HAL
open science

Relación entre diferentes discursos textuales y las estrategias didácticas en la enseñanza del ELE

Aura Luz Duffé-Montalvan

To cite this version:

Aura Luz Duffé-Montalvan. Relación entre diferentes discursos textuales y las estrategias didácticas en la enseñanza del ELE. RedELE (Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera), 2014, 26, pp.1-25. hal-02290157

HAL Id: hal-02290157

https://univ-rennes2.hal.science/hal-02290157

Submitted on 17 Sep 2019

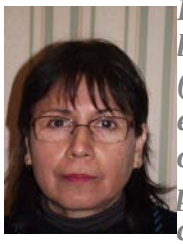
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

redELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera
ISSN: 1571-4667, Año 2014, número 26

Relación entre diferentes discursos textuales y las estrategias didácticas en la enseñanza del ELE

Aura Luz Duffé Montalván
Profesora titular de español. Universidad Rennes 2-Francia
aura-luz.duffe@univ-rennes2.fr



Profesora titular de ELE (Universidad Rennes 2), especializada en lingüística aplicada, en didáctica y en la especialidad LANSAD (LANgue pour Spécialistes d'Autres Disciplines) en Francia. Comenzó a enseñar la lingüística en la Universidad Católica del Perú (su país de origen) y actualmente enseña en la región de Bretaña-Francia. Ha publicado diversos artículos y colabora con varios centros y asociaciones como miembro activo en la investigación del español como lengua extranjera (ASELE: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, SHF: Société des Hispanistes Français de l'Enseignement Supérieur, AIH: Asociación Internacional de Hispanistas), del español con fines específicos (GERES: Groupe d'Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité) y en la investigación de la didáctica de lenguas extranjeras (LIDILE EA 3874: Linguistique et Didactique des Langues, ACEDLE: Association des chercheurs et Enseignants didacticiens des langues étrangères, CONSCILA: Confrontation en Sciences du Langage). Actualmente ocupa el cargo de vicepresidente del GERES (Groupe d'Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité) y su labor docente se centra en la enseñanza del español con fines específicos y en la didáctica.

Resumen (español)

En nuestra experiencia pedagógica y didáctica de la enseñanza del Español Lengua Extranjera a nivel universitario en Francia, hemos utilizado diferentes recursos didácticos, entre los más recurrentes, el análisis de textos escritos/orales con el fin de desarrollar, primero, la comprensión y, luego, la expresión del español.

Según esta práctica, en este artículo, pretendemos identificar si se utilizan o no diferentes estrategias didácticas cada vez que se tenga que ayudar al alumno a reconocer diferentes discursos textuales. ¿Se trataría sencillamente de una explicación de las estructuras lingüísticas para establecer las diferencias entre varios discursos? O bien ¿Existe una estrategia específica para la explicación de un discurso determinado o cualquiera fuera éste las estrategias didácticas serían las mismas?

Descripción, análisis y comparación son los tres ejes metodológicos para responder a estas preguntas y la conclusión a la que llegamos es que existen ciertas exigencias en cuanto a las estrategias didácticas que se tendría que utilizar para el análisis de los discursos textuales informativos y argumentativos.

Abstract (English)

In our educational work teaching Spanish as a foreign language at university level in France we have used various teaching materials, the most frequently used being written and oral texts, in order to develop comprehension first of all, leading to expression in Spanish.

Based on our experience, we intend in this article to identify whether or not different teaching strategies are required each time the pupil needs help in recognising different textual utterances. Should such help be limited to an explanation of the linguistic structures to point out the differences between two utterances? And is there a specific strategy for expounding a given utterance or will the same teaching strategies apply to any utterance?

Description, analysis and comparison are the three methodological avenues for replying to these questions, and our conclusion is that there are certain requirements as to the teaching strategies to be used for analysing informative and argumentative textual discourse.

Palabras clave

Actividades didácticas, análisis del discurso, didáctica, enfoques, estrategias, estrategias de comprensión, estrategias de expresión.

Keywords

Learning activities, discourse analysis, didactics, approaches, strategies, comprehension strategies, production /expression strategies

Artículo

1. Introduccción

La reforma universitaria en Francia en 2002 establece la necesidad para todo profesional de aprender una segunda lengua extranjera, haciéndola, desde entonces, obligatoria en la formación de cualquier carrera universitaria. Por lo general, esta

formación se la conoce con el nombre de LANSAD (*Langue pour Spécialistes d'Autres Disciplines*). Nuestra práctica educativa participa precisamente en esta formación, más específicamente, en la enseñanza del español como segunda lengua.

Dentro de este contexto educativo, trabajamos con un público heterogéneo tanto a nivel de su formación académica (historiadores, arqueólogos, psicólogos, etc.) como a nivel de sus competencias lingüísticas (los niveles A2, B2 y C2[1] reunidos). Así, nuestra enseñanza exige mucha preparación, puesto que requiere una renovación constante tanto a nivel de los objetivos como a nivel de los contenidos, metodología, recursos didácticos, etc.

En esta investigación, hemos querido estudiar las recurrencias que se observa en lo que se refiere a los recursos y a las estrategias didácticas utilizadas durante el análisis de textos, puesto que este último representa el instrumento más empleado en una sesión de clase.

Para esto, partimos del hecho de que siendo el análisis de textos un elemento indispensable en la enseñanza-aprendizaje de esta formación universitaria en Francia, resultaría interesante establecer si existe o no una relación estrecha entre las estrategias didácticas y los discursos que se encuentran en los textos escritos o iconográficos. Así, hemos organizado nuestra investigación en tres etapas, primero, tratamos de definir lo que entendemos por discurso textual. Luego, lo que comprendemos por recursos y estrategias didácticas, para terminar estableciendo la relación entre ambos dominios, a través de ejemplos concretos.

Si bien las conclusiones a las que hemos llegado son aún restrictivas, pensamos que se trata de una primera aproximación que puede servir de base para trabajos futuros en los cuales se presente un análisis más cuantitativo sobre esta temática.

2. El discurso textual

Primeramente hay que precisar que los primeros en utilizar la palabra *Discurso* fueron aquellos investigadores interesados en estudiar la relación entre el pensamiento y el lenguaje, como es el caso de los investigadores del enfoque psicolingüístico y del enfoque psicosistémico de Gustave Guillaume, Bernard Pottier, Patrick Charaudeau, entre otros.

[1]Según los niveles reconocidos por el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas. Consultar el libro del Consejo de Europa. *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

Dentro de un concepto muy amplio, el discurso designa “el modo de apropiarse del lenguaje” y dentro de este concepto encontramos consideraciones no propiamente lingüísticas, sino sociales, culturales y actitudinales. De este modo, cuando se analiza el discurso de los textos escritos e/o iconográficos, podemos obtener información sobre recuerdos, conocimientos adquiridos, sobre valores de juicio, sobre un contexto social particular. Christine Barré-De Miniac refiriéndose al proceso de la escritura y con él del discurso escrito identifica este acto como "[...] un lieu d’organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde".[2] (Barré-De Miniac: 2000: 33).

