación. Con un modelo extraído del PCIC, se expone al estudiantado a la situación realista de tener que solicitar una beca de estudios (como la que podrían pedir, pongamos por caso, para la Universidad de Granada al término de sus estudios en las Secciones bilingües). Se trata de que cumplieren, de acuerdo con un modelo previo, los movimientos de la macroestructura de cada una de las secciones de la carta: sección de encabezamiento (movimiento 1: datos del remitente; movimiento 2: datos del destinatario; movimiento 3: fecha; movimiento 4: asunto y referencia; movimiento 5: saludo), sección de introducción o cuerpo de la carta (movimiento 1: presentación del motivo de solicitud de la beca –contextualización–), sección de desarrollo o cuerpo de la carta (movimiento 1: referencia a la institución que convoca la beca; movimiento 2: exposición de los motivos curriculares para la solicitud; movimiento 3: propuesta de razones de la idoneidad de concesión), sección de cierre (movimiento 1: conclusión o síntesis, movimiento 2: despedida; movimiento 3: firma). Así el alumnado practica la identificación de los géneros escritos y sus componentes de manera más independiente del profesor y del compañero, transfiriendo a su propia lengua y remitiéndose incluso al uso que hace de ellos en los ámbitos educativo y público con esta actividad en concreto. Para que rentabilicen al máximo estos saberes, se puede corregir la carta en gran grupo y reflexionar sobre las diferencias culturales correspondientes cuando usan este género en su lengua.

⁵⁴ White y Arndt, *Process writing*. Addison Wesley Longman, Essex, 1991: 82.

TEMA 7. SINTAXIS II

Motivación de la unidad didáctica:

- Desarrollo de estrategias para el aprendizaje de la sintaxis.
- Conciencia de la expresión artística y cultural.

Contenidos:

- El sujeto y los sintagmas nominales.
- El predicado y los sintagmas verbales.

Tema cultural en torno al que gira la unidad didáctica:

- Las Sinsombrero, grupo de creadoras (artistas, narradoras, poetas, ensayistas) femeninas de la Generación del 27.

Relación con otros temas:

- Sintaxis II y III.
- La comunicación y el lenguaje.
- Morfología.

Procedimientos:

- Cuestionario de opción múltiple.
- Texto con vacíos de información.

Competencias y destrezas:

- Competencia gramatical: estructuras oracionales.
- Destrezas: comprensión lectora, expresión e interacción escritas, expresión oral.

47

Cuestiones y tareas:

ACTIVIDAD 1 [pp. 57-61].

1.1. El sujeto y los sintagmas nominales.

Un nuevo mensaje del docente hipotético antaño en las Secciones bilingües, Ivano, sirve de presentación a la temática de la unidad. Esta vez se trata de un recado más breve, pero que consigue dar continuidad a la motivación de la sintaxis iniciada en el Tema 6. En algún sentido, se pretende superar el fragmentarismo y la compartimentación a que están sujetos los saberes lingüístico-literarios cuando, en verdad, cognitivamente parece muy probable que la capacidad de aprendizaje a menudo no funcione por compartimentos estancos, sino desde la conectividad. Así pues, las palabras del profesor que escribe la carta aúnan las acciones de nadar y volar, para significar esta interrelación en la sintaxis, antes de hacer mención al Romancero. Podemos beneficiarnos de esta voluntad unitiva para fomentar la creatividad e ir introduciendo las nociones de sujeto y predicado a través de la táctica de creatividad literaria denominada Confusión de cuentos. En este caso, se tratará de mezclar personajes de romances para obtener historias diferentes con sentido que estén escritas de manera original y creativa. Hay que centrarse en quién es el SUJETO o protagonista perdido de un romance que aparece en otro diferente, y también en qué podemos PREDICAR de dicho personaje desorientado que ha huido de su historia de referencia para caer en otra distinta. Alternativamente se puede también preguntar por qué ha acabado en una trama que no es originalmente la suya.

Antes de comenzar el apartado 1.2 se aportan las claves teóricas esenciales sobre el sujeto y los sintagmas nominales. Con este fin, se parte de aquellas cosas que podemos hacer con palabras en cualquier lengua que nos planteemos, para después pasar a reconocer las funciones sintácticas

del sujeto y de los sintagmas nominales sobre la base esencial del significado y la situación extralingüística. Los ejemplos recobran la línea temática iniciada en el tema previo de sintaxis: las mujeres del 27 y algunos de sus compañeros de generación. A continuación, se recapitulan los componentes del sintagma nominal y se alude brevemente a la elipsis del sujeto en lengua española y en la checa como rasgo determinante compartido. En esta aproximación teórica se intenta una vez más rescatar el cognitivismo y el uso como pilares gramaticales esenciales.

Para enriquecer y enraizar la lectura, un tanto teórica y abstracta de por sí, se puede emplear la técnica La sustancia, de Pujolàs:⁵⁵ El profesor solicita que se apunte una frase acerca de una de las ideas fundamentales del texto en cuestión. Cuando la tengan escrita, es mostrada a los compañeros de equipo y se debate su idoneidad, es corregida, pulida o descartada. Una vez que se han debatido todas las frases del conjunto de integrantes del grupo, se organizan de manera lógica y cada miembro la copia en su cuaderno, con lo que consiguen una síntesis de lo esencial en el texto.

Por último, hay que señalar una errata en el texto de esta actividad, pues se alude al Texto 1 cuando en realidad se quiere hacer una referencia cruzada con el texto de la Actividad 1 del Tema 6, Sintaxis I.

1.2. Ahora lee el siguiente fragmento sobre las Sinsombrero e intenta identificar la composición de los sujetos:

Se ofrece una lectura acompañada de una tabla en cuyas casillas los estudiantes han de encajar los sujetos de los diversos sintagmas del texto, con diferentes opciones combinatorias. Así se vuelve a poner de relevancia la noción de lo gramatical como sistema combinatorio o de celdas múltiples. Aquí se puede determinar que los estudiantes trabajen cooperativamente por la técnica de Parejas de ejercitación-revisión de Johnson y Johnson.⁵⁶ En grupos de cuatro alumnos divididos en dos pares, el miembro A de cada uno de estos lee la primera frase y propone estrategias para clasificarla en alguna(s) de las casillas. El alumno B valora las respuestas, apoya y guía. Este da solución a la segunda frase, describiendo paso a paso los criterios de categorización gramatical necesarios para enfrentarse a la pregunta. El alumno A comprueba la solución y ofrece estímulo y guía. Cuando han dado fin a las cuestiones, contrastan sus resultados con la otra pareja. De no haber acuerdo, tendrán que replantearse las preguntas hasta alcanzar un consenso. Si están de acuerdo, seguirán trabajando en la tercera pregunta. El procedimiento se reitera hasta finalizar todas las cuestiones, que serán puestas en común en el pleno de la clase.

48

⁵⁵ Pere Pujolàs, *apud* Laboratorio de Innovación Educativa, 2012: ed. cit., 46.

⁵⁶ Dianne y Roger T. Johnson, 1997, *apud* Laboratorio de Innovación Educativa, 2012: ed. cit., 48.

SOLUCIONES - Se resalta en negrita el componente sintáctico del sujeto de la frase, seguida por la letra de la casilla y la estructura del sintagma nominal sujeto.

Juntos persiguen ofrecernos a los profesores y a los estudiantes instrumentos educativos. E. Pronombre.

Un grupo nutrido de investigadores del área de las ciencias humanas y sociales ha buscado la colaboración de instituciones españolas como RTVE y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. A. Artículo + Nombre + Adjetivo.

Este identificó su genio pensador tempranamente. E. Pronombre.

El largometraje dura unos 56 minutos. A. Artículo + Nombre.

Los veinte fueron épocas felices para todos los miembros de la Generación del 27. A. Artículo + Nombre.

La imparable confiesa que prefiere morir a toda velocidad. B. Artículo + Adjetivo.

Concha Méndez nos cuenta cómo en su infancia expresó una vez su deseo de ser capitán de barco. C. Nombre propio.

Rosa Chacel es recordada en los cafés del Barrio de Maravillas. C. Nombre propio.

Reflexionaba cómo la posición de la mujer en la sociedad tenía que transformarse. D. Sin sintagma nominal.

Maruja Mallo, por su parte, explica también de viva voz cómo se gesta su surrealismo pictórico en diversas vivencias del apasionante Madrid de los años veinte. C. Nombre propio.

Estas mujeres no eran como las demás de su época. A. Determinativo+ Nombre.

Como se habrá podido comprobar, ciertos ejemplos no corresponden literalmente a las estructuras propuestas, puesto que, o bien en apariencia falta algún elemento, o bien en un principio parece sobrar. A partir de los aparentes errores, se puede alentar al alumnado a crear nuevas casillas o celdas para algunos de los sintagmas que quedarían con una definición incompleta, inexacta o matizable. Incluso, y si se estima conveniente, se plantearía una práctica de detección del gazapo cometido por el profe despistado. Esta actividad puede también ampliarse con la identificación de los componentes estructurales de otros sintagmas nominales, aunque sus funciones no sean necesariamente las de sujeto, de modo que se diagnostique el conocimiento previo del estudiantado o se anticipen nuevos contenidos. De la misma manera, la supuesta dificultad de inserción de ciertos sujetos en toda celda de la tabla puede tomarse como una oportunidad para explicar categorías móviles: el determinativo y el pronombre (estas mujeres), por ejemplo, o la sustantivación adjetiva (los veinte).

Cuando esta tarea se llevó a cabo en las aulas, el ejercicio reflexivo que se generó de forma casi automática tras el relleno de las casillas acabó por superar la exacta categorización en favor de lo metalingüístico, como señalan los docentes encargados de aplicar la tarea.

Para concluir la actividad, proponemos trabajar la destreza de la expresión e interacción escritas por medio de la técnica consistente en escribir a partir de la fotografía. Se escogen fotografías de las Sinsombrero (de diversas páginas web o de las imágenes congeladas del documental) y se comenta qué reflejan sus caras, su piel, cuál resulta más atractiva, etc. Seguidamente se clasifican de acuerdo a un parámetro propio (por ejemplo, los lugares donde han vivido estas mujeres) y se enfatiza un rasgo específico (como los ojos o el pelo), a fin de que el alumnado intente describir a todas las Sinsombrero partiendo de los datos obtenidos. La acción puede reiterarse con distintas características y diversos criterios, para lograr paulatinamente una cadena de datos e ideas que conduzcan al desarrollo de una redacción creativa.

2.1. El predicado y los sintagmas verbales. El núcleo del predicado y los pronombres objeto.

Para presentar esta parte introductoria de la segunda actividad, se recurre a despertar el interés por la vida de una de las figuras más representativas del 27, en parte por su especial vinculación con el internacional Lorca, pero no exclusivamente. El objetivo es que, a raíz de la frase inicial sobre Margarita Manso incluida en la parte final del texto teórico, los alumnos reflexionen sobre cuánto sabemos sobre el papel de las mujeres en las vanguardias, justificando sus respuestas. Se puede escoger la estructura cooperativa de Pequeña Investigación.⁵⁷

Este formato de tarea puede dar comienzo a otras unidades didácticas en que se quiera poner de relieve el papel de la mujer en diversas etapas socio-históricas. Además, puede llevarse a cabo tanto en el aula como fuera de ella. No se persigue realizar una investigación científica, sino únicamente servirse del método del proyecto de investigación como herramienta didáctica. Las preguntas lanzadas exigen datos cualitativos, como análisis de enseres o figuradas entrevistas en profundidad. Así mismo, se puede proporcionar a los grupos de trabajo un capítulo adaptado con alguna parte incompleta del libro de Tania Balló (*Las Sinsombrero*),⁵⁸ o de la obra de Marga Clark (*Amarga Luz*),⁵⁹ a fin de que la cumplimenten. Para dinamizar la práctica, se puede plantear organizar stands científicos o instalaciones con pósters, maquetas, folletos, fotografías, donde se describa la investigación realizada y se aclare lo necesario a otros grupos que se acerquen a preguntar.

