

VÍDEO, INTERACCIÓN E INTEGRACIÓN DE DESTREZAS

PONENCIA PRESENTADA EN 1993

FRANCISCO ROSALES VARO

CENTRO DE LENGUAS MODERNAS UNIVERSIDAD DE GRANADA

Supongamos que dos atletas se preparan para las próximas Olimpiadas en la disciplina de medio fondo. Se les asignan, eso sí, diferentes monitores. El primero de ellos trabaja exclusivamente en el gimnasio, pues se pretende que aumente su musculación realizando continuos ejercicios de levantamiento, flexiones de brazos y abdomen... hasta conseguir un modelado canónico de su cuerpo. Ahora bien, en ningún caso sale a la pista de carreras. Además, después de tanto trabajo de aparatos, se siente realmente cansado. El día de la carrera obtuvo un rotundo fracaso.

El segundo corredor, curado en salud por la experiencia anterior, fue entrenado durante todo el período en una pista similar a la del estadio olímpico, empleando todo su tiempo y energía en la carrera final. Se centró en la táctica y en la estrategia que usaría el día de la verdad. Eso sí, no pisó jamás el gimnasio, pues pensaba que sería suficiente con correr concienzudamente su distancia. El día de la competición no quedó el último, pero tampoco ganó. Se extrañó bastante, porque el vencedor había sido un keniano que corría con el mismo estilo, yendo incluso descalzo.

El primer atleta que se había dejado la piel en el gimnasio fracasó porque una carrera de esa distancia exigía una preparación bien diferente. Tampoco estaba familiarizado con ese espacio y el ruido del público lo apabullaba. Si se hubiese presentado a un concurso de culturismo seguramente habría obtenido más éxito.

Traslademos esta situación a un aula de español como lengua extranjera. En el caso de que “entrenemos” alumnos para actividades puramente gramaticales tal vez el mejor método

sea centrarnos en los niveles morfosintácticos para que puedan realizar dichos ejercicios con toda soltura, adaptando ese sistema abstracto que es la Gramática con mayúsculas a modelos artificiales. Pero parece poco probable que un aprendiz tenga tales intenciones, a no ser que se dedique a participar en certámenes lingüísticos o rellenar huecos en su tiempo libre.

El dominio que se obtiene de la lengua objeto se limita a unos aspectos formales que pueden ser incluidos sólo como repertorios.

En este caso la instrucción pretende interiorizar un conocimiento exento de toda finalidad práctica, y no se preocupa de advertir o referir ese CONOCIMIENTO para que se USE en diferentes situaciones reales, y es más, ese conocimiento no participa de las necesidades comunicativas, y no se define en función de esta labor, sino como un valor independiente más allá del bien y del mal, esto es, ignorando su función social.

El segundo atleta había corrido desde el principio dedicándose exclusivamente al trabajo de pista, consciente de que imitando una carrera ideal tantas veces como fuera posible podría prepararse de manera más adecuada. Imaginamos que además de las agujetas, el corredor se desmoralizó bastante.

Sirviéndonos de esta fácil imagen deportiva, tan sugerente como exagerada, quizá podamos comprender cuáles son los problemas con los que nos topamos diariamente en una clase de español al aplicar una metodología comunicativa, sin ofrecer, desde luego, fórmulas magistrales, de las cuales, por fortuna, carecemos.

Al enfatizar el perenne uso de la comunicación en el aula y diseñar objetivos “verosímiles”, somos conscientes de que estas actividades superan a las bestias negras que son los simples ejercicios lingüísticos que no satisfacen ningún propósito comunicativo. También partimos de que enseñamos una lengua tan viva como real, pues toda lengua, por muy ajena que se muestre a ojos del estudiante, es ante todo una realidad que la gente usa para relacionarse. Por ello, con buena voluntad, facilitamos que se tenga acceso a compartir la capacidad de comunicarse y adquirir un conocimiento pragmático, tal como lo tienen los hablantes nativos.

Conscientes de que de nada sirve almacenar reglas gramaticales sin mejores fines, no centramos nuestras miras en presentar un esquema intangible, pues tampoco su conocimiento nos acredita el saberlo usar efectivamente³¹.

Partimos de que un conocimiento es una descripción altamente intelectualizada que sólo se explicita al actualizarse y adaptarse en su producción, o sea, al ser la actividad a la cual se debe.

El conocimiento del sistema lingüístico aislado de su práctica sólo generaría una conducta verbal subordinada a un modelo previo que se suministra como norma, y que nada tiene que ver con la comunicación real. Es el caso del discurso pedagógico tradicional, donde se

³¹ Desde este punto tendríamos que distinguir entre lo que es CONOCER Y USAR una lengua (Bygate, 1987), o más exactamente lo que es ese conocimiento (*knowledge*), las destrezas (*skills*) y las capacidades (*abilities*) para emplearlo (Widdowson, 1978).

abunda sobre la forma de los enunciados olvidando la amplitud funcional de los mismos (Ortega Olivares, 1990).

Por ello se admite que para que un aprendiz sea eficiente no basta con incentivar sus conocimientos, sino que es necesario pulsar las destrezas que activan su competencia comunicativa. Estas destrezas se desarrollan en el terreno del uso, pero en unas condiciones donde sólo se pueden adquirir recursos comunicativos, en un aula, en un espacio virtual donde los sujetos sólo pueden comportarse como aprendices de una lengua.

Sin embargo, la adquisición de este nivel de uso en clase no garantiza que necesariamente se adquiera el siguiente nivel: el del empleo efectivo en la actuación real. Las destrezas comunicativas, entonces, deberían activar las capacidades comunicativas, a fin de que el aprendiz adquiera comportamientos tal como un usuario lo hace. ¿Pero cómo conseguirlo?

Éste ha sido, en parte, uno de los dilemas de todos los enfoques metodológicos y que se puede resumir en la búsqueda de una combinación del uso de las destrezas con los aspectos pragmáticos del empleo efectivo, o lo que es lo mismo, pretender enseñar las destrezas comunicativas en relación con las capacidades: cómo hacer que nuestro atleta haga buen uso de su preparación para que el trabajo de pista le sirva también el día de la final.

Hemos resuelto que no bastaba con un esfuerzo ímprobo de gimnasio o, en otras palabras, está asumido el descrédito del método estructural y el conductismo más feroz. Si se observa que la mayoría de los aprendices de segundas lenguas no suelen ser eficaces al trasladar su CONOCIMIENTO FORMAL al uso comunicativo fuera del aula, es lícito sustituir ese conocimiento de estructura y ampliarlo a funciones comunicativas.

Ahora bien, la crítica al método nocional-funcional también ha cuestionado la posibilidad de convertir esos conocimientos adquiridos a través de las actuaciones comunicativas en el aula, de convertirlos decíamos, en otras situaciones de la vida real.

Se cuestiona, insistimos, que el aprendizaje de las destrezas conlleve a posteriori un desarrollo de las capacidades comunicativas en el ámbito natural. La inferencia de información en actividades exclusivamente comunicativas no se produce tan felizmente como se puede creer, pues no obligatoriamente se estimula lo cognitivo. Si a ello se añade la dificultad de catalogar los múltiples actos, o la variabilidad de la relación entre formas y funciones, concluimos que este método, en sí mismo, no es la panacea. Además, incidiendo abusivamente en los significados se puede olvidar la atención sobre el fenómeno lingüístico como un discurso dinámico, despreciando sus procesos internos de creación. Y aunque esta postura sea un tanto radical, en nuestra experiencia docente a menudo nos topamos con fracasos personales de este tipo, al animar al estudiante a simulacros en los que toda la energía se absorbe en este entrenamiento de pista sin gimnasio³².

Podemos resumir afirmando que si las condiciones de la adquisición son diferentes de las condiciones del uso real, una postura posible sería la de acercar el comportamiento del aprendiz al comportamiento de un sujeto usuario. O lo que es igual, la cuestión es cómo

³² En nuestras actividades hemos renegado de ciertos acercamientos basados en "la enseñanza natural" (Krashen y Terrel, 1983), donde no se controla exactamente la producción del alumno, o se obvian totalmente las instrucciones formales. Nos apoyamos, como diremos más adelante, en la necesidad de dirigir los procesos del aprendizaje.

lograr una interiorización de la lengua como recurso parejo a la capacidad de usarla apropiadamente.

Lo que se desprende del rastreo de la numerosa bibliografía es la variedad de enfoques debido a la imposibilidad de encontrar una descripción totalizadora de qué es el aprendizaje de una lengua. De ahí que lo único que legítimamente podemos hacer es definir lo más sincera y claramente los problemas que queramos resolver (Brumfit, 1981).

O sea, que cuando nuestro atleta, quizá con toda sana inocencia, se precipitaba a mover las piernas lo hacía para cumplir las vueltas necesarias, cuando el objetivo no era sólo correr por correr, sino valerse de una táctica que pudiera ser aplicada sin conflicto a la prueba final. Esto llevó a preguntarse al entrenador en qué consistía exactamente correr. Por ello, indagó en los PROCESOS anatómicos que se ponían en marcha para tomar la dirección de esos procedimientos fisiológicos.

El enfoque, por lo tanto, que pretenda acercar unas condiciones naturales al aula, pensamos que tiene que cuestionarse:

- Primero, qué es una actuación comunicativa real.
- Segundo, cómo habilitar un espacio para que ese acto no sólo se PRODUZCA, sino que también pueda ser controlado.

El proceso de comunicación descrito en los siguientes términos es un estado dinámico en cuyo seno opera un intercambio de información. Siendo la negociación ese motor interno que caracteriza la comunicación natural (Ortega Olivares, 1990) y considerando que las habilidades de negociación son naturales a todos los seres humanos, de igual manera los aprendices DEBERÍAN ser capaces de manipular sentidos en un marco justo donde la interacción, además de estar presente por derecho, no sea una intentona, sino la base de la tarea.

Permitiendo, pues, la negociación de sentido, se pueden producir, y en eso confiamos, auténticos testimonios de comunicación dentro de las limitaciones del aula, ya que siempre que el propósito comunicativo adquiera presencia, podremos, si no exactamente transferir, al menos colocar en una relación conveniente las condiciones y comportamientos del aprendiz y el usuario.