Ahora bien, las investigaciones psicolingüísticas nos otorgan informaciones pertinentes para comprender las facilidades o dificultades con respecto a los procesos de comprensión y producción de las estructuras lingüísticas de una lengua extranjera. Para esto, comienzan estableciendo el paralelo entre la adquisición de la lengua materna con la extranjera. Por ejemplo, Manual de Vega y Fernando Cuetos nos informan que el proceso de comprensión del lenguaje comienza con:

> [...] el análisis de los estímulos físicos que llegan a nuestros sistemas sensoriales (ondas acústicas en el lenguaje oral y estímulos visuales en el escrito) con el fin de identificar las unidades lingüísticas básicas (fonemas o grafemas). Una vez identificadas estas unidades (o probablemente al mismo tiempo que se van identificando), comienzan a funcionar los procesos de reconocimiento de las palabras (léxico mental). Reconocidas las palabras, es necesario averiguar la relación que mantienen con las otras palabras que componen la oración, pues es en la oración donde radica el mensaje, ya que las palabras aisladas no proporcionan ninguna información. Finalmente, viene el proceso de extracción del mensaje de la oración y su integración en los conocimientos previos.[3]

y, si hacemos un paralelo con el proceso de comprensión en la lengua meta, las investigaciones al respecto ponen de relieve que este proceso será aún más lento, puesto que el estudiante tendrá que identificar otros nuevos fonemas o grafemas no aún automatizados en su conciencia y, según el ritmo y las capacidades fisiológicas de cada uno, el proceso de comprensión se verá o no afectado (Bouton: 1974, Gaonac’h: 1991, Barrera Linares y Fraca de Barrera: 1991). En todo caso, lo que se tiene que llegar a

[2] Traducción: “[…] un lugar de organización y reorganización, de movilización y construcción de conocimientos sobre ella misma y sobre el mundo”: Barre-De Miniac, Christine. *Le rapport à l’écriture, aspects théoriques et didactiques*, Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 2000: 33.

[3] De Vega, Manuel y Cuestos, Fernando. «Los desafíos de la psicolingüística». En *Psicolingüística del español*, Madrid: Trolta, 1999: 26.

obtener en esta primera etapa, ya sea en la lengua materna como en la extranjera, es el reconocimiento del significado del discurso.

En lo que concierne el proceso de la expresión/producción, Manual de Vega y Fernando Cuetos declaran:

> [...] el hablante (o escritor) comienza por tener una intención comunicativa, y a continuación planifica el mensaje que pretende transmitir; para lo cual activa algunos de sus conocimientos. Después selecciona la estructura sintáctica más adecuada para expresar ese mensaje. A partir de las características semánticas y sintácticas ya especificadas hasta ese momento, el hablante selecciona en su léxico mental las palabras que mejor encajan en la estructura ya construida para expresar el mensaje planificado. El paso final consiste en ejecutar los programas motores destinados a producir los fonemas (o grafemas si se trata del lenguaje escrito) correspondientes a esas palabras. El esquema funcional de la producción se complica algo más, si tenemos en cuenta que durante la articulación del habla, el hablante escucha - y comprende - lo que dice, lo cual afecta de algún modo lo que está diciendo o va a decir a continuación. Es decir, que la comprensión realimenta al sistema de producción del lenguaje, mientras que la comprensión no tiene una realimentación equivalente: comprendemos sin "re-producir" lo que comprendemos.[4]

Esta descripción resulta interesante en la medida que podemos imaginar la misma situación en la expresión/producción de la lengua extranjera, pero con toda una gama de niveles, desde los principiantes hasta los que han logrado generar automatismos propios en la lengua extrajera. Estos últimos corresponden al nivel lingüístico superior y con los cuales el nivel de comprensión y expresión se desarrollaría tal como se presentase en la lengua materna.

Ahora bien, estos procesos (comprensión y expresión) que deberán enfrentarse, primero, al reconocimiento de la imagen (en el caso de textos iconográficos), segundo, al reconocimiento de los aspectos fonológico, lexical, sintáctico y semántico de la organización textual (en el caso de los textos escritos), tendrán que completarse con una representación cognitiva de los eventos, de las acciones, de los personajes y, en particular, de la situación que evoca el texto.

Los estudios de Jean-Paul Bronckart (1994) han puesto de realce que cuando se analiza la organización del discurso ya sea en los textos escritos o iconográficos, se encuentra, por una parte, una situación extra lingüística que se enmarca dentro de un espacio referencial, de producción y de interacción social. El primero corresponde a las representaciones cognitivas que el individuo ha construido a partir de su medio físico y social; se trata de representaciones presentes en la memoria a largo plazo como las nociones, relaciones, esquematizaciones y los planes mentales. El segundo concierne

[4] *Ibid*. p. 27.

más particularmente a las indicaciones del discurso en lo que se refiere el espacio, el tiempo, las relaciones de interlocución o coproducción y la producción lingüística del productor o locutor. Por último, el tercero, el espacio de la interacción social, estudiará todos los aspectos del entorno social que contribuyen a modificar y estructurar el discurso. Así, se tendrá en cuenta al enunciador, al destinatario, a la intención comunicativa, al lugar social e institucional (Bronckart: 1994: 26-30).

Si todos estos aspectos contribuyen a hacerse una primera representación sobre el texto, la segunda parte del análisis, estudia la construcción de imágenes que se desprenden de él, dado que esta etapa es clave para que el individuo consiga comprender la organización textual del discurso. Según P. Coirier, D. Gaonac'h y J.M. Passerault (1996), los conectores, las anáforas, el sistema de puntuación y la temática del texto ayudarían al lector, desde el punto de vista psicolingüístico, a identificar las diferentes imágenes textuales.

Por otra parte, la organización textual conduce al reconocimiento de diferentes tipos de textos que corresponden en realidad a diferentes actividades cognitivas reconocidas en los textos mismos. Así, William Brewer (1980: 221-239) reconoce que existen tres grandes grupos de las estructuras cognitivas y comunicativas del discurso que identifican tres grandes tipos de textos como los textos informativos/descriptivos, narrativos y de exposición; dándose la posibilidad de que en un solo texto encontremos estas tres grandes clasificaciones. Lo importante será, desde el punto de vista didáctico, reconocer la estructura más predominante para poder establecer estrategias didácticas coherentes a un tipo de discurso, lo que nos obliga, primero, a situar lo que se entiende por recursos y estrategias didácticas y ver, luego, la posición que ocupa el análisis del discurso en estos campos.