2.2. Sustituye las palabras en negrita por otras que encajen en el texto sobre la sinsombrero Margarita Manso.

50 Se trata de que el alumnado trabaje la activación léxica. Para vehicular la actividad, se puede proponer la adaptación de Pujolàs de El juego de las palabras, estrategia tomada de Kagan.⁶⁰ El enseñante escribe las expresiones clave sobre el tema que se tiene que trabajar: fue autora, se trasladó, se dedicaba, influyera en, ingresó en, tuvo, coincidió con, se hicieron, trabó, conoció, pertenecían, decidió, estaba vedada, se disfrazaron, acceder, ha trascendido, mantuvo, rindió tributo, escogió, conspira, parecerle, se casaba, acabó en, retrató, se afilió. En grupos, los alumnos escriben una frase con estas expresiones o dan a conocer la idea que estiman se esconde detrás de las mismas. Las expresiones clave se pueden distribuir entre los diversos equipos, de manera que cada grupo trabaje sobre una lista distinta, o bien pueden ser idénticas para todos los grupos. En resumen, se debería conseguir que las frases o ideas formuladas con las expresiones clave fuesen puestas en común para representar una síntesis de las propuestas. Se tiene que lograr que los alumnos, más allá de la mera búsqueda en diccionarios bilingües o monolingües, razonen por qué escogerían una u otra acepción en relación con el texto de referencia.

El trabajo con el diccionario exige por parte del docente una pequeña aclaración de qué buscar y en qué clase de léxico hacerlo. Así pues, la colocación “rendir tributo” no puede resolverla siempre el diccionario bilingüe. Tampoco servirá en el caso de las asimetrías lingüísticas, donde palabras polisémicas en español podrían no serlo en checo. Además, por lo que respecta al contexto, se debe indicar que los datos pragmáticos que arroja el diccionario no resultan todo lo explícitos que uno quisiera, de ahí la recomendable insistencia en contextualizar las expresiones en el texto de referencia y examinar cómo, cuándo, dónde y con respecto a quién se emplean los términos en cuestión.

Se puede, para implementar y facilitar la actividad, empezar por dividir al alumnado en cuatro grupos que se encarguen de distintos párrafos del texto. Puesto que en cada párrafo hay una o varias palabras en negrita, las van a buscar primero en el diccionario monolingüe español (antes de aportar ningún sinónimo), de manera que se les pauté el análisis y la información que deben extraer con arreglo a los siguientes criterios:

⁵⁷ Cf. Herrán, 2009: ed. cit., 21-24.

⁵⁸ Tania Batlló, *Las sinsombrero: sin ellas, la historia no está completa*. Espasa, Barcelona, 2016.

⁵⁹ Marga Klark, *Amarga luz*. Funambulista, Madrid, 2011.

⁶⁰ Spencer Kagan, *apud* Laboratorio de Innovación Educativa, 2012: ed. cit., 45.

- ¿Resulta la definición bastante clara?
- ¿Se aportan ejemplos? ¿Ayudan los ejemplos a comprender la definición?
- ¿Qué datos gramaticales se ofrecen?
- ¿Qué información pragmática se presenta?
- ¿Se incluye información cultural?
- ¿Aparecen sinónimos o antónimos?
- ¿Se listan las combinaciones léxicas más habituales?
- ¿Se muestra la fraseología de la palabra?
- ¿Se menciona información fonética u ortográfica?

Finalmente es presentado al resto de los grupos el léxico analizado con arreglo a los parámetros recién listados. Tras haber acabado el análisis de las palabras y comprendido la totalidad del texto en detalle, se propone al alumnado enfocar la información de los párrafos analizados para plantear preguntas de comprensión y reflejarlas en tarjetas. Se lee una vez más la totalidad del texto para dividir la clase ahora en tres grupos, a fin de que se responda a las cuestiones de comprensión formuladas inmediatamente antes.⁶¹

El tránsito al planteamiento de sinónimos se produce pidiendo al alumnado que medite sobre aquella parte de la información anterior necesaria para llegar a aprender una palabra: definición, ejemplo, información pragmática, sinónimos y antónimos, combinaciones, fraseología, ortografía... Se les pide elaborar, en los grupos de referencia, una tabla que incluya los contenidos necesarios y su justificación. Se termina comparando con otros grupos para consensuar entre todos la información que necesitamos. No se trata de que se centren exclusivamente en el apartado de la sinonimia, por lo que el docente habrá de estar atento para reorientar convenientemente.⁶²

A continuación, el profesor plantea a la clase un resumen del texto a partir de palabras clave como profesión, amigas, esposo, relación. Se pide igualmente buscar otras palabras clave que ayuden a confeccionar una síntesis textual. Se les puede ayudar con preguntas guía del tipo: ¿Cuál fue la profesión de Maruja Manso? ¿Dónde estudió? ¿A qué amigas o amantes conoció allí? ¿Con quién se casó? ¿Qué famoso poeta le dedica una composición? Una vez que los chicos hayan reelaborado la historia, se les exhorta a escoger palabras relacionadas con la biografía de una persona susceptibles de incorporarse a un glosario, para comentarlas en gran grupo y explicar el porqué de su elección. Entonces se les pide que se centren en cómo definir esas voces. Para ello se recurre a la comparativa entre varios diccionarios (aquellos de que se disponga en la Sección o que se encuentren en red; como sugerencia, se puede echar mano de las publicaciones *Clave* y *Salamanca*),⁶³ a fin de examinar si una misma palabra se define en ellos de forma diferente. Se trata de cotejar las posibles variaciones entre definiciones y reflexionar acerca de cuáles resultan más claras para comprender la palabra y qué rasgos hay que considerar preferiblemente para definir un término.⁶⁴

Por último, sobre la base de la definición de las palabras buscadas y para repasar el léxico enfatizado, se propone al alumnado que elabore una sopa de letras como juego para el resto de los compañeros. Así, y a partir de las voces encontradas (las remarcadas en negrita), se está en disposición de que los alumnos unan cada palabra con su sinónimo, en una tabla que les aporte el docente (naturalmente, se enunciarán los verbos en infinitivo y los adjetivos y sustantivos en masculino, como aparecerían en una entrada de diccionario).

Mantener:	escribir.
Ser autora:	mudarse.
Conspirar:	trabajar como.
Escoger a:	condicionar, determinar.
Disfrazarse:	entrar en, ser admitido en.

⁶¹ Esta actividad se toma de E. García Sanz, *El diccionario: su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Una vuelta más de tuerca*. TFM. Universidad Antonio de Nebrija, 2009: 84.

⁶² A partir también de García Sanz, 2009: 86.

⁶³ <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>; <http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/>

⁶⁴ Extraído asimismo de García Sanz, 2009: 89.

Coincidir con:	ser su maestro.
Tener (como maestro):	toparse con, encontrarse con.
Acabar en:	convertirse en íntimos.
Retratar:	hacer el único amigo.
Acceder a:	encontrarse con, descubrir a.
Parecerle (a Margarita):	contarse entre su círculo.
Decidir:	determinar, querer.
Ingresar en:	estar prohibida.
Estar vedada:	vestirse.
Conocer:	entrar en.
Rendir tributo:	hacerse famoso.
Trasladarse:	entablar.
Trascender:	homenajear.
Influir en:	elegir a.
Dedicarse a:	tramar.
(Al círculo) pertenecer:	opinar Margarita.
Afiliarse a:	contraer matrimonio.
Hacerse (íntimos):	finalizar en, terminar en.
Trabar una única amistad:	pintar.
Casarse:	asociarse a, inscribirse en.

SOLUCIONES

Fue autora: escribió.

Se trasladó: se mudó.

Se dedicaba (a la profesión de): trabajaba como.

Influyera en: condicionara, determinara, incidiera en.

Ingresó en: entró en, fue admitida en.

Tuvo (como maestro): su maestro fue.

Coincidió con: se topó con, se encontró con.

Se hicieron (íntimas): se convirtieron en íntimas.

La única amistad que trabó: la única amiga que hizo.

Conoció: se encontró con, descubrió a.

(Al círculo) pertenecían: entre su círculo se contaban, estaban.

Decidió: determinó, quiso.

Estaba vedada: estaba prohibida.

Se disfrazaron: se vistieron.

Acceder a: entrar en.

Ha trascendido: ha ido más allá de.

Mantuvo: entabló.

Rindió tributo: homenajeo.

Escogió a: eligió a.

Conspira: trama.

Parecerle a Margarita: opinar Margarita.

Se casaba: contraía matrimonio.

Acabó en: finalizó en, terminó en.

Retrató: pintó.

Se afilió a: se asoció a, se inscribió en.

Reconocemos la dificultad léxico-semántica que puede entrañar esta tarea de sustitución sinonímica para la banda lingüística en que se hallan los estudiantes. Por eso mismo, se puede plantear como una práctica voluntaria o de ampliación por lo que respecta al reemplazo de las palabras en negrita, no tanto a la comprensión global del texto.

Se puede rentabilizar aún más la actividad si se explora el ámbito connotativo o las circunstancias en que se emplearían las expresiones propuestas. Para ello, se presentaría una nueva tabla que recoja las palabras (los verbos sin preposición o el sustantivo o adjetivo independizado del verbo junto al que se coloca), las expresiones o colocaciones en que pueden darse y un ejemplo. El objetivo consiste en que el alumnado reflexione sobre si hay alguna expresión que posea connotaciones idénticas a las textuales. Así por ejemplo, “trascender” puede significar “ir más allá, superar”, pero también, como en el caso del texto, “hacerse famoso”, “llegar a ser conocido”.⁶⁵

Se conmina a los estudiantes, para finalizar la tarea, a pensar en la estructura de las expresiones (verbos con preposición: “trasladarse a”, “dedicarse a”, “influir en”, “ingresar en”, “coincidir con”, “conocer a”, “pertenecer a”, “disfrazarse de”, “mantener con”, “conspirar para”, “casarse con”, “acabar en”, “afiliarse a”; colocaciones: “rendir tributo”, “estar vedado/a”, “hacerse íntimo/a”). Como en otras ocasiones, las tareas pueden explotarse en distintos planos o niveles lingüísticos, según el criterio del profesor.

Para desarrollar la destreza de la expresión escrita, se puede solicitar al alumno que transforme la biografía de Margarita Manso en un cuento breve de autor, fijándose en aspectos socioculturales como la época en que transcurre (mediados del siglo XX), el lugar (España), lo que estaba ocurriendo en ese lugar en ese momento histórico (de los felices 20 a la guerra y la diáspora generacional), la búsqueda de información sobre Manso y la intencionalidad que tendrían como escritores al escribir el relato –qué querrían reflejar en el cuento–. Se recuerda la estructura básica de la narración: aspectos discursivos y dificultades que puede presentar (acción, personajes y contexto), verosimilitud, punto de vista del narrador, diálogo en estilo directo e indirecto, marcadores discursivos narrativos... También puede incidirse en el sistema formal de lengua: transformación de los tiempos verbales, deícticos, pronombres y adverbios en el cambio de estilo directo a indirecto o viceversa, concordancia...

2.3. Sigue al texto una presentación de corte teórico sobre los pronombres personales de objeto directo e indirecto y los sintagmas preposicionales a los que pueden sustituir.

El hilo conductor sigue siendo la sinsombrero Margarita en sus relaciones erótico-amorosas. El profesor puede realizar un ejercicio de preparación a la lectura con una práctica adaptada de materiales para ELE, consistente en un cuadro con una serie de órdenes y peticiones en la columna de la izquierda, que se acompañan de otras columnas donde consignar quién dio esas órdenes, a quién y dónde. Los datos están desordenados, por lo que hay que ordenarlos previamente. El contexto también puede ser la sinsombrero Manso y su vida amorosa con Lorca y Ponce de León, si bien se podría simplificar la comprensión llevándolo a un terreno más próximo a ellos, como el que sigue:⁶⁶

¿Qué dicen?	¿Quién lo dice?	¿A quién?	¿Dónde están?
¡Levántate ya, que vas a llegar tarde a clase!			
No asoméis la cabeza por la venta			
Los que vais a ir a la excursión, levantad la mano			

⁶⁵ Una vez más, a partir de García Sanz, 2009: 91-92.