No hay argumentos empíricos que demuestren que los alumnos usan en situaciones reales lo aprendido en el aula. Pero la única confianza que nos queda es ofrecer la oportunidad de PRACTICAR REFLEXIVAMENTE la lengua conciliando la comunicación natural con la del aula, propiciando que el aprendiz active destrezas en función de objetivos específicos, manejando un código sólo verificable en las exigencias de un contexto social.

Ahora bien, si el conocimiento aislado de su práctica no tiene sentido pedagógico, tampoco la práctica que no implique un conocimiento instrumental, sería suficiente. Pensamos que no basta con comunicar, sino que la reflexión debe derivarse de la producción e inspeccionar conscientemente la gestión del complejo proceso de incorporación de modelos.

Con esta afirmación nos adentramos de nuevo en la polémica suscitada por quienes

distinguen entre las condiciones de adquisición y aprendizaje³³ considerando EL SISTEMA ADQUIRIDO COMO UN CONOCIMIENTO INCONSCIENTE Y NATURAL, inconciliable con EL SISTEMA APRENDIDO, producto de la instrucción formal, esto es, de un conocimiento consciente (Krashen, 1981).

Sin embargo, apoyados por diferentes teorías, estamos en condiciones de justificar la necesidad de acomodar los sistemas aprendidos y los adquiridos, ajustando los mecanismos conscientes e inconscientes que los dirigen³⁴.

Consideramos la práctica comunicativa o la tarea de aprendizaje en general, como una dedicación compleja que ha de combinar sin conflicto los principios de AUTOMATIZACIÓN Y REFLEXIÓN. No nos referiremos con REFLEXIÓN necesariamente a la observación del sistema gramatical, sino más en concreto al EXAMEN DE LOS RECURSOS en el curso de la instrucción, que pretende crear un comportamiento CONSCIENTE, entendido en términos de responsabilidad, que asuma que los procesos controlados, de todo tipo, pueden y deben ser incorporados a la competencia comunicativa del aprendiz.

En el marco de una interacción que combine la producción y reflexión, estamos en condiciones de ofrecer una oportunidad fructífera de práctica controlada en el aula, y permitir a su vez la negociación de sentido. De modo que no es ya un título de moda en cualquier comunicación o estudio que se precie, sino el único elemento que da sentido a la tarea (Allwright, 1984). Por ello, en nuestras actividades la interacción no ocupa una sección más ni es un paso decorativo. Se convierte en el elemento indispensable para que la comunicación sea real y el intercambio genere un discurso válido, mientras vigila que en ese espacio las destrezas fluyan, se integren y desarrollen en actuaciones rentables³⁵.

Está claro que aprendemos COMUNICANDO, pero este verbo comunicar se amplía, según nuestra opinión, y adquiere unos privilegios de los cuales debemos sacar provecho, haciendo que este proceso de comunicación en el aula también sea un proceso de aprendizaje sobre sí mismo.

Por consiguiente, el papel del alumno queda dignificado en el momento en el que la práctica comunicativa surge del control de la tarea. Pues al involucrarse el aprendiz en lo

³³ La crítica a la distinción ADQUISICIÓN-APRENDIZAJE de Krashen (1981), como bien señala Zanón (1989), deriva de la identificación que realiza de la regla gramatical y de los procesos conscientes así como de igualar intuición con todo proceso inconsciente. Además de no definir con exactitud los términos consciente-inconsciente, los asigna a juicios gramaticales e intuitivos cayendo en un reduccionismo simplista.

La contradicción surge en el momento en que un aprendiz puede hacer un uso automático- inconsciente para Krashen de reglas estudiadas aprendidas, demostrando que de hecho lo aprendido se convierte en adquirido.

³⁴ Son reveladores, en este sentido, los enfoques cognitivistas centrados en los procesos de adquisición de segundas lenguas, como McLaughlin (1989) o Levelt (1978).

³⁵ Sobre las justificaciones de la interacción en el aula son interesantes las opiniones recogidas en el artículo de Kramsch (1985) al detallar el proceso "learner-learner interaction".

- Al aprender interactuando el hablante no nativo activa destrezas de comunicación que lo preparan para usar el lenguaje en contextos naturales (Long, Allwright).

- Conversando unos con otros, los alumnos reciben un input más comprensible (Seliger) y se ven forzados a producir información más comprensible (Swain).

- Al tomar el control del mecanismo de turno de palabra característico del discurso natural se ven motivados intrínsecamente a escuchar a los otros hablantes.

- Los aprendices son mucho más activos negociando el significado del mensaje (Doughty y Pica) y en reparar en sus errores (Parter), cuando hablan entre ellos mismos que cuando lo hacen con el profesor.

que hace, observamos que toma las riendas del proceso de dirección de su aprendizaje (Allwright, 1984). Lo cual nos hace sin duda contemplar la función del profesor como una especie de diseñador ambiental que propicie las mejores condiciones. Esto no significa que se desatienda el control operativo, sino más bien lo contrario. De hecho, en nuestras experiencias, el despiste que actividades ALTAMENTE COMUNICATIVAS producían sobre los estudiantes, nos llevó a reflexionar sobre la necesidad de intervenir en las actividades para cuestionar la utilidad de ciertos aspectos. Dejar hacer libremente tras una simple instrucción a menudo desemboca en una autoparodia en la que se presta excesiva atención a los significados. Así que, como de estos desastres también renace la calma, se pensó en la posibilidad de combinar al mismo nivel dos enfoques que a menudo enfrentamos, probando actividades que perdían autenticidad o verosimilitud para ganar en cierto grado de reflexión, alternando los rasgos de formalidad y sentido, en la confianza de que la práctica y su análisis se deben mutuamente.

El problema surge cuando, con las mejores intenciones, intentas que una lección tenga consistencia. Queda justificada la imposibilidad de llevar a cabo en el aula actividades reales, de modo que hay que traducir a este ambiente particular aquellas tareas reales que, sometidas a un procesamiento didáctico, derivan en TAREAS PEDAGÓGICAS (Long, 1985). A pesar de que éstas son artificiales, se adaptan a su función, pues estimularían procesos internos de adquisición³⁶. Son ejercicios retóricos, lo cual no impide que se respete un uso natural de la lengua. Todo depende de que la misma estructura de la TAREA³⁷ genere actuaciones interactivas en las que se integren las destrezas.

Repetimos que el dominio de una lengua es un proceso MULTIDIMENSIONAL y COMPLEJO, en el que ninguna habilidad se ejercita aisladamente. La integración de las destrezas como base de la programación no es un capricho al uso, sino el resultado de acomodar el mecanismo natural del empleo de la lengua a la dinámica de la tarea pedagógica. En el fluir de las mismas se contribuye a crear un uso armónico que da consistencia global al aprendizaje mediante ejercicios de mutuo apoyo.

Ahora bien ¿Cómo conseguirlo? Todo queda en manos del código pedagógico, de la metodología.

Muchas son las propuestas sobre los elementos indispensables, orientaciones y principios básicos de una BUENA TAREA³⁸.

³⁶Ver Nunan (1989) p. 40: "although the learners are engaged in tasks which are unlikely to perform outside the classroom, the tasks are stimulating internal processes of acquisition".

³⁷ Seguimos la definición dada por Candlin (1990) de tarea, p. 39: "Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social".

³⁸ Además de las reflexiones de Nunan (1989) sobre las condiciones para una buena lección comunicativa destacamos sus consideraciones sobre "The integrated language lesson", 6.7., donde justifica el objetivo de la unidad como medio para practicar el lenguaje asociado con una actividad concreta siguiendo los siguientes principios:

1. Autenticidad.
2. Continuidad de la tarea el lenguaje se reestructura progresivamente mediante actividades de comprensión que incluyen producción y análisis.
3. La unidad hace explícita la ligazón entre la clase y el mundo real permitiendo el ensayo de tareas del mundo real.

Insistiremos más, sin embargo, en la definición con la que empezábamos, al hablar sobre la diferencia entre CONOCIMIENTO y ACTUACIÓN. Si la COMPETENCIA COMUNICATIVA se puede considerar tanto PRAGMÁTICA como cognitiva, esa capacidad de crear significados y negociar se realiza desde el punto de vista de las estructuras de conocimiento organizadas y también desde los procedimientos que adaptan ese conocimiento a la solución de nuevos problemas, o sea, desde los mecanismos que establecemos para trabajar sobre las estructuras de conocimiento³⁹.

Partiendo de este esquema de distinción entre CONOCIMIENTO / ACTUACIÓN y CONOCIMIENTO / PROCEDIMIENTOS, se podría trazar un boceto de administración de los materiales, de forma que la tarea pedagógica se convierta en un vehículo válido para presentar e incorporar modelos discursivos que hagan el uso efectivo del lenguaje un proceso de dominio formal y de sentido, a la vez que instrumental.

O lo que es lo mismo, hacer que se cumpla el adagio latino: mens sana in corpore sano. Porque hacer deporte de forma descontrolada puede incluso perjudicar a la salud, y correr, como bien es sabido, es una práctica nada simple. Su preparación ha de considerar un plan de trabajo que atienda a una visión integral del cuerpo y sus mecanismos internos, su adaptación a un trabajo armónico y a un ejercicio global.

Por ese motivo los profesionales del atletismo no dudan en combinar en sus técnicas de entrenamiento LOS OBJETIVOS con LOS MEDIOS que se emplean, para que los resultados no pequen de desequilibrados o inapropiados.

En la enseñanza de segundas lenguas, los intereses son análogos desde un enfoque que se empeña en hacer converger LOS OBJETIVOS y LOS MEDIOS DEL APRENDIZAJE, teniendo en cuenta, por consiguiente, la necesidad de integrar EL DISEÑO DEL SÍLABUS y LA METODOLOGÍA (Nunan, 1989).

Si somos consecuentes con esta perspectiva, hay que borrar la línea imaginaria que se coloca entre LOS CONTENIDOS y LAS TAREAS. Tanto LOS RESULTADOS como LOS PROCESOS pueden emerger de la misma actuación, pues adiestrando LOS PROCESOS SUBYACENTES a la realización de ciertas actividades, la competencia comunicativa vendría a desarrollarse de manera global⁴⁰.

Si hasta este punto queda al menos abordado el espacio de la interacción e integración de destrezas, habría que continuar con la otra propuesta del título de este trabajo: el vídeo.

4. La exposición al sistema de la lengua a la que se ve sometida el alumno lo concentra sobre el mismo lenguaje, de modo que puede reconocer los modelos y las regularidades.