3. Los recursos y las estrategias didácticas

Dentro del contexto de la enseñanza-aprendizaje en el cual el alumno ocupa el lugar central de la actividad educativa, encontramos varios elementos que van a contribuir al desarrollo del aprendizaje, ya sea en la lengua materna como en la lengua extranjera. Se trata, entre otros factores, de los recursos y de las estrategias didácticas empleados por el profesor para cumplir con sus objetivos disciplinarios y didácticos.

Entendemos por *recursos* todos aquellos materiales físicos, lúdicos o virtuales que nos permiten llevar a cabo nuestras acciones didácticas. Así, podemos encontrar desde los materiales básicos utilizados en la enseñanza como el manual o libro, la pizarra,

hasta aquéllos cuyos avances tecnológicos podrían facilitar la labor del docente como los ordenadores, la pizarra magnética, la pizarra blanca, entre otros medios audiovisuales (Pastiaux, 2006: 16, 17).

En esta investigación, los textos escritos e iconográficos constituyen nuestros materiales y recursos principales para trabajar la comprensión y expresión del español. Estos materiales exigen un aprendizaje altamente cognitivo y nuestro trabajo consistirá en examinar su relación con las estrategias didácticas. En cuanto a estas últimas, hacemos nuestra la definición dada por Gabriel Pinto Cañon, Flores Chávez, Liu Yunqui y al., quienes las definen como "[…] construcciones lógicas pensadas para orientar el aprendizaje y la enseñanza de las competencias en los diversos niveles educativos […]" (2005: 37). Según ellos, éstas deben planificarse con flexibilidad considerando la estructura de cada competencia que se pretende formar.

A través del tiempo, las estrategias didácticas se desarrollaron según los diferentes enfoques didácticos y pedagógicos. Podemos citar, en el caso del aprendizaje de la lengua extranjera en Francia, el posicionamiento del método directo, a comienzos del siglo veinte, pasando por el enfoque audiovisual, el audio lingual, funcional, nocional, comunicativo, el de proyectos y la accional, hasta finales del siglo veinte (Puren, 1988).

Gracias a estos aportes, el profesor contó y cuenta en la actualidad con diferentes principios didácticos que le ayudan a encaminar la enseñanza-aprendizaje de forma adecuada, según el contexto en que se encuentre. Por ejemplo, analizando los manuales escolares de la enseñanza del Español Lengua Extranjera (ELE) y los del Español con Fines Específicos (EFE) observamos que se proponen, en estos últimos, una secuencia de actividades didácticas en relación con el mundo profesional la cual deberá responder a una tarea final esperada (Lola Martínez, María Lluïsa Sabater, 2008: 4). Con respecto a los primeros, notamos que los manuales precisan en general que debe darse énfasis al aspecto comunicativo. En este sentido, las estrategias propuestas buscan establecer cuestionamientos, presentar estudio de casos, juegos de roles (Virgilio Borobio, Ramón Palencia, 2009: 3). En suma, se trabaja diferentes acciones que le ayudarían al alumno a desarrollar las competencias comunicativas adecuadas (la comprensión y expresión escrita y oral y la interacción oral).

De este modo, de acuerdo a lo expuesto, los recursos y las estrategias didácticas constituyen los elementos claves para cumplir con nuestros objetivos pedagógicos y didácticos y, sin los cuales, no podría llevarse a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Confrontación entre las estrategias didácticas y los discursos textuales

3.1. Estrategias didácticas

Según la evolución de diferentes métodos de la enseñanza-aprendizaje a los cuales hicimos mención más arriba, se crearon acciones centradas, ya sea en el contenido, en el profesor o en el propio alumno. Actualmente se reconoce que es la tercera opción la que produjo mejores resultados puesto que generó aprendizajes significativos, reforzando igualmente la memorización. Gabriel Pinto Cañon, Flores Chávez, Liu Yunqui y al., nos informan, en cuanto al sistema universitario se refiere, que hoy en día "en las universidades más destacadas se promueve un cambio de cultura en la organización de la enseñanza centrada en el alumno" (2005: 37).

Al ubicarse nuestro trabajo en el análisis del discurso de diferentes textos, tenemos que reconocer que su estudio corresponde a un aprendizaje de tipo cognitivo y, por consiguiente, nuestro enfoque metodológico se centrará tanto en el contenido (análisis de textos) como en el alumno (su aprendizaje). Frente a esto, nuestra función como profesor correspondería a cumplir el papel de guía, orientador y tendría que potenciar los esfuerzos visibles de los estudiantes para la adquisición del aprendizaje (*Ibid*: 37).

Ahora bien, junto al reconocimiento de estos dos aspectos (aprendizaje cognitivo y función del profesor) se plantea la creación y adecuación de las estrategias didácticas. ¿Qué tipo de estrategias serían las más adecuadas?

En nuestra labor educativa desde hace varios años en diferentes contextos de enseñanza (primaria, secundaria, superior) y, en las últimas décadas en el contexto universitario en Francia, una posición ecléctica a nivel didáctico y pedagógico de diferentes teorías y enfoques metodológicos, nos ha enriquecido mucho en cuanto a la planificación de nuestras estrategias didácticas. Se trata de la posición teórica del psicopedagogo norteamericano, Robert Gagné (1983), quien supo conciliar las diferentes posiciones teóricas y prácticas de las grandes corrientes didácticas como la conductista, la cognitiva, la socio histórica, la constructivista, etc.

Robert Gagné reconoce que existen procesos psicológicos del aprendizaje que deberían ser reconocidos por todo profesor implicado en el cumplimiento de sus

objetivos. Este reconocimiento y su puesta en práctica generarían, según él, el aprendizaje auténtico.[5]

Los procesos psicológicos corresponden a los procesos internos de aprendizaje que el autor los ha identificado bajo las denominaciones de *la expectativa, la atención, la percepción selectiva, la codificación, el almacenamiento, la recuperación, la transferencia, la respuesta y el aliento*. A éstos corresponderían establecer procesos externos del aprendizaje, es decir, establecer procesos de enseñanza llamados la *motivación, la comprensión, la adquisición, la retención, la rememoración, la generalización, la acción y el refuerzo*. En nuestra práctica docente hemos agrupado estos ocho procesos internos y externos en tres ejes solamente (*la motivación/la expectativa, la comprensión/la codificación, la generalización/ la transferencia*), puesto que hemos observado que los otros cinco procesos, se efectúan simultáneamente en la práctica y son difíciles de separarlos en las acciones didácticas. De forma esquemática, según nuestra experiencia, la distribución de los procesos internos y externos de la enseñanza-aprendizaje[6] serían los siguientes:

[5] Este autor ha identificado cinco dominios de aprendizaje: tres cognitivos (Información verbal, habilidades intelectuales, estrategias cognitivas), uno actitudinal (dominio afectivo) y otro motor (habilidades motoras). R. Gagné, basándose en el aporte de la teoría cognitiva, ha reconocido que en el dominio de las habilidades intelectuales existen procesos intelectuales desde los más simples, como la identificación y discriminación, hasta los más complejos, como el proceso de establecer reglas o estrategias intelectuales para resolver un problema (ver Gagné, Robert. "Domains of learning". En *Interchange*, Canada-Toronto, Ontario, Institute for Studies in Education, volumen 3, n°1, 1972: 1-8).
En la práctica educativa se tendría que determinar cuál es el dominio de aprendizaje y qué procesos cognitivos, actitudinales o motores encierra nuestra temática para determinar nuestras estrategias educativas.