⁶⁶ La tabla se adapta de M. L. Coronado, *Los pronombres personales*, Edinumen, Madrid, 1998.

Antes de la lectura del apartado 4, se debe indicar muy bien la instrucción al alumnado, puesto que se trata de que primero relacionen los números romanos (I, II, III...) con las frases que figuran a continuación del texto señalizadas con las letras del alfabeto (a, b, c). Constituye esta una tarea similar a las propuestas en otras unidades didácticas para el trabajo textual alineado con los modelos de ejercicios de las diversas ediciones del examen DELE, por lo que se espera que el estudiante esté familiarizado con este tipo de práctica, una vez que ha comprendido qué debe hacer exactamente.

2.4. Lee atentamente este fragmento sobre otra de las Sinsombrero, Concha Méndez, y después complétalo (números romanos).

Para favorecer la comprensión del texto que da soporte a los vacíos de información, antes de leer es posible emplear la herramienta cooperativa llamada Intercambio de tríos rotativos.⁶⁷ Se arranca de una variedad de preguntas acerca de una anécdota de la vida de Concha Méndez, relatada por ella misma en el documental «Las imprescindibles», que se visualizará.⁶⁸ Las cuestiones podrían ser del estilo de: ¿cómo se siente Concha cuando comienza a hablar? ¿Qué ha hecho el amigo de su padre? ¿Con qué adjetivos se refiere el amigo de su padre a las niñas? ¿Por qué motivo? ¿Qué quiere hacer Concha de mayor? ¿Cómo reacciona ante las palabras del amigo de su padre? El contenido de las respuestas no puede resumirse en verdadero o falso. Se distribuye a los estudiantes en tríos y se organiza la clase de manera que cada alumno pueda ver con claridad a los tríos que están a su derecha e izquierda. La distribución general de los grupos tendrá forma de círculo o de cuadrado. Se entregará a cada trío la primera pregunta, al objeto de generar una discusión. Proponemos entonces que cada alumno del trío conteste a la pregunta por turnos. Después de un tiempo prudencial de debate, se solicita a los grupos que asignen un 0, 1 o 2 a los diversos miembros. Los estudiantes con el número 1 rotan hacia el grupo siguiente en la dirección de las agujas del reloj. Los números 2 se trasladan dos tríos en la misma dirección. Se solicita a los que tengan el 0 que se queden sentados, pues serán los permanentes del trío. Se les requiere que levanten la mano para que los alumnos en movimiento puedan distinguirlos. Se empieza un nuevo intercambio con una pregunta distinta. Los tríos pueden rotar tantas veces como se quiera y de acuerdo con el tiempo disponible.

54

2.5. Completa ahora el texto con las siguientes expresiones (objetos directos e indirectos).

SOLUCIONES - 1: j, 2: b, 3: g, 4: c, 5: i, 6: e, 7: a, 8: d, 9: h, 10: k, 11: f.

Para intercalar entre dos actividades de corte estructural escrito o prácticas muy guiadas, se propone ahora una tarea más libre y de índole expresivo-interactiva, un debate dinámico que arranque de una de las afirmaciones creadas en torno al tema de controversia: las mujeres siguen en situación de desigualdad con respecto a los hombres. Se divide la clase en los grupos de discusión. Se asigna al azar el posicionamiento de “pro” a un equipo y el de “contra” al otro. Después, se crean de dos a cuatro subgrupos en el seno de cada grupo. Se pide a cada subgrupo que redacte argumentos para la postura que le ha sido encomendada. Una vez finalizada la discusión se elige un portavoz de cada subgrupo. Se distribuyen las sillas de manera que dos sean para los representantes del “pro” y otras dos para los del “contra”. El resto de la clase se sitúa detrás de sus posicionamientos respectivos. Los portavoces presentan sus puntos de vista, es decir, los argumentos que han escrito sobre el tema del honor y la honra.

Tras escuchar cada argumento, se interrumpe el debate y se vuelven a reunir los subgrupos de partida. Se solicita que elaboren estrategias para rebatir los argumentos del bando opuesto, aportando la ayuda lingüística previsiblemente necesaria. Una vez más los chicos habrán de elegir un portavoz distinto del previo. Se reanuda el debate, de manera que los portavoces sentados refutan los argumentos del bando contrario. Se insta al resto de los alumnos a sugerir razones o refutaciones pasando notas a sus portavoces. Al final del debate no habrá vencedores ni vencidos, sino que el

⁶⁷ Laboratorio de Innovación Educativa, 2012: ed. cit., 76.

⁶⁸ T. Balló y S. Torres, *Imprescindibles: Las Sinsombrero*, documental RTVE, 2015: op. cit., minutos 7:11-7:47.

profesor reunirá a todos en un círculo único donde los representantes de los bandos estén entremezclados. Se da pie entonces a una charla sobre lo que se ha podido aprender del tema a raíz del debate, durante la cual podrán evaluar cuáles fueron los mejores argumentos de los dos bandos.

2.6. Por último, sustituye los sintagmas por la respuesta adecuada (pronombres objeto):

Ahora tienen que ocuparse de los números arábigos y las expresiones recalcadas, de manera que elijan un pronombre objeto conveniente para remplazar al sintagma en negrita. Tal vez percibamos este ejercicio como un tanto estructuralista, si bien se encuadra en un ámbito de acción comunicativo.

SOLUCIONES - 1: las, 2: los, 3: los, 4: la, 5: la, 6: se, 7: lo, 8: le, 9: lo, 10: la, 11: la, 12: la.

Los pronombres personales de objeto directo e indirecto permiten una reflexión acerca de los fenómenos del laísmo, loísmo y leísmo como variantes lingüísticas vinculadas al componente social y geográfico, por lo que nos dejan en una disposición idónea para practicar el reconocimiento de errores de ese tipo. Se pueden escoger textos de la literatura realista decimonónica o contemporánea que plasmen estas variaciones, a fin de identificarlas. Es factible utilizar la técnica de Las cinco felices cotillas. Estas cotillas coinciden con las preguntas lógicas principales que permiten abordar la realidad: ¿Qué fenómeno diatópico, diastrático o diafásico se manifiesta? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? Se orienta a la clase para que precise cuál de las cinco preguntas básicas decidirá un mejor nivel de comprensión del fenómeno. Cada equipo procesa la información que implica su respuesta a las comadres, de manera que en el momento de interdependencia social unos retroalimenten a otros hasta contestar en gran grupo a las cinco comadres.

TEMA 8. SINTAXIS III.

EL ORDEN DE LAS PALABRAS EN LA ORACIÓN. REGISTROS

Motivación de la unidad didáctica:

- Acercamiento al orden de las palabras en diversas lenguas.
- Aprendizaje de los registros en español.
- Conciencia de la expresión artística y cultural.

Contenidos:

- Variaciones combinatorias en castellano.

Tema cultural en torno al que gira la unidad didáctica:

- Escritoras recuperadas de la Generación del 27.
- Vínculos entre España y la República Checa.

Relación con otros temas:

- Sintaxis I y II.
- La comunicación.
- Formación y evolución del español.
- Situación lingüística de España.

Procedimientos:

- Cuestionario de ítems cerrados.
- Texto con vacíos de información.
- Cuestionario de opción múltiple.

56

Competencias y destrezas:

- Competencia gramatical: estructura de la oración.
- Destrezas: comprensión lectora, expresión e interacción oral.

Cuestiones y tareas:

ACTIVIDAD 1 [pp. 70-73].

Reflexión inicial.

El orden de las palabras en la lengua española es más flexible que en la checa, aún así existen ciertas reglas que en esta unidad se explican: la colocación de adjetivos calificativos, los artículos, los adjetivos especificativos, pronombres posesivos, demostrativos y numerales, los constituyentes de los sintagmas preposicionales y las partículas de negación.

1.1. Lee bien estos fragmentos adaptados a partir de una entrevista a Teresa Pàmies e intenta identificar al interlocutor al que se refieren las preguntas.

Antes de la lectura se puede sondear el conocimiento previo sobre el orden de palabras con unas preguntas simples alrededor de un objeto, que puede ser el famoso guante perdido del artista Max Klinger. En la imagen se representa a una patinadora que ha perdido un guante, de modo que un patinador que le sigue a espaldas suyas está agachándose para recogerlo y, supuestamente, devolvérselo. Las preguntas están orientadas a que se enfoque el orden de palabras como indicador

del nexo entre la información que proporcionamos y el entorno, de forma que se resalte cuál es la información que se interpreta como dada y cuál es la nueva o enfatizada.⁶⁹ Se pretende que relacionen una serie de preguntas con la respuesta más adecuada, incidiendo en que no hay contestaciones incorrectas y que lo que se quiere es empezar a concienciar de por qué pueden (y a veces deben) cambiar de orden las palabras en la oración:

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Qué llevó la patinadora a la pista?	La patinadora llevó un guante a la pista.
¿Adónde llevó la patinadora el guante?	A la pista, la patinadora llevó un guante.
A la pista, ¿quién llevó un guante?	A la pista la patinadora llevó un guante.
¿Quién le dará el guante a la patinadora?	El guante se lo dará el patinador.
¿Qué le dará el patinador a la patinadora?	El patinador le dará el guante a la patinadora.
¿A quién le devolverá un guante el patinador?	A la patinadora, el patinador le devolverá un guante.

Una vez más la actividad propuesta tiene por temática conductora la parte femenina de la Generación del 27. El interés, esta vez, radica en que se rescata a Teresa Pàmies, una de las imprescindibles cuya labor e imagen no ha sido tan difundida hasta la fecha y que, además, tiene una vinculación especial con Praga y con la República Checa, como se descubrirá tras la lectura de los textos a ella consagrados.

Los planteamientos teóricos comienzan por explicar el valor estilístico del orden de palabras en diversas oraciones en que diferentes sintagmas intercambian su posición dentro del enunciado, a fin de ejemplificar el matiz de estilo que confiere una anteposición o una posposición determinada. Tal es el caso de la anteposición o posposición del adjetivo.

Posteriormente se lleva a cabo un recorrido por las distintas categorías de palabras en español y su posible colocación en los segmentos oracionales, sobre la base de axiomas informativos en torno a la vida de Teresa Pàmies, la escritora catalana republicana, exiliada en la capital checa durante la guerra civil. A continuación se presentan fragmentos numerados que comentan la biografía de la escritora y activista a partir de una entrevista que concedió. Se trata de que el alumnado identifique quién es la interlocutora de las diversas afirmaciones que se presentan.

SOLUCIONES - 1: Teresa Pàmies, 2: periodista, 3: periodista, 4: periodista, 5: Teresa Pàmies, 6: Teresa Pàmies, 7: periodista, 8: periodista, 9: Teresa Pàmies, 10: Teresa Pàmies, 11: periodista, 12: Teresa Pàmies, 13: periodista, 14: Teresa Pàmies, 15: Teresa Pàmies.

Para realizar la actividad 1 conviene numerar las diversas casillas que interrogan sobre quién es el interlocutor de cada afirmación. Igualmente resulta muy aconsejable recordar al alumnado las nociones de discurso referido e indirecto, así como el concepto de interlocución. Se puede revisar otra literatura testimonial de autoras del 27 (como María Teresa León),⁷⁰ además de incidirse en la importancia del testimonio de estas mujeres recobradas para la historia. Se revisarán al respecto los subgéneros narrativos de la biografía, la autobiografía o las memorias. Así por ejemplo, se puede recordar al alumnado que toda narración biográfica consta de tres elementos importantes: a) datos relevantes en torno a fechas, lugares y sucesos propios de la vida de la persona; b) descripción física, que puede ser de arriba abajo o viceversa, y puede incluir igualmente las impresiones; c) descripción de la personalidad, donde se integran sentimientos, actitudes y comportamiento de la persona. Como en cualquier descripción, los términos descriptivos adquieren gran importancia y, por lo general, se

⁶⁹ A partir de M.V. Escandell y M.Leonetti, «El estudio de la lengua: comunicación y gramática», en U. Ruiz Bikandi (coord.), *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar*. Graó, Barcelona, 2011: 78.