5. Permite el desarrollo de las destrezas de aprendizaje a saber automonitorización y autoevaluación.

6. Controlar la práctica oral en un contexto comunicativo.

7. Resolución de un problema.

Del mismo modo, nos han sido útiles el punto de vista del enfoque por tareas Zanón (1990), Zanón y Estaire (1991), y sobre todo Candlin (1990).

³⁹ Ver Candlin (1990), quien recoge esta idea de Widdowson (1983), *Language purpose and language use* y también Canale y Swain (1980) en "Theoretical bases of communicative approaches to Second Languages and Testing", en *Applied Linguistics VII*.

⁴⁰ Son, en síntesis, las propuestas de los currículo de tareas (Di Pietro, Kramsch, Long, Prabhu) o los basados en los procesos (Breen, Candlin) citados por Zanón (1990).

Pero más que discutir sobre las consabidas ventajas y cualidades del texto fílmico o sus posibles usos en el aula⁴¹, nos gustaría insistir en que este soporte no es ningún MÉTODO de enseñanza, o al menos así lo creemos, sino simplemente un material más. Esto lleva a considerarlo como uno de los muchos instrumentos didácticos que sólo tienen sentido en la coherencia del diseño pedagógico. Su función, pues, como herramienta didáctica depende del uso que de sus características hagamos, y no de su gracia innata. El valor es exclusivamente instrumental, ya que se subordina a un objetivo específico superior la tarea verbal, muy distinta de la tarea de observar una pantalla (Ruiz Campillo, 1993).

En las actividades que presentaremos no se pretende dar una receta ideal de cómo ver una película, comprender un telediario o un anuncio de televisión, simplemente hemos incluido estos documentos para que sean estímulos o pasos instrumentales en el conjunto de tareas pedagógicas para la realización de posteriores tareas, y de hecho, los vídeos aparecen en distintos momentos, según la necesidad de la actividad y atestiguando su carácter versátil, pues somos conscientes de que el problema no consiste ya en el tipo de recursos, sino en CÓMO Y PARA QUÉ ADMINISTRARLOS.

Decíamos que el vídeo aparece como eslabón en una tarea más amplia, de modo que también se podía aprovechar su capacidad de reproducción de contextualizaciones completas, a fin de promover interpretaciones pragmáticas (Alonso Raya et al., 1992).

La comprensión, entendida como un proceso dinámico de acercamiento entre lo conocido y lo desconocido, en el caso del trabajo con vídeo, también se puede entender como una actividad interactiva. Todo depende, eso sí, del tratamiento. Ver una película puede ser la actividad más pasiva que exista, si la transferencia de información se realiza en un sólo sentido y se evita la reciprocidad, concibiendo el visionado como un acto de reelaboración interna sin participación explícita.

Ahora bien, existen métodos para conseguir actitudes bien diferentes, como señala nuestra compañera (Ruiz Fajardo, 1992).

Si el fenómeno de comprensión está incluido en una secuencia interactiva donde el receptor (alumno) puede participar con la producción de enunciados y puede negociar el contenido de la interacción, el visionado es totalmente activo, pues se ha insertado la producción del alumno en el proceso de comprensión del texto fílmico. Para lograr que la comprensión sí sea interactiva hay que presentar tareas en las que el aprendiz tenga que negociar la interpretación echando mano de sus conocimientos esquemáticos y su conocimiento del sistema lingüístico⁴².

⁴¹ Hacemos referencia por su utilidad práctica a estas obras dedicadas a inventariar posibles actividades con el vídeo en enseñanza de segundas lenguas, a pesar de que todas ellas son excesivamente descriptivas y carecen de argumentos consistentes sobre la metodología o el tipo de tarea. Entre otras, Lonergan (1984), Geddes y Strurtridge (1982), Stempleski (1990), Tomalin (1986).

⁴² Recomendamos el excelente trabajo de Guadalupe Ruiz Fajardo (1992), aún tesis doctoral inédita, que versa sobre los tratamientos de la competencia comunicativa a través del texto fílmico en el aula de español. Consideramos fundamentales sus aportaciones referidas al análisis de los mecanismos de aprendizaje y la exhaustiva puesta al día de las variadas teorías. Nos han sido muy útiles, entre otros muchos los capítulos 10 y 11, y especialmente los apartados 10.3 "Estrategias de recepción la inferencia" y 10.3.1 "La inferencia del contexto de situación: el conocimiento compartido del mundo".

El hablante nativo en el proceso de comprensión usa más los esquemas el conocimiento del contexto situacional, el conocimiento del mundo, la organización convencional de la realidad. Pero el no nativo se ve obligado a usar más las claves de la lengua. De ahí que para que la tarea de comprensión sea efectiva, habría que suministrar información, de modo que se alivie el trabajo de deducción y se estimule la comprensión (Ruiz Fajardo, 1992).

El vídeo, COMO MEJOR DE LOS MUNDOS POSIBLES, se establece como la representación virtual de lo familiar que utilizamos para reconocer lo no familiar, esto es, para INFERIR. Mediante la inferencia el alumno intenta entender la lengua sobre conocimientos previos que intentaremos abonar con el material adecuado, de lo cual partirá una hipótesis en forma de proposición de la lengua objeto. Así, el curso de la interacción puede provocar la retroalimentación correctiva, con información proveniente de otros materiales o del interlocutor.

Las actividades que pasamos a presentar fueron llevadas a cabo en el CENTRO DE LENGUAS MODERNAS de la Universidad de Granada, dentro de los cursos intensivos para alumnos extranjeros, actividades que fueron posibles sólo gracias a la colaboración de los compañeros que trabajan ímprobamente elaborando materiales e investigando sobre la metodología de la enseñanza de español, y sin cuyos consejos y profesionalidad, este trabajo no habría sido posible⁴³.

Han sido actividades pensadas específicamente para grupos reducidos de estudiantes multilingües, en una situación de plena inmersión, y que durante un período que oscila entre los tres y doce meses, participan de la vida académica granadina. Las ventajas de trabajar en el contexto de la lengua objeto sabemos que favorece enormemente, por lo que intentamos hacer uso de los medios que el contexto ofrece. Todos los alumnos provenían de ambientes universitarios occidentales o de su área de influencia, de modo que nos pareció útil trabajar con materiales que ya les eran familiares ya los que tendrían un acceso cómodo.

El hecho de trabajar con un público joven y muy motivado justifica el uso de tres tipos de lenguajes, como respuesta a sus propias demandas de conocer distintos registros y de acercarse a escenarios temáticos variados. El alumnado a menudo exige ampliar las programaciones tradicionales, sobre todo en casos como éste, en los que los aprendices tenían un dominio del español postintermedio, avanzado o superior, niveles en los que no se satisfacen con simples cuestiones gramaticales.

Por ende, el alarmante déficit de materiales decentes para estos estados de aprendizaje avanzado, nos obligó a componer secuencias de tareas temáticas según los principios que expusimos anteriormente.

Elegimos tres lenguajes diferentes para exponer a los estudiantes a tres usos distintos de la lengua, tan útiles unos como otros, y necesarios para completar sus expectativas de

⁴³ Agradecemos el apoyo recibido de Alejandro Castañeda y Guadalupe Ruiz en los criterios y material teórico. También ha sido inestimable la ayuda en la elaboración del glosario de la película *Bajarse al Moro*, de García Lozano, y del material publicitario de María Dolores Chamorro, así como la realización y control de las actividades, grabaciones, asesoramiento, donde también han intervenido los compañeros José Plácido Ruiz Campillo, Beatriz Muñoz y Fermín Martos.

integración cultural.

La primera serie de actividades, encabezada por LA PUBLICIDAD, presenta formas del lenguaje publicitario de los medios de comunicación habituales. Es un patrón retórico, sin duda, donde se mezclan lo formal y los usos coloquiales, y que tiene como característica principal la persuasión a través de su carácter creativo. Es un modelo sugerente que incentiva la producción imaginativa de los alumnos, haciéndoles partícipes de un modelo poético presente en los códigos culturales de estos alumnos en concreto, educados en sociedades de consumo habituadas al bombardeo publicitario.

La segunda serie de actividades LA PRENSA, muestra el lenguaje periodístico en textos formales donde la información de actualidad es canalizada a través de esquemas lingüísticos más estereotipados y herméticos, si se quiere académicos, pero no por ello menos cotidianos, siendo un registro de más difícil acceso para los alumnos, no ya por las dificultades del lenguaje, sino, como veremos más tarde, por culpa de ciertos vacíos culturales.

La tercera serie de actividades versa sobre LA DROGA.

Bajo el título *Bajarse al Moro* se presentan los usos más específicos de un mundo que, si bien es minoritario, no deja de tener interés para jóvenes aprendices que conviven con un fenómeno social al que no son ajenos. De hecho es una actividad que tiene bastante éxito, y no precisamente porque su diseño didáctico sea más eficaz, sino por el intrínseco carácter lúdico.

El tipo de material utilizado anuncios gráficos, de televisión, periódicos, noticias de radio y vídeo, la película *Bajarse al Moro*, son textos seleccionados del entorno del alumno, y que se han intentado respetar en la medida de lo posible para no contaminarlo demasiado. Confiamos además en que trabajar con materiales reales con un tratamiento preciso presenta un input más comprensible y rico, y adelanta en clase la misma exposición a la que pueden someterse más tarde los estudiantes en el mundo real, pero incluso con la ventaja de poder controlar todos los procesos de comprensión. Para facilitar este trabajo se incluyen documentos elaborados por nosotros mismos, que a pesar de no ser reales, completan el paso de reflexión necesario para que se organice correctamente la actividad.

Hay que señalar que los materiales, al ser demasiado frescos son también muy caducos, y obligan a actualizarlos continuamente. En el primer caso, los anuncios de prensa y televisión deberían ser los mismos que se emiten esa temporada para que de una forma u otra se reconozcan fuera del aula⁴⁴. Nosotros mismos hemos sufrido la dificultad de hacernos con material inmediato, a menudo por problemas técnicos, e imaginamos que puede ser más costoso para quienes enseñen en circunstancias menos favorables. Ahora bien, siempre se puede adaptar, traducir o fotocopiar. En el caso del material periodístico, el acceso es casi inmediato, excepto para quienes trabajen fuera del ámbito de emisión de cadenas en español. En cuanto a la película *Bajarse al Moro* su validez en este momento no se cuestiona, por ser un texto que representa costumbres más mantenidas, aunque nadie niega que pronto sea un reflejo desfasado que haya que sustituir.