[6] Hemos incluido un guión entre los términos: enseñanza, aprendizaje, para mostrar la relación de interdependencia que existe entre los dos procesos.

Motivación/ expectativa	La expectativa/ La atención La percepción selectiva
Comprensión/ Codificación	La codificación El almacenamiento La recuperación
Generalización/ Transferencia	La transferencia La respuesta El aliento

La pregunta que nos planteamos ahora es ¿Cómo a partir del reconocimiento de un tipo de discurso en el análisis de textos escritos o iconográficos organizamos nuestras estrategias didácticas siguiendo los principios pedagógicos y didácticos de Robert Gagné? ¿Cualquiera sea la organización del discurso textual se propondría una sola secuencia de estrategias didácticas o cambiará en función de ésta? Tratemos de responder a estas preguntas en el siguiente apartado.

3.2. El discurso textual y las estrategias didácticas

Con el fin de poder mostrar primero nuestro procedimiento de análisis, vamos a trabajar diferentes pasajes cortos del discurso de cuatro textos[7]: dos escritos y dos iconográficos. Con ellos intentaremos dar una visión de lo que podría aplicarse en una sesión de clase.

[7] Se presenta en anexo los textos escritos en su versión completa. Estos han sido estudiados durante tres sesiones de clase de una hora.

Estos textos han sido estudiados recientemente con una clase de Master 1. En este curso, los estudiantes poseen en general el nivel B2[8] según las competencias lingüísticas reconocidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Cabe resaltar que nuestro trabajo consistió en analizar la organización textual, es decir, examinar la situación que evoca el texto, su temática, el papel de los personajes, su cohesión,…pasando primero por un estudio propiamente lingüístico tal como lo proponen los autores arriba mencionados (Bronckart, 1994, P. Coirier, D. Gaonac'h y J.M. Passerault, 1996). Por otra parte, la distinción dada por Brewer (1980) de diferentes tipos de textos, según los diferentes discursos, nos sirvió de guía para poder establecer la relación entre éstos y las estrategias didácticas utilizadas.

a. Primer texto

Vicky Peña es María Moliner

Qué barbaridad. Vicky Peña no es Vicky Peña en el Romea, sino la mismísima María Moliner (1900-1981), una metamorfosis entre actriz y personaje que hace de *El Diccionario*, sorprendente primera obra de Manual Calzada (dirigida por José Carlos Plaza), una fiesta de la interpretación. Hay verdad por todos sitios, nada de divismo ni de impostura, y todos los esfuerzos van dirigidos a explicar una historia que nos cautiva desde el principio.

Peña, acompañada por Helio Pedregal (médico de Moliner) y Lander Iglesias (marido), da cuerpo y voz a una bibliotecaria obstinada, obsesiva, que dedica su vida a corregir los errores ("los círculos viciosos") que detecta en la Academia (los mismos académicos rechazarían su candidatura años después). La lengua sirve para comunicarse, y un diccionario ha de ser para todos, amigos y enemigos. Un diccionario es un puente contra la barbarie.[9]

A continuación pasamos a mostrar ciertos puntos que hemos destacado con los estudiantes desde el punto de vista del análisis del discurso. Utilizaremos las mismas pautas (análisis del discurso, estrategias didácticas, observaciones) para la presentación de los siguientes textos.

[8] En teoría los estudiantes de un curso de Máster /ELE deberían poseer el nivel C1 o C2, pero, dada la organización de esta formación en mi establecimiento actual, podemos encontrar dentro de un grupo diferentes niveles (A1, B1, B2, C1 y C2), puesto que su inscripción en este curso se hace en función de su año académico y no en función de su nivel lingüístico. Por ahora, no se establecen pruebas de entrada para poder posicionar a los alumnos según sus competencias lingüísticas. De ahí que se trabaje con grupos heterogéneos.

[9] Sacado de *La Vanguardia*, sábado 19 de enero 2013, http://www.lavanguardia.com/escenarios/20130119/54362033706/vicky-pena-maria-moliner.html

a.1. Análisis del discurso

Observamos en el discurso de estos dos párrafos expresiones de admiración (*Qué barbaridad*), de información ([…] *una metamorfosis entre actriz y personaje* […] *que hace de El Diccionario, sorprendente primera obra de Manuel Calzada (dirigida por José Carlos Plaza)* [...]), de argumentación (*La lengua sirve para comunicarse, y un diccionario ha de ser para todos, amigos y enemigos. Un diccionario es un puente contra la barbarie*) y, en su conjunto, las palabras muestran el compromiso del narrador con el evento del discurso. Por ejemplo, cuando escoge el pronombre admirativo *Qué*, cuando afirma *Hay verdad, nada de divismo ni de impostura, nos cautiva desde el principio*, y a través del uso de metáforas y adjetivos *una fiesta de la interpretación, sorprendente primera obra*.

Así tenemos ante nosotros unos párrafos llenos de expresividad muy bien comprendidos por nuestros estudiantes de español lengua extranjera nivel B2. A nivel de la corrección lingüística, mostramos algunos errores de puntuación como el olvido de los signos de admiración en la frase *¡Qué Barbaridad!* Más tarde, se invita a reflexionar sobre la denotación de las palabras y las construcciones sintácticas como *bibliotecaria obstinada, obsesiva, un diccionario es puente contra la barbarie*. Así, observando la implicación del narrador en la descripción de los hechos, sacamos como conclusión que se trata de un texto de carácter expositivo cuya organización textual focaliza a un personaje (María Moliner), al cual identifica desde la primera línea por medio del sintagma nominal *mismísima María Moliner*.

a.2. Estrategias didácticas

Tratándose de un texto de carácter expositivo al presentar un discurso cargado de argumentaciones, las estrategias didácticas deberían desarrollar, primeramente, la comprensión del texto para dar paso, luego, a la expresión, reflejo de las diferentes interpretaciones que obtendremos sobre la temática (Bronckart, 1994, P. Coirier, D. Gaonac'h y J.M. Passerault, 1996). Así, nuestras actividades didácticas tendrían que ubicarse principalmente dentro del desarrollo de las estrategias cognitivas.[10]

Ahora bien, tomando en cuenta los procesos internos y externos de los procesos de la enseñanza-aprendizaje propuestos por R. Gagné y relacionándolos con el dominio

[10] Según Robert Gagné, las actividades que generan razonamientos o cuestionamientos se ubican dentro del aprendizaje de las estrategias cognitivas. Ver nota n°5: 9.

cognitivo[11], las siguientes actividades constituyen una muestra de lo que solemos proponer en una sesión de clase. En esta muestra destacamos los puntos claves propios a nuestro trabajo: el contenido (análisis del discurso), la función del profesor y el aprendizaje del alumno.