⁷⁰ M^a Teresa León, *Memoria de la melancolía*. Castalia, Madrid.

escribe en pasado. Estos tres componentes constituyen el fundamento de la biografía y se puede empezar por el que se desee.

Una biografía puede adquirir la forma de autobiografía. La principal diferencia entre una y otra radica en el punto de vista, o narrador en primera o en tercera persona. Por lo que respecta a las memorias, se trata de un matiz en la subjetividad y en lo asíncrono de la secuenciación de los sucesos descritos.

En última instancia, se aportan definiciones de una estudiante que ilustra respecto a su propia interpretación de cada uno de estos subgéneros narrativos:

Para mí la autobiografía es un texto en el que el mismo autor describe su propia vida (su experiencia, estado psíquico, sus sentimientos, etc.) pero también creo que de alguna manera es un personaje de ficción solo que tiene sus propias características y sentimientos, la biografía es un texto en el que algún autor describe la vida (verdadera) de alguien diferente, por ejemplo, de los monarcas conocidos o las personas importantes y la memoria es algo, quizás sea un pensamiento, en tu cabeza que puede ser bueno o malo, algo que no puedes dejar de pensar, pero también la memoria puede ser una foto u otra cosa.

ERROR A EVITAR: La correcta puntuación de enunciados. Este texto necesita incluir algunos puntos seguidos para separar ideas, como detrás de “características y sentimientos” o “las personas importantes”.

En el plano semántico, podemos matizar que la palabra “memoria” no se refiere a “recuerdo”. Quizá la confusión provenga de su relación con el término inglés memory.

ACTIVIDAD 2 [pp. 73-75].

Ahora lee el texto siguiente sobre la vida y obra de Teresa Pàmies, y elige la combinación de palabras más adecuada.

58

Esta actividad persigue que el estudiante formule hipótesis sobre el orden de las palabras en español, de nuevo a través de un texto biográfico de Teresa Pàmies con huecos numerados correspondientes a las opciones entre las que se puede escoger. Nos parece sumamente crucial que sea consciente de que no se le ofrecen opciones en todo momento excluyentes, sino posibilidades a veces inclusivas, pensadas para permitir poner de manifiesto de un modo más explícito o declarativo los matices estilísticos que conllevaría cada elección. En último extremo, se hace preciso considerar la relativa libertad de la ordenación de las oraciones españolas con respecto a otras lenguas. De facto, la aplicación de esta labor al aula puede concebirse como ampliación, para cubrir necesidades de atención a la diversidad, contemplando, entre otras cuestiones, las altas capacidades intelectuales.

Antes de comenzar la actividad puede ser interesante trabajar previamente con términos como los que señalamos a continuación:⁷¹

Mitin - Desempeñó el cargo - Resistencia - Vocación tardía - Se gestó.

SOLUCIONES

1.- Teresa Pàmies tuvo siempre una vinculación especial con la República checa/Teresa Pàmies siempre tuvo una especial vinculación con la República checa: se trata de una cuestión estilística, donde la segunda opción que invierte el orden habitual del adjetivo es propia del lenguaje literario o libresco; igualmente se puede hacer referencia a cómo el registro literario coloca el adjetivo con arreglo a cuestiones como el ritmo, la entonación y la evitación de la repetición de los mismos esquemas sintácticos, así como la voluntad de una contraposición de miembros de distinta ordenación interna.

⁷¹ El estudio léxico-semántico implica un trabajo interesante con palabras polisémicas en el diccionario (Enecoiz Osinaga, 2000, ed. cit.: 294), contrastando en qué medida se preserva la polisemia o cómo varía en checo y en español (“resistencia” y su traducción checa); o buscando equivalentes para ver cómo se corresponden las expresiones idiomáticas y sus colocaciones (“vocación tardía”, “desempeñó el cargo”).

2.- En la capital de la entonces Checoslovaquia trabajó en la radio en programas para España/Trabajó en la radio en la capital de la entonces Checoslovaquia para España en programas: en la opción primera, el complemento circunstancial de lugar caracteriza a la oración entera, mientras que en la segunda el complemento circunstancial queda en medio, puesto que es el componente oracional más libre y que se presta más a desplazarse. Asimismo, se puede anotar que esta última opción resulta más forzada desde el punto de vista del uso habitual.

3.- Se quedó en tierras checas doce años, hasta que volvió a Cataluña en 1971/Doce años se quedó en tierras checas hasta que a Cataluña volvió en 1971: al analizar el orden de palabras en estas dos oraciones, se aprovecha para poner de relieve que el primer caso se corresponde con una variedad lingüística más actual desde la perspectiva diacrónica, mientras que el segundo supuesto obedece a una tonalidad más arcaizante. Se puede recordar aquí que el orden de palabras en español es sintácticamente libre, de manera que no interviene en la codificación sintáctica, puesto que serán los morfemas gramaticales los que delimiten cada elemento oracional. La primera alternativa corresponde a la secuencia preponderante en español: SPC (Sujeto, predicado y complementos). La segunda opción está estilísticamente marcada.

4.- Fue hija de Tomás Pàmies, dirigente local del bloque obrero y marxista de Camperol/
Fue hija de Tomás Pàmies, local dirigente del bloque obrero y marxista de Camperol: en esta ocasión solo la primera alternativa se puede considerar válida, puesto que en la segunda oración la inversión de “dirigente local” en “local dirigente” es ajena a la lengua española. Se puede indicar que la posición de algunos adjetivos antepuestos en español cumple una función semántica (determinado, cierto, grande). En este caso, si se antepone el adjetivo “local” al sustantivo “dirigente”, el primero puede funcionar igualmente como “sustantivo”, de modo que cambia el significado del sintagma, que pasa de referir al líder del lugar, a aludir a un espacio físico que ejerce las veces de dirección. Además, se puede mencionar que los factores contextuales fuerzan decisivamente con una resistencia a que el sustantivo vaya antecedido por más de un elemento que dependa de él o por uno que vaya seguido de complementos propios.

5.- Por casualidad se hizo escritora, porque su compromiso político con las juventudes del Partido socialista unificado catalán se lo exigía/Se hizo escritora por casualidad, porque se lo exigía su compromiso político con las juventudes del Partido socialista unificado catalán: en la primera oración podemos explicar, una vez más, que el circunstancial introducido en la secuencia SPC (sujeto, predicado, complementos), está al principio porque hace alusión a toda la oración, si bien es innecesario para completar la predicación y por eso va separado por la coma; el orden oracional del segundo enunciado evita la acumulación de los circunstanciales al inicio de la frase, distribuyéndolos de forma igual.

6.- En Amor clandestí, una de estas novelas, desarrolló la relación amorosa con su marido ampliamente/En una de estas novelas, Amor clandestí, desarrolló ampliamente la relación amorosa con su marido: en esta ocasión, las dos alternativas vuelven a ser correctas, de suerte que se puede aludir a que el hablante suele anteponer el elemento de la oración que considera más relevante en función de su intención comunicativa (orden envolvente). En la primera oración se otorga más importancia al título de la novela, mientras que en la segunda resalta la creación novelística en su conjunto. Aunque las dos construcciones resultan claras, el mensaje se reviste de tonalidades diferentes.

7.- [...] llenas están sus creaciones de historias de la Civil Guerra, la clandestinidad y el exilio/[...] sus creaciones están llenas de historias de la Guerra Civil, la clandestinidad y el exilio: esta vez se puede apelar, para explicar la primera oración y como en ejemplos previos, al lenguaje expresivo, que permite la colocación inicial del predicado, frente a la organización más aconsejada: núcleo del sujeto, complementos del sujeto, verbo, complementos del verbo, complementos de cada complemento; además, en el sintagma nominal Civil Guerra, la anteposición del adjetivo es incorrecta, puesto que se trata de una colocación semántica en donde el orden es fijo; en cuanto a la segunda oración, en efecto, en el sujeto la palabra esencial es “creaciones”; no hay complemento del sujeto, mientras que en el predicado, al núcleo de la oración “están” le siguen un atributo y los complementos del adjetivo.

8.- Participó ahí en la organización de los internados y creó una escuela/Ahí participó en la organización de los internados y creó una escuela. Los dos órdenes oracionales son correctos y habituales, si bien se puede aprovechar este ejemplo para, además de recordar que el complemento circunstancial es elemento de la oración más desplazable, informar de que, por el contrario, el complemento directo es el más rígido, de modo que se ejemplifique con cómo en sendas oraciones va en el mismo lugar, detrás del verbo, puesto que ninguno de estos enunciados está marcado estilísticamente. En tal sentido, diversos manuales de estilo sugieren que una redacción clara y correcta pasa precisamente por el orden aludido en el punto precedente.

9.- Encarcelaron tres meses en La Roquette a Teresa por estar indocumentada, antes de que París fuera ocupada./Antes de que París fuera ocupada, encarcelaron tres meses a Teresa en La Roquette, por estar indocumentada: las dos ordenaciones oracionales resultan adecuadas, pero el orden difiere puesto que lo primero que se expone es lo importante desde el punto de vista informativo. Lo que no se hace es separar nunca el complemento del término complementado.

10.- Escribe Teresa que, cuando estaba todavía en París y fue al entierro de su padre, leyó los cuadernos que este había ido escribiendo en forma de memorias./Teresa escribe que leyó los cuadernos que este había ido escribiendo en forma de memorias, cuando estaba en París y fue al entierro de su padre: esta vez solo la primera oración es correcta, porque en la segunda el pronombre “este” aparece antes de que se haya aludido al nombre al que sustituye, “su padre”. Este es un buen momento para explicar o recordar la tematización, es decir, la colocación en el primer lugar de la parte de la oración cuya información se pretende resaltar y que se acaba convirtiendo en el tema.

11.- La sinsombrero estudió los apuntes paternos y le pareció una buena idea escribir un libro./La sinsombrero estudió los paternos apuntes y le pareció una idea buena escribir un libro: la corrección gramatical de ambos enunciados oracionales no implica que el segundo sea adecuado desde el punto de vista pragmático o de uso lingüístico. Aunque en ambas oraciones se preserve un orden lineal, por el que el elemento determinante sigue al determinado, y donde el sujeto va delante del verbo e inmediatamente detrás se sitúan los complementos directo e indirecto, con sus propios complementos, la segunda oración está marcada estilísticamente con la anteposición adjetival en “paternos apuntes”, además de que con la posposición del adjetivo “buena” se introducen matices semánticos diferentes al contenido de la colocación “buena idea”.

12.- La estructura de la obra consistía en la interacción con su padre muerto, según cuenta Pàmies la propia./Según cuenta la propia Pàmies, la estructura de la obra consistía en la interacción con su padre muerto: de las dos posibilidades, la primera no puede aceptarse por la posposición del adjetivo Pàmies; esto se explica porque, a pesar de que la tendencia del español (como del resto de las lenguas romances) a posponerlo al sustantivo en el grupo sintáctico, se trata de un grupo sintagmático estereotipado, con un significado peculiar y que, de posponerse, adquiriría un significado diferente y ajeno al contexto textual. Se puede aprovechar para recordar al alumnado en qué se basa la colocación del adjetivo, es decir, en dos oposiciones del sistema lingüístico que enfrentan respectivamente las funciones especificativa y explicativa y término marcado y no marcado. Mientras que el adjetivo especificativo se pospone, el explicativo tiene más libertad en la posición. Por lo que respecta al término marcado, se corresponde con adjetivo antepuesto y el no marcado, con el pospuesto, de forma que esta oposición entraña una importancia sobre todo y, más que nada, expresiva.