⁴⁴ Hemos trabajado, por comodidad con inventarios de anuncios ya editados: Eidon, Producciones en vídeo, Feria de la Creatividad, 1988.

Lo importante es insistir en que estos instrumentos ayudan enormemente a la presentación de rasgos culturales, tan olvidada por la enseñanza de segundas lenguas. El conocimiento de estas realidades se hace junto al proceso de aprendizaje lingüístico, del cual es inseparable. No habría, pues, diferencia entre el conocimiento del mundo y el conocimiento de una lengua, ya que el uso de un sistema lingüístico significa manejar su código de acuerdo con las exigencias del contexto social.

Si la competencia comunicativa es paralela a la competencia social, incrementándolas al unísono quizá podamos hablar de un objetivo superior el de lograr la adquisición de lo que podríamos llamar una **COMPETENCIA CULTURAL** que englobaría a todas.

Como señalamos al principio, uno de nuestros objetivos al reformar ciertas actuaciones era evitar ejercicios descontrolados calculando un término medio donde la práctica y la reflexión emergieran a la vez. Por ello no nos servía el esquema de actividad que interpreta sólo los excesos comunicativos. Tampoco unos ejercicios gramaticales combinados con su representación mecánica en interacciones falsas sirven, pues no queremos completar los puntos de una programación gramatical, ni menos aún que los alumnos pretendan aprender formas sin encontrarle aplicaciones más útiles. Hemos observado que no es demasiado factible enseñar secuencias aisladas y bien formadas, o sea, **MODELOS AUTORITARIOS E IMPRACTICABLES**, que se aplican asépticamente. Nos parece más beneficioso propiciar que, desde el primer momento, el alumno se implique directamente en el discurso y trabaje inmerso en los procesos internos de la actividad.

Si esto es así, tenemos que poner en tela de juicio las líneas que siguen la mayoría de las actividades publicadas para la enseñanza de segundas lenguas, que no alteran la **PRESENTACIÓN** de la estructura, los ejercicios de repetición en segundo lugar, seguidos de sustituciones o transformaciones de todo tipo, antes de adentrarse en una práctica simulada que refiere los contenidos antes expuestos como modelos. Las buenas intenciones de este esquema no siempre funcionan, y aunque para la presentación de funciones o sus correlatos gramaticales es cómodo, no lo es si se amplía la noción de actividad a la de tarea integral, y menos aún con niveles superiores, donde realmente se relativiza la necesidad de la ordenación tradicional.

Una propuesta similar que nos parece más interesante es la de Nunan (1989), quien propone tres pasos:

PRIMERO: comprensión.

SEGUNDO: producción controlada.

TERCERO: interacción.

Al menos aquí se habla de un paso donde la interacción debe aparecer. Pero pensamos que incluso puede alterarse y ser incluida como un elemento constante, conscientes también de la imposibilidad de adaptarnos a un posible orden natural de adquisición⁴⁵.

A falta de principios empíricos que nos dirijan la progresión en el aprendizaje, nos conformamos con nuestras observaciones en el aula y lo primero en lo que reparamos fue en que el uso de tareas temáticas favorece una unidad que otorga coherencia a todo el

⁴⁵ Sobre la secuenciación de tareas es muy interesante *Secuenciación de tareas* en Candlin (1990), pp. 48, 49, 50.

proceso. El alumno se puede así acercar a un argumento desde distintos puntos de vista, recibiendo información constante y variada en diferentes momentos, y pensamos que la mejor forma de acceder a esa información es negociándola, de modo que la interacción real, tanto en la discusión como en la resolución de un problema, tiene que empapar la actividad y estar presente, insistimos, en cada uno de los pasos. Concentrar la atención en unos significados concretos y en sus procesos rentabiliza además el gasto de energía. El efecto de la frotación insistente evita la dispersión, siempre que las cadenas de la actividad generen subtareas donde se empleen espontáneamente el máximo de destrezas. Se pretende, de igual manera, que la continuidad de la actividad se secuencie con las miras puestas en el objetivo final. La única norma que hemos seguido en la distribución de los pasos no ha sido la de la dificultad, pues la complejidad cognitiva de cada tarea es muy discutible, sino la necesidad de incluir progresivamente eslabones más rutinarios, de presentación o preparación antes de que los alumnos lleguen a actividades más creativas o abiertas y que sean concebidas como TAREAS META.

A este respecto es fundamental aclarar desde el primer momento cuál es el objetivo de la actividad. Para ello explicamos a los alumnos que vamos a elaborar anuncios publicitarios, redactar un periódico o representar una escena de una película de drogas

Pero antes, lógicamente, tenemos que aprender a hacerlo, por lo que hay que realizar diferentes pasos. Esto es, se debe reflexionar sobre los procesos textuales inherentes, a partir de ciertas tareas.

Los resultados obtenidos con secuencias continuadas y temáticas de este tipo han sido mucho más positivos que cuando se plantearon los mismos objetivos en frío, sin hacer uso de tareas de negociación previa en las que se reconociesen las formas y los contenidos conjuntamente. Hemos evaluado el éxito de las actividades en función del compromiso que los alumnos establecían con los materiales y en los mismos comentarios y críticas que ellos realizaron del trabajo.

La diferencia de estas tareas con otros ejercicios más convencionales se evidencia en la concepción que, por ejemplo, se tiene del AULA. En nuestro caso este espacio no es un recinto cerrado o un gimnasio de aparatos, sino una especie de complejo polideportivo o TALLER.

El TIEMPO también se hace más laxo, y no se somete a los imperativos académicos de lecciones controladas por un timbre. La dinámica de estas actividades exige y genera un ritmo interno que depende de las características de cada situación. La organización tan burocratizada de la enseñanza de lenguas impide que se trabaje de forma relajada, pues siempre hay intereses no académicos que impiden un buen plan metodológico.

Sin embargo, tuvimos la suerte de poder manejar el tiempo en secuencias diarias de cuatro horas, en las que la actividad se cumplía paso a paso con las pausas que los mismos alumnos consideraban necesarias. La aparición de nuevos problemas o desarrollos paralelos siempre aparecían y eran momentos de recapitulación y discusión tan interesantes que ni siquiera los alumnos querían interrumpir. Esto demuestra que el trabajo se concibe como un cúmulo de procedimientos controlables a los que había que prestar un asesoramiento constante. El profesor, en este caso, tiene que dirigir y conocer todos los entramados y propósitos, y estar presente él mismo en cada uno de los pasos para no descuidar el proceso.

La primera actividad (pp. 133-136) tiene como tema genérico LA PUBLICIDAD.

El paso número uno, encabezado por TITULARES, es el primer acercamiento de preparación. Los alumnos trabajan siempre por parejas, pues, como hemos dicho, desde el primer momento la discusión debe filtrar cualquier información que se procese. En este caso se presentan titulares publicitarios muy variados y fuera de contexto. Deben entonces leer y proponer un producto para el que podrían usarse esos enunciados. Es justo el momento de la reflexión sobre la clase de lenguaje, y hay que aclarar todos los problemas de comprensión lingüística o de conocimiento del mundo. Pero para que esta negociación no sólo se traduzca en hipótesis y quede en el aire, a continuación entregamos una ficha para que ordenen los anteriores titulares en diferentes apartados. Este paso es primordial, pues comprobamos que en los casos en que no se insistió en el ejercicio de clasificación por categorías, los aprendices olvidaban o bien obviaban los modelos que les habíamos entregado, haciendo uso de sus recursos y empobreciendo sobremanera sus producciones. Es fundamental entonces aclarar que estas fichas deben servir de apoyo constante, como un cuaderno de bitácora donde incluir todas sus notas e interpretaciones.

El paso número dos se realiza por parejas.

Es una transformación de un clásico emparejamiento que se suele hacer con flechas. Pero esta tarea puede ser mecánica, ya que marca un objetivo casi de evaluación. Es más fructífero proponer que un alumno estudie una lista de titulares, y el otro alumno otra con los correspondientes productos. Antes del intercambio deben analizar y anotar sus respectivas hipótesis, para que a la hora de ponerse de acuerdo la tarea no sea simplemente transactiva, sino una negociación en la que el vacío de información y las expectativas producidas dan sentido a este trasvase interactivo. La apertura significativa, por añadidura, crea variadas soluciones, y todas ellas posibles. La persona que había propuesto un titular para su producto reconoce en los modelos ajenos elementos familiares y válidos para satisfacer o corregir su producción, y viceversa, el alumno que deduce de sus titulares un producto, puede corroborar hablando con el otro estudiante lo que planteaba.

Sólo después de la negociación de estos significados entramos en el paso número tres (p. 134), LA ESCRITURA DE ANUNCIOS. Es aconsejable entregar muestras reales de publicidad gráfica, mejor si es de los titulares del paso uno o dos. A continuación, y aun por parejas o grupos reducidos, se les entregan estímulos visuales para que escriban anuncios que ilustren esas imágenes. De nuevo insistimos en que son más cooperativos los alumnos que se implican directamente en la tarea y manejan además todos los recursos que se les van ofreciendo. En las muestras que recogimos se puede destacar el énfasis que los estudiantes hacen de los tratamientos irónicos y cómicos, así como textos bastante exactos y elaborados, como resultado de la necesidad de ponerse de acuerdo sobre qué escribir y cómo. Luego es recomendable intercambiar entre todos los estudiantes sus propios modelos, para compararlos y extraer de los otros anuncios diferentes soluciones. También insistimos en revisar qué se había escrito y en qué sentido, y si había hecho uso del material de los pasos anteriores, para volver a reflexionar sobre el texto y su organización.

En el paso número cuatro (p. 134) empezamos a trabajar con los anuncios de televisión. Explicamos primero el tipo de ejercicio, que consiste en analizar estas imágenes a través de una ficha como la que tienen en la página 134. En ella se describen seis anuncios en tres

apartados: TEXTOS-ESCENARIOS-CRÍTICAS. El tipo de trabajo se lleva a cabo en grupos de tres personas. El alumno no dispone de los textos de los anuncios, o sea, toda la información verbal, bien del texto, del locutor o de la pantalla.