Motivación/ Expectativa	El profesor presenta un corto reportaje sobre la obra de teatro de Manual Calzada. Previamente el profesor propone la tarea de identificar la temática de ese reportaje y dar comentarios sobre lo visto y escuchado.[12]
Comprensión/ Codificación	Los estudiantes leen por turno el título y los párrafos. El profesor plantea preguntas para comprobar la comprensión de las construcciones sintácticas y la significación de las palabras. Los estudiantes parafrasean las ideas principales de los párrafos.[13]
Generalización/ Transferencia	Frente a ciertas afirmaciones y metáforas (*un diccionario es un puente contra la barbarie, una fiesta de la interpretación*), los alumnos expresan sus comentarios e interpretaciones personales Se busca establecer un debate y llegar a un consenso sobre las diferentes interpretaciones. [14]

Observaciones:

En estas acciones didácticas se observa que, para desarrollar el aprendizaje cognitivo de un texto/discurso de carácter expositivo, el profesor deberá reflexionar previamente sobre los recursos que tendrá que utilizar para llegar a motivar a los estudiantes sobre la temática. Asimismo, las actividades más recurrentes se centran en hacer preguntas, primero, sobre la significación de las palabras y las diferentes

[11] Ver nota n°5: 9.
[12] En esta etapa de la *motivación*, se observa que el profesor cumple la función de guía al proponer el descubrimiento de la temática sobre un documento audiovisual (ej.: un reportaje televisivo).
[13] Se trabaja exclusivamente la comprensión del texto. Los alumnos cumplen una función activa en su aprendizaje al ser ellos mismos quienes ejecutan las diferentes actividades (lectura, construcción de frases, parafrasear las ideas principales, etc.).
[14] Se busca profundizar el tema dando opiniones personales. Según R. Gagné, se trata de una actividad necesaria para reforzar la memorización del conocimiento.

construcciones sintácticas. Segundo, notamos la puesta en práctica de debates con los cuales se llega a un consenso.

b. Segundo texto

> Francia desmanteló 128 campamentos ilegales de gitanos y expulsó a 977 en un mes
>
> Francia desmanteló 128 campamentos ilegales de gitanos y expulsó a 977 de sus ocupantes en un mes, según el balance que hoy ofreció el Ministro del Interior, Brice Hortefeux, quien aseguró que la ofensiva sigue adelante.
> Los resultados son conformes al compromiso del presidente galo, Nicolás Sarkozy, cuando el pasado 28 de julio anunció el desmantelamiento de la mitad de los campamentos ilegales en territorio francés en el plazo de tres meses, explicó el Ministro en rueda de prensa junto al titular de Inmigración, Eric Besson, y al secretario de Estado de Asuntos Europeos, Pierre Lellouche.
> "No hacemos más que aplicar las leyes en vigor", dijo el ministro del Interior antes de incidir en que "el Gobierno dice lo que hace y hace lo que dice". Las operaciones de evaluación y desmantelamiento de campamentos ilegales "van a seguir porque son legítimas y necesarias", agregó.[15]

b.1. Análisis del discurso

En los tres párrafos notamos que los sujetos y predicados de las frases se identifican sin ninguna dificultad dado que ocupan la posición sintáctica acostumbrada en los enunciados[16]; es decir, primero se encuentra el sujeto y, luego, el predicado (*Francia desmanteló 128 campamentos, […] los resultados son conformes al compromiso del Presidente galo, […] las operaciones de evacuación […] van a seguir […]*). En el caso que hubiera inversiones, éstas guardan la norma en las construcciones sintácticas (*"No hacemos más que aplicar las leyes en vigor", dijo el ministro del Interior antes de incidir en que "el Gobierne dice lo que hace y hace lo que dice"*).

En general, los estudiantes universitarios comprenden sin dificultad la denotación de los términos, puesto que tanto el español como el francés pertenecen a las lenguas romances y comparten, por consiguiente, semejanzas en las raíces lexicales, lo que

[15] Sacado de: La Vanguardia.com, 30 de agosto 2010, <URL>: http://www.lavanguardia.com/internacional/20100830/53992490275/francia-desmantelo-128 campamentos-ilegales-de-gitanos-y-expulso-a-977-en-un-mes.html

[16] En este artículo utilizaremos los términos de *enunciado* y *frase* como constituyentes del discurso que, si bien los representantes de diferentes corrientes lingüísticas defienden sus diferencias, en este artículo, los utilizaremos como términos similares que conllevan a expresan una idea completa o no del significado global del discurso. Esto con el fin de evitar la redundancia en su uso dentro de nuestras explicaciones.

favoriza la interpretación de la significación de los enunciados (“*Francia desmanteló/La France a démantelé, “Los resultados son conformes”/ Les résultats sont conformes”*). Sin embargo, ciertas palabras y construcciones sintácticas necesitarían ser traducidas para evitar pérdida de tiempo en cuanto a la comprensión del discurso (*balance/bilan, plazo/délai, incidir/faire mention de, seguir, adelante/continuer*). Por otro lado, no se observan muchas figuras de estilo como las metáforas, elipses o anáforas; al contrario, en cada párrafo el narrador busca describir la situación de manera objetiva, evitando las opiniones personales y limitándose simplemente a citar lo dicho por los personajes a través del uso de comillas o terminando los enunciados con frases aseverativas: “aseguró”, “agregó”, “dijo”, etc.

Así, estas características del discurso nos remiten a un texto informativo/descriptivo que necesita ante todo identificar y discriminar los eventos del texto, los personajes y la temática.

b.2. Estrategias didácticas

Según el tipo de discurso expuesto más arriba, tratamos de establecer ciertas estrategias didácticas que se encuentren siempre dentro del dominio cognitivo:

Motivación/ Expectativa	El profesor pide a los estudiantes exponer lo que entienden por inmigración/emigración. El profesor plantea el objetivo de identificar la significación de estos dos términos en el discurso e invita a parafrasear la temática.[17]

[17] El profesor comienza solicitando a los estudiantes que presenten una definición sobre la emigración/inmigración y propone una tarea final que se tendrá que cumplir después de haber realizado diferentes actividades (lectura del texto, traducción de términos, identificación de las ideas principales, expresión de sus ideas personales, etc.). De esto se deduce que existe una preparación previa de todas las actividades que se tendrán que realizar durante la sesión de clase.

[15] En este proceso, el profesor acompaña a los alumnos en la ejecución de las actividades propuestas.