61

Reconocemos el grado de dificultad elevado de este tipo de tarea, ya que seguramente supere la banda lingüística en que se ubica el alumnado de destino, según las consideraciones del PCIC o del MCERL. Con todo, se puede plantear como una anticipación beneficiosa de conocimientos o un análisis contrastivo apropiado. En ese sentido, conviene mostrar una clasificación tipológica de las lenguas según el orden de palabras, a fin de que ubiquen el checo con respecto del español en esta categorización.⁷²

1. Sujeto/Complemento/Predicado (en adelante, SCP)/Complemento/Sujeto/Predicado (en adelante, CSP): el predicado se coloca al final de la oración, a la vez que el sujeto y el predicado intercambian su lugar (japonés).
2. SCP: el predicado va al final de la oración, de forma que la secuencia complemento-sujeto es fija (ainu).
3. CSP: la colocación del sujeto y del complemento es inversa al 2.
4. PSC/PCS: el predicado se sitúa en el primer lugar, de tal forma que no es fijo el orden sujeto-complemento (tagalo).
5. PSC: se mantiene fijo el orden sujeto-predicado (irlandés).
6. PCS: la colocación sujeto-predicado resulta inversa al 5 (malgache).
7. SPC: se trata de la categoría más extendida, donde el sujeto va al inicio, y a continuación figuran el predicado y el complemento (inglés, chino, etcétera).
8. CPS: el complemento se ubica al inicio de la oración y el sujeto, al término de la misma (lenguas caribeñas).

⁷² Extraemos esta clasificación de Elena Perederi, «El orden de palabras como rasgo tipológico de la lengua española». *Actas del Coloquio Internacional AEPE*, Instituto Cervantes, 2002: 216-222.

9. Orden de palabras sintácticamente libre: aquí prima una de las secuencias sin que otras estén prohibidas y los elementos oracionales van delimitados por los morfemas gramaticales (castellano).

Asimismo, conviene recalcar que la libertad en el orden de palabras del español está limitada a unas posibilidades, con objeto de que, por ejemplo, no se separe el morfema flexivo “se” del verbo al que acompañe. Para ello, se puede aportar un nuevo listado de oraciones construidas en español por nativos checos y trabajar en la detección de errores relativos al orden de palabras.

ACTIVIDAD 3 [pp. 76-77].

Como tarea de prelectura, se sugiere visionar «No te entiendo», un capítulo de la serie *Splunge*,⁷³ a fin de introducir por vía humorística algunas cuestiones pragmáticas e ir anticipando cómo el registro va a relacionarse también estrechamente con la adecuación a la situación comunicativa. De igual modo, de la serie *Big Bang's Theory*, sobre la base del personaje de Sheldon, se pueden aprovechar equívocos comunicativos basados en la violación de las máximas conversacionales de Grice como motor generador de humor.⁷⁴ Además, se puede proponer otra práctica preparatoria a la lectura, basada en los juegos de rol, a partir de coyunturas diversas en que los estudiantes tengan que intercambiar los papeles y hablar con arreglo a parámetros diatópicos, diafásicos o diastráticos determinados.⁷⁵ Estos planteamientos deben, en todo caso, desenfocar el tópico, para estar más allá de él.

La Actividad 3 aparece bajo el epígrafe Actividad 5, lo cual es una errata (asimismo, en la página 76 se detecta otro error tipográfico, puesto que el interrogativo indirecto “qué” aparece sin tilde). Esta tarea explica las relaciones entre registro y uso lingüístico, al tiempo que puede vincularse con la actividad previa, puesto que el orden de palabras en la oración también constituye una marca estilística. Se aclaran nociones relativas a la situación comunicativa y pragmática, sobre la base de nuevas declaraciones o testimonios de la Sinsombrero que amalgama la unidad didáctica. Se lleva a cabo una diferenciación sintética entre lo informal o estándar y lo formal o culto, con ejemplos extraídos del texto de la locución de Teresa Pàmies. Tras estas explicaciones se propone un cuestionario de opción múltiple para que el estudiante compruebe de modo aplicado hasta qué punto ha entendido el concepto de registro. Aquí conviene revisar contenidos como los de “categoría gramatical” y “función lingüístico-comunicativa”, a fin de consolidar una apropiada relación entre dichos términos y la realización efectiva de la tarea. En última instancia, en la aplicación de esta unidad se vio necesario aclarar voces como “complejo” o terminología del tipo de “palabras sueltas”.

62

SOLUCIONES - 1: b, 2: c, 3: a, 4: c, 5: c, 6: b.

Este ejercicio ha sido realizado por algunos grupos de las Secciones bilingües, que encontraron dificultades en algunas de las opciones para las respuestas. Ese es, por ejemplo, el caso de la 4, donde si bien la opción a) parecía claramente falsa, ya que la sintaxis se relaciona tanto con el orden de palabras como con el registro o estilo, la b) les suscitó dudas, pues propone que la sintaxis en un registro informal es siempre más desorganizada, de modo que la idea de la persistencia llevó a descartar esa respuesta. En efecto, la contestación ideal sería c), porque incluye una definición sintáctica desde una óptica comunicativa y funcional, que es la que intenta presidir todas las unidades didácticas.

En cuanto a las posibilidades de resolución de la cuestión 5, supuso un problema especial la explicación contenida en c). Se puede paliar esta problemática insistiendo en las diferencias entre corrección e incorrección y adecuación e inadecuación. Además, se deben revisar las nociones de norma y uso como continuum, no como disrupción. Así pues, el registro informal no tiene por qué entrañar incorrecciones y según la situación comunicativa admite variedades de pronunciación que permiten la relajación o incluso la no pronunciación de la consonante intervocálica.

⁷³ <https://cineele.com/2007/05/23/no-te-entiendo/>

⁷⁴ <https://lacienciadelasletras.wordpress.com/2015/11/29/pragmatica-y-sus-consecuencias-humoristicas-en-the-big-bang-theory-parte-iv-la-cortesia/>

⁷⁵ Se pueden extraer algunas situaciones de Álvaro Roldán Melgosa y Tarancón, *¡Exprésate!* SGEL, Madrid, 2010: 91-95, donde se muestran diversas motivaciones para dramatizaciones mínimas en que se da un marco propicio para usar el registro adecuado a nuestro personaje.

La cuestión 6 fue resuelta generalizadamente en virtud del desconocimiento por parte del alumnado de la colocación semántica en c), “seña de identidad distintiva”, con el recurso al descarte. Cuando se diseñó el texto y la actividad correspondiente se pensó en traer a colación el concepto de “jerga” como variedad situacional de la lengua. La elección sería igualmente incorrecta, puesto que la variante coloquial “largar” en su significado de “denunciar” o “delatar” no se restringe al habla de los revolucionarios en exclusiva.

Conviene subrayar que las respuestas apropiadas no siempre se pueden identificar o localizar en el texto de una forma literal (al pie de la letra), por lo que se tiene que hacer una labor de inferencia o deducción a partir de las ideas directamente expresadas en el fragmento. Así se ha puesto de manifiesto en la aplicación de las unidades didácticas al aula, donde las contestaciones son sintetizadas con otras palabras, y nunca parafraseadas. Se persigue que el estudiante practique las múltiples competencias integradas en la destreza de comprensión lectora.

TEMA 9. TIPOS DE TEXTOS

Motivación de la unidad didáctica:

- Aproximación a la tipología textual.
- Concienciación de una buena expresión escrita.
- Reflexión sobre la lectura de clásicos en la Literatura universal.

Contenidos:

- Tipología textual. Consejos para elaborar textos.
- Uso de las preposiciones.

Tema cultural en torno al que gira la unidad didáctica:

- La necesidad humana de contar historias.

Relación con otros temas:

- La Comunicación.

Procedimientos:

- Cuestionario de opción múltiple.
- Texto con vacíos de información.

Competencias y destrezas:

- Competencia gramatical: derivación de palabras.
- Destrezas: comprensión lectora y expresión escrita.

Cuestiones y tareas:

64

ACTIVIDAD 1 [pp. 79-80]

Antes de leer se puede sondear el conocimiento previo del alumnado mediante una práctica breve en que se presenten al estudiante fragmentos discursivos para que discutan, en lluvia de ideas, a qué tipo de texto podrían pertenecer:

1. Érase una vez... ...cuando, de repente... y colorín, colorado...
2. Ababol (del árabe hispano “happapáwra”). Recibe el nombre común de amapola; planta herbácea de tallo largo y delgado, con una flor compuesta de cuatro pétalos, generalmente de color rojo vivo.
3. JUNTA GENERAL ORDINARIA DE [...] CELEBRADA EL 28 DE JUNIO DE 2018.
Relación de asistentes y representados [...]
En Madrid, a 28 de junio de 2018, en la c/Acacias nº1, 3º izda., siendo las 20.00 horas, queda constituida la Junta General Ordinaria bajo la presidencia de [...]
EL ORDEN DEL DÍA previsto se desarrolló como se recoge a continuación: [...]
4. PERRO MORDIDO POR UN HOMBRE - El pasado domingo 18 de septiembre, a las tres de la tarde, en la plaza mayor de Calatayud, un varón de mediana edad se levantó de la terraza donde estaba tomando un aperitivo cuando, sin explicación aparente, se abalanzó sobre un perro dogo que estaba atado a una farola y...
5. ...aunque llevamos bastante camino recorrido, aún queda mucho por hacer en aras de conseguir la igualdad entre los sexos; no solo en el terreno laboral, sino también en el ámbito familiar, donde el reparto de las tareas domésticas dista de ser equitativo. En nuestra opinión...

Se pide a los alumnos que expliciten los datos en los que basan sus decisiones, tratando de orientarles hacia si se trata de una narración, una descripción, una exposición...

En el caso de los ejemplos inmediatamente anteriores, se trata, respectivamente, de:

1. Texto narrativo (fórmulas típicas del folclore oral): cuento tradicional.
2. Texto expositivo (científico, lexicográfico): entrada de un diccionario.
3. Texto expositivo (jurídico-legal): acta de una junta.
4. Texto narrativo/expositivo (periodístico): noticia de prensa.
5. Texto argumentativo: artículo de opinión.

Podría suceder que alguien sacase a colación también la noción de género, en cuyo caso, se puede debatir sobre ese concepto, e incluso aportar una lista de géneros de transmisión escrita según el Plan Curricular del Instituto Cervantes, por ejemplo.⁷⁶

GLOSARIO

“Secuencia”: sucesión de partes ordenadas, en este caso, de un texto.

“Razonar”: pensar, reflexionar.

“Abundan”: proliferan, hay muchos.

“Proporcionar”: facilitar, dar.

“Exhaustiva”: minuciosa, detallada, que no deja nada fuera.

“Parco”: escueto, limitado.

“Repleta”: llena.

Se pueden matizar, si se estima conveniente, algunas de las ideas vertidas en el texto. La descripción (a la cual se hace referencia en el tercer párrafo) sí es característica de las obras lexicográficas y enciclopédicas. Por otra parte, la actividad 3 es susceptible de ser complementada, como venimos haciendo a lo largo del solucionario, con orientaciones para el uso de diccionarios bilingües y monolingües, abordando diversas cuestiones como el análisis de la fecha de publicación, para ver si incluye usos modernos, si tiene equivalentes extensivos, léxicos y sintácticos, si incorpora esquemas de verbos y alguna información gramatical, si incorpora lista de abreviaturas, o si recoge la guía de pronunciación. Se puede presentar, a tal efecto, un índice de casillas donde los estudiantes vayan marcando y reconociendo las diversas secciones.

65

ACTIVIDAD 2 [pp. 80-81].

Tras la lectura de la explicación sobre la tipología textual (epígrafe 1), se propone un ejercicio de respuesta múltiple para comprobar que se ha entendido lo que es descripción, exposición, argumentación y diálogo.

Soluciones - 1: c,* 2: c, 3: c, 4: c,* 5: b, 6: b.