El alumno dos posee los escenarios: las descripciones de lo que se puede ver ambientaciones, personajes, la acción principal. Y el alumno tres tiene las críticas de los mismos anuncios, valoraciones personales y opiniones sobre los textos y escenarios en conjunto. La tarea consiste en intentar acomodar cada uno de los tres componentes del anuncio hasta llegar a completar la ficha. Es un trabajo de preparación antes de ver los vídeos. En los casos en que se vieron antes los anuncios de televisión y luego se reconocieron los respectivos textos-escenarios-críticas, se simplificó excesivamente el esfuerzo. Sin embargo, trabajando antes los textos, negocian todo el marco de la significación y ajustan posteriormente en la pantalla sus hipótesis.

En este caso, la función instrumental del vídeo es la de dar utilidad a un trabajo complejo. En primer lugar, los alumnos han estudiado la información, la han analizado, y mediante esta reflexión, como bien hay que insistir en las instrucciones, deben explicar sus textos, escenarios o críticas, y no simplemente leer, para que así no transfieran sólo información de unos a otros, ya que el propósito no es emparejar en el mínimo tiempo posible papelititos.

Los alumnos que se muestran más interesados son aquellos que se empeñan en ser cooperativos y hacen de su discusión una interacción modélica, como podemos observar en las grabaciones. Como en la interacción natural, el emisor y el receptor continuamente intercambian los papeles, y el contenido cambia conforme la interacción progresa. Son intercambios recíprocos donde un hablante actúa sobre el otro para motivar reacciones, produciéndose, de este modo, una actuación social mediante el lenguaje.

Podemos decir que en este caso la interacción pedagógica es paralela a la interacción verbal (Malah-Thomas, 1991), e incluso que estas actuaciones para resolver algún vacío equivaldrían a los actos de habla naturales. De hecho hay colaboración recíproca, y no se da pie a un fenómeno bastante frecuente de acción-reacción cerrada⁴⁶.

El intercambio de papeles, como podemos observar, se debe a la necesidad de suministrar y pedir información comprensible: a hacerse entender, en definitiva. La estructura de la tarea es la que define al emisor y receptor, y el objetivo de la misma, en este caso, describir con exactitud el marco referencial del vídeo.

Los aprendices se ven obligados (Bygate, 1987) a:

1. Influir en el nivel de comprensión
2. Tomar el control de la conversación
3. Oponerse al otro hablante.
4. Interrumpir
5. Añadir información.
6. Pedir o dar aclaraciones.

Las características de los anuncios exigían ser muy precisos y activos, pues, como se puede

⁴⁶ Es, en resumen, la explicación de Malah-Thomas (1991) cuando considera la posibilidad de identificar los "reaching acts" del aula con los "speech acts" de la comunicación natural.

observar en los vídeos, todas las imágenes están relacionadas: en varias aparecen niños, niños y padres, besos, vocabulario que se repite, escenarios similares, críticas sutiles... Pero el visionado último es el que da la pista final, de modo que la atención que muestran a la pantalla está muy motivada, por el deseo de conocer la ilustración de los contenidos que antes habían negociado. La UTILIDAD de ver un vídeo se debe al lugar que ocupa en la secuencia de la tarea, como apoyo de comprensión en la producción del aprendiz.

El ejercicio podría tener muchas variantes (Miquel y Sans, 1988, 1991). Por ejemplo, completar los escenarios y críticas a partir de un texto y comparar las versiones. Escribir textos-escenarios-críticas a partir del visionado y contrastarlos con los originales. También dividir en grupos el aula: unos pueden trabajar con las fichas de los anuncios, otros ver el vídeo y después reelaborar la ficha. Lo importante es, como dijimos al principio, hacer del vídeo un instrumento que dé consistencia a la producción y estimule la comprensión.

En este momento los alumnos ya estarían preparados para un ejercicio más abierto. Se plantea la clase como un estudio de publicidad y procedemos a la elaboración de anuncios, o de una campaña publicitaria, bien por escrito, con imágenes, e incluso grabaciones. Ya tienen elementos de juicio y conocimiento del proceso, así que nos aseguramos que el material estudiado vuelve a reelaborarse en vías de la construcción de nuevos modelos.

La segunda serie de actividades (p. 136) tiene como tema genérico LA PRENSA. El objetivo último es elaborar un periódico o un telediario. Pero antes de entrar de lleno damos las instrucciones necesarias. Volvemos a organizar la clase en grupos de trabajo.

En el paso número uno empezamos a estudiar cómo es un periódico. Cada grupo trabaja con un diario diferente de los editados esa misma mañana. En una primera lectura rápida se hace una puesta en común sobre las diversas secciones. Y a continuación se pasa a hacer las maquetas de cada parte del periódico. Tienen que recortar las noticias más relevantes e ir construyendo una guía de titulares y encabezamientos. En este ejercicio se adentran directamente en la desconstrucción del material, definiendo la plantilla del material gráfico en este primer acercamiento al lenguaje periodístico. Después, cada grupo explica al resto las noticias de su periódico y se contrastan las perspectivas. Es una discusión interesante, ya que reconocen los puntos de vista ideológicos a partir de una deducción de contenidos que comparten, y en la que sale a colación información lingüística relacionada directamente con significados culturales.

En el ejemplo que tienen en la página 136 se puede comprobar cómo una noticia se enfoca de dos formas diferentes. En la primera se lee "Yeltsin implora ayuda a Occidente para salvar la democracia". En la segunda, sin embargo, leemos: "Yeltsin pide a Mitterrand ayuda económica para su país y respaldo político para las reformas".

En las noticias que posteriormente escribió alguno de los grupos sobre la situación internacional, se utilizó el verbo "implorar" con todo su énfasis, opuesto a "pedir", la forma más neutra, tal como en la discusión de la puesta en común se había explicado. Es interesante señalar cómo se aprovecha con más frecuencia y exactitud lo que previamente se ha procesado en un intercambio. Y no es que nuestros alumnos adquieran con más rapidez o tengan una memoria prodigiosa, sino que fueron elaborando su propio inventario léxico a través de las maquetas de prensa.

Sobre todo las dificultades de comprensión venían del desconocimiento de realidades culturales a las que eran ajenos. Por ejemplo, como se puede ver en los titulares de abajo, la mayoría desconocía a qué hacía referencia el “Póntelo-Pónselo”: pero por contraste con otros titulares que hablaban sobre campañas sobre el Sida o de sentencias judiciales de publicidad y preservativos, pudieron deducir con exactitud el significado. Ocurre lo mismo con siglas, personalidades, casos, sucesos, lugares, donde se presuponen una serie de conocimientos de los que los estudiantes extranjeros no participan. En este sentido, este paso es fundamental para definir el espacio de su propia actualidad cultural.

En el paso número dos usamos como material grabaciones de resúmenes informativos de tres cadenas de radio. Eran las noticias de ese mismo día, en las que los locutores repetían hasta la saciedad datos que los alumnos podían reconocer, pues las escuchaban después de haber trabajado información muy parecida o idéntica.

En una primera audición señalan qué noticias coinciden y cuáles son nuevas. En una segunda audición anotan las diferencias con sus textos, subrayando todo el léxico de la audición que se repite.

Para nosotros era un reto encontrar una forma útil de trabajar con una audición real. Pensamos que así tiene sentido acercarse a un texto radiofónico, pues se facilita la comprensión aprovechando las analogías de registro en estas tareas preparatorias. Oír en frío y sin material de apoyo noticias de la radio puede ser una de las experiencias más aburridas. Pero en este caso el esfuerzo no es en vano, ya que se insistía en que había que fijar de nuevo la atención en el lenguaje para tener más datos a la hora de elaborar las propias noticias.

En el paso número tres se incluye de nuevo como respaldo el vídeo. En este caso, resúmenes de los informativos de tres cadenas. Los estudiantes pueden ver y escuchar muchas de las noticias con las que ya estaban familiarizados, pues en este medio se volvía a emitir prácticamente la misma información que en los periódicos y la radio.

La actividad puede pecar de ser un tanto conductista, pero justificamos estos pasos por la necesidad de fijar estas formas mediante la elaboración de glosarios y estimular la discusión de contenidos. Manipulan el lenguaje desde diferentes canales obligándose a leer, escribir, hablar y escuchar de forma fluida. Se pretende también dar sentido a una tarea a través de su relación con las demás, como un calentamiento antes de llegar al paso cuatro, en el que los alumnos componen su periódico o sus noticias de televisión.

Entonces, se organiza la clase como la redacción de un periódico.

Continuamos trabajando por grupos: y cada uno elige una sección. Entregamos entonces fotografías y el formato en el que se van a editar las noticias. Les recomendamos que usen todo el material que se ha estudiado y que lo intenten incluir en sus composiciones. Al final redactan y editan el periódico, se fotocopia y lo leen, a menudo entusiasmados y satisfechos. Ellos mismos han sido los únicos artífices de la tarea final, y la función del profesor en este caso ha consistido en madrugar ese día para comprar los periódicos, grabar las noticias de la radio y la televisión y llevar a clase los papeles, tijeras y pegamento.

Como decíamos antes, el espacio del aula se transforma en un verdadero taller donde la

comunicación surge espontáneamente, y la colaboración relajada hace que las tareas generen su propio tiempo. En los casos que se hizo sin controlar las pausas empleamos un total de seis horas en dos sesiones, observando la necesidad de no interrumpir el trabajo de creación en el que se implican sin mirar demasiado el reloj, lo cual es una buena señal.

Nos gustaría detenernos en este paso donde la interacción real es el motor de una actividad, tal como señala Brumfit (1981), FLUIDA, atendiendo a cinco características:

- Una. El lenguaje que se usa es procesado siempre por los hablantes, o cuando lo reciben de otras fuentes es adaptado.
- Dos. Los contenidos están determinados por el aprendiz, en relación, por supuesto, con las exigencias de la tarea discutir y escribir noticias.
- Tres. Se producen con frecuencia fenómenos tales como la paráfrasis, improvisación, o reorganización, como procesos normales para ajustarse a situaciones de cambio.
- Cuatro. El objetivo de los ejercicios no era producir un lenguaje adecuado o correcto. El lenguaje tiene que ser un medio para conseguir un fin.

De hecho daban más importancia a las necesidades comunicativas que a los aspectos formales, inmersos en el proceso de producción de mensajes y no exclusivamente de objetivos lingüísticos.