Comprensión/ Codificación	Por turnos los estudiantes leen el título y los párrafos. El profesor propone la traducción de ciertos enunciados. El profesor anota la idea o las ideas principales de los párrafos estudiados.[18]

Generalización/ Transferencia	Los estudiantes plantean preguntas y dan comentarios sobre el caso. Los estudiantes construyen en grupo un resumen de los dos párrafos y establecen, según los eventos del texto, si se trata del caso de la emigración o de la inmigración.[19]

Observaciones:

Las actividades escritas y orales buscan, a través de las reformulaciones de las ideas principales, reforzar el conocimiento y uso de las estructuras sintácticas. Esto con el objetivo de profundizar, ante todo, la comprensión de la organización textual. En suma, se trata de actividades reproductivas (hacer síntesis de las ideas principales, parafrasear los eventos del discurso, reformular las frases, etc.).

[19] Vemos en este último proceso el cumplimiento de la tarea final que en realidad puede darse durante una sesión de clase, como en dos o en tres; todo depende del ritmo de la clase y de la organización del tiempo de trabajo. Es decir, si se dispone de una hora o dos horas para una sesión de clase.

c. *Tercer texto*[20]

Document 2

Affiche d'une campagne de l'organisation Caritas, parue en 2004, http://www.caritas.es

Document 3

ROMEU, ELPAÍS.com, 04/01/2008

c.1. *Análisis del discurso*

De estos dos documentos iconográficos (*document 2*, *document 3*), estudiaremos principalmente sus enunciados, apoyándonos en ciertos casos en las imágenes que acompañan a éstos. Así destacamos dos frases:

- *Los dos viven en la calle, pero sólo uno es de piedra*
- *¿Y cómo me lo voy a montar este año si el pasado ya vivía muy por encima de mis posibilidades?*

[20] Estos dos documentos fueron sacados del sitio http://www.education.gouv.fr/cid4927/sujets-des-epreuves-admissibilite-rapports-des-jurys.html. Se trata de documentos que han sido propuestos durante el examen de las oposiciones en 2009 y que el Ministerio de la Educación Nacional de Francia los presenta como ejemplos de las pruebas orales.

El primer documento (*document 2*), presenta un enunciado corto en el cual encontramos una afirmación (*los dos viven en la calle*), seguida de un enlace de oposición *(pero*) y otro enunciado (*sólo uno es de piedra*). Además en el documento existen imágenes y otros significantes que nos informan sobre el autor (*Caritas*) y el objetivo del texto (actuar en el *Día de los sin techos*).

Su enunciado utiliza el tiempo del presente y todas las palabras son muy conocidas por los estudiantes de un nivel B2. Entonces, lo que se busca es dialogar sobre la o las diferentes interpretaciones de la frase, apoyándonos en las imágenes del texto. Por ejemplo, con la palabra *piedra*, se establece la relación entre la imagen de la estatua a la izquierda y el rostro del hombre a la derecha quien manifiesta una expresión de dureza. Enseguida, se describe el texto en su globalidad y, a través de la denotación de los términos, se propone una o varias interpretaciones del enunciado.

Así, este documento con una sola frase es representativo de un texto argumentativo puesto que el narrador presenta un enunciado que tiene que argumentarse observando todos los "signos" (imágenes) que lo rodean. Por otro lado, el enunciado invita al lector a plantearse preguntas sobre la significación de la imagen y, al tratar de responderlas, tendrá que argumentar sus ideas.

En lo que se refiere al segundo documento, nos encontramos frente a la formulación de una pregunta que encierra a su vez una expresión coloquial (*me lo voy a montar*). Esta última, se tendrá que explicársela a los alumnos, puesto que no todos han tenido la oportunidad de enfrentarse con este tipo de lenguaje.

Por otro lado, la imagen del texto ayuda a comprender la pregunta planteada y a descubrir el significado de "*vivir por encima de mis posibilidades*". Además, el hecho de informar sobre la trayectoria de Carlos Romeu, humorista dibujante-autor del documento, ayuda a identificar el objetivo del dibujo y a poder formular diversas interpretaciones sobre su temática. Así, entre las propuestas y más discutidas, tenemos aquéllas que establecía el vínculo entre la crisis económica española y la extrema pobreza de cierta población. Vemos entonces que este documento con un enunciado muy corto (dos frases) genera un discurso oral muy activo entre los participantes al exigir diferentes interpretaciones sobre la temática.

c.2. Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas que hemos utilizado para este documento son las siguientes:

Primer documento[21]

Motivación/ Expectativa	Con la ayuda del profesor, los alumnos describen la imagen del documento. Se anotan las palabras que encierran sustantivos y adjetivos desconocidos por los estudiantes. El profesor invita a interpretar el enunciado de la imagen.[22]
Comprensión/ Codificación	Se establece la relación entre los términos estatua y piedra. Se establece el enlace entre vivir en la calle y la dureza de los sentimientos. Se reflexiona sobre el hecho del por qué la estatua y el hombre se representan en la imagen a un mismo nivel.[23]
Generalización/ Transferencia	Se anotan las diferentes interpretaciones del enunciado. Se establecen similitudes entre la dureza de los sentimientos del hombre actual y la frialdad frente a los hechos. Se invita a la reflexión sobre las diferentes actitudes frente a la pobreza, redactando un comentario escrito para la siguiente clase.[24]

Observaciones:

Existen tres acciones recurrentes en este documento: se establecen relaciones y comparaciones, se reflexiona sobre diferentes hechos y se invita a proponer sus interpretaciones sobre la temática.

[21] Se trata del « Document 2 », puesto como título en el texto iconográfico.
[22] En esta primera etapa de la motivación que busca que los alumnos descubran por ellos mismos el léxico y con éste puedan proponer ciertas interpretaciones sobre la temática.
[23] Todas estas actividades buscan la reflexión sobre las imágenes y los enunciados, estableciendo comparaciones entre sus diferentes connotaciones.
[24] Se busca implicar a los estudiantes en la reflexión, invitándoles a expresar sus propios comentarios.

Por otro lado, esta temática resultó interesante para la mayoría de los estudiantes, puesto que, como ellos lo afirmaron, se debatió sobre un hecho actual, poco estudiado y discutido en una clase de lengua en la universidad.

Segundo documento[25]

Motivación/ Expectativa	Los alumnos describen a los personajes del dibujo y sus movimientos. Se anotan las palabras nuevas. Un alumno lee la pregunta de la imagen. El profesor invita a reflexionar sobre el sentido de esta pregunta.[26]
Comprensión/ Codificación	El profesor aclara la expresión coloquial "*me lo voy a montar*". El profesor plantea preguntas para ayudar a comprender la ironía del cuestionamiento del personaje (ex.: ¿Quién plantea la pregunta? ¿A tipo de clase social pertenece? ¿Cuál es su situación económica, según la imagen del dibujo?, etc.). Se reflexiona sobre la crisis económica en la sociedad actual de España a través de ejemplos e informaciones dadas por los propios alumnos.[27]
Generalización/ Transferencia	Se trata de llegar a un consenso sobre la temática del discurso. Se dan ejemplos reales y conocidos por los estudiantes sobre la situación económica actual en España. Se compara con la situación económica actual en Francia. Se deja como deber, la redacción de un comentario sobre el documento.[28]

[25] Se trata del « Document 3 » puesto como título en el texto iconográfico.
[26] Tanto los alumnos como el profesor participan en el descubrimiento del léxico y de las pistas que puedan encaminar a comprender el porqué de la pregunta formulada por uno de los personajes (ej.: descripción de su vestimenta).
[27] Con el fin de encaminar el razonamiento hacia la comprensión de ciertas formulaciones, el profesor modera la participación, planteando interrogantes y sintetizando las ideas expuestas por diferentes alumnos.
[28] El profesor modera el debate, dando la palabra a los participantes, estableciendo el tiempo para cada intervención y proponiendo actividades suplementarias para profundizar aún más la reflexión (ej.: redactar un comentario sobre un texto complementario a la temática, dado por el profesor).

Observaciones:

Aunque se trate aparentemente de un discurso simple: una pregunta y dos personajes, la actividad cognitiva de este documento extremadamente argumentativo requiere el conocimiento de un léxico adecuado para poder formular interpretaciones. Este estudio sólo podría aplicarse con un grupo de nivel B2 o C1.

A lo largo de las estrategias didácticas, se observa que las discusiones sobre las imágenes, los enunciados y los ejemplos dados por los propios alumnos forman un todo para despertar el interés sobre el estudio de un contexto social determinado.

4. Conclusión

En cuanto a la relación entre el discurso textual y las actividades didácticas, concluimos que:

- a nivel universitario, los textos que presentan figuras de estilo, como las metáforas, necesitan una participación activa del profesor para que los estudiantes puedan comprender, primero, las palabras y las construcciones sintácticas y, enseguida, sean capaces de formular sus opiniones y argumentar sus ideas. Para esto, las actividades como el diálogo entre el profesor y el alumno, entre ellos mismos, las preguntas abiertas y cerradas, los debates constituyen las acciones prioritarias para este tipo de discurso.
- en los textos de carácter informativo/descriptivo, las estrategias didácticas giran en torno a la identificación de la temática y de las ideas principales. Para esto, se recurre mayoritariamente a plantear preguntas cerradas y hacer que los estudiantes puedan reformular y hacer una síntesis de los eventos del discurso.

En relación con las estrategias didácticas, en particular con los procesos internos y externos de la enseñanza-aprendizaje, observamos que:

- en la etapa de la motivación/expectativa, el profesor ocupa una posición central. Actúa como un maestro de orquestra, sin el cual el grupo no podría existir y trabajar. En cambio, en las etapas de la comprensión/codificación y generalización/transferencia, si bien la intervención del profesor resulta indispensable, son los estudiantes quienes actúan constantemente, quienes construyen su reflexión y sacan conclusiones sobre lo estudiado.

En suma, podemos reconocer que los discursos textuales se enmarcan dentro del aprendizaje cognitivo y plantean al profesor crear estrategias didácticas de acuerdo a este dominio de aprendizaje y al tipo de discurso.

Si bien ciertas estrategias didácticas pueden aplicarse a diferentes discursos, se observa que hay una predominancia de una actividad sobre otra, como sucede en el caso de los discursos informativos/descriptivos y argumentativos. Con los primeros se requiere prioritariamente crear actividades encaminadas a realizar síntesis y reformular frases, con el objetivo de trabajar la memorización, la comprensión del discurso textual y motivar, más tarde, a la expresión/producción oral. Con los segundos, se busca plantear cuestionamientos constantes (preguntas abiertas y cerradas) para ayudar a la profundización de las ideas y para que los alumnos puedan encontrar argumentos para defender su propia opinión frente a un tema preciso.

5. Bibliografía

Acevedo Nanclares, Jorge Iván y Font Moll, Vicenç. «Fenómenos relacionados con el uso de metáforas en el discurso del profesor: el caso de las gráficas de funciones». En *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, volumen 21, nº 3, 2003: 405-418.

Aguaded Gómez, José Ignacio y Sevillano García, María Luisa. « Medios, recursos didácticos y tecnología educativa ». En *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, Madrid: Pearson, nº 41, 2011: 215-216.

Barnes, Betsy K. «Apports de l'analyse du discours à l'enseignement de la langue». En *The French Review*, volumen 64, n°1, 1990: 95–107.

Barré-De Miniac, Christine. *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 2000.

Barrera, Luis y Fraca de Barrera Lucía. *Psicolingüística y desarrollo del español*, Venezuela: Monte Ávila editores, 1991.

Baudino Virginia, De la Cruz Montserrat y Caino Graciela y al. «El análisis del discurso de profesores universitarios en clase». En *Estudios Pedagógicos*, nº 26, 2000: 9-23.

BESSE, Henri. «De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues». En *Langue française*, volumen 82, 1989: 28p.

Borobio, Virgilio y Palencia Ramón. *Curso de Español para extranjeros. Nuevo–Intermedio*, Madrid: Grupo SM/ELE, 2002.

Bouton, Charles. *L'acquisition d'une langue étrangère. Aspects théoriques et pratiques, conséquences pédagogiques essentielles*, Paris: Editions Klincksieck, 1974.

Brewer, William. «Literary theory, rhetoric and stylistics: implications for psychology». En *Theorical issues in reading comprehension. Perspectives from cognitive Psychologie, Linguistics, Artificial Intelligence and Education*, U.S.A.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1980 : 221-239.

Bronckart, Jean–Paul. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris: Delachaux & Niestlé, 1994.

Cardona Moltó, María Cristina. «Atención a la diversidad estrategias organizativo-didácticas». En *Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, nº 8-9, 1994: 79-94.

Coirier, Pierre, Gaonac'h, Daniel, Passerault, Jean-Michel. *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris: Armand Colin/Masson, 1996.

Consejo de Europa. *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

Duffé Montalván, Aura Luz. *Théorie et pratique de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol*, Allemagne, Editions universitaires européennes, 2 volúmenes, 2010.

Gagné, Robert. "Domaines of learning". En *Interchange*, Canada-Toronto: Ontario, Institute for Studies in Education, volumen 3, n°1, 1972: 1-8.

Gagné, Robert y Briggs, Leslie. *La planificación de la enseñanza-sus principios*, México: Editorial Trillas, 1983.

Gaonac'h, Daniel. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Editions Didier, 1991.

García Fraile, Juan Antonio y Tobón, Sergio. «Estrategias didácticas para la formación por competencias». En *Cuadernos Unimetanos*, nº20 , 2009: 16-18.

Martínez, Lola y Sabater, María Lluïsa. *Socios. Curso de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona: Difusión, 2008.

Pastiaux, Jean y Georgette. *Précis de pédagogie*, Paris: Nathan, 2006.

Pinto Cañon, Gabriel, Chávez, Flores, LIU Yunqui y JIANING, Xu. «El aprendizaje de química en niveles universitarios». En *Anales de la Real Sociedad Española de Química*, nº3, 2005: 37-43.

Pollet, Marie-Christine. *Pour une didactique des discours universitaires : étudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: Clé International, 1988.

Tarabay Yunes, Fany y León Salazar, Aníbal. «La argumentación como forma de comunicación en el discurso del profesor universitario ». En *Acción Pedagógica*, volumen 16, nº1, 2007: 136-142.

Schneuwly, Bernard y Dolz, Joachim. *Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, France/Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

Vega de, Manuel y Cuetos, Fernando. «Los desafíos de la psicolingüística», *Psicolingüística del español*, Madrid: Trolta, 1999: 19-52.

6. Anexos

6.1. Texto 1:

Vicky Peña es María Moliner

La actriz catalana protagoniza en el *Teatre Romea* 'El diccionario', una obra sobre el amor a las palabras y a la libertad.

Qué barbaridad. Vicky Peña no es Vicky Peña en el Romea, sino la mismísima María Moliner (1900-1981), una metamorfosis entre actriz y personaje que hace de *El Diccionario*, sorprendente primera obra de Manual Calzada (dirigida por José Carlos Plaza), una fiesta de la interpretación. Hay verdad por todos sitios, nada de divismo ni de impostura, y todos los esfuerzos van dirigidos a explicar una historia que nos cautiva desde el principio.

Peña, acompañada por Helio Pedregal (médico de Moliner) y Lander Iglesias (marido), da cuerpo y voz a una bibliotecaria obstinada, obsesiva, que dedica su vida a corregir los errores ("los círculos viciosos") que detecta en la Academia (los mismos académicos rechazarían su candidatura años después). La lengua sirve para comunicarse, y un diccionario ha de ser para todos, amigos y enemigos. Un diccionario es un puente contra la barbarie.

La pieza, con numerosos saltos hacia atrás y hacia adelante, se centra en los últimos años de la diccionarista, enferma, con demencia senil (pierde la memoria) y problemas de afasia. El médico que la atiende cree que su proyecto es, en realidad, un delirio, hasta que ésta le trae los dos ejemplares -casi 3.000 páginas- editados por Gredos.

Moliner, rota por la Guerra Civil, pasa los días, las décadas, zurciendo calcetines (una suerte de Aracne del siglo XX) y rellenando fichas. Ella, que había sido la responsable de redactar un plan nacional de bibliotecas para el gobierno republicano, es apartada de sus responsabilidades. Su marido, experto en física, pierde su cátedra cuando llegan al poder los fascistas. En ese silencio ("las palabras ya no nos pertenecen", lamenta) es donde Moliner se refugia para, matiz a matiz, ir levantando una obra descomunal.

No hay metáfora más cruel como la de una persona que, habiendo dedicado todas sus energías al cuidado del idioma, olvide y confunda términos y expresiones. Cuando ha de escribir su primer apellido, firmará Molière en vez de Moliner. Pero no es sólo drama, hay mucho humor y mucha comedia en el texto, combinando con inteligencia y respeto.

El personaje, sistemático y riguroso, intenta poner orden al caos de la lengua, al igual que su marido lo intenta con el universo. Por ello, repite que su diccionario es orgánico y que todas las definiciones han de hacer referencia al término que se quiere describir, a uno general, y a otro diferenciador (mujer/persona/hembra).

El diccionario, pues, es una historia de amor a las palabras, pero también a la importancia de la memoria (impresionante el test médico que Moliner confunde con un interrogatorio franquista). Una memoria viva, que se desplaza y se transforma. Es por este motivo que la protagonista repite una y otra vez que "un diccionario no se acaba nunca del todo".

La precisión casi patológica de Moliner (manda retirar de imprenta el diccionario para dedicar otro año a añadir etimologías) se combina con sus miedos (obliga al marido a salir al balcón a saludar a los vencedores) y, así, nos llega un personaje redondo, tremendamente humano. Su enorme fuerza de voluntad, su inclasificable perseverancia, no es una heroicidad, sino una lucha de alguien que ha tenido que renunciar -en público-a sus propios ideales.

Pocos excesos hay en *El diccionario* -condenado a ser uno de los éxitos de la temporada-, aunque la última conversación entre el doctor y la paciente se hace algo repetitiva e innecesaria. No importa. El discurso que María Moliner (o Vicky Peña, que uno se ha olvidado de quién es quién) no pudo pronunciar ante la Real Academia Española, ya que no le dedicó un sillón, es rescatado aquí para convertirse en un hermoso canto a la libertad. La libertad, nos dice, no existe sin la idea asociada de responsabilidad. Esa es la incalculable herencia.[29]

6.2. Texto 2 :

Francia desmanteló 128 campamentos ilegales de gitanos y expulsó a 977 en un mes

París. (EFE).- Francia desmanteló 128 campamentos ilegales de gitanos y expulsó a 977 de sus ocupantes en un mes, según el balance que hoy ofreció el ministro del Interior, Brice Hortefeux, quien aseguró que la ofensiva sigue adelante.

Los resultados son conformes al compromiso del presidente galo, Nicolás Sarkozy, cuando el pasado 28 de julio anunció el desmantelamiento de la mitad de los campamentos ilegales en territorio francés en el plazo de tres meses, explicó el ministro en rueda de prensa junto al titular de Inmigración, Eric Besson, y al secretario de Estado de Asuntos Europeos, Pierre Lellouche.

"No hacemos más que aplicar las leyes en vigor", dijo el ministro del Interior antes de incidir en que "el Gobierno dice lo que hace y hace lo que dice". Las operaciones de evaluación y desmantelamiento de campamentos ilegales "van a seguir porque son legítimas y necesarias", agregó.

Hortefeux reiteró que no se trata de estigmatizar a ninguna comunidad en concreto, ni de expulsar a gitanos por el hecho de serlo pero tampoco de "cerrar los ojos a la realidad". Como ejemplo, el ministro dijo que los actos de delincuencia en París perpetrados por rumanos aumentaron un 259 por ciento en año y medio. [30]

---

[29] Sacado de: La Vanguardia. com, 19 de enero 2013. <URL>: http://www.lavanguardia.com/escenarios/20130119/54362033706/vicky-pena-maria-moliner.html

[30] Sacado de: La Vanguardia.com. 30 de agosto 2010, <URL>: http://www.lavanguardia.com/internacional/20100830/53992490275/francia-desmantelo-128-campamentos-ilegales-de-gitanos-y-expulso-a-977-en-un-mes.html