*1: c. Aunque “b” parece también posible, el enunciado integra la palabra “nunca” y, aunque pocos, existen casos de textos puros (un manual de instrucciones, pongamos por caso).

*4: c. Algunos estudiantes han señalado la opción “b” porque, según la lectura propuesta, no es fácil encontrar “prototipos puros” de textos y, por tanto, entienden que la descripción nunca se puede presentar de manera “pura”. Una vez más, podríamos insistir en que, de manera excepcional, sí podrían aparecer textos únicamente descriptivos.

Por otra parte, la lectura expresa que la descripción “tiene la función de proporcionar información sobre el tema que se trata”, por lo que no se refiere únicamente a la narración.

⁷⁶ Centro virtual Cervantes, Instituto Cervantes, *Plan curricular del Instituto Cervantes*, 1997-2018. https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

ACTIVIDAD 3 [p. 81].

Bajo el título de “Explíquese, por favor”, se propone una reflexión sobre la importancia de dominar la técnica de la expresión escrita. Se incide en aspectos básicos como el orden y la buena presentación de los textos explicativos que nuestro alumnado con frecuencia usa al afrontar exámenes. Este texto sirve además de base para efectuar un ejercicio que trabaje la categoría gramatical de las preposiciones.

GLOSARIO

“Nudo”: en este caso, núcleo, parte central.

“Incita”: estimula, motiva.

Es obligado señalar la errata “divido” por “dividido”, al final del segundo párrafo. Aparte de ello, el texto no ofrece especiales dificultades, ni en su léxico, ni en su estructura, que podrían considerarse modélicos para este nivel B2.

SOLUCIONES - 1: en, 2: de/en*, 3: para, 4: con, 5: sobre, 6: de, 7: al, 8: de.

*La alternancia depende de un matiz que varía en función de si el término “conocimientos” es especificado por un complemento del nombre (lo cual requiere la preposición “de”), o si queda contenido dentro del sintagma que lo acompaña (“en”).

ACTIVIDAD 4 [p. 82]

66

Se puede sugerir también una prelectura sobre la narración basada en la oralidad; como por ejemplo, la construcción conjunta de un relato a partir de técnicas como el cadáver exquisito. Es este el conocido juego de creación literaria por el cual diferentes personas crean frases, párrafos o textos a partir de asociaciones a ciegas y la unión aleatoria de términos individuales.⁷⁷ También es un buen recurso el romancero, sea viejo o nuevo. Por lo que respecta al lorquiano, está parcialmente traducido al checo con toda seguridad,⁷⁸ por lo que es posible contrastar las versiones, para tratar de extraer algunas semejanzas y diferencias y reflexionar sobre si traducir nos ayuda a comprender mejor y en qué cuestiones. Se puede incitar a meditar en si es posible “traducir” la música del poema o a pensar en los recursos fónicos que se reconoce en uno y en otro. En línea con esta idea, se puede escuchar a alguno de los poetas del 27 declamar romances (por ejemplo, Dalí recitando a Lorca).⁷⁹ Se trabaja así en el aprendizaje de la estima de la lengua oral, en seguir despertando la sensibilidad hacia la musicalidad de los idiomas. Procede recordar que a todos nosotros nos ha atraído en algún momento una determinada voz por su textura, o los diversos sentimientos que nos ha sugerido la dicción de un actor que recitaba su papel. Se debe hacer hincapié igualmente en que, pese a todo, en la cotidianidad del día a día no nos fijamos ni cuidamos estos factores. Se acompaña la transcripción del romance.⁸⁰ El objetivo consiste en trabajar la lectura expresiva con esta muestra que sirve de input para la comprensión y expresión oral.⁸¹

A continuación se ofrece un texto explicativo y argumentativo acerca de la narración en sí misma, cómo el ser humano necesita contar historias. Se trata de un tema en el que el alumnado podrá expresar su propia opinión. Antes de la lectura total del texto, se pide a los estudiantes que completen sus espacios en blanco con los cinco enunciados que aparecen al final.

⁷⁷ https://www.google.es/amp/cultura_inquieta.com/es/inspiring/item/11402-el-cadaver-exquisito-un-juego-creativo-que-revela-el-inconsciente-grupal.amp.html.

⁷⁸ Jiří Novotný, *Literatura v souvislostech 1*. Učebnice literatury pro střední školy, Fraus, Plzeň (Chequia), 2013.

⁷⁹ <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/38770>.

⁸⁰ www.cervantesvirtual.com.

⁸¹ María Pilar Núñez Delgado, *Comunicación y expresión oral: Hablar, escuchar y leer en Secundaria*. Narcea, Madrid, 2001.

SOLUCIONES - 1: 4, 2: 5, 3: 2, 4: 3, 5: 1.

El texto propuesto da pie a la interacción comunicativa respecto a cuestiones como la comunicación entre animales (aportando curiosidades distintas a las aquí expuestas); o, tomando como punto de inflexión la idea final de esta lectura, a posicionarse y expresar si están de acuerdo o no con que las grandes historias son las que nos hacen reflexionar. En el caso de que su posición sea afirmativa, resultará muy interesante conocer qué libros les han hecho pensar.

GLOSARIO:

“Gregarios”: animales que viven en grupos, como manadas o rebaños.

“Percibir”: recibir por los sentidos (y, en este nivel, puede incidirse en la común confusión entre los términos “sentidos” y “sentimientos”).

“Calidez”: cualidad de cálido.

“Vestigios”: huellas del pasado, memorias de acciones antiguas.

“Enganchar”: en este contexto, atrapar.

ACTIVIDAD 5 [p. 83].

Como actividad previa a la lectura, propondríamos al alumnado algunas estrategias expresivas ante afirmaciones que les pueden resultar familiares a la hora de enfrentarse a una hoja en blanco: “nunca se me ocurre nada”, “se me ocurren temas sobre los que escribir pero no sé cómo desarrollar mis ideas”, “se me ocurren muchas ideas pero no sé cómo ordenarlas en el texto”, “no me gusta escribir porque me lleva mucho tiempo”, “no sé cómo empezar”, “tengo muchos problemas con la gramática”, “me aburre tener que consultar continuamente el diccionario”... Se les pregunta cómo enfrentarse a ese problema, de forma que esta lluvia de ideas se pueda canalizar a través de la táctica de la estrella o el cubo, anotando en las puntas o en los ángulos diferentes propuestas. Entonces se ponen en común y se procede a la lectura.

Abordamos un texto en el que aparecen algunos consejos para empezar a escribir un discurso, ya sea de tipología expositiva, descriptiva o argumentativa. Además, estos consejos son válidos para cualquier tipo de lengua, por lo que subrayamos el carácter interdisciplinar de las técnicas de redacción. Por otra parte, se pide al alumnado que complete diversos huecos con las palabras sugeridas.

67

GLOSARIO:

Expresiones coloquiales como “nos viene de perlas” o “dar rienda suelta” pueden ser intuitidas por los propios estudiantes en su referencia a enunciados que ellos expresan como “nos viene muy bien” o “poder hacer lo que uno quiera”, en estos contextos.

SOLUCIONES - 1: como, 2: un, 3: que/¿cómo?*, 4: convence, 5: para, 6: comparten, 7: necesitamos, 8: queremos.

* Caben ambas opciones, de nuevo por una cuestión de matiz, como en el comentario anterior, pero también de estilo, si optamos por repetir “cómo”.

ACTIVIDAD 6 [pp. 83-84].

Antes de leer, sería muy conveniente de nuevo calentar la lectura con alguna tarea más interactiva: existe un microcuento, «Dulcinea del Toboso» de Marco Denevi, que lleva a cabo una falsificación del

Quijote en la que es Dulcinea la que se vuelve loca.⁸² Se puede igualmente trabajar con la creación de un atlas literario por el que se desplaza, por ejemplo, un elefante blanco que va escogiendo las obras más deseadas o leídas.⁸³ Un análisis más distanciado del texto, como propone, por ejemplo, el crítico literario Moretti,⁸⁴ al aplicar métodos de las ciencias naturales al trazado de la historia literaria, también puede ser un enfoque que nos ayude a obtener un panorama amplio, expansivo, de cómo los temas circulan diacrónica y diatópicamente.

Se ofrece aquí una oportunidad para proponer algunas obras literarias susceptibles de despertar el interés por la lectura, presente y futura. Una acertada selección de títulos dará como resultado un afianzamiento de esta saludable afición.

Por último, el texto que cierra esta unidad habla de algunas grandes historias de la literatura universal que siempre son un buen acicate para que los estudiantes expresen lo que conocen de ellas. Por ejemplo, en el caso de *El Quijote*, al tratarse de alumnado perteneciente a las Secciones Bilingües, es plausible esperar múltiples comentarios.

Señalamos la corrección de dos erratas en el texto: “en que el que el” ha de ser “en el que”; y a “El corazón de la tinieblas” se le debe añadir “de Joseph Conrad”.

Al realizar el ejercicio final hay que advertir de que el orden de las palabras sugeridas no acostumbra a corresponder con el de los huecos a completar (como aquí sucede). Se trata de plantearles un mayor reto, evitando que reaccionen mecánicamente ante soluciones previsiblemente dispuestas según el orden de aparición textual.

SOLUCIONES - 1: impresionado, 2: lectura, 3: comienzos, 4: simplemente, 5: emociones*, 6: maravillosa, 7: personalidad.

*Podría admitirse el singular “emoción” aunque resulte más natural la expresión “intriga y emociones”.

⁸² <https://ciudadseva.com/texto/dulcinea-del-toboso/>

⁸³ Un modelo de este tipo de enfoque se encuentra en www.worldliteraryatlas.com. Por lo que respecta al elefante blanco, las pervivencias literarias son múltiples, desde Hemingway a Saramago.

⁸⁴ Franco Moretti, *La literatura vista desde lejos*. Marbot Ediciones, Barcelona, 2007.

TEMA 10. ORACIONES SUSTANTIVAS Y ESCRITURA DE CORREOS ELECTRÓNICOS

Motivación de la unidad didáctica:

- Perfeccionamiento de la elaboración de textos formales.

Contenidos:

- Tipología textual. Reclamaciones.
- Uso de distintas formas verbales.
- Uso de los marcadores discursivos

Tema cultural en torno al que gira la unidad didáctica:

- Deportes.
- Ciudades y pueblos de España.

Relación con otros temas:

- Tipos de textos.

Procedimientos:

- Cuestionario de opción múltiple.
- Resumen.
- Debate.
- Texto con vacíos de información.

Competencias y destrezas:

- Competencia gramatical: sustantivación.
- Destrezas: comprensión lectora y expresión escrita.

Cuestiones y tareas:

ACTIVIDAD 1 [pp. 85-87].

1.1. ¿Te gusta hacer deporte o eres más de los que lo ven por la tele? ¿Qué deportes son más populares en tu país?

La unidad comienza con el planteamiento de una pregunta que determinará la partición de la clase en dos grupos diferenciados: el de aquellos a quienes les gusta practicar deporte, y el de los que prefieren verlo por televisión. La propia palabra “tele” marca el tono coloquial que se espera en las respuestas, y el nivel B2 presupone que se debe aportar una justificación. Además, se propone que sean los chavales los que formulen uno a otro la misma pregunta para, en el caso de que vaya dirigida a una alumna, sean capaces de cambiar el pronombre: “Y tú, ¿eres de las que lo ven por la tele?” Un error frecuente entre el alumnado checo es servirse del solecismo “hacer deportes”, así que este es buen momento para clarificar el uso de la palabra “deporte” en singular y en plural.

1.2. Esta actividad introduce el tema de las categorías deportivas más populares en la República checa: hockey (anglicismo que ofrece la particularidad de considerar otro término deportivo, jockey, adaptado al castellano como “yóquey” para referirse al jinete profesional en las carreras de caballos), fútbol (recodar la necesidad de la tilde) y, de manera más específica, floorball, al que son aficionados muchos de nuestros jóvenes (un término no recogido en el Diccionario de la Real Academia Española).