- Cinco. Los alumnos no son conscientes de este tipo de actividades de la intervención del profesor como profesor, sino como asesor o administrador de la tarea dejando hacer pero, eso sí, bajo el control que la estructura de los ejercicios establece.

La tercera serie de actividades (pp. 137 -140) está encabezada con el título BAJARSE AL MORO. El tema genérico es el mundo de las drogas.

En el paso número uno los alumnos tienen que ordenar un texto que está desguazado. Pero pensamos que era más útil hacerlo tomando como base una escena inicial de la película *Bajarse al Moro*. En grupos reducidos hacen su propuesta intentando conectar el texto. El ejercicio de reflexión y la atención prestada a los elementos temáticos de cohesión les obliga a entrar de lleno en ese escenario. Su hipótesis a menudo no es correcta, porque no tienen bien definida la referencia. Es entonces el momento justo en el que la secuencia que están viendo les sirve para compararla con su modelo. A continuación reconstruyen el texto y comprenden los rasgos de una situación en la que se usan unos términos especiales. De esta manera fijan su atención en un escenario que nos va a servir de arranque para el resto de la actividad. Discutiendo el vocabulario y las fórmulas sociales nos adentramos en ese contexto donde ya saben qué es un "chorizo", los "maderos", "mangar", un "camello", "chocolate"... y se crean expectativas para negociar el significado de la película que veremos más tarde.

En el paso número dos proponemos escribir posibles continuaciones de la escena anterior. Pero lo hacemos de una manera especial. La clase continúa dividida en pequeños grupos. Cada uno tiene que escribir el desarrollo de lo que antes ha visto, pero la escritura se deja abierta, de forma que van pasándose la narración de un grupo a otro para que se escriba como una cadena. Como ven en las páginas 137 y 138, entre el grupo uno, dos, tres y cuatro han escrito la misma historia. Cada equis tiempo el papel cambia de grupo hasta que se cierra la composición. Al final tenemos cuatro historias realizadas por los cuatro grupos

conjuntamente.

Como vemos en la grabación, se integran las cuatro destrezas al intentar suministrar información comprensible. Una destreza se genera de la otra sin conflicto, espontáneamente. Tienen que leer la producción de los otros grupos y para continuar el texto ponerse de acuerdo y decidir hablando qué van a escribir. Se crean dependencias naturales entre la producción escrita y oral como se observa.

La necesidad de controlar la interacción nos permite hablar de cinco aspectos en la dirección de esos intercambios⁴⁷.

- Para negociar efectivamente primero, hay que dirigir el turno de la intervención.
- Segundo, continuar el tema del que se habla.
- Tercero, hay que saber cómo dirigir la tarea, resolver los problemas.
- En cuarto lugar crear la atmósfera emocional que posibilite la interacción.
- Y quinto, los hablantes deben decidir qué lenguaje usar.

Nos interesa, pues, que los aprendices, además de negociar contenidos siguiendo el tema de sus conversaciones, sean capaces de lograr un dominio de la dirección de la tarea, esto es, que sean capaces de resolver los propósitos del acto comunicativo. Y para que sean eficientes en la dirección de la tarea, hemos de suministrar un material que estimule movimientos de control sobre la misma.

En el caso de la escritura encadenada, los distintos grupos se ven obligados a respetar el tema del discurso y acercarse al estilo narrativo, poniendo en común progresivamente los elementos con los que se construye el marco de la historia. No sólo no se transfieren errores, sino, como se puede observar en los subrayados, se recogen los elementos necesarios para crear un texto coherente. El hecho de haber compartido los puntos de vista y haber contrastado las opiniones produce textos más ricos y, sobre todo, adecuados a sus expectativas, pues recordemos que están escribiendo posibles continuaciones de la película que después verán.

El paso número tres (p. 138) es el glosario de léxico y expresiones de la película *Bajarse al Moro* con el que pretendemos estudiar los puntos lingüísticos que nos pueden ayudar a su comprensión. La manera de explotar estas listas puede ser muy variada, aunque hemos observado que dedicar 60 minutos a la explicación de tantos términos desconsuela bastante al personal.

Por este motivo es mejor sustituir la explicación directa por aclaraciones y puestas en común una vez que los estudiantes ya han hecho un trabajo de campo, investigando por su cuenta y buscando la información para resolver las dudas. El esfuerzo por parte de los aprendices es mucho mayor, pues les exige emplear al máximo todos sus recursos. En este momento de la actividad se ajusta la indagación personal al tema que se trata, describiendo con precisión los aspectos que luego se reconocerán en la película.

⁴⁷ Son los cinco aspectos señalados por Allwright (1984) en su análisis del "management of interaction" en el que habla de *Turn, Topic, Task, Tone y Code Management*. Destacamos la diferencia que establece entre *Topic Task Management*.

Pero para que este trabajo no quede en una rutina y los estudiantes se obliguen a reflexionar sobre la contextualización de los términos, en el paso cuatro se les entrega un texto de carácter formal que deben transformar usando el material que se había discutido antes. Es un ejercicio que implica una atención sobre el cambio de registro a la vez que una aplicación directa de las formas coloquiales a las correspondientes situaciones.

Sería un paso preparatorio más en la cadena de tareas que progresivamente aportan datos para la comprensión del escenario.

Como se puede ver en una de las muestras, no vacilan en adoptar el tono más apropiado.

En el paso número cinco (p. 140) trabajamos con un texto del periódico local que habla de la situación de la droga en dos de los barrios más conflictivos de Granada. La tarea de lectura con información que acerca a los estudiantes a su realidad, motiva más la actividad y resuelve los vacíos o borrones de significados del contexto en el que viven. Pueden también contrastar lo que es la realidad social de la droga y las interpretaciones literarias de una película como *Bajarse al Moro* que en el paso siguiente les proyectamos. Se aconseja que vayan señalando las expresiones cuando vayan apareciendo, quién las usa y con qué intención. Después de ver la película se vuelve a repasar el glosario o se usa como referencia de discusión o comparación con el texto de periódico.

Con todos estos elementos de juicio que los alumnos han construido, llegamos al paso siete, la escritura de diálogos.

Cada grupo, tomando como partida la película, acota una escena, los personajes que más les atraigan, un tema y la trama, para escribir un diálogo que después representan y graban. Volvemos a insistir en que es fundamental que los alumnos manejen todos los materiales anteriores. Hay que propiciar que conciben globalmente la tarea y que confíen en su producción.

Creemos que tendría poco sentido escribir y representar un texto si antes no se han realizado las tareas pertinentes, tales como negociar contexto situacional, compartir el tema, decidir el lenguaje apropiado, etc. Éste es el fracaso, por ejemplo, de los famosos debates donde se discute sin razones, y no porque los alumnos no tengan posturas críticas, sino por carecer de los recursos necesarios. Son las típicas clases de conversación donde siempre acaba dando su opinión el profesor o el más listillo. Lo mismo ocurriría en las interacciones simuladas, más peligrosas si cabe, donde se pretende hacer de la práctica comunicativa una carrera descontrolada. Si queremos que los alumnos representen su escena, antes han de conocer sus posibilidades y tener en común unas referencias con las que generar modelos auténticos.

El fracaso de las prácticas que radicalizan el enfoque comunicativo se debe a una mala interpretación de éste, pues no prestan atención ni al proceso ni a los objetivos.

Tal como vemos en estas grabaciones, la representación también es concebida por los estudiantes como un punto de llegada. Como se puede leer en las muestras de los diálogos se recogen las formas necesarias para una situación de ese tipo, definiendo los caracteres y el lenguaje en un marco coloquial donde el buen humor les compromete en un trabajo muy fresco de puesta en común, asignación de papeles, memorización, improvisación,

creatividad, y en el que el vídeo aquí es un instrumento que ellos controlan para atestiguar su trabajo y después corregir.

La escena que están viendo, sin embargo, pertenece a un tipo de actividad similar en la que usamos el texto de García Lorca *La casa de Bernarda Alba* y la película del mismo nombre de Mario Camus. La utilidad de un texto literario a este nivel depende del uso que se haga de otros materiales que machaquen el tema y aclaren los aspectos conflictivos de comprensión. Hacer que la tarea sea del agrado de la mayoría es responsabilidad nuestra, aunque hay unas máximas de divertimento que casi siempre conviene aplicar. Evitar materiales aburridos en sí mismos nos asegura el primer interés del público. Promover el uso de la ironía y el distanciamiento en estos casos anima a que los procedimientos se perciban ligados al objetivo final.

En la enseñanza de lenguas, las carreras se han programado siempre como si fueran de alta velocidad, dopando a los atletas para que lleguen antes no se sabe bien dónde. Preferimos, sin embargo, deportistas más honestos, que respeten las leyes del juego, y también entrenadores menos preocupados por sus contratos millonarios y más por la salud de sus corredores.

El caso es seguir insistiendo y observando para corregir continuamente la metodología. Lo único de lo que estamos seguros es que LO IMPORTANTE ES PARTICIPAR.

BIBLIOGRAFÍA

- Allwright, R.L. (1984): "The importance of Interaction In Classroom language learning", en *Applied Linguistics*, vol. 5, nº 2, 1984,
- Alonso Raya, R. et al.(1992): "Integración de destrezas y texto fílmico: propuesta para la aplicación del vídeo en el aula de español". *I Congreso Internacional de AESLA: El Español: Lengua Internacional*, 1492-1992.
- Bygate, M. (1987): *Speaking*. Oxford
- Brumfit, C. (1981): "Linguistic specifications for fluency work. How meaningful a question", en Richterich H.G. Widdarson: *Description, presentation et enseignement les langues*.
- Candlin, C.N. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basadas en tareas", en *Comunicación, lenguaje y educación*.
- Geddes, M. y Sturtridge, G. (1982): *Video In the language classroom*. Heinemann Educational Books.
- Kramsch, C.J. (1985): "Classroom Interaction and Discourse options", en *SSLA*, 7, pp. 169-183.
- Krashen, S. T. (1981): *Second Language Acquisition. Second language Learning*. Pergamon.
- Krashen, S.D. y Terrel, T.D. (1983): "The natural approach", en *Language Acquisition in the classroom*. Pergamon.
- Loneragan, J. (1984): *Video In action*. Cambridge.
- Levelt, M. y Sturtridge, G. (1982): *Video in the language classroom*.
- Long, M.H. (1985): "A role for instruction in SLA task based language teaching", en Hyldenstam, K. y Manfred Tienemann: *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, ff. 77-99.
- Malamah-Thomas, A. (1991): *Classroom interaction*. Oxford.
- McLaughin, B. (1987): *Theories of Second Language Learning*. Edward Arnold.
- Miquel, L. y Sans, N. (1991): *Desde España. Bueno bonito barato. 26 anuncios publicitarios en español: nivel intermedio y avanzado*. Difusión.
- Nunan, D. (1988): *Syllabus Design*. Oxford
- Nunan, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge.
- Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Oxford.
- Ortega Olivares, Jenaro (1990): "Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua", *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada.
- Ruiz Campillo, J.P. y Rosales Varo, F. (1993): "Vídeo en interacción en el aula de Español/LE. Una propuesta". *Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada, Di Prieto, R.J. In memoriam*. Universidad de Granada.
- Ruiz Fajardo, G. (1992): *Video en clase (un experimento sobre la enseñanza de la competencia comunicativa a los alumnos de español como lengua extranjera)*. Tesis doctoral no publicada de la Universidad de Granada.
- Stempleski, S. y Tomalin, B. (1990): *Video in action*. Prentice Hall.
- Tomalin, B. (1986): *Video, TV and Radio in the English class*. MacMillan Publishers.
- Widdowson (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford.

Zanón, J. (1989): "El modelo de Krashen y la enseñanza de la segunda lengua", en *Aspectos didácticos del inglés*.

Zanón, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", en *Cable*, V, 1990.

Zanón, J. y Hernández, M.J. (1990): "La enseñanza de la comunicación en la clase de español", en *Cable*, V, abril.

Zanón, J. y Estaire, S (1991): "Significado y sentido en el enfoque comunicativo (I). El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español", en *Actas de las III Jornadas Internacionales del SLE de las Navas del Marqués*.

Vuela al verano.

¿ DE QUÉ?...

Vive lo viejo.

Para que hagas el mejor papel.

**ASEGURAMOS
NUEVAS
FORMAS DE
VIDA**

Enrolate

**Placer para
entendidos.**

¡ VENGA !

Ordenar los anteriores titulares en los siguientes apartados:

■ Alimentos

■ Bebidas

■ Hogar

■ Perfumería / Aseo

■ Vestimenta

■ Transportes

■ Automoción

■ Dinero

■ Varios / Otros

DOS: EMPAREJAMIENTO

■ Trabajamos por el más alto interés

■ El color del sonido

■ Por una vida más dulce

■ La fuerza del destino

■ El aire es libre

■ Feliz por dentro, feliz por fuera

■ Si existe un trofeo es porque hay un ganador

■ Los fabricantes de caricias

■ Escalera de color

■ Abre un paréntesis

■ El dorado

■ Renault

■ Nuevo auto-radio

■ Azúcar sucra

■ Vídeos Philips

■ Puros habanos

■ Cuenta corriente del Banco Santander

■ Nuevo Ford con aire acondicionado - Orion

■ Yogour- Bio de Danone

■ Gel colorante Clairol

■ Nuevo Alfa 75 - Trofeo

■ Anoa - Productos de papel para el hogar

TRES: ESCRITURA



CUATRO: ANUNCIOS DE TELEVISIÓN

■ TEXTOS (1- 6)

1. Si usas _____ líquido _____, sentirás tu piel tan suave, tan sana y tan fresca _____, como la de un niño _____
_____ siente tu piel como la de un niño
2. El frescor de la naturalidad _____
3. _____ y cómetelo a besos
4. Este es un homenaje de _____ a todos los niños que están enseñando a sus padres una alimentación más sana y natural _____
_____ aprende de tus hijos.
5. Sirve para dormir la siesta, sirve para tomar el sol, sirve para leer el periódico, sirve para hacer el amor _____. Tu hora libre. El tiempo nos da la razón.
6. Este verano, muchas personas como ésta, harán el amor en la playa.
_____ haz el amor.

■ ESCENARIOS (1 - 6)

1. Unos jugadores de rugby entran en el vestuario después de un partido. Se desnudan y se duchan... y al final se ve que de las duchas salen muchos niños pequeños.
2. El padre y el hijo se pasean tranquilamente por una carretera de campo, con muchos árboles, verde, se oyen los pájaros. En un momento determinado el padre, que es rubio

igual que el hijo, se echa el pelo hacia atrás. Entonces el hijo lo mira y hace lo mismo.

3. Se ven las caras de un hombre y una mujer, jóvenes y muy guapos que se abrazan y besan apasionadamente, se muerden la boca...

El anuncio es blanco y negro y de fondo hay una canción muy bonita en inglés... Al final ella mira directamente al espectador.

4. Una niña intenta darle de comer a su padre con una cucharilla, pero el padre no se deja. Pero ella insiste, sale corriendo detrás de él..., y el padre se ríe mucho, hasta que al final consigue que abra la boca y le mete dentro la cuchara.

5. Aparece en la pantalla una caja de madera a lo lejos. La cámara se va acercando poco a poco hasta que se ve cerca, y de repente se abre la caja..., como si explotara, y aparece...

6. Al principio se ve a una chica que le está dando un beso a un hombre. La cámara se va alejando y se ve que están en una playa. El está tumbado y ella de rodillas. También se puede ver un coche, o una furgoneta, de la que salen varias personas. Está atardecido. La música de fondo es muy conocida.

■ CRÍTICAS

1. De los que he visto éste es uno de los que más me han gustado. La idea de poner a los niños al final está muy bien. No tiene explicaciones con palabras ni nada... Vaya... que la misma imagen resuelve todo el anuncio y te presenta el producto con unas cualidades asociadas a la delicadeza, la pureza, la suavidad... Y como la mayoría de los anuncios, siempre ponen a modelos personas jóvenes, atractivas, deportistas, semidesnudas... Pero está muy bien.

2. Aquí aparece otra vez la relación de fidelidad y dependencia del padre con el hijo. La imagen de la madurez que representa la mayor y su hijo que lo copia y lo toma como modelo... que podría equivaler a la confianza que el consumidor otorga al producto... o la necesidad de imitar o repetir conductas, como la de comprar. El anuncio es muy simple, pero la carga que lleva detrás me parece muy fuerte.

3. Este tipo de anuncios me recuerda un poco los vídeos musicales hechos con mucho diseño, en los que los artistas son modelos siempre... Es muy simple la idea, pero asocias perfectamente el mensaje del deseo del producto en cuestión. Además, la música de fondo es definitiva... Está muy bien hecho y me parece que tiene mucho impacto... aunque la verdad es que hay muchos parecidos.

4. A mí me parece muy descarado lo que plantea. Está claro la relación entre la hija y el padre..., y además, que usan como siempre la figura inocente de los niños, para intentar vender un producto, entre esa ambigüedad de aceptar y rechazar algo con una música muy bonita de fondo, y un ambiente sí... como muy... perfecto, como si fuera el modelo de una situación. Pero la verdad es que el anuncio es muy original.

5. Desde luego este anuncio vale la pena. Le pasa como a los otros en los que hasta el último momento no sabes lo que va a aparecer. Además, como lo que se va oyendo es tan

ambiguo te puedes esperar cualquier cosa..., aunque poco a poco vas asociando frases. Pero hasta la última imagen uno se podría imaginar qué iba a ser lo que se quería anunciar. Es curioso que con recursos tan simples se puedan crear guiños tan sugerentes. Está muy conseguido.

6. La primera vez que vi este anuncio me gusto un montón, y cada vez que lo veo me gusta más. La idea es muy buena y hasta el último momento no te imaginas de qué trata eso. Parece mentira que solo con una canción y una escena se pueda dar un mensaje tan directo como éste. Y lo más curioso es que ni anuncian una cosa concreta, ni un producto... simplemente ese mensaje de ayuda a la gente que se ahoga en verano.

SEGUNDA SERIE DE ACTIVIDADES: LA PRENSA

UNO: TITULARES

"Juntos es demasiado tarde", dice el presidente

Yeltsin implora ayuda de Occidente para salvar la democracia

Moscú, 17 de agosto. Tras ayer un impetuoso llamamiento a la comunidad internacional para que se le ayude a gobernar y garantizar la libertad de prensa, el presidente ruso Vladimir Yeltsin pidió hoy a Occidente que le ayude a salvar la democracia en su país. Yeltsin pidió hoy a Occidente que le ayude a salvar la democracia en su país. Yeltsin pidió hoy a Occidente que le ayude a salvar la democracia en su país.

El País, Madrid, 17 de agosto de 1993

Detiene la abstracción frente al cordón

La sentencia del 'Póntelo, pónselo' califica la campaña de "inveraz y parcial"

El Tribunal Supremo ha calificado de "inveraz y parcial" la campaña de "Póntelo, pónselo" que el Ministerio de Sanidad promovió para concienciar a la población sobre el sida. El Tribunal Supremo ha calificado de "inveraz y parcial" la campaña de "Póntelo, pónselo" que el Ministerio de Sanidad promovió para concienciar a la población sobre el sida.

Yeltsin pide a Mitterrand ayuda económica para su país y respaldo político para las reformas

El presidente de Georgia acusa a Eltsin de apoyar los ataques aljirinos que ayer costaron diez muertos

El presidente ruso, Boris Yeltsin, expresó ayer la falta de fe en el gobierno francés, François Mitterrand, por pedir ayuda económica a Occidente para ayudar y respaldar políticamente las reformas de prensa durante la presidencia de Mitterrand. Yeltsin dijo que no había esperanza de que el gobierno francés ayude a salvar la democracia en su país.



Sanidad presentó la campaña ¡Vamos a parar el sida!

Constará por un presupuesto de 200 millones de pesetas y se realizará en mayo y junio

DOS: NOTICIAS DE RADIO

TRES: NOTICIAS DE TELEVISIÓN

CUATRO: REDACCIÓN DEL PERIÓDICO



TERCERA SERIE DE ACTIVIDADES: BAJARSE AL MORO

UNO: ORDENAR EL TEXTO-VÍDEO

■ TEXTO UNO

- _____ y llegó a una casa en la que había gente sentada en la escalera
- _____ y vieron cómo el coche de los maderos estaba sin ruedas
- _____ después se acercó otro chorizo al puesto en el que gordo seguía dando voces
- _____ Alguien se las había mangado
- _____ El camello que estaba vendiendo en el mercado daba unos gritos increíbles
- _____ Entonces, el gordo salió corriendo muy asustado
- _____ De repente, una rueda de coche pasó rodando
- _____ A su lado había un gitano con el pelo largo y rizado y una camiseta de tirantes
- _____ Al principio no se dieron cuenta, pero luego sí

■ RECONSTRUCCIÓN

DOS: ESCRITURA ENCADENADA

■ GRUPO UNO

JOSÉ tiene sus bolsillos llenos de CHOCOLATE, por eso sigue corriendo hasta la casa de sus amigos, PEPE, PEDRO y los otros CHORIZOS. Tienen una reunión anarquista en una casa ocupada en el centro de Madrid. Los chicos duros dicen a José:

- Hola tío, ¿qué hay?

- Estaba vendiendo joyas calientes y CHOCOLATE en la calle cuando de repente llegaron los TRONCOS y me piré...

■ GRUPO DOS

- Vamos a hacer algunas bombas para usar contra los MADEROS y la Guardia Civil. Lo que pasa es que ahora, la Policía va a perseguirnos. Pero ahora vamos a HUIR en HELICÓPTERO. Está aparcado en el patio.

■ GRUPO TRES

- ¿Quién tiene la llave del HELICÓPTERO?

Todos están buscando la LLAVE para huir cuando tocan a la puerta. PEPE mira por la ventana para ver quién es, y él ve un equipo de S. W. A. T. listos para entrar.

- ¿Dónde coño está la LLAVE? -DICE pedro.

■ GRUPO CUATRO

JOSÉ EL GORDO se pone colorado y dice que se ha comido la LLAVE, porque tenía mucha hambre. Ellos van a coger unos pájaros y los atan al helicóptero y así huyen, fuman mucho CHOCOLATE y POR ESO TIENEN PÁJAROS EN SUS CABEZAS.

TRES: GLOSARIO DE LA PELÍCULA *BAJARSE AL MORO*

Director: Fernando Colomo

Actores: Verónica Forqué (Chusa), Antonio Banderas (Alberto), Aitana Sánchez Gijón (Elena), Juan Echanove (Jaime)

Música: "Pata Negra"

¡Agua!	Muy maja	Litrona	"Tú está pirao"
"he tenido que tirarlo todo"	"Tú estás mal de la cabeza"	Fofo	"No tienes ni puta idea de nada"
<i>¿cuánto y qué ha tenido que tirar?</i>	Terrones	Guay	Casa (de) socorro
"es como una romería"	"El 'súper' (supermercado) del cura"	"Buscarse la vida"	Ambulancia
Sacar las pelias	"Esconde el chocolate"	De película	"Le pueden buscar un paquete gordísimo"
Sacar perras	"No hay moros en la costa"	"Llevo unos días sin chutarme"	Delincuentes
500 kilos	Padre	"Estoy mu (muy) chungo, tronco"	"De manera fortuita"
<i>¿cómo los consiguió Alberto?</i>	Clero	"Chachi"	No tener oficio ni beneficio
30 pavos	Crucero	"Estás cantidad de buena"	"A posteriori se le disparo"
40 duros	Madero	Ser un/a estrecho/-a	Meterse en vena heroína
Un talego	Golfo	Bocata	adulterada
"¿Qué mal le hago yo a nadie?"	Yanki / yonki	Quedarse preñada	Bocina
De puta madre	Baberos	Uniforme	Pasar el canuto
"...paquete el que te voy a meter yo a ti"	"Basta de cachondeo"	"A mí no me mola mucho la sangría"	"No me jodas, tío"
"No le pongas de los nervios"	Alijo (de baberos)	(Dar) una cala(d)ita	"Me la juego"
"Nos echamos a pasar costo"	"Son unos yeyés de mierda"	"A ver si se nos quita el muermo"	"Se largan, se abren los dos"
Bajar (subir / traer) del moro	"Una asa de todo"	"Nos han corta(d)o el rollo"	"Échame una mano, hijo"
"Está la cosa mu (muy) chungo"	"Se (me) ponen como motos"	"Vaya mogollón con mi padre"	"Aquí hay mucha urraca"
"Tenemos hilo musical"	Ir en pelotas	Agobio	32 tacos
La china	Ser gilipollas	"Me la voy a cargar por tu culpa"	Estar colgado/-a
"Por tó (todo) el morrazo"	Ser virgen	"Lo que sea para pico"	"...buscarle la ruina a Alberto..."
"Estas amuerma(d)o"	Problema sicosomático	Coca, crack, caballo	"Con el chinorri en los brazos se me iba a quitar la cara de sospechoso"
	"La culpa la tiene el hipo"	Por el morro	
	"Tienes todavía muchos malos rollos en el coco"		
	"Una ¡choco loco! extranjera"		

CUATRO: TEXTO Y TRANSFORMACIÓN

Nunca me habían dado demasiado miedo los vendedores de droga, de hecho yo mismo me dediqué a eso no hace mucho. Sin embargo, aquel día intuía un peligro próximo que me esperaba detrás de cada sombra. Necesitaba sin más remedio vender aquel hachís, así que llamé un taxi. Llevaba el dinero justo. «Idiota», me dije a mí mismo, éstas no son formas de salir de aventura nocturna. Empecé a ponerme cada vez más nervioso, imaginando lo que podría encontrarme en aquel maldito sitio.

Cuando llegué, lo primero que me llamó la atención en la puerta fue un cartel que anunciaba un espectáculo con una pareja desnuda en posturas insinuantes. Aquello me animó algo. Me arriesgué y entré sin llamar, haciendo caso omiso de los gritos de la taquillera. Una vez dentro, respiré satisfecho aquel olor intenso a hachís. El humo adquiría colores relajados y maquillaba la cara de los jóvenes que se pasaban un cigarro amarillento y deformado. Entonces alguien me colocó delante de las narices un trozo de una sustancia negruzca y me pidió dos mil pesetas.

«Déjame en paz», le contesté. No contento con eso me hizo proposiciones deshonestas (bueno, u honestas). Se enfadó bastante cuando le dije que no, y me gritó insultándome que si acaso prefería alguna de las prostitutas históricas que se introducen heroína en las venas arriesgando su vida por un contacto amoroso fugaz.

■ TRANSFORMACIÓN

Nunca me habían ACOJONADO demasiado LOS CAMELLOS, de hecho yo mismo ESTUVE COLGADO no hace mucho. Sin embargo, aquel día intuía un peligro próximo que me esperaba detrás de cada sombra. Necesitaba CANTIDAD PASAR COSTO, así que llamé un taxi. Llevaba LAS PELAS JUSTAS «GILI POYAS», me dije a mí mismo, éstas no son formas de JUGÁRSELA. EMPECÉ A PONERME DE LOS NERVIOS, imaginando lo que podría encontrarme en aquel sitio CHUNGO.

Cuando llegué, lo primero que me llamó la atención en la puerta fue un cartel que anunciaba un espectáculo con una pareja EN PELOTAS en posturas insinuantes. Aquello ME PUSO COMO UNA MOTO. ME LA JUGUÉ Y ENTRÉ POR EL MORRO, PASANDO de los gritos de la taquillera.

Una vez dentro, respiré satisfecho aquel olor intenso de CHOCOLATE. El humo adquiría colores relajados y maquillaba la cara de LOS TÍOS QUE SE PASABAN EL CANUTO amarillento y deformado. Entonces alguien me colocó delante de las narices UNA CHINA y me pidió DOS TALEGOS. «NO ME JODAS, TÍO», le contesté. No contento con eso me propuso ECHAR UN POLVO. COMO LE DIJE QUE NO ESTUVO CABREADO.

La mitad de los jóvenes de Cartuja y Almanjáyar suele consumir hachís

Un adicto necesita 150.000 pesetas mensuales para cubrir sus gastos en droga en una zona donde la tasa de desempleo alcanza al 25% de la población

Uno de cada dos jóvenes de los barrios del distrito norte de la capital, al que pertenecen los polígonos de Almanjáyar y Cartuja, Casería de Montijo, La Paz y Parque Nueva Granada, consume hachís con cierta regularidad. Pero más grave aún que fumar 'porras' es la incidencia de otras drogas como la heroína, cocaína y alcohol en una población de cerca de 12.000 jóvenes entre los 10 y los 29 años, la mitad de la población de la zona, marcada por problemas laborales y educativos y, al parecer, condenada al desarraigo social. Son datos que reflejan el estado de la zona Norte en el momento en que se ha constituido la coordinadora contra la droga.

JUAN JESUS HERNANDEZ
GRANADA

juvenil. A lo anterior se unen nes,
problemas como la vivienda, con
un volumen de ocupación por

SEIS: VER LA PEÍCULA *BAJARSE AL MORO*

SIETE: ESCRITURA DE DIÁLOGO

Alguien toca la puerta

Son dos CHORIZOS

- ¿Tenéis CABALLO?.

- No, ahora no tengo, ni CHOCOLATE, pero la próxima SEMANA BAJAMOS AL MORO...

- ¡No TE CACHONDEES DE nosotros, tía! Nos han dicho que aquí hay de todo, COCA, CRACK, CABALLO...

- ¡NECESITAMOS LO QUE SEA PARA UN PICO!

¡NO ME PONGAS DE LOS NERVIOS! No nos queda nada, te hemos dicho que te largues...

- ¡VAYA MAL ROLLO CON NOSOTROS! Llevamos dos días sin CHUTARNOS.

No tenéis ni idea del PAQUETE QUE VAMOS A METEROS.

¿TE MOLA ESTE CUCHILLO GILIPOLLAS?

¡FOFO, SÁCAME EL CABALLO!

- ¡Espérate! ¡Alberto! ¡Alberto! ¡sal, que hay visita! ¡Alberto! ¡échame una mano!

- ¡Qué pasa, hijo! ME HAS CORTADO EL ROLLO con la tía.

- Dame UNA LITRONA SI NO QUIERES BUSCARTE LA RUINA...

El gordo coge la pistola, dispara en el techo, los dos se abren...

-¡TÚ ESTÁS PIRAO! ¡Cómo te ha pasado coger la pistola! ¡No tienes ni puta idea de nada!

¿Me la voy a cargar por tu culpa con mi jefe?