Proponemos comenzar estos apuntes sobre la ortografía de los diversos deportes con unas frases al estilo de: “En el texto de partida se hace referencia a actividades deportivas que se designan con términos de origen inglés. Conviene analizar cuál es el grado de adaptación de estas voces al español. Por lo que respecta a hockey...”. Como nota humorística, se puede proponer una actividad de traducción pedagógica facilitadora, de manera que los alumnos traduzcan la forma primero literalmente, después de forma más libre y se observe, si sucede, la comicidad que sobrevenga.

GLOSARIO:

“Acaparar”: quedarse con la totalidad o la mayoría de un bien (alimentos, combustible...) o condición (interés, atención).

“Jornada”: periodo de actividad en el día.

“Inverosímil”: difíciles de creer (término muy recurrente, que aparece en varias de las unidades, por ejemplo, el tema 9).

“Vehemente”: lleno de pasión.

“Nipones”: japoneses.

“Detenerse”: quedarse parado.

“Presencia en los medios”: aparición, espacio que ocupa en ellos.

“Portada”: página frontal de un periódico.

“No es vano”: “es por ello que tiene como efecto” (galicismo), marcador que se emplea sobre todo para introducir un argumento objetivo y de peso en el discurso.

SOLUCIONES - 1: b, 2: c*, 3: b*, 4: b*.

*2: c. Los estudiantes pueden confundir el enunciado “hay menos tráfico” con el de la opción a: “Los días que hay fútbol se para el tráfico”.

*3: b. La opción c puede parecer verdadera, pero podemos señalar a los estudiantes que el texto dice que los nipones no pudieron entender “algunas cosas relacionadas con el llamado deporte rey”. Además, la pregunta se refiere específicamente a lo que pasa en Sevilla.

*4: b. En este caso se pide inferir del texto la intención del autor, lo que supone una total comprensión del sentido de la lectura.

1.3. Elaborar un resumen del texto, comentando sus ideas principales.

El docente puede recordar los pasos a seguir para producir una buena síntesis de lectura:

- Indicar solo lo esencial, es decir, suprimir las ideas secundarias (datos, opiniones concretas, ejemplos...)
- Redactar lo principal de la lectura evitando utilizar las mismas palabras del texto.
- Revisar cuál es la idea central del texto y comprobar que se ha recogido en el resumen.
- Cerciorarse de que el resumen ocupa menos espacio que el texto original (una pauta general es que integre aproximadamente un tercio de las líneas). Este último paso puede resultar obvio, pero en ocasiones es transgredido, y ese es el momento en que el estudiante se percata de que ha incluido demasiadas ideas secundarias.

Para dinamizar esta tarea se puede utilizar la herramienta Mira el resumen de tu vecino, propuesta por Johnson y Johnson.⁸⁵ Los estudiantes deben explicar sus respuestas y razonamientos a un compañero, a fin de elaborar una respuesta común en la que ambos consensúen y razonen. Primero formulan una respuesta a la pregunta, lo cual de algún modo exige que sinteticen lo visto hasta entonces en la unidad didáctica. A continuación comparten sus contestaciones y razones con un compañero, cuya opinión ambos escuchan atentos, tomando notas, asintiendo y estimulándole para que les explique en detalle sus motivos. La pareja crea una nueva respuesta que opera sobre las asociaciones y nuevas construcciones surgidas al escucharse uno al otro. El docente va controlando las parejas, contribuyendo al desarrollo del procedimiento. A fin de garantizar la responsabilidad personal, se solicita a algunos alumnos al azar que expliquen la respuesta común al resto de la clase.

Veamos a continuación dos resúmenes:

Resumen nº 1:

El deporte es un tema muy polémico. En general, las personas se pueden dividir en aquellos a los que no les importa este asunto y los que viven por él. El fútbol produce jóvenes millonarios, a veces poco educados. Además, es difícil explicar este deporte a los extranjeros, por ejemplo, japoneses. Una ventaja es, que, si se juega un partido en España, el tráfico y la gente en las calles disminuye. Y al final, cuando hay un partido importante, hay más informaciones en los medios de comunicación de la que es realmente necesaria.

Resumen nº 2:

El texto dice que el fútbol es un tema muy controvertido ya que hay gente que no le interesa y también hay muchísima gente que no puede vivir sin él. Algunos futbolistas se hacen celebridades desde que son muy jóvenes como por ejemplo Messi o Iker Casillas. El texto explica que los extranjeros no entienden cómo puede una ciudad estar dividida en dos partes por el deporte. Es increíble que cuando hay un partido importante de fútbol entre Madrid y Barcelona, las calles de estas ciudades estén casi vacías porque todos están en casa viendo el partido. En resumen, a veces se habla demasiado sobre el deporte en los telediarios o programas de radio y parece que muchas veces la gente olvida que el fútbol solo es un deporte cuya función es la diversión.

71

1.4. Esta tarea abre el debate sobre el negocio del fútbol y el dinero que reciben los deportistas de élite. En tanto que actividad de expresión oral, se debería aportar una pauta organizativa a fin de que se contemplen cuestiones de estructura, turnos de palabra, conectores argumentativos, etc.

ACTIVIDAD 2 [p. 87]

2.1. Lectura

Como actividad previa quizá sea útil recordar los modos verbales en su contexto de uso.

Es muy pertinente trabajar esta aproximación a los personajes con una práctica oral: la técnica cooperativa de estudio de casos creados por los alumnos. A partir de una situación concreta extraída de la prensa, han de pensar qué medidas específicas deberían adoptarse y las lecciones a extraer, así como métodos para evitar coyunturas similares en el futuro.

Con esa intención se distribuye la clase en pares o tríos, cada uno de los cuales tendrá que desarrollar un estudio de casos a partir de ciertas figuras en noticias extraídas de la prensa. Tal estudio tiene como fin impulsar el análisis y la discusión con los demás compañeros, permitiendo

⁸⁵ Johnson y Johnson, 1997, *apud* Laboratorio de Innovación Educativa, 2012: ed. cit., 47.

el aprendizaje mediante el examen de la situación concreta que refleja el tema. Se dará tiempo suficiente para que los equipos confeccionen una situación, un ejemplo o un problema relacionado con su fragmento de periódico. Cada pareja escribe un resumen donde detalla específicamente su actitud ante esa noticia y sus protagonistas, siendo así forzoso el uso del subjuntivo para expresar emociones. Cuando acaben sus estudios, se solicitará a los grupos que los expongan ante la clase, permitiendo que uno de los integrantes del grupo dirija la discusión.

GLOSARIO:

“Decepcionar”: romper las expectativas, defraudar.

“Sugerir”: proponer.

SOLUCIONES - 1: siento, 2: me haga*, 3: decepciona, 4: vayan, 5: intente, 6: va, 7: ayudaría,
8: hagan, 9: sea, 10: son, 11: deben/deberían.

2.2. Este ejercicio no resulta complicado si se tiene en cuenta que los conectores usados evidencian el orden de los fragmentos del texto (“En primer lugar”, “Para concluir”, “Por un lado”, “y después”, “Asimismo”).

SOLUCIONES - 1: a, 2: d, 3: f, 4: e, 5: b.

2.3. Escribe una breve narración.

Una vez leídos ambos correos electrónicos, se pide escribir una breve composición de 180 palabras sobre lo que el estudiante cree que pasó realmente en el suceso descrito.

72

SOLUCIONES - Respuesta libre.

Es procedente un recordatorio sobre la estructura de la narración o de las secuencias narrativas, o al menos alguna actividad dinamizadora al respecto. Por ejemplo, el profesor puede exponer ciertas claves teóricas de acuerdo con la técnica Parada de tres minutos.⁸⁶ Dentro de la exposición, introduce pausas durante las cuales los grupos de aprendizaje reflexionan sobre lo explicado y redactan tres preguntas acerca de ello. Al pasar los tres minutos, cada grupo propone una de sus preguntas a los demás. Si alguna cuestión ya ha sido lanzada por otro equipo, se salta. Una vez formuladas todas las preguntas, se sigue el relato hasta que se efectúe una nueva parada de tres minutos.

ACTIVIDAD 3 [pp. 89-90].

3.1. Redacción.

Esta tarea da un paso más en la comprensión lectora de los anteriores textos para pedir al estudiante que redacte un correo electrónico formal de 180 palabras, con verbos que expresen sentimientos y opiniones (sentir, acordar, decidir, sugerir, esperar, aceptar).

⁸⁶ Pere Pujolàs, *apud* Laboratorio de Innovación Educativa, 2012: ed. cit., 44.

Ejemplo nº 1:

Buenos días:

Me dirijo a ustedes en relación con mi situación que no he aclarado suficiente a su asistencia técnica y en este correo me gustaría explicarlo de mejor manera.

Primero, debería comentar el motivo del correo que ha pasado hoy por la mañana. He comprado un nuevo móvil en su sucursal en la Calle de Canarias en Madrid. Al comprarlo, no me pareció necesario controlar si todo dentro de la caja estaba bien. Desgraciadamente, en cuanto he llegado a mi oficina y he abierto el paquete, la pantalla del móvil nuevo ya estaba rota. Me he sentido engañada y decepcionada porque aún no había tocado nada.

Enseguida he decidido contactar a ustedes. He encontrado su número de la asistencia telefónica por Internet (+34 91 530 65 18) y una mujer me ha respondido a todo lo que le he contado que lo más probable es que yo misma haya roto la pantalla puesto que se me ha caído de las manos cuando lo he sacado de la caja.

Por un lado, acepto que mi fallo ha pasado en el momento después de la compra, pero por otro, querría sugerir a ustedes una oferta para resolver este problema. Espero que tengan un sistema de cámara que haya podido rodar la colocación del móvil a la caja. Siempre y cuando podamos acordar de que estén dispuestos a sustituir este móvil por otro que no sea estropeado, estaría muy contenta y no podría nada más que recomendar a su empresa.

Que pasen un buen resto del día

Klára Murtová

ERROR A EVITAR: “Contactar a ustedes” y “sugerir a ustedes” es un defecto de pronominalización (“contactarles” o “contactar con”; “sugerirles”).

73

Ejemplo nº 2:

Estimado Señor García:

Le escribo este correo con el objetivo de reclamar el teléfono móvil de la marca Huawei P9 lite que compré en su sucursal en Ostrava el día cinco de junio de 2018.

Cuando llegué a casa y desembalaba el aparato, me parecía que el envase ya estaba perjudicado de antes. Después de abrir la caja me di cuenta de que la pantalla estaba totalmente rota.

Me decidí llamar a la asistencia técnica de su compañía pero allí me encontré con el tratamiento no profesional. La Señora con la que hablé me acusó que el teléfono fue roto por mí misma cuando lo sacaba de la caja y esta manera de reclamación no se acepta. Le pedí que me sugiriera qué tenía que hacer pero ella me rechazó con las palabras: “Ya no se puede hacer nada. ¡Adiós!” Como soy su cliente estable, me sentía enfadada por la indolencia y desgana de su empleada.

No estoy de acuerdo con la oferta de cambio del móvil sino que me gustaría que me devolviera el dinero.

Espero que usted me ayude y al final encontremos una solución conveniente para ambos lados.

Un cordial saludo,

Klára Murtová

ERROR A EVITAR: Uso del Pretérito imperfecto en vez del indefinido (en “Cuando llegué a casa y desembalaba el aparato”, debería decirse “desembalé”).

El profesor puede orientar la evaluación constructiva conjunta ofreciendo unas claves sobre lo que convenga resaltar en los correos escritos por las alumnas, señalando errores típicos. A partir de los escritos aportados, se motiva la reflexión sobre la lengua con la técnica Los cuatro sabios,⁸⁷ que se llevará parcialmente a cabo fuera del aula. El educador escoge de entre los diversos grupos cuatro estudiantes que sienta que podrían dominar mejor un tema, habilidad o procedimiento de los que están siendo objeto de reflexión lingüística. Estos alumnos se transforman en sabios. El docente les pide que se preparen bien en torno a los aspectos citados, puesto que deberán enseñar lo que saben al resto de la clase. Para tal fin, en una primera fase de la siguiente sesión, un integrante de cada grupo debe buscar a uno de los cuatro sabios a fin de que le explique el tema. En una segunda fase, el estudiante regresa al grupo a enseñar lo aprendido a sus compañeros.

3.2. Transformación de verbos en sustantivos.

SOLUCIONES - 1: vida, 2: ahorros, 3: descubrimiento, 4: camino, 5: lluvia, 6: señal, 7: reserva, 8: pueblo.

Este ejercicio no ofrece gran dificultad a estudiantes con un nivel B2 de español, en parte debido a que, para completarlo, se sigue el orden de las palabras propuestas. Conviene advertirles que en actividades similares el orden puede verse alterado y, por tanto, la complejidad será mayor.

Sería interesante hacer referencia aquí a cómo se llama este tipo de derivación, e indagar si conocen otros mecanismos similares de formación de palabras, aunque también en otras unidades didácticas se hayan presentado ocasiones idóneas para esta suerte de reflexión lingüística que consideramos tan conveniente. Para la práctica del contenido lingüístico, se aplica la conocida técnica Aprender juntos: Los jóvenes se distribuyen en grupos heterogéneos de 4 o 5 miembros, con el fin de trabajar las hojas de ejercicios especialmente adaptados por el docente a partir del libro de texto.⁸⁸ Se trata de los clásicos ejercicios de manipulación y reflexión sobre los distintos aspectos del código lingüístico, que no responden tanto a un objetivo comunicativo; de ahí que no se incida especialmente en ellos, aunque se incluyan en la unidad porque cumplen una función dentro de ella. Cuando los grupos finalicen su tarea con las hojas, harán un solo trabajo común que entregarán al profesor, quien esta vez se sitúa no tanto como mediador especializado, orientador y ayudante –al modo de las actividades comunicativas previas a esta fase de la unidad–, sino como sancionador.⁸⁹ El trabajo grupal constituirá la base de la evaluación y servirá para otorgar las recompensas y reconocimientos.

⁸⁷ Kagan, 2001, *apud* Laboratorio de Educación Innovativa, 2012: ed. cit., 44.

⁸⁸ Garrido González, 2002: ed. cit., 9-21 y 90-105.

⁸⁹ Rodríguez Gonzalo, 2011: ed. cit., 52-53.

CONCLUSIONES

Al leer el currículo de la asignatura de Lengua castellana y Literatura de Bachillerato, se despliega ante el analista una enorme variedad de conceptos fundamentales, con los supuestos objetivos de guiar a aprendices y profesores por el extenso entramado de caminos que se intercomunican en las fascinantes esferas de la teoría literaria y de la gramatical.⁹⁰ Se percibe cómo la literatura y la lingüística podrían conformar saberes relacionales.⁹¹ Si los objetos de enseñanza y aprendizaje lingüístico-literarios se interrelacionan y se prestan al estudio desde puntos de vista complementarios, y la prioridad en el Bachillerato es la comunicación en los ámbitos académico y periodístico, los bloques de contenidos pueden redefinirse, en aras del desarrollo de la competencia comunicativa a través del dominio del lenguaje oral (interacción comunicativa oral) y del escrito (interacción comunicativa escrita). Así, hemos preferido referir el presente solucionario a aspectos textuales esenciales para los procesos comunicativos y de interrelación social, dado que en el manual de referencia se perseguía alternativamente la interpretación y producción de textos, al tiempo que se hacía preciso enfatizar la búsqueda de información y del medio en que se presenta; todo ello ha permitido, además, tratar la lengua y la literatura como indisolublemente ligadas (por tanto en cuanto la literatura expresa la plenitud creativa del caudal lingüístico).⁹²

A tenor de lo expuesto, hemos justificado una transposición didáctica basada en el componente pragmático discursivo y la funcionalidad, en la dinamización del aula. El centro de interés se ha ubicado en los principios según los cuales los mensajes se organizan, estructuran y ordenan, se utilizan para cumplir funciones comunicativas y se secuencian según esquemas de interacción (o competencias pragmáticas en el MCERL).⁹³ De este modo, y como señala Schachter,⁹⁴ la adquisición de la competencia comunicativa implica las interacciones entre destrezas relativas al sistema lingüístico y otros sistemas conceptuales (o subcompetencias, entre las que figura la discursiva o textual, de acuerdo con Canale).⁹⁵ Nos ha parecido imprescindible por todo ello trabajar los contenidos actitudinales, a fin de dar relevancia a las predisposiciones emotivas, las valoraciones, las motivaciones, y facilitar de tal manera la adquisición de destrezas y habilidades socializadoras, ya que muchos de los componentes culturales se sitúan en el nivel inconsciente.

En relación con las unidades didácticas proyectadas, urgía igualmente que evolucionaran desde el aprendizaje de la escritura en el centro educativo, hasta la redacción del trabajo de clase, atravesando por el estilo académico español y la norma, la puntuación, las expresiones referenciales, la descripción, la narración, la exposición, la argumentación. Hemos propuesto utilizar una gama variada de tareas complementarias en relación con el núcleo didáctico de cada unidad: componer un texto sobre la experiencia previa del estudiante en la escritura de textos formales y sus expectativas; redactar un texto breve ajustado a la norma académica con inclusión de citas y referencias bibliográficas; reposición de signos de puntuación sobre uno o varios textos completos de los cuales se han eliminado previamente y análisis del contraste significativo entre textos idénticos con diferente puntuación; análisis del contraste significativo entre textos en los que únicamente han variado los recursos para nombrar al referente y sustitución de expresiones referenciales en uno o varios textos completos; composición de textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos y auto-re-

⁹⁰ Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE, 6-XI-2007, y Ana Fernández Sánchez, *Currículo de lengua y literatura españolas. Secciones bilingües en la República Checa*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Agregaduría de Educación en la República Checa, Praga, 2007.

⁹¹ Fernando Hernández y Montserrat Ventura, *La organización del currículum por proyectos de trabajo: El conocimiento es un caleidoscopio*. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, 1992: 44. Hay versión digital: https://www.researchgate.net/publication/31660211_La_Organizacion_del_curriculum_por_proyectos_de_trabajo_el_conocimiento_es_un_calidoscopio_F_Hernandez_M_Ventura.

⁹² María Victoria Reyzábal (coord.), *Formación de español como segunda lengua*. Educación secundaria, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, 2003: 12.

⁹³ Consejo de Europa, *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe, Estrasburgo, 2001.

⁹⁴ J. Schachter, «Communicative competence revisited», en B. Haley, P. Allen, J. Cummins y M. Swain (eds.), *The development of second language proficiency*. Cambridge University Press, Nueva York, 1990: 39-54.

⁹⁵ M. Canale, «From communicativecompetencetocommunicativelanguagepedagogy», en J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.), *Language and communication*. Longman, Londres, 1983: 2-27.

visión de los mismos; composición de un texto académico que cumpla los requisitos del género denominado trabajo de clase, que sintetice lo tratado a lo largo del curso.

Con los materiales planteados se ha querido recrear e innovar textos de la tradición (popular) oral y escrita, concienciar de los usos excluyentes (xenófobos y misóginos), recuperar voces silenciadas, utilizar muestras de lengua escrita procedentes de periódicos, revistas y textos académicos, e incorporar series de secuencias fotográficas y películas. Se ha tratado, en fin, de evitar el reduccionismo al único recurso a una lexicografía y unas estructuras prefijadas. La comunicación se torna más amplia y general, para abarcar sensaciones, moral, contextos, bagajes.

Los tipos de actividades diversos de las unidades didácticas, se reorientan sobre todo en el solucionario al desarrollo de las competencias y de las estrategias de aprendizaje. Esta tipología incluye actividades añadidas de predicción de los conocimientos del alumnado, nuevas actividades de preparación a la lectura y tareas anexadas posteriores a la lectura.⁹⁶ Asimismo, se amplían las actividades de pre-escritura y posteriores a la composición del escrito,⁹⁷ con tareas basadas en el desarrollo de estrategias y actividades de reflexión del alumno sobre su proceso de aprendizaje.⁹⁸ Un aspecto importante de las actividades de aprendizaje propuestas en el Solucionario es que persiguen la integración de las destrezas de expresión y comprensión, en apelación a la orientación eminentemente comunicativa de las mismas.⁹⁹

También se hacía preciso matizar algunas cuestiones relativas a la evaluación de las prácticas planteadas en las unidades didácticas. Tal y como se suele explicitar,¹⁰⁰ la evaluación puede llevarse a cabo durante el proceso, de manera que se observen los aprendizajes por medio de pautas como plantillas evaluativas, así como a través del grupo y del profesor, que asesora con comentarios y sugerencias de modificación, refuerzos positivos, orientaciones diversas y recomendaciones, que van sugiriéndose tanto en la presentación del proceso, como en la explicación de la tipología de actividades. No obstante y, aunque quede de algún modo patente en la secuenciación de las unidades didácticas, se insiste ahora en que las actividades de aprendizaje no deben ser siempre necesariamente diferentes de las actividades de evaluación.¹⁰¹ Los indicadores de evaluación, a tenor de los objetivos generales y dominantes, informarán cualitativa y cuantitativamente de la capacidad del alumnado para:

76

- Reconocer las ideas principales y secundarias en distintos tipos de textos contextualizados en parámetros actuales, dependiendo de la situación de comunicación y del uso especializado de la lengua
- Instrumentalizar la destreza oral
- Redactar distintos tipos de textos tanto orales como escritos
- Realizar sencillos trabajos que integren diferentes medios de información y comunicación
- Analizar un texto literario e identificar los mecanismos de cohesión textual
- Reconocer y analizar diversos niveles estructurales de la lengua: morfológico, sintáctico, léxico y semántico.

En última instancia, cabe dedicar un apartado de estas conclusiones a la autoevaluación del docente como creador y aplicador de materiales. No consiste únicamente en dar testimonio de los errores o imprecisiones susceptibles de subsanarse o replantearse. Más allá, conviene redundar, como hicieramos en la introducción del volumen, en la voluntad de aprendizaje significativo, en la meditación sobre la forma en que hemos elaborado los profesores la información, cómo hemos analizado las distintas fuentes documentales, a fin de permitir al alumnado establecer relaciones entre

⁹⁶ Son denominadas "actividades sobre los contenidos de enseñanza y aprendizaje" por Camps, 1996, apud Carmen Rodríguez Gonzalo, «Programar en lengua y literatura», en U. Ruiz Bikandi (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Graó, Barcelona, 2011: 49.

⁹⁷ Se denominan "actividades sobre los contenidos temáticos" en Camps, 1996, apud Rodríguez Gonzalo, 2011: ed. cit., 49.

⁹⁸ Forman parte de las llamadas "evaluación durante el proceso" y "evaluación al final de la tarea" por Camps, 1996, apud Rodríguez Gonzalo, 2011: ed. cit. 49.

⁹⁹ Cifrándose en la medida de lo conveniente a la configuración total vs. parcial analizada por Carmen Rodríguez Gonzalo, 2011: ed. cit. 51. Los ejercicios de reflexión lingüística han sido aportados como actividad de evaluación continua, dentro de una unidad didáctica secuenciada de forma relacionada.

¹⁰⁰ *Ibidem*, 49.

¹⁰¹ Elena Martín Ortega, 2007, «Evaluación de centros, competencias y mejora del aprendizaje», *Cuadernos de pedagogía*, 370: 70.

conceptos y conocimientos previos. Hemos repuesto información en inicio ausente sobre diversas estrategias para que el propio estudiante gestione información, hemos profundizado en las ventajas e inconvenientes de las prácticas ideadas y llevadas a cabo, en virtud de los distintos materiales y de cómo hayamos sido capaces de modelar su uso, en función del temario y del análisis de la utilidad de las tareas.



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN LA REPÚBLICA CHECA

AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN