

COLLOQUIUM

ENLACES

STUDI
DEDICATI A MARIAROSA SCARAMUZZA

A cura di
Elena Landone

Saggi di
Giuliana Calabrese Raúl Díaz Rosales Elena Landone
Daniela Rigamonti María del Rosario Uribe Mallarino

The logo consists of the letters 'LED' in a stylized, cursive script. The 'L' and 'E' are connected, and the 'D' is separate. The letters are black and set against a white background.

— Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto —

Edizione a stampa 2012
ISBN 978-88-7916-596-9

Copyright © 2012

LED Edizioni *Universitarie di Lettere Economia Diritto*

Via Cervignano 4 - 20137 Milano

www.lededizioni.com - www.ledonline.it - E-mail: led@lededizioni.com

I diritti di riproduzione, memorizzazione e archiviazione elettronica, pubblicazione con qualsiasi mezzo analogico o digitale (comprese le copie fotostatiche, i supporti digitali e l'inserimento in banche dati) e i diritti di traduzione e di adattamento totale o parziale sono riservati per tutti i paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da: AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108 - 20122 Milano
E-mail segreteria@aidro.org <mailto:segreteria@aidro.org>
sito web www.aidro.org <http://www.aidro.org/>

La pubblicazione di questo volume è possibile grazie al contributo dell'Università degli Studi di Sassari (Dipartimento di Scienze umanistiche e sociali), Dipartimento a cui va tutta la gratitudine della curatrice per averle dato la possibilità di sviluppare gli insegnamenti milanesi nella loro applicazione didattica quotidiana.

In copertina:
Anonimo

Videoimpaginazione: Paola Mignanego
Stampa: Digital Print Service

SOMMARIO

Presentazione <i>Elena Landone</i>	7
1. Tecnologie e consapevolezza nella didattica dello spagnolo come lingua straniera <i>Elena Landone</i> 1.1. <i>Focus on form</i> in ambienti ELAO (p. 12) – 1.2. Negoziazione e scrittura collaborativa con le <i>Tecnologías de la Información y la Comunicación</i> (p. 15) – 1.3. La competenza sociolinguistica e i <i>realia</i> digitali (p. 17) – 1.4. Consapevolezza e autovalutazione: il PEL digitale (p. 20) – 1.5. Considerazioni finali (p. 22) – 1.6. Riferimenti bibliografici (p. 22)	11
2. Tre sfide coraggiose. <i>Mínimos, Tres por tres (para todos)</i> e Linguistica Acquisizionale <i>Daniela Rigamonti</i> 2.1. La prima sfida: i <i>Mínimos</i> . Test linguistici propedeutici all'esame di Lingua spagnola I (p. 29) – 2.1.1. L'idea originaria (p. 29) – 2.2. La seconda sfida: <i>Tres por tres (para todos)</i> . Corso <i>on line</i> di lingua spagnola di livello A1 (p. 36) – 2.2.1. L'idea originaria (p. 36) – 2.2.2. La creazione del materiale didattico (p. 37) – 2.2.3. La piattaforma (p. 39) – 2.2.4. Il funzionamento del corso (p. 39) – 2.2.5. Monitoraggio (p. 40) – 2.3. La sfida più grande: la specializzazione in Linguistica Acquisizionale (p. 41) – 2.4. Conclusioni (p. 44)	29
3. Competencias y enfoque reflexivo: una propuesta de formación docente <i>María del Rosario Uribe Mallarino</i> 3.1. El cura predica pero no se lo aplica (p. 48) – 3.2. Conjuguar la praxis y la teoría (p. 52) – 3.3. A modo de conclusión (p. 55) – <i>Anexo 1</i> (p. 57) – <i>Anexo 2</i> (p. 58) – Bibliografía (p. 61)	45

4. *Il Taller de Traducción Literaria*. Un'alternativa per la didattica della traduzione poetica 63
Giuliana Calabrese
4.1. *Il Taller de Traducción Literaria* (p. 63) – 4.2. La proposta didattica della traduzione collettiva (p. 67) – 4.3. Riferimenti bibliografici (p. 70)
5. *Y se hizo la palabra*. Algunas notas sobre las creaciones neológicas literarias en español 73
Raúl Díaz Rosales
5.1. Introducción (p. 73) – 5.2. Notas parciales a la neología (p. 74) – 5.3. Antecedentes históricos (p. 76) – 5.4. El campo literario (o cómo vallar la creación) (p. 79) – 5.4.1. José Luis Coll (p. 80) – 5.4.2. Eduardo Scala (p. 83) – 5.5. Sonido y (sin)sentido (p. 84) – 5.6. Una conclusión y una apéndice (p. 86) – *Apéndice* (p. 87) – Bibliografía (p. 93)
- Gli Autori 95

PRESENTAZIONE

Elena Landone

Questo piccolo volume è un affettuoso omaggio scientifico al magistero della professoressa Mariarosa Scaramuzza nell'ambito della linguistica applicata all'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera, campo che ha inaugurato presso la Sezione di Iberistica dell'Università degli Studi di Milano e che ha fatto crescere tramite la fondazione della cattedra di Didattica della Lingua spagnola, tramite il contributo alla Scuola di Specializzazione SILSIS per professori di spagnolo e l'adesione al Master in Metodologie dell'informatica e della comunicazione per le scienze umanistiche dello stesso Ateneo.

Mariarosa Scaramuzza è stimata internazionalmente per i suoi studi di letteratura spagnola, come grande specialista cervantina e compagna di viaggio di tutta l'opera di Clara Janés. Questa sua eccellenza, tuttavia, forse ha lasciato in ombra il suo studio della didattica della lingua spagnola, testimoniato in tempi non sospetti dalla monografia *Didattica della lingua straniera* (1978). I suoi lavori in questo settore sono stati molteplici, e sempre di avanguardia. Per esempio, gli articoli «Uso di documenti autentici televisivi nell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera» (*Culture* 1, 1987) e *L'uso della TV nell'insegnamento della lingua straniera* (in AA.VV., *Didattica della lingua e lingue iberiche*, Atti del Convegno de L'Aquila, 1982) trattano dell'incipiente multimedialità nella glottodidattica. Non a caso è stata fautrice e coordinatrice della Commissione d'Ateneo per le aule informatiche.

La sua lungimiranza in ambito metodologico ha seguito poi tutte le tappe degli sviluppi glottodidattici degli ultimi decenni, con un'attenzione costante all'innovazione, manifesta in studi come *Notas sobre la enseñanza*

del español en la Università degli Studi di Milano (in M.V. Calvi, ed., *La lingua spagnola dalla Transizione a oggi (1975-1995)*, 1997), *Experiencias en el aprendizaje del léxico por ordenador en la Universidad de Milán* (in M.V. Calvi - F. San Vicente, eds., *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*, 2003) o *Notas en torno al aprendizaje de léxico en el aula* (in M.V. Calvi - F. San Vicente, eds., *La identidad del español y su didáctica*, 1998).

L'incisività del suo lavoro si rintraccia poi nei progetti che ha coordinato o sostenuto tramite il Centro di Ricerca Obiettivo Didattica (CRODID) da lei fondato, nei giovani studiosi che ha introdotto in ambito europeo – per esempio, con il CDI-Socrates *Nieuwe Media in Taalonderwijs en Taalgebruik* (1998-2000) –, nel rinnovamento metodologico che ha stimolato nei corsi di lingua spagnola dell'Università degli Studi di Milano e, non ultimo, nei numerosi convegni e giornate di studio da lei organizzati con specialisti in materia (tra gli altri, ricordiamo con grande affetto i seminari del prof. Peter Slagter dell'Università di Utrecht). Non va poi dimenticato il suo impulso alla nascita e alla crescita della collana «Talleres didácticos» (Milano, Cuem) e della rivista scientifica di settore, *Mots Palabras Words* (<http://www.ledonline.it/mpw/>, Milano, LED), che hanno testimoniato la rinnovata attenzione alla lingua, alla linguistica e alla glottodidattica nel Dipartimento di Scienze del Linguaggio e Letterature straniere comparate dell'Ateneo milanese.

Con questa sobria raccolta abbiamo voluto ripercorrere questo suo impegno, accompagnandolo con le riflessioni di cinque studiosi che, grazie ad esso, hanno potuto appassionarsi alla didattica della lingua spagnola ed intraprendere cammini di ricerca personali.

Nel primo capitolo il contributo di Elena Landone, professore associato di Lingua spagnola presso l'Università degli Studi di Milano, ripercorre indirettamente le tappe del cammino dello spagnolo e delle tecnologie presso lo stesso Ateneo, inserendolo nella cornice più ampia del ruolo delle tecnologie nell'insegnamento glottodidattico. Mariarosa Scaramuzza ha scritto in varie occasioni sul tema, segnando alcuni punti cospicui di un panorama più ampio (per es. *Conversazioni all'alba. Riflessioni sull'insegnamento dell'E/LE in e-Learning*, in M.V. Calvi et al., *In ricordo di D. Cessi Montalto*, 2005; oppure *Creía que esto sólo pasaba en las películas. Un Cd-Rom didáctico en el marco de un proyecto europeo para la enseñanza del español*, in Equipo Aula Cervantes, ed., *Creación de materiales y nuevas tecnologías*, 2000). Elena Landone, nel suo lavoro, tratta dello stimolo della consapevolezza del discente per sviluppare le competenze linguistica, comunicativa, pragmatica e autovalutativa attraverso strumenti tecnologici; propone un'attitudine metodologica che scaturisce dai momenti salienti

della riflessione pedagogica condotta negli anni di studio e ricerca con la guida della professoressa Scaramuzza.

Nel secondo capitolo, Daniela Rigamonti ricorda i primi passi della Sezione di Iberistica dell'Università degli Studi di Milano nella creazione di materiali didattici, sfide i cui risultati sono maturati nei diversi manuali di spagnolo di cui è autrice. Parte dai test informatizzati dei *Mínimos*, ai cui limiti oggi guarda affettuosamente come a momenti formativi nella sua ricerca. Racconta poi di un'esperienza incipiente di corsi di lingua a distanza, *Tres por Tres (para todos)*, e delle difficoltà del *tutor* di un corso *on line* nel creare il giusto ambiente per l'apprendimento. Infine, sintetizza gli anni di ricerca in cui ha applicato la Teoria della Processabilità alla tradizione italiana degli studi contrastivi, dimostrando che anche nel caso di lingue affini l'acquisizione è un processo lento e graduale da non sottovalutare. Daniela Rigamonti è ora insegnante di Lingua e Civiltà spagnola presso un Liceo Linguistico ed è stata assegnista di ricerca presso la Sezione di Iberistica dell'Ateneo statale milanese.

María del Rosario Uribe Mallarino viene da una pluriennale esperienza di insegnante di Scuola superiore e, divenuta ricercatrice di Lingua spagnola presso l'Università degli Studi di Milano, si è impegnata costantemente sul fronte della qualità didattica delle esercitazioni linguistiche. Ha quindi affiancato Mariarosa Scaramuzza nella sfida teorico-pratica di «rivoluzionare» la didattica accademica, seguendo un percorso parallelo alla storia metodologica dei dottorati di spagnolo in Italia¹. Rosario Uribe è formatrice di insegnanti di lingua spagnola e nel terzo capitolo evidenzia le problematiche del passare da modelli educativi centrati sul *curriculum* a modelli basati sulle competenze, ovvero *syllabus* organizzati intorno alla responsabilità e all'autonomia del discente.

Infine il contributo di due giovani studiosi che hanno saputo coinvolgere la letteratura nella didattica (Giuliana Calabrese) e la lingua nella letteratura (Raúl Díaz Rosales). Lingua e letteratura, due mondi amici che Mariarosa Scaramuzza ha frequentato senza barriere ma insegnandoci, al contempo, le opportune declinazioni metodologiche.

Giuliana Calabrese, dottoranda del XXVI ciclo in Lingue, Letterature e Culture straniere presso l'Università degli Studi di Milano, è stata allieva di Mariarosa Scaramuzza, sia di Letteratura, sia di Didattica della Lingua spagnola. Nel quarto capitolo si occupa quindi di didattica della traduzione letteraria, raccogliendo, anche lei, gli spunti innovativi di una pedagogia

¹ Si veda l'intervista a Maria Vittoria Calvi in *MarcoELE*, 14 maggio 2012, <http://marcoele.com/entrevista-con-maria-vittoria-calvi/> [luglio 2012].

costruttivista e incentrata sul discente. Riporta, come esempio, il *Taller de Traducción Literaria* dell'Università de La Laguna dove, attraverso la pratica della traduzione collettiva, si lavora su un testo di arrivo più poetico che letterale. Questa esperienza è di grande interesse, come sottolinea Calabrese, per lo sviluppo in senso critico delle competenze del futuro traduttore.

Nel quinto capitolo, Raúl Díaz Rosales – che ha conseguito il titolo di dottore di ricerca presso l'Università di Malaga (Spagna) e attualmente è professore a contratto di Lingua spagnola e di Linguistica spagnola presso l'Università degli Studi di Milano – raccoglie il filo rosso dell'innovazione che attraversa tutti i contributi di questo volume e che ci lega a Mariarosa Scaramuzza. Raúl Díaz Rosales offre uno stimolante cammino nel neologismo letterario, cammino che cerca la novità a partire dalla tradizione producendo l'anomalia che spiazza l'aspettativa linguistica «normativa» del lettore. Il fine del neologismo in letteratura è stilistico, ovvio a dirsi, ma speciale a leggersi negli esempi delle opere di José Luis Coll ed Eduardo Scala che Díaz Rosales illustra e che confluiranno nel suo progetto di *Diccionario de neologismos literarios*.

Questi contributi, ognuno con la sua personalità e il suo stile, restano come espressione intima e spontanea della nostra gratitudine per le vie che Mariarosa Scaramuzza ci ha aperto: il suo esempio continua ad essere una guida di innovazione, per noi e sicuramente anche per le persone che sono legate alla sua scuola in ambito glottodidattico e che abbiamo involontariamente dimenticato in questo omaggio.

Milano, luglio 2012

1.

TECNOLOGIE E CONSAPEVOLEZZA NELLA DIDATTICA DELLO SPAGNOLO COME LINGUA STRANIERA

Elena Landone

Il ruolo della consapevolezza nel processo di apprendimento dello spagnolo come lingua straniera è il filo conduttore delle riflessioni che espongo in questo contributo. Tratterò, in particolare, il ruolo delle tecnologie come mezzi specificamente utili per stimolare la focalizzazione dell'attenzione del discente su un aspetto della lingua straniera oggetto di apprendimento.

La *consapevolezza* a cui faccio riferimento è legata al concetto di *awareness raising* che attingo, come termine specialistico, dagli studi acquisizionali della lingua straniera (ASL – *Adquisición de Segundas Lenguas*)¹. Secondo questa letteratura, la consapevolezza è un valido strumento per arginare il rischio che un elemento in fase di apprendimento non venga immesso nell'elaborazione dell'*input* (*input processing*)². Dal punto di vista dell'insegnamento della LE (*Lengua Extranjera*) questo suggerisce l'opportunità di sostenere l'esposizione all'*input* linguistico e la sua elaborazione mediante interventi didattici che lo rendano rilevante per il discente (*input enhancement*)³. In altre parole, l'istruzione esplicita può mettere a fuoco un tratto della LE per richiamare su di esso l'attenzione del discente, sti-

¹ Per un approfondimento, si vedano: Sharwood Smith 1980, 1991 e 1993; Schmidt 1990; White *et al.* 1991; Fotos 1993; VanPatten - Cadierno 1993a e 1993b; Noriko - Swisher 1995.

² L'*input* è l'informazione utile e disponibile nel contesto di apprendimento che il discente può selezionare e controllare (Pica 1991: 186). Con *input processing* si intende l'insieme di studi dedicati ai processi di percezione ed elaborazione dell'*input* in ASL, originati principalmente dalle ricerche di VanPatten e Cadierno del 1993 (a e b).

³ Processo attraverso il quale l'*input* diventa *salient*, cioè rilevante e significativo (Sharwood Smith 1991).

molarne la presa di coscienza e conseguentemente innescare un processo di ragionamento che rende quell'elemento linguistico più «acquisibile» (cfr. Landone 1999: cap. 3).

La rilevanza di questo tema è riconducibile al fatto – ben noto – che tra *input* linguistico e produzione del discente purtroppo non esiste una relazione diretta: l'acquisizione (e la produzione) non è conseguenza diretta dell'esposizione alla LE poiché intervengono processi cognitivi complessi e ancora ampiamente sconosciuti (Salemi 1989). Proprio per la sua natura cognitiva è interessante affrontare tale questione in relazione alle tecnologie che si possono impiegare nella ELAO (*Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador*), veri e propri strumenti di pensiero che stanno indirizzando i discenti verso forme di ragionamento ibride (sequenziali e trasversali allo stesso tempo).

L'impiego delle tecnologie nella didattica richiede ancora molte riflessioni pedagogiche, in queste pagine mi soffermerò sullo stimolo della consapevolezza del discente attraverso gli strumenti tecnologici con il fine di sviluppare le competenze linguistica (§ 1.1.), comunicativa (§ 1.2.), pragmatica (§ 1.3.) e autovalutativa (§ 1.4.).

1.1. «FOCUS ON FORM» IN AMBIENTI ELAO

Come testé anticipato, aumentare, in fase ricettiva, il livello di consapevolezza su un aspetto della lingua può essere una tecnica che, rendendo l'*input* maggiormente significativo, permette a quell'aspetto di essere più facilmente interiorizzato dal discente ed efficacemente reimpiegato nella produzione. Come illustrerò nelle prossime sezioni, gli ambiti di applicazione sono vari: inizio con la competenza lessicale⁴ e la competenza grammaticale riportando due esperienze maturate in seno alla riflessione pedagogica sullo sviluppo dell'ELAO presso la Sezione di Iberistica dell'Università degli Studi di Milano quando, intorno ai tardi anni Novanta, nasceva il CRODID (Centro di Ricerca Obiettivo Didattica, coordinato da Mariarosca Scaramuzza) come propulsore di una glottodidattica universitaria di eccellenza.

⁴ A mero titolo di esempio, rimando a una mia proposta teorico-pratica (Landone 2001c) sulla traduzione didattica come strumento di stimolo della consapevolezza della realtà sintagmatica del lessico (Lewis 1993 e 1997; Lahuerta Galán - Pujol Vila 1993; Higuera García 1997).

La mia prima testimonianza è documentata in Landone (2000) e riguarda l'osservazione di un esperimento per aumentare la consapevolezza dei discenti nella scelta del lessico tramite la consultazione di dizionari digitali. La competenza lessicale ha assunto grande importanza da quando la ricerca in ASL ne ha appurato il ruolo centrale – rispetto alla morfologia e alla sintassi – nell'apprendimento della LE (Lewis 1993; Higuera García 1997; De Bot - Paribakht - Bingham Wesche 1997; Lee 1998).

I dizionari digitali sono costituiti da una ragnatela di rimandi elettronici linguisticamente paradigmatici e sintagmatici e possono essere interessanti strumenti di apprendimento. L'organizzazione lessicografica digitale, infatti, consente di accedere a un lemma muovendosi in modo dinamico fra le relazioni associative nel sistema linguistico; soprattutto permette una consultazione di tipo selettivo che obbliga il discente a scegliere con attenzione e con consapevolezza l'informazione utile (Slagter 2000b: 144).

Proprio con l'obiettivo di stimolare strategie più profonde e cognitivamente interattive rispetto al dizionario tradizionale, all'Università di Utrecht è stato introdotto il dizionario bilingue spagnolo-olandese Van Dale (Slagter 1992, 2000a e 2000b: 119-142) che, per la propria struttura digitale, indirizza il discente ad un ragionamento selettivo basato sulla comprensione completa delle informazioni che si leggono a video (Slagter 2000a). Nel cercare un lemma, lo studente interagisce con un sistema a comparsa che mostra vari livelli gerarchici di traduzione e spiegazione, in una progressione graduata di traduzioni, accezioni, particolarità sintagmatiche e note grammaticali.

La teoria che ha guidato la sperimentazione del Van Dale digitale si basa nell'evidenza scientifica che i sistemi di attenzione e memoria a breve termine del discente sono limitati e questo provoca conflitti di ripartizione dei mezzi cognitivi a livello di forma e significato linguistico (VanPatten 1984; Schmidt 1990; Robinson 1995; Broekkamp - Van den Bergh 1996; Horiba 1996; Leow 1997; Truscott 1998; Russell - Villa s.d.). Graduare la quantità e la qualità dell'*input* nei dizionari digitali aiuta quindi lo studente a concentrare l'attenzione su obiettivi che richiedono micro-abilità omogenee e che gli permettono di impiegare al meglio le proprie risorse linguistiche e cognitive (Skehan - Foster 1999; Salaberry - Lopez-Ortega 1998; Lee 1998; VanPatten - Oikkenon 1996).

La seconda esperienza che desidero riportare concerne la creazione di sussidi multimediali per l'insegnamento dello E/LE (*Español/Lengua Extranjera*) e viene descritta nel dettaglio in Landone (1999). Il punto di partenza teorico sono, anche in questo caso, i risultati degli studi acquisizionali di ASL.

VanPatten (1990) dimostra che i discenti, soprattutto principianti⁵, non sono in grado di elaborare a livello cosciente la forma linguistica e il significato di un *input* in modo congiunto e danno spontaneamente precedenza alla comprensione del significato. Essendo impegnato nell'elaborazione del significato, il discente non ha – a livello cosciente – le risorse mentali sufficienti per prestare attenzione anche agli aspetti grammaticali. Schmidt (1990) aggiunge che i processi coscienti nell'acquisizione della lingua straniera sono lenti, poco efficienti e controllati, a differenza di quelli non coscienti che sono veloci, automatici ed efficienti. Si conferma dunque che il discente non riesce ad occuparsi di questioni linguistiche formali quando è impegnato nell'interpretazione del significato.

Questi risultati sono di interesse applicativo nell'ambito dell'ELAO con particolare riferimento alla relazione fra l'*input* multimediale e il processo di elaborazione dello stesso. Infatti, i materiali multimediali comportano il problema, spesso sottovalutato, del sovraccarico cognitivo. La multimedialità è interessante in glottodidattica perché offre immersione e coinvolgimento emotivo, tuttavia non contribuisce all'astrazione. Quindi, se da un lato certe combinazioni di canali (audio, video, immagini) aiutano la comprensione e la memorizzazione di *significati* linguistici, dall'altro può distrarre dalla percezione e dalla ritenzione della *forma* linguistica. Per questo, la multimedialità ha un grande potenziale istruttivo ma questo non necessariamente si verifica per le lingue, dove un'eccessiva facilità di comprensione del significato linguistico distoglie dall'elaborazione degli aspetti più formali della lingua, e quindi dalla loro interiorizzazione.

Sulla base di questi apporti della ricerca in ASL sul processo dell'*input* dalla percezione all'interiorizzazione in LE, Gabriela Arribas ed io abbiamo progettato un *cd-rom* per l'insegnamento dello spagnolo (*Creía que esto sólo pasaba en las películas*, Madrid, Edinumen, 2001) basato sull'intensificazione dell'*input* per compensare il calo di attenzione sulla forma linguistica in ambienti multimediali. In altre parole, le unità didattiche multimediali sono state impostate in modo da evidenziare e rendere salienti certi elementi linguistici formali per dirigere l'attenzione del discente selettivamente verso certi aspetti grammaticali o funzionali che diventano salienti. Aspetti che potrebbero passare inosservati per il discente, impegnato, come detto, prioritariamente sull'interpretazione dei significati: questo stimolo della consapevolezza di un aspetto linguistico porterà il discente alla disposizio-

⁵ Questo fenomeno è meno marcato nei livelli avanzati, per i quali la comprensione del significato è più automatizzata e l'attenzione è quindi più libera di concentrarsi anche su aspetti formali della lingua (fonetica, morfologia, sintassi).

ne cognitiva adeguata per notare lo stesso fenomeno nel nuovo *input* che gli si presenterà in nuovi contesti. Notandolo nell'*input* successivo, inizierà ad interiorizzarlo e ad immetterlo nei processi di produzione comunicativa (Fotos 1993).

Con questi due sintetici esempi, oltre ad introdurre il tema della consapevolezza nell'apprendimento, ho voluto sottolineare l'importanza dei modelli di ASL per identificare i parametri di qualità dei mezzi e dei sussidi⁶ che naturalmente accompagnano i discenti giovani (le tecnologie) nell'apprendimento in generale e, nello specifico, nell'apprendimento linguistico.

1.2. NEGOZIAZIONE E SCRITTURA COLLABORATIVA CON LE «TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN»

La consapevolezza nell'apprendimento linguistico ha un felice campo d'azione nelle attività glottodidattiche collaborative tramite la comunicazione mediata da computer CMC (*Computer-Mediated Communication*). Come illustrerò, la comunicazione fra discenti in lingua spagnola è la condizione *sine qua non* per la negoziazione di forma e significati fra discenti di E/LE. Solo comunicando (possibilmente, ma non necessariamente) con interlocutori madrelingua il discente può incappare in quei fortunati malintesi o incomprensioni che aprono una fase di negoziazione, per chiarire o correggere con attenzione cosciente un punto fallito della comunicazione; quest'ultimo, grazie a quell'evento di chiarimento, entrerà nel processo di *input* in modo saliente (Kitade 2006). E soprattutto in modo marcatamente significativo, perché la correzione chiarificatrice sarà stata originata da una genuina necessità di comprensione reciproca⁷.

Farò riferimento ad alcune attività di insegnamento dell'E/LE con il supporto delle *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC) presso l'Università degli Studi di Milano. Ricordo in particolare il corso *on line* di scrittura collaborativa *Siete tareas para la cocina de la escritura* (sviluppato e condotto da Alessandro Cassol ed Elena Landone nel 2000/01) (Landone 2001b: cap. 1), il corso *on line Tres por tres (para todos)* (vd. il contributo di Daniela Rigamonti in questo stesso volume) e l'esperimento di apprendimento cooperativo *on line* da me condotto durante il corso

⁶ Si veda anche il contributo di Daniela Rigamonti in questo volume.

⁷ Rimando alle teorie della ricezione/dell'*input* e alla teoria della negoziazione (Krashen 1985; Long 1983; Pica 1994; Sharwood Smith 1993).

Cultura spagnola I 2001/02 del Corso di Laurea in Mediazione linguistica e culturale. Di seguito riassumo gli esiti di queste esperienze, che nacquero sull'onda della ELAO «partecipativa» e «costruttivista», cioè del momento in cui i PC cominciarono ad essere mezzi ben sviluppati di ricerca (l'esplosione dei contenuti nella *Web2*, ma anche di *corpora* linguistici come i dizionari *on line*), strumenti di espressione (dalla pubblicazione delle pagine individuali ai *blog*) e canali di contatto (comunicazione e collaborazione fra utenti internazionali in *forum*, *chat*, *social network* e *wiki*).

Il computer è un mezzo di socializzazione e, in ottica glottodidattica, uno stimolo all'interazione verbale: non mi riferisco banalmente alla comunicazione socializzante tramite *chat*, *forum*, posta elettronica, ecc., ma all'interazione significativa volta alla risoluzione di un problema insito in un'attività glottodidattica. Una postilla critica è necessaria. Sappiamo che il computer è un canale di comunicazione con interlocutori (anche di lingua spagnola) alla portata ormai di ogni studente e professore e l'approccio comunicativo (che ha rinnovato negli ultimi decenni le attività delle esercitazioni) si coniuga bene con questi mezzi che hanno reso possibile aprire abitualmente l'aula ad attività con interlocutori internazionali. Tuttavia, sono d'obbligo alcune domande: come influisce il canale digitale sull'apprendimento glottodidattico? Si può ottenere in contesti digitali la stessa qualità comunicativa dell'interazione presenziale? Quali nuove strategie, strutture, dinamiche e funzioni sono coinvolte nella comunicazione tramite computer?

Il potenziale collaborativo dei computer è stato sviluppato nel CCALL (*Cooperative Computer-Assisted Language Learning*), ossia il campo della glottodidattica basato specificamente sulla collaborazione tramite computer. Ho avuto modo di avvicinarmi a questo campo lavorando in particolare sull'abilità della composizione scritta con la metodologia dell'Apprendimento Cooperativo (AC). Il mio fine specifico era di poter elaborare attività didattiche che, per la propria struttura, comportassero intrinsecamente e obbligatoriamente una comunicazione significativa (Crandall 2000: 252-253) e, con essa, occasioni di negoziazione di forma/significato. Tecnicamente, l'AC richiede alcuni principi (cfr. Landone 2001a, 2001b: cap. 3, e 2004), tra cui quello dell'*interdipendenza positiva*, molto interessante per aumentare la negoziazione di *input* comprensibile fra discenti. Questo principio segna la differenza fra *collaborare* (lavorare insieme sulla base di istruzioni generali e informali, senza un'attribuzione di competenze e responsabilità specifica) e *cooperare* (operare insieme seguendo criteri condivisi di attribuzione di competenze e responsabilità specifica per raggiungere una meta collettiva nella quale il contributo individuale è necessario al gruppo ed evidente).

La collaborazione non è una novità per i docenti di lingua straniera (si pensi ai lavori di gruppo o in coppia), tuttavia è spesso un'esperienza poco soddisfacente e produttiva per gli studenti perché dà adito alla competitività e/o alla deresponsabilizzazione. La cooperazione invece si basa sulla consapevolezza del legame fra i membri del gruppo per il raggiungimento di un obiettivo: tutti sono indispensabili nel realizzare in compito e se qualcuno viene meno al suo impegno, tutto il gruppo ne risente. Per stimolarla è necessario strutturare le attività didattiche in modo attentamente controllato, per esempio tramite la suddivisione del lavoro fra i membri con un ruolo definito e l'accesso ad informazioni esclusive (Comoglio 1999: 37-51). Questa specializzazione dei contributi degli studenti di un gruppo cooperativo non solo crea interdipendenza positiva, ma anche quel «vuoto informativo» caro agli approcci comunicativi per stimolare una comunicazione reale.

L'abilità della scrittura si presta molto bene alle attività cooperative per l'insegnamento della lingua straniera (Landone 2001b: cap. 2) anche perché è un processo lento e controllabile che non sottopone il discente alla pressione dell'interazione orale e gli lascia spazi di riflessione cosciente sulla propria produzione. Menziono il potenziale della *wiki* a questo proposito, un *software* specifico per la scrittura collaborativa che offre ambienti aperti alla scrittura asincrona a più mani ⁸.

Infine, queste considerazioni mi portano a sottolineare, con Williams e Burden (1999: 176) ed Ellis (1990: 126) che l'acquisizione della lingua è facilitata dalla comunicazione significativa, ovvero dal processo di interazione e negoziazione in situazioni intenzionali. Detta interazione significativa può oggi avvenire agevolmente, e con vantaggi specifici, tra due o più studenti che sviluppano la propria interlingua interagendo tramite computer solo se le attività didattiche contemplano precisi principi progettuali.

1.3. LA COMPETENZA SOCIOLINGUISTICA E I «REALIA» DIGITALI

I *realia* digitali sono le manifestazioni della lingua reale accessibili nei vari contesti informatizzati. Internet permette un contatto diretto del discente con grandi quantità e varietà di *input* in lingua spagnola, preziose per

⁸ Si veda per esempio l'attività di Isabel Espinosa Arronte, *Se busca persona para ver crecer la hierba*, *MarcoELE* 14, 9 (maggio 2012), http://marcoele.com/descargas/14/epinosa-ver_hierba.pdf [17/07/2012].

l'osservazione, la riflessione e la deduzione/induzione di svariati aspetti della LE. In questa sezione mi soffermo, con un esempio, sul potenziale di questi *corpora* digitali di lingua reale per la scoperta autonoma da parte del discente della dimensione pragmatica della lingua straniera. È questa una riflessione che attinge dai progetti di Informatica Umanistica ancora vivaci tramite l'omonima rivista dell'Università degli Studi di Milano, diretta da Massimo Parodi⁹. Mi riferisco specialmente al mio affiancamento di Mariarosa Scaramuzza nelle lezioni del Modulo di Tecnologie degli ambienti formativi del Master in Metodologie dell'informatica e della comunicazione per le scienze umanistiche (Università degli Studi di Milano, diretto da Edoardo Ballo dal 1999 al 2005).

Se aderiamo, con il comunicativismo, al presupposto che l'apprendimento di una lingua non si può limitare a un sistema formale (lessico, morfologia, sintassi, semantica, fonologia, ortografia) concluderemo che, affinché il discente arrivi a comunicare adeguatamente, è necessaria soprattutto una competenza *comunicativa*, di tipo *sociolinguistico* (segnali di relazioni sociali, norme di cortesia, variazioni di registro, ecc.) e *pragmatico*. Sappiamo infatti che, in un contesto reale, per un interlocutore madrelingua, l'inadeguatezza socio-pragmatica di un parlante straniero è meno tollerabile di un errore grammaticale; quest'ultimo è più facilmente identificabile come problema puramente formale e senza conseguenze relazionali, mentre l'errore pragmatico sfugge a questa percezione immediata e scivola spesso a un piano di conflittualità socio-culturale.

Sono molti gli interrogativi sulla reale possibilità di *insegnare* una competenza tanto sfuggente come quella sociolinguistica senza scadere in descrizioni stereotipate di usi e costumi, aneddoti culturali, norme di buone maniere o altri limiti dei corsi di civilizzazione. Kasper (1997) propone una didattica interessante al riguardo, basata sullo stimolo della consapevolezza (*awareness raising*) tramite l'osservazione attenta e guidata di un fenomeno sociolinguistico (per es., la cortesia verbale).

La pratica dell'*osservazione consapevole* e ragionata come fase preliminare all'interpretazione delle chiavi socioculturali che accompagnano la lingua straniera permette al discente di affinare la capacità di indentificare aspetti rilevanti di una nuova cultura e di percepirne le sfumature, anche complesse e non riducibili a modelli culturali preconfezionati e transitori. A partire dalla percezione fine di questi aspetti, lo studente potrà iniziare un percorso profondo di presa di coscienza dell'emotività coinvolta nel-

⁹ *Informatica Umanistica*, Led on Line, <http://www.ledonline.it/informatica-umanistica/> [17/07/2012].

le situazioni interculturali, di conquista di un equilibrio interpretativo nei conflitti interculturali, di superamento di ragionamenti isomorfi alla propria cultura; insomma, di poter raggiungere un controllo consapevole delle dimensioni profonde attivate dall'incontro con l'Altro (Landone 2009).

Tuttavia, questo percorso ideale si scontra con la difficoltà del docente di esporre il discente ad un *input* adeguato a questo tipo di osservazione nel contesto artificiale della classe. Spesso, infatti, alle condizioni di istruzione tipiche di un'aula avulsa dal mondo della lingua meta (alunni della stessa madrelingua, limitazioni di orario, mancanza di strumenti e materiali multimediali, ecc.) consegue un *input* sociolinguistico scadente per qualità, quantità e aderenza all'uso (Einsenchlas 2011). Per esemplificare questo rapporto difficoltoso fra la necessità di *input* comunicativamente opportuno e il contesto comunicativamente inadatto dell'aula, in Landone (2011) ho esaminato il caso dei marcatori del discorso, elementi molto complessi il cui buon uso, come si sa, è considerato fondamentale per impiegare la lingua «de forma efectiva y eficaz en contexto» (PCIC 2006: § 6, 249). I marcatori del discorso sono spesso spiegati in modo inadeguato nei tradizionali strumenti di apprendimento glottodidattico, dove prevale una descrizione di tipo statico del loro profilo morfo-sintattico e semantico, laddove un marcatore funziona, nelle dinamiche autentiche della lingua, su un piano pragmatico, di uso *reale* fra partecipanti *reali* in contesti *reali*.

Nei contesti reali di comunicazione esistono necessariamente delle tracce che guidano le valutazioni dei parlanti nella loro interazione, sussistono cioè gli elementi per le valutazioni che compiono per comunicare. Sebbene possano essere di difficile accesso a un osservatore esterno, per i parlanti questi indizi sono in genere sufficientemente trasparenti, altrimenti la comunicazione risulterebbe impossibile. Da un punto di vista didattico, è interessante esaminare spazi di interazione che mantengono traccia visibile della comunicazione reale: i forum di discussione *on line*.

Nei forum la dinamica comunicativa interattiva è fotografata in forma scritta e gli effetti di un enunciato possono essere prove indirette dell'interpretazione raggiunta dagli interlocutori. Sono scorci di lingua reale e i dati che osserviamo in essi rivelano spesso lo spettro dinamico di un marcatore del discorso in azione. Ciò apporta un *input* ricco per il discente-osservatore: senza dover memorizzare casistiche, modelli, esempi, regole, ecc. può rintracciarvi dinamiche di uso della lingua.

In sintesi, gli ambienti digitali attivi in rete offrono l'accesso a testi che aprono una finestra sulla lingua, colta in un suo momento di uso e inserita nelle dinamiche del contesto in cui vengono prodotte. Così come farebbe spontaneamente in un contesto naturale di immersione linguistica, il

discente osserva, percepisce, generalizza e ipotizza meccanismi di uso. In ambienti digitali questo processo cognitivo non solo può essere riprodotto in un'aula, ma può anche essere potenziato. Infatti, gli scambi dialogici in forma scritta del *forum* sono *input* accessibile senza la pressione del tempo e dell'emotività (rispetto all'*input* orale), hanno un'ampia varietà e una contestualizzazione abbastanza chiara e, soprattutto, possono essere elaborati tramite la tecnologia della linguistica dei *corpora* per estrarne i fenomeni meta dell'apprendimento attraverso parole-chiave.

1.4. CONSAPEVOLEZZA E AUTOVALUTAZIONE: IL PEL DIGITALE

In questa ultima sezione, mi occupo del ruolo della consapevolezza del discente della propria competenza nella lingua straniera. In particolare, illustro il ruolo dell'autovalutazione promossa dal Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)¹⁰ e commento come essa possa essere incrementata in ambienti digitali (PEL digitale). Il PEL si inserisce nelle politiche linguistiche europee che hanno guidato la riflessione glottodidattica degli ultimi decenni e che, nella Sezione di Iberistica dell'Università degli Studi di Milano, abbiamo seguito da vicino prima con il progetto CDI Socrates *Nieuwe Media in Taalonderwijs en Taalgebruik* (1996-2000)¹¹, poi con il progetto Socrates-Minerva *Project of study of the electronic European Language Portfolio* (ELP) (2003-2005)¹².

Il portfolio appartiene alla famiglia della «valutazione alternativa» ed è basato su un approccio dinamico ai processi e sulla cessione della responsabilità dal docente al discente nella prospettiva di rendere quest'ultimo autonomo nell'apprendimento¹³ per tutta la vita. Il PEL accoglie il profilo

¹⁰ Cfr. Language Policy División, European Council http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html [15/07/2012].

¹¹ *Partner* del progetto: Università degli Studi di Milano, Università di Gottemburgo (Svezia), Università di Skövde (Svezia), Università di Salamanca (Spagna), Università «Pompeu Fabra» di Barcellona (Spagna), Università di Francoforte - Oder (Germania). Coordinatore Peter Slagter (Università di Utrecht - Olanda).

¹² *Partner* del progetto: Università di Gottemburgo (Svezia), Università di Skövde (Svezia), Università Salamanca (Spagna), Università di Francoforte - Oder (Germania), ICMS Intercollege di Nicosia (Cipro) e GAP Multimedia (Milano). Coordinatore: Elena Landone (Università degli Studi di Milano). Tra gli altri, hanno collaborato attivamente al progetto Luciana Pedrazzini, Cecilia Rizzardi e María del Rosario Uribe Mallarino. Si veda <http://eelp.gap.it> [15/07/2012].

¹³ Rimando ai contributi di María del Rosario Uribe Mallarino e di Giuliana Calabrese, in questo volume.

della competenza comunicativa di un discente, la sua esperienza linguistica e interculturale in lingua straniera, il suo bagaglio di strategie e gli obiettivi di apprendimento. Si compone di tre sezioni (Passaporto, Biografia e Dossier) e ha una doppia vocazione, documentativa (descrivere la competenza) e pedagogica (stimolare la riflessione sulle modalità di apprendimento, sui processi, sugli obiettivi, ecc.). La funzione pedagogica, su cui mi soffermo, si basa sulla riflessione come via maestra verso la consapevolezza al fine di facilitare l'apprendimento significativo. Lo stimolo della consapevolezza (*awareness raising*) nel PEL passa dall'autovalutazione.

Alcuni limiti nell'uso del PEL cartaceo (Landone 2005a, 2005b, 2007) hanno portato alla creazione di una versione digitale del PEL basata sull'idea che l'informatizzazione di questo strumento possa apportarvi un miglioramento. Non mi riferisco a una mera trasposizione digitale del PEL cartaceo, ma della ristrutturazione digitale ragionata del PEL affinché lo stimolo alla riflessione ne risulti agevolato. In particolare, menziono quattro aree di intervento digitale per rendere il PEL più efficace nel creare consapevolezza dalla riflessione: la visibilità, l'accessibilità, la trasparenza e la condivisione.

La visibilità consiste nel far emergere quelle competenze che per il discente non abituato alla riflessione didattica sono invisibili. La digitalizzazione permette di creare collegamenti trasversali fra le tre sezioni del PEL, trasformando i *dati* in *informazioni*. Si crea una trama interna direttamente accessibile tra esperienze, competenze, obiettivi che assumono una coesione evidente, si rende visibile una relazionalità diretta che aiuta meglio a capire e ad autovalutare.

La facilitazione della compilazione del PEL è stata applicata ai descrittori della *Self-assessment checklist* seguendo il principio (già visto nel § 1.1. a proposito dei dizionari elettronici) di accesso selettivo ad elementi complessi. Nel portfolio digitale abbiamo ristrutturato i descrittori in combinazioni sintattiche ad apertura graduata e progressiva che permettono al discente di concentrare selettivamente l'attenzione su porzioni rilevanti del descrittore. Invece di dover affrontare un descrittore completo nella sua densità concettuale e nella sua estensione sintattica, il discente procede per passi, soffermando la propria attenzione su gradi intermedi per effettuare un'autovalutazione più attenta.

Abbiamo poi lavorato sulla trasparenza nel PEL digitale cercando di rendere più chiara l'evoluzione temporale dell'acquisizione, per aumentare la consapevolezza del discente sulla sua natura ricorsiva: si ottengono risultati sulla base dei risultati raggiunti. Il *software* infatti permette di tenere traccia del processo compilativo e di mostrarlo dinamicamente all'utente tramite una funzionalità storica.

Infine, la sinergia fra PEL e digitalizzazione si è espressa con la possibilità di condividere il portfolio con altri studenti o con l'insegnante per poter confrontare le proprie esperienze e il proprio apprendimento. Il PEL digitale prevede dunque la funzione di invio per posta elettronica, oltre a una funzione di *post it* per ricevere annotazioni di altre persone.

Tracciando i risultati di questo progetto credo si possa confermare che le tecnologie obbligano gli educatori a rivedere le proprie convinzioni sul processo di apprendimento/insegnamento. Nel nostro caso lo studio di una digitalizzazione pedagogicamente potenziatrice (e non meramente sussidiaria) ci ha portati a soffermarci su concetti come riflessione, consapevolezza, autonomia del discente e autovalutazione, abitualmente trascurati nei contesti della glottodidattica accademica.

1.5. CONSIDERAZIONI FINALI

Mi pare di poter concludere che il nocciolo di queste riflessioni riporti all'assunto che le tecnologie non sono una *metodologia*, ma sono un *mezzo* che si deve basare su una metodologia valida. Offrono ampi spazi di azione, ma il loro impiego dovrebbe essere basato sul loro apporto *specifico*, per ciò che possono offrire, in più o meglio, rispetto ad altri sussidi o all'insegnante (Landone 1999: 74). Questo comporta che il cammino delle istituzioni educative verso la tecnologia non dovrebbe essere tanto una questione di attrezzature, quanto di sensata assimilazione della tecnologia nella cultura pedagogica predominante, con la disponibilità ad aggiornarla costantemente. Nella navigazione controcorrente dell'innovazione critica ho avuto in Mariarosa Scaramuzza una bussola infallibile.

1.6. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- | | |
|--------------------------------|---|
| Broekkamp - Van den Bergh 1996 | H. Broekkamp - H. Van den Bergh, <i>Attention strategies and revising a foreign language text</i> , in G. Rijlaarsdam - H. Van den Bergh - M. Couzijn (eds.), <i>Theories, models and methodology in writing research</i> , Amsterdam, Amsterdam University Press, 1996, 170-181. |
| Comoglio 1999 | M. Comoglio, <i>Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione</i> , Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1999. |

- Crandall 2000 J. Crandall, *El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos*, in J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 2000 (ed. orig. 1999), 243-261.
- De Bot - Paribakht - Bingham Wesche 1997 K. De Bot - T.S. Paribakht - M. Bingham Wesche, *Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition*, *SSLA* 19 (1997), 309-329.
- Eisenchlas 2011 S.A. Eisenchlas, *On-line interactions as a resource to raise pragmatic awareness*, *Journal of Pragmatics* 43 (2011), 51-61.
- Ellis 1990 R. Ellis, *Instructed second language acquisition*, Oxford, Blackwell, 1990.
- Fotos 1993 S.S. Fotos, *Consciousness raising and noticing through focus and form: grammar task performance versus formal instruction*, *Applied Linguistics* 14, 4 (1993), 385-407.
- Higuera García 1997 M. Higuera García, *Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros*, *REALE* 8 (1997), 35-49.
- Horiba 1996 Y. Horiba, *Comprehension processes in L2 reading. Language competence, textual coherence, and inferences*, *SSLA* 18 (1996), 433-473.
- Kasper 1997 G. Kasper, *Can pragmatic competence be taught?*, *Second Language Teaching & Curriculum Center* (1997), <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06>.
- Kitade 2006 K. Kitade, *The negotiation model in asynchronous computer-mediated communication (CMC): negotiation in task-based email exchanges*, *CALICO Journal* 23, 2 (2006), 319-348.
- Krashen 1985 S. Krashen, *The input hypothesis*, New York, Longman, 1985.
- Lahuerta Galán - Pujol Vila 1993 J. Lahuerta Galán - M. Pujol Vila, *La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica*, *DELE* 1 (1993), 11-138.
- Landone 1999 E. Landone, *Input enhancement en un entorno multi-medial*, Torino, Lazzaretti, 1999.
- Landone 2000 E. Landone, *Diccionarios electrónicos: nuevos objetos culturales con implicaciones en la metodología de la investigación y en la didáctica del E/LE*, in M. Scaramuzza Vidoni (ed.), *Enseñanza del léxico – Talleres didácticos 1998/99*, Milano, Cuem, 2000, 15-41.
- Landone 2001a E. Landone, *Aprendizaje Cooperativo en la clase de E/LE*, *Cuadernos Cervantes*, Madrid, 32 (2001), 70-79 (Parte I); 33 (2001), 60-63 (Parte II).

- Landone 2001b E. Landone, *Scrivere in spagnolo in una classe virtuale*, Milano, Cuem, 2001.
- Landone 2001c E. Landone, *Consciousness-raising e la traduzione per unità lessicali*, in A. Cancellier - R. Londero (a cura di), *Italiano e spagnolo a contatto*, Padova, Unipress, 2001, 141-149.
- Landone 2004 E. Landone, El aprendizaje cooperativo del E/LE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas, *RedELE*, Consejerías de Educación en Brasil y de Australia y Nueva Zelanda, 0 (2004), http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e1 [13/05/2012].
- Landone 2005a E. Landone, Un soporte tecnológico para la reflexión pedagógica: el Portfolio Europeo de las Lenguas digital, *Quaderns Digitals* (2005), numero monografico *Enseñar lenguas y aprender a comunicar(se) en contextos plurilingües y multiculturales*, http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8789 [13/05/2012].
- Landone 2005b E. Landone, *Project of study of the electronic European language portfolio: presupposti e risultati*, in AA.VV., *Studi sul Portfolio Europeo delle Lingue digitale*, Milano, LED, 2005, 7-23.
- Landone 2007a E. Landone, El uso en clase de un «Portfolio Europeo de las Lenguas» digital, *Carabela* 60 (2007), 53-71, numero monografico *El portfolio europeo de las lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras/ segundas lenguas*.
- Landone 2007b E. Landone, *Un portfolio europeo de las lenguas en formato digital*, in *El español: una lengua, muchas culturas*, Actas del II Congreso internacional FIAPE (Granada, 7 diciembre 2007), *RedELE* (2007), numero speciale, <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/fiapeIIId.shtml> [13/05/2012].
- Landone 2009 E. Landone, Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje del E/LE, *MarcoELE* 8 (2009), <http://marcoele.com/reflexiones-sobre-la-cortesia-verbal-en-ele/> [13/05/2012].
- Landone 2011 E. Landone, Il marcatore del discorso spagnolo *hombre* dal sussidio didattico al forum *online*, *Informatica Umanistica* 5 (2011), 11-51.

- Lee 1998 L.F. Lee, The relationship of verb morphology to second language reading comprehension and input processing, *The Modern Language Journal* 82, 1 (1998), 33-48.
- Leow 1997 R.P. Leow, Attention, awareness, and foreign language behavior, *Language Learning* 47, 3 (1997), 467-505.
- Lewis 1993 M. Lewis, *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications, 1993.
- Lewis 1997 M. Lewis, *Implementing the Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications, 1997.
- Long 1983 M. Lewis, Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of meaning, *Applied Linguistics* 4 (1983), 126-141.
- Noriko - Swisher 1995 N. Noriko - M.V. Swisher, A study of consciousness-raising by computer: the effect of metalinguistic feedback on second language learning, *Foreign Language Annals* 28, 3 (1995), 337-347.
- PCIC 2006 PCIC, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes-Editorial Biblioteca Nueva, 3 voll., http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [21/07/2012].
- Pica 1991 T. Pica, Input as a theoretical and research construct. From Corder's original definition to current views, *IRAL* 29, 3 (august 1991), 185-196.
- Pica 1994 T. Pica, Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?, *Language Learning* 44, 3 (1994), 493-527.
- Robinson 1995 P. Robinson, Attention, memory, and the «noticing» hypothesis, *Language Learning* 45, 2 (june 1995), 283-331.
- Russell s.d. S.T. Russell - V. Vila, Attention in cognitive science and SLA, *Technical Report n° 93-12*, University of Oregon, Institute of Cognitive and Decision Sciences, s.d.
- Salaberry - Lopez-Ortega 1998 M.R. Salaberry - N. Lopez-Ortega, Accurate L2 production across language tasks: focus on form, focus on meaning, and communicative control, *The Modern Language Journal* 82, 4 (1998), 514-532.
- Saleemi 1989 A.P. Saleemi, Input for L2 acquisition, *IRAL* 27, 3 (august 1989), 171-191.

- Schmidt 1990 R.W. Schmidt, The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics* 11, 2 (1990), 129-158.
- Sharwood Smith 1980 M. Sharwood Smith, Consciousness-raising and the second language learner, *Applied Linguistics* 11, 2 (1980), 159-168.
- Sharwood Smith 1991 M. Sharwood Smith, Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner, *Second Language Research* 7, 2 (1991), 118-132.
- Sharwood Smith 1993 M. Sharwood Smith, Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases, *Studies in Second Language Acquisition* 15 (1993), 165-179.
- Skehan - Foster 1999 P. Skehan - P. Foster, The influence on task structure and processing conditions on narrative retellings, *Language Learning* 49, 1 (1999), 93-120.
- Slagter 1992 P.J. Slagter, *Van Dale Handwoordenboek Spaans – Nederlands Nederlands – Spaans*, Utrecht - Antwerpen, Van Dale Lexicografie, 1992, 2 voll.
- Slagter 2000a P.J. Slagter, *Diccionariós bilingües y monolingües para extranjeros. Apuntes de un usuario*, in M.T. Cabré - C. Gelpí (eds.), *Cicle de conferències 97-98. Lèxic, corpus i diccionaris*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística aplicada, 2000, 31-72, <http://www.hum.uu.nl/ucu-spaans/eu-socrates/iul.htm> [13/07/12].
- Slagter 2000b P.J. Slagter, *Learning by instructing. Studies in instructed foreign language teaching*, Tesi dottorale, Università di Utrecht, 2000.
- Truscott 1998 J. Truscott, Noticing in second language acquisition: a critical review, *Second Language Research* 4, 2 (1998), 103-135.
- VanPatten 1984 B. VanPatten, Can learners attend to form and content while processing input?, *Hispania* 72, 1 (may 1984) 409-417.
- VanPatten 1990 B. VanPatten, Attending to form and content in input. An experiment in consciousness, *SSLA* 12, 3 (september 1990), 287-301.
- VanPatten - Cadierno 1993a B. VanPatten - T. Cadierno, Input processing and second language acquisition: a role for instruction, *The Modern Language Journal* 77, 1 (1993), 45-57.
- VanPatten - Cadierno 1993b B. VanPatten - T. Cadierno, Explicit instruction and input processing *SSLA* 15, 2 (june 1993), 225-243.

- VanPatten - Oikkenon 1996 B. VanPatten - S. Oikkenon, Explanation versus structured input in processing instruction, *SSLA* 18 (1996), 495-510.
- White *et al.* 1991 L. White *et al.*, Input enhancement and L2 question formation, *Applied Linguistics* 12, 4 (1991), 416- 432.
- Williams - Burden 1999 M. Williams - R.L. Burden, *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press, 1999 (ed. orig. 1997).

2.

TRE SFIDE CORAGGIOSE

Mínimos, Tres por tres (para todos) e Linguistica Acquisizionale

Daniela Rigamonti

Ho accettato con entusiasmo l'idea di partecipare a questo volume per ringraziare con sincera riconoscenza la professoressa Mariarosa Scaramuzza per tutti i suggerimenti e le indicazioni che ci ha voluto dare nel corso degli anni. Tuttavia, non è stato facile scegliere tra i numerosi progetti quelli che avrei presentato in queste pagine. Così ho deciso di selezionare le tre sfide, all'interno di una grande sfida, lanciate con grande coraggio e lungimiranza dalla professoressa Scaramuzza, che hanno maggiormente contribuito alla mia formazione e che hanno contraddistinto la mia collaborazione con la Sezione di Iberistica. Qui, infatti, ho trovato casa per oltre un decennio fino al 2008, anno in cui si è concluso il mio Assegno di Ricerca e sono rientrata nella Scuola secondaria di secondo grado.

2.1. LA PRIMA SFIDA: I «MÍNIMOS».

TEST LINGUISTICI PROPEDEUTICI ALL'ESAME DI LINGUA SPAGNOLA I

2.1.1. *L'idea originaria*

Erano gli anni Novanta, il personal computer stava entrando nelle case degli italiani e io, poco più che ventenne, ero attratta dalle potenzialità del mezzo nella didattica.

La professoressa Scaramuzza si è sempre avvicinata con interesse alle nuove tecnologie, cogliendo in esse lo spunto per nuove opportunità e nuo-

ve sfide; su suo suggerimento per gli esami di *Didattica della Lingua spagnola*, analizzai alcuni pionieristici *programmi autore* che, oltre ad una parte dimostrativa del loro utilizzo per l'insegnamento della lingua, offrivano al docente una limitatissima casistica di uso libero e creativo. Fu così che mi avvicinai all'utilizzo del computer nella glottodidattica.

Il mio curriculum universitario si concluse poi con una tesi proprio in *Didattica della Lingua spagnola* (tra le primissime del corso di laurea del Vecchio Ordinamento, che non prevedeva specializzazioni diverse da quella letteraria).

Sotto la guida della professoressa Scaramuzza realizzai uno studio di tipo sperimentale sull'analisi degli errori commessi dagli apprendenti italofofoni di spagnolo come lingua straniera, studio che confermò la mia passione per la didattica. Così, ricordo, proprio il giorno della discussione della tesi, la professoressa mi invitò a presentarmi nel suo ufficio la settimana successiva per il mio primo incarico accademico. Nonostante la professoressa goda di fama mondiale per i suoi studi letterari, infatti, ha sempre operato tutte le scelte necessarie, seppur controcorrente rispetto alla tradizione della nostra Università, per creare e coltivare il gruppo di studio di Didattica della Lingua e Linguistica della Sezione di Iberistica.

Fu così che venni a conoscenza del progetto *Mínimos*, in cui avrei collaborato col dott. Rafael Martín, dell'Istituto Cervantes di Milano. Molti, troppi studenti del Nuovo Ordinamento si presentavano all'esame di *Lingua spagnola I* senza le conoscenze sufficienti per sostenere il colloquio, abbagliati dall'apparente somiglianza tra esso e la lingua materna. Infatti, data la mia giovane età, mio malgrado, nei minuti precedenti l'esame mi ritrovavo spesso ad essere scambiata per una studentessa e a raccogliere le confidenze dei candidati, che raccontavano di aver imparato la lingua durante le vacanze in soggiorni in Spagna di breve durata¹, confermando così la sensazione dei docenti di scarsa o nulla preparazione dei candidati in vista della prova. Fu così che la professoressa Scaramuzza e la professoressa Maria Teresa Cattaneo pensarono di creare dei test selettivi su supporto informatico che attestassero la conoscenza linguistica *minima* (da qui il nome) degli studenti.

Nel progetto originario, i *Mínimos* sarebbero stati sottoposti ai candidati prima dell'effettuazione dell'esame orale. Il *software* avrebbe effettua-

¹ Data l'affinità di italiano e spagnolo e la trasparenza di molti vocaboli, la comunicazione tra parlanti delle due lingue è abbastanza agevole, sebbene non supportata dalla correttezza formale.

to la correzione automatica della prova e avrebbe fornito la percentuale di successo: solo nel caso in cui questa fosse stata accettabile, gli studenti avrebbero potuto sostenere il colloquio.

La Sezione di Iberistica aveva provveduto ad acquistare un *programma autore* denominato *Question Mark Designer* destinato alla creazione dei test.

Il *software* permetteva di organizzare diverse cartelle contenenti dei quesiti e di stabilire il criterio di presentazione degli stessi all'utente. Ciò si rendeva necessario per fare in modo che i candidati effettuassero dei test diversi tra loro ma di pari livello e di pari contenuto. Stabilimmo di proporre venti quesiti suddivisi in lessico, grammatica, e funzioni linguistiche con elementi di pragmatica.

Il *software* offriva la possibilità di dare forme diverse ai quesiti; quelle più congeniali al nostro fine, tuttavia, furono soltanto due. Optammo infatti per:

1. quesiti a scelta multipla, in cui si chiedeva al candidato di scegliere l'opzione corretta tra due (vero o falso) o più possibilità;
2. quesiti di completamento, in cui si chiedeva allo studente di scrivere la risposta corretta, utilizzando la tastiera ed i codici ASCII (per le vocali accentate e la lettera ñ).

Poiché il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* non era ancora stato diffuso, per la selezione del lessico da proporre mi basai sul *Nivel Umbral* curato da Peter Slagter. Poiché, infatti, il Consiglio d'Europa non era ancora giunto a pubblicare i suoi studi su una materia così complessa come la creazione di un *syllabus* universale, ma noi già sentivamo l'esigenza di organizzare i contenuti didattici al fine di definire quali fossero le conoscenze *minime* della lingua necessarie per sostenere l'esame orale, cercammo di autodisciplinarci approntando un quadro dei contenuti ben definito. Confrontando il *nostro* quadro oggi con il *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, notiamo che esso coincideva perfettamente con le attuali indicazioni europee per quanto riguarda il lessico e le funzioni linguistiche, che erano di livello A1, mentre si discostava per ciò che concerne la grammatica, che era di livello A2 tendente a B1 (comprendeva, infatti, anche l'imperativo positivo e negativo).

Per quanto riguarda i quesiti a scelta multipla che puntavano a verificare la conoscenza del lessico, si chiedeva, ad esempio, di trovare un elemento che non facesse parte di un campo semantico dato. Si presentavano sia dei termini opachi sia i *falsi amici* per sottolineare che l'affinità tra italiano e spagnolo non sempre è d'aiuto all'apprendente: esiste infatti il *transfer* negativo dalla lingua materna, non basta quindi avere la sensazione di comprendere lo spagnolo per essere in grado di parlarlo. Ad esempio:

¿Cuál de estas palabras no es una hortaliza?

- zanahoria
- manzana
- berenjena
- espinaca

In questo quesito, la risposta corretta è *manzana*, che significa *mela* e non *melanzana* come potrebbe sembrare per affinità formale. Il termine *espinaca* ha invece un'evidente somiglianza con l'italiano *spinacio*, pertanto l'apprendente che non ne conosceva il significato era comunque portato ad escluderlo applicando la logica. Restavano i significanti *zanahoria* e *berenjena*, totalmente opachi per un italofono. Nel dubbio, quindi, della scelta tra tre vocaboli sconosciuti (ipotizzando che *espinaca* venisse escluso col ragionamento), l'apprendente che non disponeva della sufficiente conoscenza linguistica tendeva a scegliere proprio il falso amico *manzana*.

Un altro quesito dello stesso tipo era:

¿Cuál es el elemento incorrecto para aliñar una ensalada?

- el aceite
- el vinagre
- la pimienta
- el sal

Alla base di questa domanda c'è il *transfer* negativo riferito al genere di *sal*, che in spagnolo è femminile. Gli studenti che non raggiungevano il livello minimo tendevano a tradurre il vocabolo *aceite* con l'italiano *aceto* (sebbene in realtà significhi *olio*), quindi non lo selezionavano; escludevano poi *el sal* perché apparentemente corretto, e sceglievano a caso una risposta tra *el vinagre* e *la pimienta*.

Ora che la mia formazione è più solida, tuttavia, noto come la mancanza di direttive precise nella didattica aveva come conseguenza la mancanza di rigore dei formatori: i quesiti oggi paiono non completamente corretti sul piano metodologico. In quest'ultimo caso, ad esempio, non si dovrebbe associare la scelta errata del genere del sostantivo ad un significante comunque corretto per la consegna proposta.

Un'altra critica ai quesiti, che allora non ero in grado di percepire in quanto lo studio delle indicazioni metodologiche di stampo cognitivista era ancora parziale, è che le frasi erano totalmente prive di contesto. Ad esempio, nel caso del primo quesito, ben altro sarebbe stato dire: *Tu abuelo está*

cansado y te pide que vayas tú a hacer la compra por él. Como hoy no tiene ningún antojo, te ha dicho que puedes comprarle las hortalizas que quieras, pero que no le compres ninguna fruta porque ya tiene en casa. ¿Qué es lo que NO compras al final? In questo modo, la presenza del contesto avrebbe reso il quesito affettivamente più prossimo allo studente, e non sarebbe risultato freddo e asettico come invece era la proposta di allora.

Anche riguardo alle funzioni linguistiche si puntava all'emergenza del *transfer* negativo per avvicinarsi all'approccio degli studenti che dichiaravano di aver imparato lo spagnolo in vacanza. Questa sezione del test inglobava inoltre la pragmatica, proponendo frasi grammaticalmente corrette ma non utilizzate dagli spagnoli nei contesti dati. Ad esempio:

- ¿Cómo se pide la hora?
• ¿Qué hora es?
• ¿Qué horas son?
• ¿Sabes leer el reloj?
• ¿Funciona tu reloj?

(la risposta corretta è la prima).

Per quanto riguarda la grammatica, inoltre, si procedeva con la scelta multipla proponendo coppie di soluzioni:

Completa la frase siguiente con la opción correcta:

Anoche y muy tarde.

- he salido / me he acostado
- he salido / me acosté
- salí / me acosté
- salí / me he acostado

(la risposta corretta è la terza).

Anche nel caso della grammatica la selezione degli argomenti aveva una base contrastiva, in quanto si andavano a verificare proprio quegli errori che contraddistinguevano gli apprendenti italofofoni dello spagnolo come lingua straniera di livello A1 che avevo scoperto empiricamente nello svolgimento della fase sperimentale della tesi di laurea.

Per verificare la conoscenza delle regole di ortografia, inoltre, si presentavano i verbi con problema ortografico, proponendo opzioni graficamente scorrette:

Completa la frase siguiente con la opción correcta:

Ayer el español con mi amiga MariCarmen.

- practiché
- practiqué
- practicé
- practijé

(la risposta corretta è la seconda).

Dal punto di vista strettamente procedurale, le domande a scelta multipla non presentarono difficoltà agli studenti, che leggevano il quesito, si spostavano abbastanza agilmente col *mouse*² e selezionavano la risposta corretta. Le domande di completamento, invece, risultarono oltremodo complesse, sia nella loro realizzazione sia nella loro esecuzione.

Per quanto concerne la loro realizzazione, dapprima pensammo di richiedere al candidato di scrivere intere frasi. Ad esempio, sempre per controllare l'insorgere del *transfer* negativo, talvolta si richiedeva la traduzione, con risultati fallimentari. Nella fase di preparazione del quesito, infatti, il docente doveva indicare al *software* quali risposte doveva considerare corrette. La questione è più complessa di quanto possa sembrare, perché il programma riconosceva *ogni singolo carattere*, pertanto, ad esempio, la presenza/assenza del punto finale o di una virgola nel mezzo della frase poteva determinare il mancato riconoscimento di una risposta corretta. Il docente, quindi, doveva prevedere *ogni possibile soluzione*, relativamente alla punteggiatura, alla presenza di sinonimi, alla posizione degli elementi all'interno della frase, e perfino alla presenza/assenza di lettere maiuscole.

Facciamo un esempio concreto:

Traduce la frase siguiente al castellano:

Non sono ancora andata al mare.

.....

Le traduzioni possibili erano:

- *Aún no he ido a la playa.*
- *No he ido a la playa aún.*

² Si ricordi che in quegli anni non tutti possedevano un computer.

- *Todavía no he ido a la playa.*
- *No he ido a la playa todavía.*
- *aún no he ido a la playa.*
- *no he ido a la playa aún.*
- *todavía no he ido a la playa.*
- *no he ido a la playa todavía.*
- *Aún no he ido a la playa*
- *No he ido a la playa aún*
- *Todavía no he ido a la playa*
- *No he ido a la playa todavía*
- *aún no he ido a la playa*
- *no he ido a la playa aún*
- *todavía no he ido a la playa*
- *no he ido a la playa todavía*

Pensando però che il nostro interesse era la formazione del passato prossimo con la presenza dell'avverbio, pensammo di accettare anche l'opzione *al mar*, un po' forzata per uno spagnolo madrelingua, ma sicuramente più immediata per uno studente italofono principiante.

Arrivammo poi alla fase di verifica del funzionamento dei test, che vennero sottoposti ai candidati prima dell'esame per verificarne l'efficacia pur senza conferire loro alcun potere selettivo. Analizzando le risposte degli studenti considerate errate dal *software* (cioè quelle che non avevamo previsto in fase di ideazione) ci rendemmo conto che era molto difficile prevedere *tutte le risposte possibili*, soprattutto nel caso di lessico di uso comune in America Latina, e a tutti gli effetti comunicativo, ma non utilizzato in Spagna. Decidemmo quindi di eliminare completamente la scrittura di intere frasi per limitarci agli elementi di nostro interesse, facendo comparire a video le parti di frase già tradotte su cui non intendevamo concentrarci.

Dall'analisi dei risultati emerse però un fattore imprevisto, che ci fece venire molti dubbi sul mezzo: forse proprio perché molti studenti non avevano ancora dimestichezza con il computer (tanto da rendere indispensabile la mia presenza nel laboratorio di informatica nei momenti in cui si svolgevano i test)³ nella digitazione del tasto ENTER essi cliccavano inavvertitamente anche il tasto adiacente (*ù*). In questo modo, il *software* rilevava la presenza di un carattere scorretto e non considerava valida la risposta. Riportammo la nostra scoperta alla nostra coordinatrice, e insieme

³ Ricordo nitidamente uno studente, poi rivelatosi brillante nei risultati, che teneva il *mouse* sollevato davanti al *monitor* senza riuscire, ovviamente, a far muovere il cursore.

decidemmo di non considerare *mai* selettivi i *Mínimos*, bensì solo indicativi del livello di preparazione dello studente.

Nonostante le criticità presenti nei test che ho segnalato in queste righe, questo primo incarico accademico fu per me molto importante, in quanto mi spinse a riflettere in modo più approfondito, in un'ottica contrastiva e rigorosa, su taluni aspetti della lingua che erano emersi durante la preparazione della tesi di laurea sull'analisi degli errori. Inoltre, questo progetto fu una pionieristica applicazione dell'informatica alla valutazione delle competenze linguistiche: una vera sfida per quell'epoca.

2.2. LA SECONDA SFIDA: «TRES POR TRES (PARA TODOS)». CORSO ON LINE DI LINGUA SPAGNOLA DI LIVELLO A1

2.2.1. *L'idea originaria*

Qualche anno più tardi, nell'anno accademico 2002/03, ebbe luogo la seconda, grandissima sfida: la creazione di un corso *on line* di lingua spagnola. Il regolamento del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 3/11/1999 recita: «Per conseguire la laurea, lo studente deve aver acquisito 180 crediti, comprensivi di quelli relativi alla conoscenza obbligatoria di una lingua dell'Unione Europea [...]» (art. 7, comma 1). La professoressa Scaramuzza si rese presto conto che la Sezione di Iberistica non disponeva delle risorse necessarie per far fronte alle numerose richieste di *Accertamento della conoscenza della lingua spagnola* che sarebbero pervenute da tutti i corsi di laurea di *Lettere e Filosofia* dell'Università degli Studi di Milano diversi da *Lingue e Letterature straniere*, così propose la creazione di un corso *on line* per tre crediti formativi a Elena Landone, Maria del Rosario Uribe Mallarino e a me. Il nome del corso, *Tres por tres (para todos)*, infatti riguarda *tre* autrici *per tre* crediti formativi (*per tutti* i corsi di laurea).

Questa volta avevamo il *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, e per la stesura del *syllabus* applicammo i descrittori del livello A1 (il *Plan curricular* approntato dall'Istituto Cervantes non era ancora disponibile). Il corso sarebbe poi stato installato sulla Piattaforma Ariel, realizzata in quegli anni dal CTU⁴ e messa a disposizione di docenti e studenti del-

⁴ Centro Televisivo Universitario.

l'Università degli Studi per i primi corsi a distanza. La professoressa aveva già avuto un primo colloquio conoscitivo coi tecnici che avevano realizzato la piattaforma per comprendere quale fosse la loro disponibilità a supportarci nel progetto. Appurato che essi avevano messo a punto una piattaforma all'avanguardia (erano i primi anni del nuovo secolo), che stavano cercando dei corsi con cui sperimentarla, e che erano disponibili a darci il loro appoggio, iniziammo i nostri lavori.

Studiammo le potenzialità della piattaforma e ci rendemmo conto che non sarebbe stato possibile lavorare con tutte le abilità, così decidemmo di concentrarci sulla comprensione e sulla produzione scritta. Per la comprensione orale pensammo di inserire dei brevi spezzoni di film e delle registrazioni audio. Non fu possibile inserire né la produzione orale né l'interazione.

2.2.2. *La creazione del materiale didattico*

Poiché la riforma universitaria richiedeva solo tre crediti formativi, pari a venti ore di studio, decidemmo di creare sei unità didattiche, che chiamammo *Enlaces*⁵ per due ragioni: sia per la loro diretta relazione con l'informatica, sia per il tipo di interconnessioni interne che le pervadevano (ogni unità didattica prevedeva diverse sezioni, alle quali si accedeva cliccando su dei *link* specifici; vi erano poi continui rimandi interni ed esterni, alla *web*, attraverso altri *link*).

Dopo aver selezionato e organizzato il *syllabus* per i contenuti di tipo lessicale, funzionale e grammaticale, inserimmo anche elementi socioculturali e di pragmatica, che avrebbero permesso all'apprendente di avvicinarsi alla cultura spagnola senza lasciar spazio ai luoghi comuni. Infine, proponemmo anche di dare delle indicazioni per prendere coscienza delle strategie di apprendimento messe in atto durante lo studio di una lingua straniera, e potenziarle.

Ogni *Enlace* era suddiviso in sei sezioni ed aveva il seguente formato:

0. SYLLABUS: presentazione dei temi delle sezioni e dei contenuti dell'*Enlace*, i cui titoli erano:
 - a) aspetti formali:
 - i) funzioni e lessico,
 - ii) morfosintassi;
 - b) strategie di apprendimento;
 - c) aspetti interculturali.

⁵ Termine equivalente a *link*, e più usato a quell'epoca.

1. PRECALENTAMIENTO: breve attività introduttiva per creare delle aspettative e invitare lo studente a mettersi all'opera. Contestualizzava l'*Enlace* e proponeva aspetti interculturali. Questa sezione era composta da:
 - a) brevi testi, microfunzioni, parole o espressioni accompagnate da foto o immagini;
 - b) una breve attività comunicativa.
2. FUNCIONES Y LÉXICO. Questa sezione presentava:
 - a) regole schematiche e succinte riassunte in schemi funzionali,
 - b) attività comunicative che richiedevano l'applicazione delle funzioni apprese;
 - c) lessico contestualizzato o accompagnato da immagini;
 - d) attività per consolidare contemporaneamente il lessico e le funzioni dell'*Enlace*.
3. ÍNPUT: presentazione di testi scritti, di registrazioni o film. Questa sezione era composta da:
 - a) tre o quattro testi scritti o multimediali, scelti secondo le funzioni e il lessico del *syllabus*;
 - b) attività comunicative e/o esercizi guidati per la comprensione globale dei testi;
 - c) esercizi di riflessione metalinguistica;
 - d) attività per il rinforzo del lessico.
4. MORFOSINTAXIS. Proponeva:
 - a) l'esemplificazione schematica delle regole grammaticali;
 - b) esercizi strutturali e/o attività comunicative di rinforzo.
5. TAREA FINAL: applicando le indicazioni dell'*Enfoque por tareas*, si proponeva qui la presentazione del compito finale: un prodotto realizzato con il lessico appreso e l'applicazione delle regole funzionali e grammaticali. Questa sezione prevedeva:
 - a) un testo o un esempio per guidare lo studente;
 - b) un'attività comunicativa per approfondire i temi trattati, e/o una traduzione;
 - c) la redazione di un testo da spedire al tutor *on line*.

Dopo aver definito il formato e i contenuti del corso, restava da determinare il tipo di materiali da includere. Partimmo dall'idea che un corso *on line* poteva risultare freddo per la mancanza dei rapporti affettivi che nascono in un'aula tradizionale, e che lavorare da soli poteva risultare demotivante, così decidemmo di inserire tutto ciò che potesse ravvivare, fare coraggio, *scaldare* l'ambiente, come vignette, foto, disegni, spezzoni di film, testi registrati o pagine *web* ufficiali a cui collegarsi attraverso dei *link*.

Sotto il costante controllo della nostra instancabile coordinatrice, ci mettemmo al lavoro dividendoci gli *Enlaces*. Io mi occupai del primo e del quarto.

2.2.3. *La piattaforma*

Qualche mese dopo il corso era pronto, e si rendeva necessario caricarlo sulla piattaforma: Elena Landone curò questo passaggio insieme al tecnico del CTU. Decidemmo che la piattaforma avrebbe avuto le seguenti sezioni:

1. PRINCIPAL: si trattava della *home page* del corso, che proponeva:
 - a) una breve presentazione del corso stesso,
 - b) due forum: il forum tecnico ed il forum didattico,
 - c) una bacheca per gli avvisi,
 - d) un calendario.
2. INFO: sezione in cui si presentavano informazioni di carattere pratico per lo sviluppo del corso.
3. CITAS: calendario.
4. MATERIAL: in questa sezione si trovava il materiale didattico: i *file* audio di *Pronuncia e ortografia*, e gli *Enlace*.
5. FORUM: in questa sezione si trovavano i due *link* di accesso ai forum, ai quali comunque si poteva accedere anche dalla *home page*.
6. TEST: test di rinforzo dei contenuti appresi nei sei *Enlace* con correzione automatica e *feedback*.
7. CIFRAS: questa sezione, destinata ai soli moderatori e tutor ed invisibile agli studenti, presentava i nomi dei partecipanti, il numero di accessi, i tempi di connessione e le pagine visitate da ciascuno.

2.2.4. *Il funzionamento del corso*

Il funzionamento del corso venne ottimizzato durante le prime quattro edizioni, per poi assestarsi definitivamente: nonostante i buoni propositi iniziali ci si rese conto che era comunque impossibile accogliere tutte le richieste di partecipazione e si fissò un numero massimo di partecipanti (quaranta) per agevolare la gestione del corso, e si confermò la divisione del corso in dodici settimane, due per ogni *Enlace*. Al termine della prima setti-

mana, entro la domenica a mezzanotte, gli studenti erano tenuti a spedire al tutor una *tarea intermedia*, cioè un compito preparatorio al compito finale previsto nella sezione *Tarea final*: si trattava di una breve produzione scritta, di circa 80 parole, che veniva ideata dal tutor stesso. Entro la mezzanotte della domenica della seconda settimana si doveva spedire la *tarea final*, il compito finale stabilito nell'*Enlace*. La *tarea final* non veniva valutata, bensì otteneva un giudizio sufficiente o insufficiente (in quest'ultimo caso lo studente era tenuto ad inviare un nuovo lavoro). Il tutor ogni settimana aggiornava il registro *on line* indicando i lavori consegnati.

La consegna di tutti i lavori dava diritto agli studenti a sostenere un breve test finale in aula durante la tredicesima settimana: il test in presenza era per noi la certezza che le persone presenti erano le stesse che avevano seguito le due settimane di corso, dato che il mezzo permetteva che altri svolgessero i compiti a nome dei partecipanti. La presenza in aula degli studenti era anche necessaria per verbalizzare il conseguimento dei tre crediti formativi di *Accertamento della conoscenza della lingua spagnola*.

2.2.5. Monitoraggio

La professoressa Scaramuzza mi affidò il compito del monitoraggio del corso in tutte le sue edizioni fino al 2008, nonché, per alcune edizioni, quello tanto travolgente quanto complicato di tutor *on line*. Mi ero preparata al compito studiando la letteratura specifica, ma non pensavo che lo stesso potesse essere così complesso dal punto di vista relazionale. Nei normali rapporti in aula, infatti, il docente ha un suo spazio ed un ruolo ben definito, comunica *in tempo reale* agli studenti, che possono rispondere, guardarsi e ascoltarsi; una battuta, un sorriso o un gesto possono determinare l'andamento della lezione. Ogni frase, oltre che il contenuto, presenta un'intonazione che già ne spiega il significato, ed è accompagnata da sguardi e gesti che la connotano chiaramente. In un corso *on line*, al contrario, tutto è freddo e distaccato. Gli studenti non si conoscono, alcuni scrivono moltissimo mentre altri visitano il sito anche molte volte al giorno ma non si esprimono (il tutor ne è a conoscenza grazie alla sezione *Cifras*). Creare il giusto ambiente di apprendimento non è un compito facile. Il tutor deve moderare, incentivare, fare coraggio, creare il gruppo e poi tenere alta l'attenzione e la motivazione. Deve rispondere ai quesiti con spiegazioni chiare e concise, chiarire i dubbi, appianare le criticità. Anche dal punto di vista dello spazio e del tempo tutto cambia: nell'aula tradizionale il professore entra, vi resta per il tempo stabilito, poi esce. Nell'aula virtuale

deve collegarsi continuamente, magari per pochi secondi per verificare che non ci siano nuovi messaggi: deve fare in modo che ogni quesito abbia una pronta risposta per arginare la sensazione di abbandono e smarrimento che lo studente può provare. Il tutor deve riuscire ad infondere quel calore che caratterizza l'aula: si corre il rischio che la motivazione degli studenti passi ad essere soltanto estrinseca, finalizzata cioè al solo superamento del test finale e non al piacere di apprendere una nuova lingua.

La creazione del corso è stata la mia prima esperienza di scrittura di materiale didattico: la prof.ssa Scaramuzza ha sempre saputo quanto scrivere fosse il mio sogno, e non posso che ringraziarla per avermi offerto questa possibilità. Oggi scrivo libri di testo, e rileggendo gli *Enlace* 1 e 4 noto già alcune attività che ho poi perfezionato e riproposto nei miei manuali. Inoltre, credo che l'esperienza dell'insegnamento a distanza sia stata una parte fondamentale della mia formazione, non solo: credo si tratti di un'esperienza che tutti i docenti dovrebbero provare per meglio comprendere le dinamiche dell'aula.

I commenti degli studenti alla fine dei corsi sono sempre stati di grande calore ed entusiasmo: anche la sfida di riuscire ad insegnare una lingua viva attraverso un mezzo freddo è stata vinta.

2.3. LA SFIDA PIÙ GRANDE:

LA SPECIALIZZAZIONE IN LINGUISTICA ACQUISIZIONALE

L'anno successivo ottenni un Assegno di Ricerca che mi avrebbe permesso di collaborare a tempo pieno con l'università e di insegnare alla SILSIS⁶ come formatrice.

I miei studi, fino ad allora, avevano una matrice fortemente contrastiva, come del resto è tradizione dell'ispanismo italiano. Avevo infatti trovato conferme alle mie convinzioni nel libro della professoressa Calvi del 1995 *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*, ed ai convegni dell' AISPI⁷ avevo modo di consolidare le mie intuizioni.

Fu soprattutto con la tesi di laurea sull'Analisi degli Errori commessi da apprendenti italofofoni dello spagnolo come lingua straniera, e con tutta la letteratura che avevo avvicinato fino a quel periodo, che maturai la

⁶ Scuola Interuniversitaria Lombarda di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario.

⁷ Associazione Ispanisti Italiani.

convinzione dell'assoluta necessità di fondare le basi teoriche in un'ottica contrastiva. Per *ottica contrastiva* intendo la più moderna evoluzione della Linguistica Contrastiva, che mira a comprendere le cause di errori effettivamente commessi dagli apprendenti confrontando il sistema linguistico della lingua materna con quello della lingua meta. Nella sua applicazione pratica in aula, laddove è possibile riconoscere la causa interlinguistica dell'errore, l'insegnante può procedere, anche attraverso la spiegazione formale, a chiarire i dubbi dell'apprendente che, con la devianza dalla norma della lingua meta, dimostra di non dominarla. Nell'ottica contrastiva, quindi, è fondamentale conoscere il sistema linguistico della lingua materna dell'apprendente e quello della lingua meta.

Le mie convinzioni didattiche erano sicuramente condizionate dall'ambiente in cui mi trovavo ad insegnare: gruppi omogenei di studenti italofoni di spagnolo come lingua straniera, che condividevano quindi la stessa lingua materna e la stessa lingua meta, e che presentavano errori comuni, gli stessi errori che anche la tesi di laurea aveva evidenziato qualche anno prima.

In quell'epoca di certezze, la professoressa Scaramuzza mi disse che era tempo di conoscere a fondo la Linguistica Acquisizionale, e che avrei dovuto presentare un progetto di ricerca proprio in quell'ambito. La Linguistica Acquisizionale è una disciplina recente, è parte della Linguistica Applicata e si occupa dei processi di acquisizione della competenza linguistica di una lingua non materna, studiando essenzialmente le tappe di sviluppo dell'interlingua in un contesto spontaneo. Inoltre, si occupa della descrizione dei modelli che possono spiegare il processo di apprendimento e dei fattori che lo condizionano.

Abbiamo detto che nell'ottica contrastiva la lingua materna ricopre un ruolo fondamentale, in quanto un'alta percentuale del numero di errori commessi dall'apprendente è riconducibile ad essa; nella Linguistica Acquisizionale, al contrario, i processi di apprendimento vengono studiati *indipendentemente* dalla lingua materna dell'apprendente.

Ecco perché questa fu sicuramente la sfida più grande: la professoressa mi stava chiedendo di accantonare le mie convinzioni più profonde e condivise dall'ispanismo italiano, per avvicinarmi a studi di importanza mondiale che però non rientrano nella nostra tradizione.

Accettai la sfida. Dopo tre anni di studio e di silenzio, pubblicai *Problemas de Lingüística de la Adquisición y enseñanza del E/LE a itálofonos*, volumetto destinato ai futuri insegnanti di spagnolo in cui tentavo di riavvicinare la Linguistica Acquisizionale alla glottodidattica (la prima nacque anche per dare indicazioni alla seconda, ma ben presto ne prese le distanze, limitandosi al piano teorico).

Affinché la sfida fosse totale, dovevo inserirmi in un filone di ricerca ed applicarne i postulati teorici all'apprendimento dello spagnolo come lingua straniera da parte di apprendenti italofofoni, per poi, eventualmente, verificare se i risultati potevano essere confrontabili con quelli ottenuti in anni di studio nell'ottica contrastiva. Fu fondamentale studiare l'approccio funzionalista del Progetto di Pavia, incentrato sull'acquisizione dell'italiano come lingua seconda degli immigrati, ed il Progetto della *European Science Foundation* per l'insegnamento di lingue seconde. Dai loro risultati emergeva che l'interlingua degli apprendenti di una qualsiasi lingua meta presentava delle stesse sequenze di acquisizione, indipendentemente da quale fosse la loro lingua materna.

Vollì sperimentare l'emergenza delle sequenze di acquisizione, e studiai la recentissima Teoria della Processabilità, teorizzata nel 1998 da Pienemann nella sua prima versione, e nel 2005 da Pienemann, Di Biase e Kawaguchi nella sua seconda versione. La teoria spiega lo sviluppo dell'interlingua dell'apprendente a livello universale, ed è stata applicata con successo all'apprendimento dell'inglese, del tedesco, dell'italiano, del giapponese e dello svedese. Affinché la sfida fosse completa, applicai la teoria allo spagnolo, e contattai il professor Di Biase, residente in Australia, per chiarire alcuni dubbi che ostacolavano il mio lavoro: si dimostrò felice di aiutarmi e mi guidò in ogni difficoltà affiancandomi per molto tempo, agevolato dalla conoscenza dell'italiano e dello spagnolo. La professoressa Scaramuzza autorizzò un corso straordinario a numero chiuso e a frequenza obbligatoria: per poter realizzare lo studio avevo bisogno di un numero limitato di apprendenti principianti assoluti di spagnolo, a cui offrire dell'input orale e scritto. Trovai i volontari e tenni il corso per due settimane consecutive: due ore al giorno per dieci giorni. Registrai le loro produzioni orali dopo 10 e 20 ore di corso, poi feci la loro trascrizione e le analizzai secondo i principi della teoria. La professoressa mi spinse poi a presentare i dati a Napoli, al congresso annuale dell'AIItLA⁸, al congresso annuale di AESLA⁹ a Madrid e al congresso AISPI a Padova l'anno successivo. La mia proposta di comunicazione venne accolta con attenzione e interesse proprio perché si trattava della prima applicazione della Teoria della Processabilità alla lingua spagnola.

Con la mia ricerca mi prefiggevo di dimostrare che sebbene le prime fasi dell'acquisizione dello spagnolo da parte di apprendenti italofofoni siano notoriamente poco complesse grazie all'affinità esistente tra le due lingue,

⁸ Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Era il 2006.

⁹ Asociación ESpañola de Lingüística Aplicada.

vi sono comunque evidenti difficoltà per quelle strutture il cui funzionamento in L1 ed L2 è dissimile. Scelsi di analizzare la formazione del plurale nelle unità lessicali in quanto essa è di tipo agglutinante e non fuso come nella lingua materna. Dimostrai che non vi sono apparenti difficoltà per gli apprendenti ad acquisire la formazione del plurale nelle unità lessicali: tutti gli apprendenti infatti raggiunsero appieno il secondo stadio di acquisizione già dopo sole dieci ore di lezione. La diversità tra i meccanismi di accordo non fu quindi un ostacolo.

Come ipotizzato dalla Teoria della Processabilità, la difficoltà risiede piuttosto nel riuscire ad elaborare *in itinere* il processo di unificazione dell'informazione grammaticale (specie il valore marcato del tratto) sia a livello intrasintagmatico e sia, maggiormente, a livello intersintagmatico. Pertanto, le difficoltà iniziarono a presentarsi nel momento in cui il contesto richiedeva l'accordo tra sostantivo e aggettivo oppure tra modificatore/specificatore e sostantivo: tutti gli apprendenti produssero correttamente l'accordo, ma la quantità di dati si ridusse notevolmente. Le difficoltà raggiunsero i picchi più alti quando il contesto richiedeva l'accordo tra sintagmi diversi: gli studenti evitavano di produrre la forma plurale, ma continuavano a produrre l'accordo frasale nella rassicurante forma singolare, prossima alla L1.

Contrariamente all'opinione di molti, quindi, attraverso la Teoria della Processabilità fu possibile dimostrare che anche nel caso di lingue affini l'acquisizione è un processo lento e graduale che non può essere sottovalutato né ignorato. Questa, per me, è un'altra sfida vinta.

2.4. CONCLUSIONI

Ho tracciato i momenti salienti di quindici anni di ricerca, di sperimentazione, di studio e di passione. Nulla di tutto questo sarebbe stato possibile se quella professoressa lungimirante che pur già godeva di fama internazionale non avesse deciso di lottare per creare e coltivare un nuovo filone di studi all'interno della Sezione di Iberistica. Questa, a parer mio, è stata la sua sfida più grande.

3.

COMPETENCIAS Y ENFOQUE REFLEXIVO: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE

María del Rosario Uribe Mallarino

*Para Mariarosa que siempre
ha conjugado teoría y práctica*

En los últimos tiempos hemos asistido a una transición entre modelos educativos centrados en los objetivos de aprendizaje y contenidos curriculares a modelos centrados en competencias. Ya el *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante MCER) contempla el tema de las competencias distinguiendo por una parte las competencias generales del individuo (§ 5.1) entre las cuales pone de relieve los conocimientos de los alumnos (*saber*), sus destrezas y habilidades (*saber hacer*) su competencia existencial (*saber ser*) y su capacidad de aprender (*saber aprender*). Por otra parte retoma el concepto de competencia comunicativa (§ 5.2) modificando las áreas de competencia a su tiempo establecidas por Canale y Swain (Canale 1995: 66) y postulando tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, componentes que abarcan todos un *saber* pero también un *saber hacer*.

Más recientemente el Consejo de Europa se ha ocupado en dos distintos documentos de la noción de competencia: en la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* y en la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*.

La primera define las competencias clave como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Añade además que las competencias clave son las que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Consejo de Europa 2006: 4)

La segunda define la competencia como una demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y

metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal; dice además que la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía (Consejo de Europa 2008: 4).

Las definiciones anteriores dejan entrever el gran cambio cultural que implica construir un currículo por competencias. Ya no se trata de transmitir un saber pasivo e inerte, sino de promover conocimientos anclados en un *saber hacer*, que pueden ser utilizados de forma activa y adecuados a las situaciones. Implica así mismo que el aprendizaje está centrado en los estudiantes.

Las bases teóricas de esta renovación metodológica las encontramos en el Interaccionismo social que recoge del Cognitivismo la atención hacia el funcionamiento de la mente humana y de los enfoques humanísticos la necesidad de tener en cuenta al individuo en cuanto persona, favoreciendo su búsqueda de sentido y su implicación en el proceso de aprendizaje (Williams - Burden 1999: 39-54). Según el Interaccionismo social, llamado también Constructivismo social, el aprendizaje se realiza mediante procesos de construcción social de los conocimientos y es el fruto de la interacción dinámica entre alumnos, profesores, tareas y contextos. Entran en juego, junto a los objetivos cognitivos, los de socialización; llegar a formar parte de una comunidad cultural implica un crecimiento cognitivo basado en la reciprocidad y en la participación dado que conocimientos y conceptos son instrumentos intelectuales de comprensión del mundo y se adquieren en prácticas sociales (Cisotto 2006: 83). De estas teorías surgen las metodologías colaborativas, de aprendizaje cooperativo de co-construcción de los conocimientos, en las que predomina la dimensión social de la organización de la actividad didáctica. Es un cambio radical de perspectiva frente a la concepción de la enseñanza como exposición de conocimientos, basados en lecciones magistrales. Ahora la clase se concibe como un grupo que crece y participa conjuntamente en la construcción de conocimientos, valorizando la participación de los alumnos y considerando al profesor como a un miembro de dicha comunidad cuya tarea es más la de ayudar (De Vecchi 1992: 11-12) que la de dirigirla jerárquicamente.

Son dos los conceptos clave del Interaccionismo social: el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) de Vigotsky, y el de *mediación* enunciado por el mismo autor pero desarrollado posteriormente por Feuerstein.

La ZDP se define como la diferencia entre el nivel de desempeño que un alumno puede alcanzar en una tarea trabajando independientemente, sin ayuda, es decir, su nivel real y el nivel de ese mismo desempeño que el alumno alcanzaría, guiado, ayudado o trabajando en colaboración con alguien más capaz, es decir el desarrollo potencial. La acción del individuo más capaz, es una acción de mediación (Cisotto 2006: 73). Según Vigotsky la inter-

vención didáctica debería centrarse precisamente en la zona de desarrollo potencial, optando por un aprendizaje organizado, por el desarrollo de actividades cuidadosamente planificadas, y el diseño y uso de estrategias que permitan la formación del individuo desde una cultura de la colectividad.

En esta perspectiva, prepondera el aprendizaje sobre la enseñanza y cambia radicalmente el papel del profesor que deja de ser la fuente de toda información, quien controla todo el proceso, para pasar a ser un mediador que crea un ambiente interactivo y motivador, que promueve la creación del significado por parte del estudiante y potencia el aprendizaje en colaboración, que «negocia y es capaz de adaptarse a nuevas soluciones, despegándose de sus prácticas habituales» (Fernández 2003: 22) y que ayuda al alumno a aprender. Pero también que brinda a sus estudiantes todos los instrumentos necesarios que los fortalecen y capacitan para poder realizar las actividades, que sustenta el proceso didáctico para que el «carga cognitivo» sea menos pesado, el llamado andamiaje¹. Para ello es necesario que sea también un atento observador de las necesidades y características del alumnado.

El nuevo protagonista de este enfoque es el alumno visto ahora como eje del proceso, del que se toman en consideración las actitudes y diferencias individuales, los estilos de aprendizaje y las motivaciones que lo llevan a aprender (Richards - Lockhart 1994: 54-70). Para atender a sus necesidades de aprendizaje, potenciar su papel activo en el propio proceso y favorecer el desarrollo personal de estrategias. Las estrategias, operaciones mentales, mecanismos y tácticas que llevan a cabo los discentes para que su aprendizaje sea más fácil, rápido, autodirigido, eficaz y transferible a nuevas situaciones (Mariani 1994: 10), fomentan su autonomía y su capacidad de aprender a aprender. Además, adquieren importancia algunas variables que antes resultaban poco significativas: si antes los procesos cognitivos estaban concentrados en la mente de cada alumno, ahora adquieren un papel central sean los interlocutores que se constituyen como comunidad de aprendices, sean los instrumentos que se utilizan y el contexto en el que se trabaja. Para el Constructivismo social «ciò che rende un individuo competente non è la conoscenza depositata nella mente ma come essa si accorda con quella degli altri e con gli strumenti. Diventare esperti equivale in un certo senso a imparare a pensare dentro le cose e attraverso le situazioni, tenendo conto dei loro vincoli e delle loro risorse» (Cisotto 2006: 79). En este tipo de prácticas se asiste a una co-construcción de conocimientos fruto del andamiaje colectivo (Esteve 2006: 14) basada en el diálogo y las discusiones colectivas.

¹ La metáfora del andamiaje o metáfora del *scaffolding* creada por W. Bruner tiene su origen precisamente en las teorías de Vigotsky (Cisotto 2006: 89).

En este contexto los procesos metacognitivos adquieren un papel central, precisamente porque se ha desplazado la atención de los contenidos a los procesos necesarios para elaborarlos. Los procesos metacognitivos son el conjunto de estrategias y conocimientos que un individuo posee sobre sí mismo, sobre el modo de aprender que le es propio, una mirada «externa» que le permite llegar a percibirse y entenderse como aprendiz (Mariani 1994: 6-8). Esto le ayuda a ser consciente de sus procesos mentales, a guiarlos para decidir cómo realizar las tareas a las que se ve enfrentado, utilizando las estrategias más apropiadas en cada caso y gerenciando responsablemente su aprendizaje. Son procesos que lo llevan a reflexionar sobre el sistema de la lengua, sobre la comunicación y sus características, sobre sus habilidades de estudio, de descubrimiento y de análisis.

3.1. EL CURA PREDICA PERO NO SE LO APLICA

Este refrán colombiano resume bastante bien la disyuntiva ante la cual nos encontramos cuando debemos pensar cómo encarar la formación docente. ¿Podemos hacer caso omiso de las premisas anteriores, predicarlas en nuestros cursos de profesores de lengua extranjera sin plantearnos prácticas y métodos coherentes con estas? ¿O es necesario replantear tal formación asumiendo ante todo que nuestros futuros profesores tienen que ser considerados como alumnos que en su recorrido hacia la docencia requieren de prácticas didácticas significativas para la construcción de una competencia profesional?

Una primera constatación es que la competencia profesional está «estrechamente relacionada con el proceso de toma de decisiones apropiadas en el ámbito pedagógico» (Tagle 2011: 212). En esta línea, Pozzo (2007: 56) sugiere que el reto consiste en dar a los futuros profesores una «bussola per orientare la riflessione sulle decisioni da prendere, sulle azioni da realizzare e sulle valutazioni da dare alle azioni svolte». Nunan también habla de una guía para resolver los problemas que se enfrentan en la clase y añade que «el contenido y la metodología deben percibirse como algo significativo desde un punto de vista personal» (1996: 146). Y el *Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas* (en adelante PEFPI), documento que el Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM) del Consejo de Europa ha elaborado como herramienta de auto-evaluación para el desarrollo de las competencias de estudiantes y futuros profesores, se dirige a ellos con este primer objetivo: «[...] fomentar que reflexiones sobre las competencias

que un profesor se esfuerza en conseguir y en el conocimiento subyacente que alimenta esas competencias» (PEFPI 2007: 5).

Diseñar programas para la formación docente es tarea desafiante, ante todo porque enseñar es «una actividad compleja, multidimensional» (Richards - Lockhart 1994: 13). Más aún partiendo del principio que saber no significa saber enseñar y que enseñar es, más que ninguna otra profesión, una competencia que no depende directamente de los conocimientos acumulados ni de técnicas aprendidas. La enseñanza es un proceso complejo y poco lineal en el que intervienen un alto número de factores. Los intrínsecos: docentes y alumnos con sus respectivos estilos de enseñanza y aprendizaje, la relación entre ellos y el clima al que dan lugar; y los extrínsecos: los contenidos de las disciplinas, el contexto institucional en el que se enseña así como los recursos para hacerlo (aulas, materiales, tiempos, etc.). Además, como en toda profesión social, la enseñanza requiere el saber tomar decisiones ya que la gestión de los problemas que se presentan a diario ponen al profesor ante la necesidad de encontrar respuestas a múltiples situaciones, diferentes entre sí, y que difícilmente se pueden solucionar mediante recetas preconfeccionadas o prácticas poco reflexivas.

Surge, pues, la necesidad de conjugar una seria preparación teórica con conocimientos basados en un saber práctico, fruto de la experiencia y de la reflexión sobre la experiencia. Sin estas los saberes teóricos quedan desvinculados de la praxis, así entendida:

[...] «prassi» inteso non solo come «azione» ma anche come tipo di conoscenza riferito a quei saperi che, diversamente dalla conoscenza scientifica, sono soggetti al «pressappoco», dal momento che nelle professioni sociali, di cui l'insegnamento è parte, è la prassi, e cioè la conoscenza che si sviluppa con il fare, che permette di prendere decisioni meditate. (Pozzo 2007: 55)

No se trata tampoco de sustituir la trasmisión de conocimientos declarativos con prácticas de formación en las que se dan eficaces técnicas de uso inmediato en el aula ya que «no ayudan a encontrar vías para construir una metodología didáctica propia, ni a poner en marcha procesos reflexivos que conduzcan a una visión profunda y crítica de la propia práctica docente» (Esteve 2006: 8).

La dicotomía entre teoría y práctica no es nueva: es la premisa para el pionero estudio de Schön (1983) que propone pensar la formación profesional no a partir del conocimiento académico sino de una reflexión detenida de las prácticas y competencias. Pozzo (2007: 57), a propósito de la formación docente, señala que tradicionalmente ha existido una separación entre la práctica «baja», el quehacer diario de la escuela, concebido como

mera experiencia, aislado y separado de la investigación, y la elaboración teórica, la teoría «alta», reservada al ámbito universitario y aboga por fundar un conocimiento profesional que las conjugue ambas.

La relación dialéctica entre teoría y práctica ha encontrado otras representaciones. Woodward (1991: 12-17) distingue dos aspectos: el contenido y el proceso, entendido como la forma en que los contenidos se enseñan. Su propuesta para la formación profesional en el campo de la enseñanza de lenguas es que los dos aspectos no se trabajen aisladamente: a este propósito la autora desarrolla el concepto de *loop input*. Según este, existe un vínculo entre el proceso y el contenido: el contenido está determinado por el proceso y viceversa, y ambos son esenciales para la formación docente. Es por ello que postula la existencia de un enlace: se llama *loop* porque la imagen proviene de la banda o cinta de Moebius que ilustra una tira de papel cuyos cabos unidos están entrelazados.

Siguiendo este modelo, Woodward propone una serie de estrategias en las que se desarrolla una actividad que habla de la forma de trabajar dichas actividades.

También Wallace (1991: 2-17) considera importante tomar en cuenta tanto la teoría como la práctica y señala que la mayoría de las experiencias insatisfactorias de formación se deben a la percepción de que no se colma la brecha entre ambas. En su modelo de formación existen dos tipos de conocimientos: el conocimiento recibido (*received knowledge*) y el conocimiento experiencial (*experiential knowledge*). Son conceptos que formula basándose en los estudios de Schön (1983) y que amplía para diseñar un cuadro más general de la formación docente. En este, existen tres posibles modelos formativos:

- El modelo artesanal (*craft model*) que concibe la figura de un maestro o experto del que el practicante aprende observando, imitando y repitiendo, como sucede cuando un oficio se aprende de un artesano.
- El modelo de la ciencia aplicada (*applied science model*). Este modelo consiste, primero, en proporcionar una preparación teórica con base en el conocimiento científico y teórico disponible para luego aplicar dicho conocimiento a una realidad práctica para la solución de problemas concretos. En el campo de las lenguas el futuro profesor sigue cursos teóricos de lingüística, lingüística aplicada y otras disciplinas afines que luego aplicará, con una metodología determinada, a la práctica en clase.
- El modelo reflexivo (*reflective model*). Es en este modelo que se contraponen dos tipos de conocimiento: el conocimiento recibido, que se refiere a hechos, teorías, datos, conceptos, resultados de investigaciones, etc., que el futuro profesor recibe y adquiere en su formación profesional, y

el conocimiento experiencial, los conocimientos derivados de la experiencia de enseñanza. Los dos tipos de conocimiento se interrelacionan y se iluminan recíprocamente. Además, la práctica docente permite que se cree un ciclo de reflexión continuo entre las dos formas de conocimiento, un círculo virtuoso que los fomenta y desarrolla y que desemboca en la conciencia (*awareness*) del sujeto sobre el propio proceso. Wallace reconoce además, que los conocimientos previos que el practicante posee, sus constructos mentales, juegan un papel clave a la hora de interpretar la propia experiencia formativa y los diferentes elementos que están involucrados en ella, sobre todo durante las primeras etapas.

El modelo reflexivo ha influenciado profundamente el campo de investigación que bajo el nombre de *Investigación en Acción* (en adelante I/A) conduce indagaciones finalizadas a mejorar las prácticas educativas mediante la observación sistemática de lo que sucede en el aula (Chaudron 2000: 129-130) poniendo en marcha un plan de acción cuyo objetivo es cambiar algún aspecto de la clase (Richards - Lockhart 1994: 15). En la I/A se desarrollan a un mismo tiempo conocimientos y competencias sobre los aspectos cognitivos y las estrategias educativas, y sobre todos los demás aspectos de la relación y de la organización didáctica. En este tipo de investigación la teoría y la práctica se alimentan recíprocamente: la práctica ofrece ocasiones para reflexionar; la reflexión produce nuevos conocimientos; los nuevos conocimientos influyen en las decisiones y acciones (Pozzo 2003: 26). La I/A, además, saca a flote convicciones y teorías implícitas, que con frecuencia frenan los cambios y condicionan los comportamientos de los futuros profesores y que los conducen a prácticas poco reflexivas.

Aunque varios autores han propuesto mejoras al modelo reflexivo de Wallace (Capra 2007: 50; Tagle 2009: 211; Bastidas 2009: 281) hoy en día se hace referencia a un *enfoque reflexivo* en la formación del profesorado. Este enfoque fomenta prácticas basadas en el aprendizaje reflexivo que explora la naturaleza de la enseñanza de las lenguas a través de la observación y posterior interpretación. Para Esteve este tipo de aprendizaje se basa en una concepción constructivista según la cual:

El conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación y no un conocimiento ya creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos. Es decir, la persona que se forma lo hace dando significados a unos contenidos, y no recibiendo esos contenidos ya impregnados de significado. (Esteve 2006: 10)

Asumen aquí un papel central la práctica y la experiencia que a través de la reflexión se integran en el conjunto de los conocimientos. Es preciso se-

ñalar que aunque la experiencia constituye un elemento clave, no es en sí suficiente; debe ser examinada sistemática y críticamente para que sea productiva y para que cree vínculos con la teoría. Sin embargo, para la autora, la naturaleza de una teoría relevante para la práctica, no es la del saber teórico en sentido tradicional, el conocimiento conceptual, sino un conocimiento «perceptual» que equivale a la conceptualización que puede llegar a elaborar el sujeto en formación contrastando sus reflexiones con un saber teórico más elaborado (Esteve 2006: 4).

3.2. CONJUGAR LA PRAXIS Y LA TEORÍA

En línea con el modelo reflexivo quisiera presentar aquí un práctica desarrollada en numerosos cursos y talleres de formación de profesores de español como lengua extranjera dirigidos a profesores en ejercicio y a futuros profesores. En algunos de estos, concretamente en los cursos SSIS² en paralelo a mis clases, los participantes tenían prácticas de observación de la labor docente de otros profesores de español, guiados por *tutors* o mentores que las dirigían, así como prácticas de *microteaching* (es decir, breves experiencias de enseñanza en presencia de un profesor experto).

El planteamiento que me llevó a forjar la intervención didáctica que voy a ilustrar es el siguiente: durante la formación docente el papel de los participantes es especial, ya que en cuanto tales son alumnos de un curso, pero su especificidad los lleva a asumir el punto de vista y el lugar de los profesores. Desempeñan, por tanto, un doble papel que curiosamente está estrechamente vinculado al de la enseñanza y al del aprendizaje. El doble rol representa una situación privilegiada que les permite estar «por dentro» de lo que se está haciendo y «por fuera»: como integrantes que actúan y participan de unas actividades y como observadores que analizan, examinan e indagan conscientemente las actividades propuestas. Es, por tanto, una estrategia didáctica que aprovecha esta doble perspectiva. En una primera fase se realizan tareas y se experimentan actividades y ellos participan como alumnos, y en una segunda fase lo hecho se utiliza como fuente de reflexión sobre los contenidos, la metodología, el papel del alumno y del profesor, los materiales, etc. Un todo con miras a potenciar tanto la capa-

² Las SISS (sigla de Scuola di Specializzazione all’Insegnamento Secondario) eran cursos de especialización en Italia para la formación de profesores, vigentes desde el año académico 1999-2000 hasta el año 2008-2009.

cidad de observar el propio trabajo, actividad de autorreflexión indispensable para ser profesores conscientes de cómo se actúa en clase, como la capacidad de programar tareas, actividades y materiales para los distintos contextos de enseñanza del español.

Para caracterizar mejor esta propuesta voy a presentar un ejemplo concreto. Es una tarea³ de acogida que se realiza cuando se inicia un curso de formación ya que sirve para que los participantes del grupo se integren y formen un grupo. Existen múltiples técnicas de este tipo, más o menos sencillas, que facilitan la comunicación entre personas desconocidas (De Vecchi 1992: 22) y que también pueden y deben ser aplicadas en el aula. Son útiles para ayudar a que los miembros del grupo se conozcan, establezcan entre ellos buenas relaciones, para que salgan a flote y se valoricen las cualidades individuales y la imagen que tienen de sí mismos.

La ficha «Para conocernos» (Anexo 1) fue elaborada sobre el modelo de una similar que se utilizó en un curso de formación⁴ en el que participé y que sucesivamente integré con aportaciones de otras lecturas (De Vecchi 1992; Parrot 1993; PEFPI 2007). El primer propósito de esta tarea es el de crear un grupo clase con una fuerte identidad, de establecer formas reales y efectivas de comunicación para que los participantes tengan un papel activo y aprendan a construir progresivamente un nuevo saber. El segundo, de ir introduciendo los temas del taller haciendo salir a flote los constructos mentales de los participantes. Por último, el de dar al formador la posibilidad de conocer realmente a los participantes, conocimiento indispensable para graduar adecuadamente la propia intervención didáctica.

Antes de iniciar la tarea, prevista para una primera sesión de formación, el profesor se presenta, ilustra brevemente su programa y solicita a los participantes a que se coloquen de manera que puedan trabajar en grupo, escucharse y conocerse. Luego introduce la tarea, deja el tiempo necesario para su realización y coordina y supervisa la puesta en común, asegurándose de que todos los participantes sean presentados. Al finalizar la actividad, sugiere que redacten un diario o informe de clase⁵ que documente las actividades realizadas.

La fase sucesiva es la de conceptualización de los temas y las modalidades de trabajo utilizados. Durante esta fase el formador pasa a ser la

³ Utilizo aquí la palabra tarea acogiéndome a la definición de Nunan (1996).

⁴ Curso de formación del Ministero della Pubblica Istruzione (D.M. 23/12/92) dirigido por Sonsoles Fernández López (Livorno, 1993).

⁵ Para ver diferentes instrumentos de observación de las clases véase Richards - Lockhart 1994: 15-33.

fuente de información, e ilustra a la clase cómo había sido programada, los objetivos, los contenidos, el tipo de interacción y las dinámicas y gestión de la clase, el uso de la lengua, etc. La ficha «Programación tarea para conocernos» (Anexo 2) contiene el plan completo de tal fase. Naturalmente, antes de realizarla se puede solicitar a los participantes para que intenten descubrir los objetivos que se querían alcanzar, suministrándoles una ficha vacía. Así se irá desarrollando su capacidad de observación y se les dará la posibilidad de comparar sus resultados con lo que expondrá el profesor.

Conviene subrayar que durante la ilustración de esta segunda ficha se hará referencia a los diferentes planos en los que trabaja el profesor, es decir:

- El nivel de la programación: saber de antemano qué objetivos se pretenden alcanzar significa que es posible observar las actividades que se proponen con menor implicación y visión más ponderada. El hecho de ser uno de los protagonistas de estas suele restar al profesor objetividad ya que normalmente está demasiado implicado. La programación didáctica garantiza un desarrollo armónico del propio quehacer y al mismo tiempo favorece una visión más crítica.
- El nivel de los contenidos: en esta actividad podemos mencionar la definición del espacio en la clase, la acogida como momento de formación del grupo clase, la importancia de explicitar las expectativas, el sistema de creencias de profesores y alumnos, bases del autoaprendizaje, la evaluación permanente y naturalmente la toma de conciencia del doble papel de alumnos y profesores.
- La interacción en clase: observar qué papel ha tomado el profesor y cuál ha sido asignado a los alumnos y también qué dinámicas se han creado entre los dos. Durante la puesta en común qué nivel de atención se ha mantenido en la clase y cómo ha sido valorada.
- La gestión de la clase: reflexionar sobre la disposición circular de las sillas o los pupitres (y la consecuente comunicación entre los participantes que se escuchan, se ven, interactúan y pueden trabajar en grupos y dejan de ser solo un auditorio para el profesor), sobre las tareas propuestas (seguir la introducción del curso, entrevistar a los participantes, presentar al propio compañero, escuchar su presentación).
- El uso de la lengua: toda la actividad se realiza en español, así se practica la lengua que se va a enseñar (en el caso de alumnos no nativos) y al mismo tiempo se desarrolla la metalengua. Naturalmente, si los participantes necesitan recurrir a su lengua nativa para relatar algún aspecto de su experiencia, esto no debe constituir un problema. Existe, sin embargo, otro nivel de análisis del uso la lengua, y es el que toma en consideración el

empleo de las destrezas durante la tarea y las características de la comunicación. A este nivel se ilustra el uso conjunto de varias destrezas (durante las entrevistas: interacción oral y escrita; producción y comprensión oral durante la puesta en común, etc.) y el cumplimiento de los requisitos de la comunicación real: los intercambios son significativos, tienen una finalidad, en ellos hay vacío de información y negociación de sentido.

No queremos sugerir aquí que todas las actividades de formación deban ser realizadas mediante tareas como la que hemos ilustrado; lo lógico es que sean muy variadas y contemplen todo tipo de actividades. Otras tareas, que poseen características similares, se pueden realizar en torno a temas como:

- Descubrir cómo se comunica realmente durante una conversación para trazar posteriormente las características de la interacción oral.
- Experimentar actividades de pre-lectura y pre-escritura para analizar las bases teóricas y metodológicas que se están aplicando al realizarlas.
- Sucitar el interés, las emociones y la motivación mediante tareas que impliquen al alumno y examinar luego el papel de las emociones y la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Analizar y crear materiales lingüísticos (sobre las funciones comunicativas, la gramática, el léxico, etc.) con diferentes características para recorrer posteriormente el desarrollo de los métodos de enseñanza y sus teorías de referencia.
- Experimentar formas de programación para concienciar a los alumnos sobre la necesidad y las funciones de la programación didáctica.
- Utilizar tipologías varias de evaluación (diarios, fichas de observación, esquemas y descriptores) durante las fases del trabajo para llegar a definir las diversas formas de evaluación.

3.3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Este tipo de práctica docente no es nueva; se habrá podido observar que tiene sus raíces en la práctica reflexiva de Wallace por una parte y en el modelo de *loop input* de Woodward por otra: se realizan tareas significativas y se reflexiona sobre ellas. Nuestra propuesta, sin embargo, hace hincapié en la posibilidad de ir más allá, de utilizar las tareas para profundizar e indagar todos los principios teóricos que subyacen tras cada una de ellas. Creemos que las experiencias que se hacen en clase no tienen solo valor en sí mismas: permiten a los futuros profesores ir viendo a través de la praxis que toda interven-

ción didáctica responde a ciertos principios (que pueden ser más o menos conscientes para los profesores) y que las elecciones meditadas son el fruto de una programación puntual con unos objetivos concretos y no responden a una idea general de lo que se considera más o menos importante enseñar.

Una segunda característica de esta modalidad de trabajo es que permite a los participantes elaborar sus propios conocimientos, tanto prácticos como teóricos. No hay transmisión de nociones ya confeccionadas que se deban recibir y acumular; participan activamente y colaboran en la construcción y transformación de los propios saberes y competencias. El papel del formador es, pues, el del mediador de la *Zona de Desarrollo Próximo* de Vygostky: una figura que estimula a sus discípulos a pasar a grados de conocimiento y comprensión superiores a los poseídos. Quizás la elaboración de sus saberes no será completa, sobre todo si aún les falta la práctica docente, pero tendrán instrumentos para desempeñarse y progresar por sí mismos ante situaciones didácticas nuevas.

Otro elemento que nos parece oportuno señalar es el la práctica metacognitiva o metadidáctica en nuestro caso. Al estimular la reflexión y la observación constantes sobre las tareas que se realizan, se está subrayando el carácter intencional de la labor docente. Se potencia así la capacidad de evaluar, por ejemplo, qué actividades y tareas resultan más eficaces o por qué pueden ser utilizadas en un contexto y no en otro, decisiones que los futuros profesores podrán tomar con mayor seguridad y autonomía. Esta misma capacidad es la que permite planificar las estrategias que se deben utilizar en cada situación didáctica para luego aplicarlas, adaptarlas a los diferentes contextos de enseñanza: así se controla el proceso, es posible evaluarlo y transferirlo a nuevos contextos.

En fin, una metodología activa para favorecer una formación que abarque todas las competencias:

- *Saber*: porque produce nuevos conocimientos profesionales, fomenta la investigación y el estudio de teorías de referencia.
- *Saber hacer*: porque toma en consideración la praxis didáctica, la analiza y la estudia fomentando la capacidad de resolver situaciones complejas y problemas típicos del quehacer diario del profesor.
- *Saber ser*: porque es autoreflexiva, utiliza las vivencias y fomenta el crecimiento personal y el desarrollo de las competencias personales.
- *Saber aprender*: porque colocar desde su formación a los futuros profesores en una posición de observadores que deben aprender mediante prácticas reflexivas los lleva a desarrollar la capacidad de observar su trabajo con más distancia, a ser más sensibles al contexto en el que actúan y a poder seguir haciéndolo a lo largo de su profesión.

Anexo 1

PARA CONOCERNOS

Para dar inicio al taller, adelantaremos nuestra experiencia sobre el aprendizaje de una lengua y comentaremos las diferentes opiniones sobre la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

CÓMO

- a. Mediante una entrevista en cadena: cada uno entrevistará al compañero/a que está a su derecha en un tiempo máximo de 15 minutos. Para evitar confusiones, y para que todos entrevisten y sean entrevistados, podemos numerarnos. Comenzarán los números impares, entrevistando a los pares. Luego los pares harán lo mismo con el número impar que está a su derecha.
- b. Una breve nota: durante la entrevista, cada uno tomará apuntes sobre la persona que está entrevistando, anotando los datos y los rasgos que considera más importantes.
- c. Y una puesta en común: a continuación, la entrevista se presentará a todo el grupo (lo hará quien ha entrevistado) y los interesados justificarán o aclararán los puntos con los que no están de acuerdo.

ENTREVISTA

- ¿Cómo te llamas? ¿Dónde trabajas?
- ¿Cuánto tiempo hace que te ocupas de la enseñanza del español?
- ¿Qué aspectos de la enseñanza te interesan más y cuáles menos?
- ¿Recuerdas alguna experiencia en la que has aprendido a hacer algo o aprendido algo solo/a? ¿Cómo, cuándo y por qué razón?
- ¿Cómo crees que se aprende mejor una lengua extranjera?
- Recuerda a un buen/a profesor/a y a uno/a regular y explica tu valoración.
- ¿Qué te resultaba más interesante en esas clases? ¿Y qué menos?
- Piensa en tres rasgos del «buen/a profesor/a» de lenguas y del buen alumno/a.

Anexo 2

<p>Programación tarea «Para conocernos». Finalidad: crear un grupo clase, buenas formas de comunicación para tener participantes activos y dar al formador la posibilidad de conocerlos.</p>			
<p>Objetivos de saber y de saber hacer. El alumno es capaz de:</p>	<p>Temas y/o argumentos de trabajo</p>	<p>Materiales</p>	<p>Actividades</p>
<p>A. Fase de recolección de las vivencias y experiencias de los alumnos</p>			
<p>1. Apreciar el valor del espacio en clase y usarlo para crear el trabajo participativo.</p>	<p>Importancia del espacio y definición de la colocación de los actores dentro de este.</p>	<p>Pupitres y mesas de la clase.</p>	<p>El profesor coloca a los participantes de manera que se puedan mirar y escuchar mientras se trabaja y que puedan trabajar en grupo.</p>
<p>2. Considerar y evaluar los objetivos y contenidos del programa, y la forma de trabajarlos.</p>	<p>Temas y objetivos del seminario. En qué consiste el doble papel de alumnos y profesores.</p>	<p>Programa del Seminario.</p>	<p>Breve presentación del programa del profesor.</p>
<p>3. Conocer a los alumnos, tener en cuenta sus distintas motivaciones para aprender los idiomas y sus necesidades cognitivas y afectivas.</p>	<p>Acercamiento al tema de manera experiencial antes de enfocarlo de forma más teórica. Reflexión individual sobre los temas a través de la propia memoria y de lo que se piensa.</p>	<p>Tarea «Para conocernos».</p>	<p>Trabajo en parejas, entrevista en cadena.</p>

<p>4. Desarrollar la capacidad de escuchar a los demás y valorarla. Crear una atmósfera de colaboración, participación.</p>	<p>Ponerse en el lugar del compañero/a para presentarlo/a. Establecimiento de un territorio común a través del conocimiento de los/las participantes, de sus experiencias e ideas.</p>	<p>Apuntes de cada participante.</p>	<p>Escuchar la presentación apropiada del compañero/a entrevistado/a y escuchar las demás presentaciones y la puesta en común.</p>
<p>5. Crear herramientas de observación y evaluación.</p>	<p>Reflexión sobre lo hecho en clase y sobre las distintas formas de evaluación.</p>	<p>Diario de clase.</p>	<p>El profesor sugiere hacer un diario de clase e invita a observar cuáles han sido los objetivos de la tarea realizada.</p>

B. Fase de reflexión y conceptualización			
<p>Reconocer y valorar distintas formas de enseñanza-aprendizaje, a través de la reflexión y la auto reflexión.</p>	<p>Importancia de las actividades de formación de grupo. Focalizar el objetivo, el «para qué» de la tarea.</p>	<p>Programación de la tarea.</p>	<p>Examinar los objetivos de la tarea.</p>
<p>Distinguir entre experiencia propia y el papel del futuro profesor.</p>	<p>Reflexión sobre la propia experiencia como alumno y su influencia en la propia labor.</p>	<p>Conjunto de respuestas a la entrevista.</p>	<p>Discusión sobre algunas respuestas.</p>

Focalizar el papel del alumno a partir de su experiencia.	Reflexión sobre las características y el papel de los profesores.	Conjunto de respuestas a la entrevista.	Discusión sobre algunas respuestas.
Focalizar los motores del aprendizaje en autonomía.	Reflexiones sobre las circunstancias que nos mueven a aprender con autonomía.	Conjunto de respuestas a la entrevista.	Discusión sobre algunas respuestas.
Reconocer algunos elementos propios de la enseñanza comunicativa.	Análisis de formas reales de comunicación y desarrollo de destrezas: comprensión auditiva con vacío de información, negociación de sentido, interacción oral y escrita.	Características de la tarea.	Reconocer el uso integrado de destrezas durante la tarea anterior.
Crear procesos que conjugan objetivos cognitivos y objetivos de socialización. Establecer pactos formativos en los que se negocian contenidos y objetivos. Poner en marcha un «crecimiento cognitivo» mediante la socialización.	Análisis de la doble colocación de los alumnos que están por dentro de la tarea en la primera fase y por fuera en la segunda. Análisis de las expectativas y de lo que se espera del curso.	Tarea.	Reflexión sobre la tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- Bastidas 2009 J.A. Bastidas, Fundamentación teórico-práctica de los programas de educación en idiomas extranjeros, *Revista Historia de la Educación Colombiana* 12 (2009), 273-299, <http://www.rhela.rudocolombia.edu.co/index.php/rhec/article/view/431> [24/05/2012].
- Canale 1995 M. Canale, *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*, in AA.VV., *Competencia Comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995, 63-81.
- Capra 2007 U. Capra, Dire, fare, sapere? The making of the making of language teachers, *LEND – Lingua e Nuova Didattica*, numero monografico Atti Giornata pedagogica *Imparare a Insegnare. La formazione degli insegnanti di lingue*, 36, 5 (2007), 40-54.
- Chaudron 2000 C. Chaudron, *Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas*, in C. Muñoz, *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel, 2000, 127-161.
- Cisotto 2006 L. Cisotto, *Psicopedagogia e didattica*, Roma, Carocci, 2006.
- Consejo de Europa 2002 Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2002, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [02/04/2012].
- Consejo de Europa 2006 Consejo de Europa, *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, 2006, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF> [10/04/2012].
- Consejo de Europa 2008 Consejo de Europa, *Recomendación relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*, 2008, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:ES:PDF> [10/04/2012].
- Consejo de Europa y Newby et al. 2007 Consejo de Europa y Newby et al., *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas*, 2007, <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE> [31/05/2012].
- De Vecchi 1992 G. De Vecchi, *Aiutare ad apprendere*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Esteve 2006 O. Esteve, *Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o*

- «aprender a través de la práctica», 2006, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf [12/05/2012].
- Fernández López 2003 S. Fernández López, *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia*, Madrid, Edinumen, 2003.
- Fernández March 2006 A. Fernández March, Metodologías activas para la formación de competencias, *Educatio Siglo XXI* 24 (2006), 35-56, <http://revistas.um.es/educatio/article/view/136/153> [31/05/2012].
- Mariani 1994 L. Mariani *L'Autonomia nell'Apprendimento Linguistico*, Milano, La Nuova Italia, 1994.
- Mariani s.d. L. Mariani, *Tante vie per Imparare*, s.d., <http://www.learningpaths.org/> [31/05/2012].
- Muñoz 2000 C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel Lingüística, 2000.
- Nunan 1996 D. Nunan, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Cambridge University Press, 1996.
- Parrot 1993 M. Parrot, *Tasks for language teachers*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- Pozzo 2003 G.L. Pozzo, Dieci punti chiave della R/A e alcune parole calde, *LEND – Lingua e Nuova Didattica*, numero monografico *Ricerca azione*, 32, 4 (2003), 26-27.
- Pozzo 2007 G.L. Pozzo, Pratiche di formazione, formare alla pratica: osservazione e ricerca azione, *LEND – Lingua e Nuova Didattica*, numero monografico *Atti Giornata pedagogica Imparare a Insegnare. La formazione degli insegnaanti di lingue*, 36, 5 (2007), 55-64.
- Richards - Lockhart 1998 J. Richards - Ch. Lockhart, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 1998.
- Schön 1983 D.A. Schön, *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983.
- Tagle 2011 T. Tagle, El enfoque reflexivo en la formación docente, *Calidad en la Educación* 34 (julio 2011), 203-215, http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/70/cse_articulo977.pdf [25/05/2012].
- Wallace 1991 M.J. Wallace, *Training foreign language teachers*, New York, Cambridge University Press, 1991.
- Williams - Burden 1999 M. Williams - R. Burden, *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 1999.
- Woodward 1991 T. Woodward, *Models and metaphors in language teacher training*, New York, Cambridge University Press, 1991.

4.

IL «TALLER DE TRADUCCIÓN LITERARIA»

Un'alternativa per la didattica
della traduzione poetica

Giuliana Calabrese

Dificultad no quiere decir imposibilidad. No se comprende que en el paso de una lengua a otra la poesía pierda más de lo que puede perder en la sola lectura en su misma lengua, pues leer es, inevitablemente, interpretar, y por tanto algo susceptible de contener errores y «pérdidas».

Andrés Sánchez Robayna

4.1. IL «TALLER DE TRADUCCIÓN LITERARIA»

La traduzione del testo poetico è uno dei processi più complicati e al contempo più affascinanti nell'ambito della traduzione. Sono frequenti le diatribe sulla possibilità o impossibilità di tradurre poesia, o addirittura, nelle posizioni più estreme della linguistica teorica o della critica tardo-romantica, sulla legittimità o meno di affrontare la traduzione di tale genere letterario. Nel 1975 con *Dopo Babele*, George Steiner «formalizza la prima, grande ribellione internazionale ai dogmatismi della linguistica teorica» (Buffoni 2004: 11): se tale scienza considera la traduzione soltanto come un processo di ricodifica dalla lingua di partenza alla lingua d'arrivo – negando di conseguenza la possibilità di tradurre la stratificazione delle lingue storiche (e, perciò, la possibilità di tradurre la poesia) –, Steiner istituisce la necessità da parte del traduttore letterario di rivivere l'atto creativo che aveva portato alla scrittura dell'originale. La traduzione, dunque, essendo un atto creativo rivissuto prima ancora di essere un esercizio formale, si afferma come vera e propria esperienza estetica.

La traduzione letteraria, e a maggior ragione quella poetica, non può essere intesa come sola riproduzione di un'opera, bensì va vista come processo di creazione di due testi letterari, entrambi in possesso di dignità artistica.

Ebbene, nel marasma teorico generato dalla spinosa questione della traduzione poetica (qui tracciato soltanto sommariamente, ma da anni ormai equipaggiato di un ben noto bagaglio bibliografico ¹) una vivida attività pratica si distingue per i suoi notevoli esiti e si tratta del *Taller de Traducción Literaria* dell'Università de La Laguna (Tenerife).

Il *Taller* prende vita nel 1995 per iniziativa di Andrés Sánchez Robayna e si fonda sulla pratica di traduzione collettiva, messa in atto nel 1983 dai poeti francesi Bernard Noël e Rémy Hourcade. Spiega Sánchez Robayna a proposito della nascita del gruppo di traduzione:

*El origen del origen de nuestro Taller es la invitación que en la primavera de 1995 recibí del Centre de Poésie et Traduction de la Abadía de Royaumont [...] para traducir de manera colectiva mi libro *Sobre una piedra extrema* por parte de un grupo de poetas franceses. [...] Pude en aquellos días de 1995 familiarizarme con el método de la traducción colectiva, sus ventajas y sus inconvenientes. Interesado como estaba desde mucho tiempo atrás por la práctica de la traducción, y con alguna experiencia en ella, decidí, de común acuerdo con algunos compañeros y amigos de la Universidad de La Laguna, constituir un pequeño grupo de trabajo centrado en el estudio y la práctica de la traducción, y que ensayase tanto la traducción individual como la colectiva recién aprendida en Royaumont. (Sánchez Robayna 2006: 2)*

Come viene accennato nelle parole di Sánchez Robayna, il metodo della traduzione collettiva viene sviluppato e messo in pratica per la prima volta dal poeta francese Bernard Noël nel 1983 presso il Centre Littéraire della Fondation Royaumont proprio con la finalità di tradurre e quindi permettere la lettura di poesia straniera ².

La pratica della traduzione collettiva si svolge pressappoco come segue: il testo da tradurre viene presentato e contestualizzato entro la produzione letteraria del suo autore e della letteratura da cui proviene; in seguito, il testo viene letto con la massima attenzione, il numero di volte necessarie affinché ciascuno dei partecipanti possa comprenderne appieno tutte le sfumature di forma e significato e renderlo proprio; infine viene dato inizio al vero e proprio processo di traduzione, durante il quale i membri del gruppo suggeriscono, a turno, la loro proposta di traduzione di frasi o

¹ A tal proposito si possono consultare i ricchi apparati bibliografici degli studi di Bassnett (2003) e i preziosi contributi – e relative bibliografie – compresi nel capitolo «La traduzione da un punto di vista letterario-poetico» del famoso volume curato da Siri Nergaard (2007).

² Per approfondimenti sull'attività della Fondation Royaumont, oltre a consultare la pagina web della fondazione al seguente indirizzo, <http://www.royaumont.com>, si può leggere lo studio di De Julio (2004).

versi oppure intervengono sulle proposte avanzate dagli altri membri (deve trattarsi sempre di proposte o modifiche molto ben giustificate e mai appoggiate sul semplicistico giudizio del gusto personale). Nel caso in cui non ci si riesca ad accordare su due o più proposte traduttive ritenute valide, si procede a votazione.

Si può intuire subito che il procedimento sarà piuttosto lento (quando non vivacizzato da qualche scelta che vorrà prevalere sulle altre), ma sarà proprio la lentezza a garantire ottimi risultati e, in più, diventa connaturale anche al secondo processo messo in pratica nel corso degli anni dal *Taller* canario, quello della revisione collettiva³: anziché lavorare direttamente alla traduzione del testo, con il processo di revisione si lavora su una proposta di traduzione elaborata in precedenza da uno dei membri del gruppo.

Gli obiettivi del gruppo sono molteplici e tutti ammirevoli: innanzitutto, il lavoro concreto del laboratorio sfocia in prodotti culturali – ed editoriali – di notevole raffinatezza e valore estetico⁴. In secondo luogo, si promuove e facilita la riflessione accademica sul lavoro artigianale di traduzione – un sapere e una pratica multidisciplinari e olistici⁵, come verrà specificato in seguito –, riflessione che riassume in sé parecchie questioni che contribuiscono a definire una sorta di morfologia della cultura contemporanea. Inoltre, anche se può sembrare banale sottolinearlo – ma sarà questo, come si vedrà, uno dei punti di forza di un laboratorio di tale genere – il *Taller de Traducción* insegna a lavorare in gruppo, creando una coscienza collettiva autodisciplinante e volta a raggiungere vette di creazione estetica concretamente apprezzabili e fruibili da un pubblico più vasto, che in questo modo potrà nutrirsi di letteratura e non solo di «versioni».

Durante il XXVII Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani⁶, alcuni tra i membri del *Taller* (Andrés Sánchez Robayna, Clara Curell Águila e Jesús Sebastián Díaz Armas) hanno potuto illustrare l'attività pratica del

³ «Fue en el caso de *Diccionario de lugares comunes*, de Flaubert, cuando decidimos poner en práctica la *traducción revisada*, es decir, la traducción realizada individualmente por un miembro del Taller y revisada luego colectivamente por el grupo; el excelente trabajo de base realizado por Fátima Sainz y Ángel Mollá en el *Diccionario flaubertiano* nos deparó inolvidables horas de placer y de largo aprendizaje» (cfr. Sánchez Robayna 2006: 2).

⁴ Tra le più belle pubblicazioni antologiche del *Taller* si possono annoverare, per esempio, *De Keats a Bonnefoy: versiones de poesía moderna. Diez años del Taller de Traducción Literaria*, Valencia, Pre-Textos, 2006, e *Ars poetica: versiones de poesía moderna. Quince años del Taller de Traducción Literaria*, Valencia, Pre-Textos, 2011.

⁵ PACTE 2001.

⁶ Celebratosi a Forlì dal 23 al 26 maggio 2012 sotto il titolo *Le ragioni del tradurre. Teorie e prassi traduttive tra Italia e mondo iberico*.

gruppo e stimolare gli uditori a percorrere il loro stesso cammino di riflessione teorica su un testo da tradurre⁷.

A un livello più puramente letterario, la riflessione emersa è stata quella che vede il *Taller* impegnato a riprodurre nella lingua d'arrivo – ovvero in castigliano – il presente poetico e non la prospettiva poetica storiografica; per esempio: se l'originale è in rima, tale schema metrico non deve essere necessariamente riprodotto nel testo d'arrivo perché, così facendo, la traduzione in spagnolo risulterebbe anacronistica⁸ e, di conseguenza, il presente poetico spagnolo non sarebbe rispettato.

A livello didattico, invece, che è quel che più interessa in queste pagine, ci si è concentrati sulle competenze necessarie per affrontare il lavoro traduttivo e si è addirittura proposto una sorta di decalogo per guidare l'attività del *Taller*.

In primo luogo, i membri del gruppo provengono da percorsi formativi differenti e ciò garantisce un buon risultato sia perché il testo da tradurre viene affrontato da approcci disciplinari diversi, sia perché le competenze necessarie alla traduzione sono molteplici ed è più facile che siano racchiuse in un gruppo di persone piuttosto che in un unico traduttore. Sono indispensabili, in particolare:

- la conoscenza linguistica (della lingua di partenza e anche di quella di arrivo);
- la capacità di analisi testuale e, soprattutto, molta esperienza di lettura dei testi poetici;
- intuizione estetica, ovvero la sensibilità nel captare la bellezza dell'originale (Morales 2007: 112-117);
- la capacità di creare buoni versi o, quantomeno, un certo grado di apertura alla competenza creativa.

La persona incaricata di guidare il gruppo, in secondo luogo, oltre a partecipare attivamente al lavoro, deve costantemente ricordare ai membri del *Taller* alcuni principi utili al processo traduttivo:

- non voler essere assolutamente fedeli al testo (ovvero, non privilegiare la traduzione letterale per timore reverenziale verso l'originale);
- non spiegare il testo (aggiungendo o togliendo versi);

⁷ In particolare, la sessione di lavoro è stata progettata in due tempi: dapprima, i membri del *Taller* hanno avviato la comunicazione ripercorrendo la storia e gli obiettivi del loro gruppo; in seguito, per permettere una reale immersione nel metodo di lavoro del *Taller de Traducción Literaria*, è stata proposta – e guidata – la traduzione pratica della poesia di Giuseppe Ungaretti «Recitativo di Palinuro» nello stesso modo in cui sarebbe stata realizzata nel *Taller de La Laguna*.

⁸ Cfr. Lefevre 1997.

- non cercare a tutti i costi di riprodurre il sistema metrico o consonante;
- non propendere per la scelta di conferire al testo un'aria più antica di quella dell'originale, ovvero, cercare di non essere anacronistici;
- rispettare il registro del testo di partenza;
- cercare di riprodurre le figure retoriche;
- rispettare la struttura formale (sonetto, ode ...).

Ovviamente, a mano a mano che il gruppo procede nel suo lavoro, sarà sempre meno necessaria la presenza di una guida-maestro perché sarà proprio il gruppo a ricondurre sempre sulla retta via e soprattutto, come viene sottolineato da Sánchez Robayna, a ricordare di procedere lentamente. Sempre di Sánchez Robayna sono le parole che seguono, a mio parere adatte a concludere questa prima parte più «letteraria» dello studio in atto in queste pagine:

Mi experiencia es que la traducción colectiva reduce los errores y las «desviaciones» naturales e inevitables de la traducción individual. El texto que resulta de la traducción colectiva es más objetivo, más equilibrado que el tradicional, más cercano al texto de partida, en la medida en que la suma de personalidades que observan los diferentes niveles (semántico, sintáctico, retórico, fónico, etc.) de ese texto va más allá de la mera individualidad. Existe, claro está, una «dinámica de grupo» y he notado que, llegado el momento, se puede llegar a producir una maravillosa sintonía en la interpretación y las propuestas concretas de traducción del texto. Ha habido para mí, en la traducción colectiva, momentos casi milagrosos de hallazgos verdaderamente impensables fuera del contexto de la sesión de trabajo. No creo que la traducción colectiva sea mejor que la individual, ni a la inversa. Sin embargo, atestiguo la extraordinaria fecundidad – no sólo en lo creativo, sino también en el plano didáctico – de la traducción colectiva, método que de hecho se está extendiendo en diversos centros de traducción de Europa y de América y que interesa cada vez más, según compruebo cada día, a poetas de uno y otro continente. (Rochel 1998: 63-76)

4.2. LA PROPOSTA DIDATTICA DELLA TRADUZIONE COLLETTIVA

Con il *Taller de Traducción Literaria* si è al cospetto, visti anche i notevoli risultati editoriali, di una proposta metodologica efficace per affrontare la traduzione poetica, e potrebbe rivelarsi anche una proposta innovativa entro la didattica della traduzione; innovativa sia perché il modello della traduzione collettiva non ha ancora tutta la risonanza che a mio parere meri-

terebbe, sia perché una certa forza innovatrice della pedagogia interamente concentrata sull'allievo ha ancora molta strada da percorrere.

Come spiega Nuria Pérez Vicente (2010: 35), riprendendo le parole del già menzionato Lefevere (1997), l'obiettivo dell'insegnamento della traduzione è quello di dotare il futuro traduttore di uno spirito critico che lo guidi nel corso della sua professione.

Nella didattica della traduzione⁹, però, nonostante l'attività traduttiva sia ormai largamente considerata come un processo «cognitivo-comunicativo-culturale»¹⁰ in cui si prevede la partecipazione attiva dell'alunno in tutte le fasi dell'attività, il panorama sembra ancora piuttosto ancorato a metodi di lavoro tradizionali e a una concezione dell'insegnamento unidirezionale in cui il docente trasmette le sue conoscenze e l'alunno le riceve, essendo quindi poco stimolato alla riflessione e a una rielaborazione personale di tali precetti.

È soltanto da pochi anni che parallelamente a tale modello si sono andati sviluppando alcuni tentativi di applicare alla didattica della traduzione una pedagogia imperniata sull'alunno; in tal modo, il modello didattico non si costruisce sulla trasmissione, bensì sulla costruzione congiunta di significati condivisi.

Ovviamente, questo modello potrebbe essere utile soprattutto a livello universitario (nell'ambito specialistico della formazione di traduttori letterari) oppure, come si evince dall'esempio concreto del *Taller* guidato da Andrés Sánchez Robayna, a livelli di formazione in cui la base di partenza è ancor più elevata, trattandosi in questo caso di docenti universitari, molti dei quali anche poeti.

La proposta metodologica di un *Taller de Traducción Literaria* potrebbe iscriversi proprio sulle nuove teorie della traduttologia vista come sapere interdisciplinare, allontanandosi soprattutto dal modello di «trasmissione da parte del docente – ricezione da parte del discente».

⁹ Nell'ambito traduttologico, dopo un primo restringimento del campo d'indagine grazie ai *Translation studies* effettuati da James Holmes (*The name and the nature of translation studies*, in L. Venuti, ed., *The translation studies reader*, New York - London, Routledge, 1988, pp. 180-192) e la conquista di uno status autonomo, rispetto alla linguistica e agli studi letterari, della nuova disciplina che si andava formando, si è assistito a una proliferazione di teorie traduttologiche elaborate su diversi paradigmi linguistici o pragmatici (cfr. Baker 2001). Negli ultimi anni, invece, si è passati dalla ricerca di una teoria generale della traduzione al concetto più prolifico di traduzione come sapere interdisciplinare. A tal proposito si possono consultare gli studi di Mary Snell-Hornby, della già menzionata Mona Baker, di Gideon Toury e di Margherita Ulrych, tra i primi a concepire la traduttologia con un approccio interdisciplinare o multidisciplinare.

¹⁰ García López 2000: 86.

O meglio: un *taller* di questo tipo potrebbe avvalersi di un approccio didattico (sempre nell'ambito della didattica della traduzione) costruito su una base socio-costruttivista insieme a una umanista. Il socio-costruttivismo, fondandosi sulle teorie psicologiche cognitive, vede l'apprendimento come un processo di costruzione della conoscenza portato avanti dall'allunno stesso nella sua interazione con il contesto e con gli altri discenti. L'applicazione delle teorie socio-costruttiviste all'insegnamento della traduzione si deve in gran parte a Donald Kiraly (2000), che propone tali teorie elaborandole proprio nell'ambito concreto dei laboratori di traduzione collettiva. In questo modo, allontanandosi dall'unidirezionalità dell'informazione che parte dal docente e raggiunge l'alunno, l'attività traduttiva può modellarsi sulle necessità e caratteristiche dei singoli partecipanti al laboratorio, che quindi scandiscono il lavoro con il proprio ritmo.

Una simile proposta di lavoro è stata avanzata anche da La Rocca (2007), che propone proprio un laboratorio di traduzione per studenti universitari prendendo come modello il *Constructivist workshop* elaborato da Donald Kiraly. L'autrice, inoltre, apporta un approccio traduttologico incentrato sulla traduzione come attività comunicativa.

L'applicazione del modello costruttivista all'attività traduttiva viene illustrato anche da Rosa María Lazo e Monique Zachary (2008: 173-181), che prendono come esempio ancora una volta alcuni prolifici *Talleres de Traducción*, quelli della Pontificia Universidad de Chile approntati per i relativi corsi di traduzione.

Secondo Gordon Wells (1999) un approccio socio-costruttivista in ambito didattico si caratterizza proprio per l'aiuto fornito all'alunno nel raggiungere gli obiettivi di apprendimento posti dagli alunni stessi o assunti da costoro come propri lungo il processo di lavoro.

Entro la pedagogia umanistica – l'altro approccio psicologico applicabile a un *Taller de Traducción* – l'interesse è rivolto al mondo interiore del discente e all'importanza che costui attribuisce ai fattori affettivi ed emotivi durante il processo di sviluppo umano e durante lo stesso processo di insegnamento e apprendimento (Williams - Burden 1997). Le teorie educative derivanti da tale approccio, dunque, non vedono lo sviluppo affettivo come un processo indipendente da quello intellettuale, anzi, sono strettamente dipendenti l'uno dall'altro (Arnold 2000). Da tali punti di vista, la funzione principale attribuita all'istruzione è quella di concorrere all'autorealizzazione (Maslow 1971) dell'alunno come persona. Di conseguenza, vanno prese in considerazione proprio come strumento di lavoro le caratteristiche personali dell'alunno e le sue potenzialità individuali. In questo modo, la persona incaricata di gestire il gruppo di lavoro non avrebbe un ruolo do-

minante nella trasmissione del sapere, bensì si limiterebbe a guidare i partecipanti mentre costoro diventano i protagonisti del loro stesso processo di insegnamento e apprendimento. È proprio Abraham Maslow (1971) a riconoscere che, applicando alla didattica le teorie umanistiche, l'immagine del professore passa da quella di «professore-conferenziante» dispensatore di sapere a quella di «professore-guida» che aiuta il discente a scoprire le proprie potenzialità e a realizzarsi appieno¹¹.

In questo modo, gli alunni rivestono un ruolo di prim'ordine nel processo decisionale relativo all'attività didattica ma soprattutto al loro stesso apprendimento della traduzione; inoltre, si prendono in considerazione le differenze personali e se ne fa tesoro per sviluppare abilità, metodi e livelli di messa in pratica di tale disciplina in un ambito, quello della traduzione poetica, in cui il *Taller de traducción* sembra garantire risultati e progressi notevoli e degni di lode.

4.3. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arnold 2000 J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- Baker 2001 M. Baker, *Translation studies*, in M. Baker (ed.), *Encyclopedia of translation studies*, New York - London, Routledge, 2001, pp. 277-280.
- Bassnett 2003 S. Bassnett, *La traduzione: teorie e pratica*, a cura di D. Portolano, Milano, Bompiani, 2003³.
- Buffoni 2004 F. Buffoni (a cura di), *La traduzione del testo poetico*, Milano, Marcos y Marcos, 2004.
- De Julio 2004 M. De Julio, *Contemporary french poetry and translation*, in K.M. Faull (ed.), *Translation and culture*, Lewisburg (PA), Bucknell University Press, 2004, pp. 151-159.
- García López 2000 R. García López, *Cuestiones de traducción. Hacia una teoría particular de la traducción de textos literarios*, Granada, Comares, 2000, p. 86.

¹¹ Proprio nel seminario proposto durante il XXVII Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani, Andrés Sánchez Robayna ha spiegato che con il *Taller de Traducción* molti dei partecipanti si sono rivelati essere ottimi poeti quando, fino a prima di partecipare al laboratorio, non avevano mai preso in seria considerazione la poesia come forma di creazione artistica a loro congeniale.

- Kiraly 1995 D.C. Kiraly, *Pathways to translation: pedagogy and process*, Kent (OH), Kent State University Press, 1995.
- Kiraly 1997 D.C. Kiraly, *Think-aloud protocols and the construction of a professional translator Self-concept*, in J.H. Danks (ed.), *Cognitive processes in translation and interpreting*, London, Sage, 1997, 137-160.
- Kiraly 2000 D.C. Kiraly, *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*, Manchester, St. Jerome, 2000.
- Kiraly 2001 D.C. Kiraly, Towards a constructivist approach to translator education, *Quaderns Revista de Traducció* 6 (2001), 50-53.
- La Rocca 2007 M. La Rocca, *El Taller de Traducción. Una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*, Tesis doctoral dirigida por M. González Davies, Universitat de Vic.
- Lazo - Zachary 2008 R.M. Lazo - M. Zachary, La enseñanza de la traducción centrada en el estudiante, *Onomázein* 17 (2008), 173-181.
- Lefevere 1997 A. Lefevere, *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*, Salamanca, Ediciones Colegio de España, 1997.
- León 2006 F. León, Diez años de actividad del *Taller de Traducción Literaria* (1995-2005), *Can Mayor* 16 (2006), 1-24.
- Maslow 1971 A. Maslow, *Verso una psicologia dell'essere*, Roma, Ubaldini, 1971.
- Morales 2007 C.J. Morales, De Keats a Bonnefoy. Las posibilidades de la traducción en la poesía moderna, *Nueva Revista* 109 (2007), 112-117.
- Nergaard 2007 S. Nergaard (a cura di), *Teorie contemporanee della traduzione*, Milano, Bompiani, 2007³.
- PACTE 2001 PACTE, La competencia traductora y su adquisición, *Quaderns. Revista de Traducció* 6 (2001), 39-45.
- Pérez Vicente 2010 N. Pérez Vicente, *Traducción y contexto. Aproximación a un análisis crítico de traducciones con fines didácticos*, Urbino, QuattroVenti, 2010.
- Rochel 1998 G. Rochel, Poesía y traducción. Una conversación con Andrés Sánchez Robayna, *Cuadernos Hispanoamericanos* 576 (1998), 63-76.
- Sánchez Robayna 2006 A. Sánchez Robayna, Acerca del *Taller de Traducción Literaria*, *Ínsula* 717 (2006), 2-4.

- Sánchez Robayna 2007 A. Sánchez Robayna, *Traducir. Esa práctica*, in J. Doce (ed.), *Poesía en traducción*, Madrid, Círculo de Bellas Artes, 2007, 201-239.
- Wells 1999 G. Wells, *Dialogic Inquiry*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- Williams - Burden 1997 M. Williams - R.L. Burden, *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

5.

«Y SE HIZO LA PALABRA»

Algunas notas
sobre las creaciones neológicas literarias
en español¹

Raúl Díaz Rosales

*Para la profesora Scaramuzza,
por el magisterio presente y futuro.*

Bruja, a veces, se inventaba palabras. En el campo, por ejemplo, un pastor decía una piara de cabras, y Bruja pensaba: ¿no sería más correcto decir una cabrada? Cuando llegaba a casa, buscaba en el María Moliner la palabra *cabrada*, y si existía se quedaba encantada con su hallazgo. Este sinvergüenza me deja estupefacta, pensaba, cuando Pedro encontraba, por ejemplo, un bolígrafo que ella había perdido horas antes. ¿Este sinvergüenza me *estupeface*? Y corría a buscarlo en el diccionario. Lo malo de este asunto, lo que le molestaba, era que si la palabra ya existía, no había inventado nada, y si no existía, se había equivocado: es decir, el resultado final siempre siempre estaba teñido de fracaso. Como la vida misma, pensaba Bruja.

Martín Casariego Córdoba,
La primavera corta, el largo invierno,
Madrid, Espasa, 1999: 159

5.1. INTRODUCCIÓN

A la gran disyuntiva de toda creación léxica se enfrentaba Bruja: inventar un nuevo término supone estar más allá de lo legitimado por el uso, o, incluso peor aún, fuera de las convenciones léxicas que permiten nombrar y

¹ Estas páginas surgen de la ya vieja invitación de Fernando Sánchez Gómez de trabajar en un *Diccionario de neologismos literarios*. Algunas de las ideas aquí recogidas se expusieron en la comunicación inédita *Alquimia morfológica: neología en la literatura española*, leída en el XVIII Encuentro de la Asociación de Jóvenes Lingüistas, celebrado en la Universidad de León entre el 2 y el 4 de abril de 2003.

que seamos entendidos (nombrar, claro, en la acepción de «decir un nombre» y no en la de «dar un nombre» a una realidad que antes permanecía, si no aún sin descubrir, sí al menos parcelada con un único significante que evitaba la paráfrasis); el otro resultado posible es descubrir que una supuesta nueva palabra es conocida, que circula ya como moneda de cambio entre realidad y designación, mutila la creatividad de cualquier proceso de lenguaje, que incluso en sus más habituales usos queda actualizado, *renovado*. Lo consabido para asegurar la comunicabilidad, o la rareza no compartida, no asequible a todos, para ser capaces de lo nuevo.

Leamos a Borges (1964), que en su poema *El golem* nos legó una brillante condensación de la teoría lingüística de Platón expuesta en el *Cratilo*:

Si (como afirma el griego en el *Cratilo*)
el nombre es arquetipo de la cosa
en las letras de «rosa» está la rosa
y todo el Nilo en la palabra «Nilo».

Creación neológica y literatura presentan unas coordenadas concretas: hemos de vincular la creación literaria a la búsqueda de la novedad, incluso desde el marco de la tradición (reconstrucción nueva de un viejo tema) que siempre sucede desde el campo lingüístico. Los ejes paradigmáticos y sintagmáticos (selección de elementos y su especial combinación dentro de un uso del lenguaje orientado a la consecuencia de un estilo, el cual «may be not deviation from but achievement of a norm», Hymes 1960: 112).

5.2. NOTAS PARCIALES A LA NEOLOGÍA

El léxico, como parte de la lengua, viene analizado desde su morfología, los procesos de formación de los que resulta sin dejar de verse como un elemento que debe enfrentarse a un estadio de lengua con un código regulador. Delimitar su influencia en el léxico compartido comienza por establecer los diferentes estatus o grados en que clasificar estas invenciones. Desde el general *neologismo*: «[...] se denomina *neologismo* a toda palabra de creación reciente o recientemente tomada de otra lengua, o a toda acepción nueva de una palabra ya antigua»², término general que no distingue entre usos y abarca la doble posibilidad de innovación morfológica o innovación semántica, hasta el más sonoro *barbarismo*:

² Definiciones tomadas de Dubois *et al.* 1979.

Se llama *barbarismo* a la forma de una palabra que no ha sido generada por las reglas de la lengua ni, particularmente, por las reglas fonológicas, en una época determinada (en una sincronía dada); los barbarismos son formas agramaticales. Utilizar *haiga* (por *haya*) es un barbarismo. También se consideran barbarismos las formas que no están admitidas por una norma o uso considerado correcto; un adjetivo como *banal* puede ser considerado por los gramáticos puristas como un barbarismo.

Frente a estos conceptos, el de *hapax* remarca la unicidad del uso de un neologismo, es decir, sería el resultado estadístico de la invención personal y casi intransferible, dada la carga estilística y casi estética de la creación: «*hapax*: Se designa con el nombre de *hapax* a una forma, palabra o expresión de la que sólo se conoce un ejemplo en un corpus determinado». En este caso, se ha subrayado la necesidad de que el neologismo literario mantenga su relación unívoca con el contexto, del que depende para su comprensión; más allá de la obra en la que se inserta, no podría tener validez.

Pero pese a esta claridad aparente, como señala Mario García-Page (1994: 138), al abordar el estudio de la creación léxica en César Vallejo, «Tal como ocurre con no pocos elementos de la gramática y de la retórica, los solecismos y los barbarismos y los metaplasmos están muy lejos de ser fenómenos estancos, siempre discernibles a cabalidad»³. Efectivamente, la normativización de la lengua no responde exclusivamente a criterios gramaticales, ni puede plegarse a la labor reguladora de la Real Academia Española. La necesidad de nombrar, con la influencia de aspectos estilísticos, puede convertirse en un movimiento lo suficientemente potente como para poder evitar la influencia externa. La sincronía, además, juega un papel limitado en la amplia historia de la lengua, que encuentra en cada uno de sus cortes temporales una realidad que da la espalda a la sanción impuesta en una época que no sea la suya.

Si en la lengua común la anormalidad puede evitarse en función de la búsqueda de un código compartido, en literatura, una anomalía al fin y al cabo de las expectativas lingüísticas del hablante (ya sea por una construcción concreta o por la asunción mediatizada que lleve a cabo el receptor), el código lingüístico asume y da rienda suelta a la creatividad como base esencial del discurso. Así señala Mario García-Page:

Junto a las formaciones léxicas neológica que se construyen contraviniendo las propias leyes del código, pueden crearse nuevas unidades léxicas en todo

³ La definición de *solecismos*, en Dubois *et al.* 1979, es: «Se denomina *solecismo* a una construcción que no está generada por las reglas de la gramática de una lengua en una época determinada o que no se acepta en una norma o empleo juzgado correcto».

punto imprevisibles, cuyos mecanismos de producción son difícilmente determinables, ya que parecen actuar «al margen» de las leyes que rigen la formación de palabras. En este sentido, es presumible que el discurso poético sea el campo de experimentación que se presenta como el más idóneo para la forjadura de estos neologismos insólitos, cuando no extravagantes, donde el «régimen de libertades» del poeta parece no tener ninguna limitación. (García-Page 1992: 350)⁴

Estamos frente a un uso consciente, casi terco, de la *anomalía léxica* que de la que partía María Victoria Romero Gualda (1978-1979: 146) en su propuesta de tipología del neologismo literario, «que responde fundamentalmente a las necesidades expresivas del autor y que contribuye a la función poética del texto», desechando creaciones de medios de comunicación que se vinculan más a movimientos específicos persuasivos que a la propia denominación, ya que en el neologismo literario el propósito es «conseguir belleza, tiene un fin *estético*» (1978-1979: 148); como lo definió el estudioso Stefan Rushtaller (2006: 1675): «[...] se trata de creaciones léxicas originales en lo morfológico, acuñadas por autores literarios con fin humorístico y para un único uso ocasional dentro de un pasaje determinado de una obra, formas, en suma, de uso no colectivo y no serias».

Y estas serán las creaciones que interesen en este pequeño recorrido sobre el neologismo literario, aquellas que den buena cuenta de la capacidad innata del escritor como comunicador de un mensaje de una caracterización estilística en grado absoluto es buena muestra un análisis somero y breve de obras lexicográficas.

5.3. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Entre 1726 y 1739 va reuniendo la primera joya académica, el *Diccionario de autoridades*, el léxico de la lengua española que en esta joya de la lexicografía española se consideró imprescindible. Curiosamente, en la marcación de términos se encontrarán diferentes etiquetas que señalan la posible cualidad arbitraria, inventada, o de uso restringido a autores de algunos vocablos. A Stefan Ruhstaller debemos dos contribuciones imprescindibles⁵

⁴ Fundamental artículo (la utilización de *barbarismo*, más allá de lo acertado que pueda ser uso, no resulta, en mi opinión, la más acertada para designar esta actividad creativa inusual, pero que no ha de «contravenir» el código obligatoriamente: puede que cree, mediante las propias reglas, nuevas formaciones que antes no han sido acuñadas).

⁵ La citada en la nota precedente y Ruhstaller 2004: 175-187.

donde se estudia la macroestructura y microestructura de «numerosas formas humorísticas – concretamente, 243, lo que equivale a un 0,57% de un total de lemas – acuñadas como recurso estilístico y para un único uso por autores como Quevedo»⁶. Marcas como «inventada + jocosa», «inventada», «voluntaria jocosa», «voluntaria», «jocosa», «inventada + voluntaria», «festiva + inventada», «jocosa + voluntaria + inventada», «jocosa + de raro uso», «inventada + de raro uso», «voluntaria + de ningún uso», «festiva» ... junto a algunas párrafis del tipo *voz sin uso inventada jocosamente o exageración inventada de la festividad y genio alegre de Quevedo*⁷. Como señala este estudioso, muchas son las posibles arbitrariedades en el tratamiento de estas palabras, ya desde la desigual aparición según los tomos, las diferentes etiquetas con que se marcan estos términos, así como la ausencia de las mismas en una serie de palabras que indudablemente deberían asumirla, como *moschino*, *fregonil* o *cocheril*.

De la amplitud y generosidad con que se recogieron estas palabras da buena cuenta la inclusión de *ambularios* («Usó de esta voz Quevedo, y parece puede ser yerro de Imprenta, y que en lugar de Andularios, voz vulgar en Castellano, que significa lo mismo, pusiesen Ambularios»).

En el índice de las voces que se recogen con las marcas «inventadas», «voluntarias», «jocosas», en su estudio sobre la microestructura (págs. 186-187), no se recogen aquellos usos comunes como *acertotilis* («Voz inventada de los muchachos») o *alborbola*, o *alborbora*, o *arborbola* («Voz inventada y formada a semejanza del sonido y bullicio que hace el agua quando hierve [...]»), palabras como *aljofarar*, creación literaria que no responde a ese uso único («Es voz inventada por los Poétas, y solo tolerable en la Poesía»), ni aquellos usos en los que un poeta se reconoce como introductor y, por tanto, autoridad en su uso, como en *ambicionar* («Introducida y autorizada por Don Diego de Saavedra»). Una palabra como *bambarria*, recogida en Covarrubias, que la marca como inventada, no viene documentada en la *Pícara Justina*, pero se trata de un neologismo de sentido, ya que se documentan otras acepciones. Más extraña es la no inclusión de palabras

⁶ Efectivamente, aquí observamos la identificación con el fenómeno del *hapax*, aun- que como el propio estudioso observará, responde más bien a la falta de documentación esta atribución de uso único, que se desmonta hoy en día con una consulta al CORDE (*Corpus Diacrónico del Español*) de la RAE. Como señala este autor, encontramos «desde voces que sin duda gozaban de un cierto uso supraindividual [...] hasta formas realmente extravagantes, difíciles de interpretar y totalmente ligadas al contexto» (Ruhstaller 2006: 1675).

⁷ Véase, para una detallada exposición de frecuencia de usos el epígrafe «2. La mar- cación», en Ruhstaller 2004: 176-177.

como *arbitreria* («Voz jocosa e inventada») o *cintarear* («Voz inventada y jocosa»), documentadas en Quevedo, o *pintojo/ja* («Voz inventada»), que se registra en la *Pícara Justina*, así como otras cuyo estudio queda pendiente para otra contribución. Quizás otras palabras sí puedan omitirse en este listado desde una interpretación restrictiva de la invención que rechaza los neologismos de sentido, o bien aquellas palabras carentes de documentación literaria: así, *carduzar*, «Es voz jocosa e inventada», neologismo de sentido, pues se recoge en una segunda acepción del lema. La de *brandalagas* (*brandalagás*), «Voz jocosa e inventada», se explica por la ausencia de una documentación literaria, hemos de suponer. El adjetivo *cardo/da* («Voz inventada y vulgar, de que usó Quevedo, aludiendo a los que el vulgo llama Gente de la carda») se consideraría así un uso específico de una palabra con un mayor margen de uso y aparición, aunque marcada socialmente. Este tipo de palabras forma un grupo que debemos abordar independientemente de los neologismos (que la Academia consideró en la mayoría de las ocasiones superfluos: «Voz introducida sin necesidad», se puede leer en distintas definiciones), que responden a otras estrategias de aparición y a otras finalidades expresivas en el contexto de la comunicación⁸.

Y si a la labor lexicográfica todavía en incipiente desarrollo como disciplina podemos deber algunos de estos neologismos, en otras ocasiones

el despiste de algún lexicógrafo, en compartida responsabilidad muchas veces, como veremos, con el de algún tipógrafo, ha tenido consecuencias imprevisibles y especialmente graves, no trágicas, pero sí algo tragicómicas: ha dado lugar ni más ni menos que a la (supuesta) creación léxica, al neologismo naturalizado por su inclusión indebida, disparatada, en ese registro civil de las palabras por que suele tomarse el diccionario. (Álvarez de Miranda 2000: 55)⁹

Estas llamadas palabras fantasma (el término *ghost-words* se debe a Walter Steak o James Murray), como ha estudiado Pedro Álvarez de Miranda, son susceptibles de aparecer en la lexicografía hispánica merced a la utilización del *Diccionario de autoridades* como pilar hegemónico de posteriores obras, agravándose más el posible contagio de palabras fantasma por la ausencia de los textos que refrendan el uso en los diccionarios a partir de la edición de 1780. Tal y como revela, según apunta Álvarez de Miranda, el académico *Diccionario Histórico de la Lengua Española* (en su inacabada anda-

⁸ Sobre los neologismos en *Autoridades*, véanse los trabajos de Desporte (2000: 159-177) y Jiménez Ríos (2002: 2143-2156).

⁹ Para estudios de casos parciales, del mismo autor: Álvarez de Miranda 1984 y 1988.

dura), la presencia de estos términos se revela más mayoritaria de lo que cabría esperar: así, señala el estudioso que en los últimos ocho fascículos del *DHLE* ha contabilizado 32 palabras fantasma y 23 acepciones fantasma. Pero debemos tener, frente al pesimismo y desconfianza que irradian estos datos, cierta confianza: así, *cuatratuo*, palabra fantasma que se recogía aún en la última edición del diccionario académico, figura ahora como «artículo propuesto para ser suprimido» en la vigésima tercera edición.

5.4. EL CAMPO LITERARIO (O CÓMO VALLAR LA CREACIÓN)

Frente a la capacidad de establecer compartimentos estanco en el uso *normativo* de una lengua, en la literatura, la creación neológica se mueve en coordenadas que exigen parámetros de análisis distintos, opuestos, más bien: frente a la expansión, o al menos frente a la utilización potencial por parte de cualquier hablante del neologismo, el neologismo literario se salvaguarda en su unicidad, en su condición de *hápax* que no encontrará más que una documentación para sobrevivir como muestra de la creación individual e intransferible del autor. Un proceso extendido que podemos documentar en una nomina ecléctica de autores: desde Quevedo¹⁰ hasta César Vallejo, pasando por autores como Francisco Umbral o Gloria Fuertes¹¹, asumiendo que en autores vanguardistas como Vicente Huidobro la propensión a la neología será indudablemente más fuerte, en textos que van «forzando la palabra para extraer de ella una expresividad cada vez menos sujeta a la realidad exterior» (Cintas García 1989: 34). En otros autores podremos observar su capacidad para asumir un nuevo vocabulario exigido por la nueva realidad descrita, como en Francisco Umbral¹². El texto de Mario García-Page es claro:

[...] puede decirse que las creaciones léxicas insólitas que ni obedecen ni contravienen las reglas del código – es decir, creadas «al margen» de éstas –, no presentan una uniformidad total. [...] Estas formaciones neológicas creadas en el seno de la literatura difícilmente sobrepasarán su estatuto de meros *hápax* para lograr «normalizarse» en la lengua estándar, ya que el poder de divulgación de su «agente mediador» está, por razones diversas, muy limitado. (García-Page 1992: 373-374)

¹⁰ Remito a los estudios de Alarcos García (1955: 3-38), Lázaro Carreter (1981) o el reciente de Cacho Casal (2000: 417-445).

¹¹ Cfr. García-Page 1990: 211-243.

¹² Cfr. López - Hernández - Ramón 1980: 221-245.

Quedaría puntualizar hasta qué punto es intención del autor la divulgación de su neologismo.

En estas páginas querría proponer dos ejemplos diversos de aproximación a la neología literaria, pero unidos ambos por ese juego de dos elementos, con entrecruzamiento en el primero de ellos (en la mayoría de los casos, aunque se recogen también neologismos de sentido), y simplemente con la fusión que la morfología (última vocal – primera vocal de las palabras) permite, pero modificando la realidad uniendo términos antagónicos. Dos propuestas de creación neológica que responden a dos intenciones totalmente opuestas.

5.4.1. *José Luis Coll*

Integrante de uno de las parejas humorísticas más famosas y de mayor influencia en la segunda mitad del siglo XX en España, la gran agudeza verbal que mostró en sus diversas facetas (humorista, presentador, escritor ...) cristalizó con gran fortuna en diversos diccionarios humorístico: *El diccionario de Coll* (1975), *El eroticoll. Diccionario erótico* (1991) y *El diccionario Coll del siglo XXI* (2000). En ellos, retomando esa función esencial de la creación neológica como instrumento humorístico, presentó un amplio corpus de neologismos propios (la mayoría de forma y sentido, pero también de sentido) donde recurre al metaplasmo¹³ y a la combinación de lexemas para la creación de nuevas formaciones. Y todo ello con un fin humorístico.

El humor puede surgir en el desarrollo de la analogía, en la productividad del prefijo en diversas palabras, jugando con el eje paradigmático a través de la derivación: *unicaño*: «De un solo caño», *uniceño*: «De un solo ceño», *unicaño*: «De una sola mujer». En la mayoría de las ocasiones la definición solo explicita el juego de palabras donde la combinación de dos palabras permite una unión de significados humorístico.

Pero la definición excede en ocasiones la explicación para derivar en un relato más extenso que explote las posibilidades del vocablo:

auscultor: Artista que modela o talla, a la vez que explora los sonidos en el pecho de la figura por él creada. Algo así le debió de ocurrir a Pígalión, Rey de Chipre (Mit.), que se enamoró de una estatua de marfil esculpida por

¹³ *metaplasmo*: Se denomina *metaplasmo* a un cambio fonético que consiste en la alteración de una palabra por la supresión, la adición o la permutación de fonemas: la elisión y la síncope son ejemplos de metaplasmos.

él mismo, y solicitó de Afrodita que le diese vida. Su súplica fué atendida y se casó con la moza, a la que puso por nombre Galatea. Pero lo que no cuenta la Historia es que Galatea, cierta noche, en pleno ..., recobró su estado de marfil, y los gritos de Pígalión aún resuenan en las cumbres del Olimpo.

Se pueden llegar a ofrecer varias acepciones de una palabra, si el ejercicio humorístico lo permite: *abombardeado*: «Que tiene la cabeza cargada o atronada. Vietnamita». Otra fuente de comicidad es la que deriva de una incorrecta ortografía: *avel*: «Segundo hijo de Hadán y Eba».

En algunos casos una recreación histórica sustentaba el humor, como en *acojinamiento*: «Sentir pavor ante los cojines. Esta sensación era frecuente entre los sultanes y emires del Califato de Córdoba, cuando las innumerables mujeres del harén se aproximaban al marido con pretensiones de ser poseídas».

Juegos de supresión permiten alterar palabras existentes para crear una nueva, así *buela*: «Cada uno de los dientes posteriores a los caninos de la madre de nuestra madre», o bien para condicionar la definición: *evillano*: «Andaluz de la provincia de Evilla».

Mientras que será la modificación sonora de la palabra la que permita el juego fónico en ejemplos como *bendigo*: «Bobre de bedir, benesteroso», *besadilla*: «Ensueño angustioso que padece el marido dormido, viendo que su esposa trata de besarle constantemente, como si se tratara de otro», *bienda*: «Excremento con catarro» o *gallar*: «Estar gallado, en silencio, sin decir ni bío». Incluso desde la reinterpretación de un nombre propio, como en *Petrarca*: «Recipiente drondre se guardra el trabacro». Para esta modificación léxica se puede acudir también al imaginario colectivo de distintas pronunciaciones peculiares, como las de chinos, en *latón*: «Roedor chino, compuesto de cobre y zinc», o andaluces, en *lesión*: «Lo que señala el maestro al discípulo para que lo estudie, en Andalucía», dando cuenta de la peculiar pronunciación de la vibrante múltiple y la interdental fricativa sorda. Y sobre esta última, específica: *r*: «Vigésima primera letra de nuestro abecedario, boicoteada por la mayoría del extranjero». La onomatopeya, asimismo, tendrá también una presencia en este repertorio: *l*: «Decimotercia letra de nuestro abecedario, que sirve para jalear al bailaor en los tablados flamencos».

En ocasiones, la adición de una sola letra modifica también la categoría léxica de sustantivo a oración, siendo la definición una simple paráfrasis del contenido: *trigonometría*: «Metería avena o centeno, pero trigo, no», aunque en ocasiones parezca que el ejercicio es el inverso, con una explicación en la macroestructura mientras que la microestructura contiene el juego casi jeroglífico: *receta*: «ZZ». Macroestructura y microestructura pue-

den formar una única expresión, expresión lingüística extendida: *cobre*: «Y quédese con la vuelta», e incluso anuncios, como el de *engrase*: «Y cambio del aceite, cerca de mil pesetas». O, donde a la construcción de la entrada como frase se añade el mecanismo fónico ya citado anteriormente: *esfera*: «No te fayas todavía» o *genobebo*: «Ge no quiero beber. Ge no me da la gana. Ge soy abstemio».

También la supresión será fuente léxica, como en *embra*: «Aplíquese a la mujer que ha perdido su honra».

La analogía en la construcción es también recurso productivo: *jningüino!*: «Exclamación del cazador de pingüinos, cuando llega y no se encuentra ni uno solo».

Recorre también el autor a la metátesis para construcciones de nuevos términos: *desflaco*: «Acción de tomar para sí un caudal que se tiene en custodia, pero de tan reducidas cantidades que mejor hubiera sido que le comiera la mano un cerdo», incluso vinculando macroestructura y microestructura en ese proceso de *evolución estilística*, como en *carbón*: «Cronudo», o *cedro*: «Madrano, puecro, crochino».

Y aunque la gran mayoría son neologismos de forma, también encontramos algún ejemplo de neologismo de sentido: *banderilla*: «Estandarte que usan los enanos en sus guerras», *bromear*: «Mear en broma», donde el significado de la palabra completa permite una reinterpretación de una secuencia de la misma, de significado propio, o verborrea: «Enfermedad venérea de la elocuencia», donde la analogía con *gonorrea* permite la reinterpretación como enfermedad sexual del exceso verbal. O con *x*: «Empate», aprovechando la polisemia de la letra como con la pronunciación de la letra *j*: «Undécima letra de nuestro abecedario, que hace las delicias de los aragoneses», que remite al baile típico. También en *que*: «Pronombre relativo. O sea, que a lo mejor, ni es pronombre».

Las referencias a la cultura popular son también fuente de comicidad: *carrestía*: «Ausencia, falta de carros. Véase vida y obras de Manolo Escobar¹⁴», *epopeye*: «Poema heroico, extenso, de elevado estilo, dedicado a un famoso personaje de dibujos infantiles» (Popeye el marino). Así como a personajes históricos, en definiciones más enciclopédicas que lexicográficas: *Dalí*: «Pintor extravagante y déspota que nombró cónsul a su caballete», o con nombres propios como *Esau*: «Me gusta más que esta U» (que también utiliza la entrada como unidad indivisible de enunciado), o *Goleat*:

¹⁴ El cantante Manolo Escobar popularizó la canción *Mi carro* (1969) compuesta por Rafael Jaén, en la que se narra precisamente del robo del mismo.

«Personaje bíblico, famoso por su enorme tamaño y su facilidad para marcar goles en los campos de Mesopotamia».

Finalmente, la definición de la palabra es la que permite la agudeza: y: «Vigésima séptima letra de nuestro alfabeto, cosa que se puede demostrar, incluso con testigos».

Y no faltará una crítica social: *desperfeto*: «El ser concebido por una hembra vivípara, durante su desarrollo y antes de su nacimiento, en el que se observa un leve deterioro. (Muchos de ellos lograron salvar este obstáculo y hoy ocupan cargos preeminentes)».

La capacidad de establecer la definición como pretexto se certifica con el final del diccionario, cuya última entrada es *zurzulludo*: «Nada, no quiere decir absolutamente nada. Así que hemos acabado».

Como se puede observar, establecer compartimentos estanco en cuanto a los mecanismos de creación no es siempre acertada. El rasgo común será la unión de conceptos conseguida mediante el entrelazamiento léxico de dos palabras, que asemejarán fónica y gráficamente a otra palabra, que sirve de base para la innovación léxica. La imbricación de dos referentes que en su semejanza e identificación brindan una nueva realidad. El metaplasmo será el más recurrente, junto a procesos de analogía o al equívoco de términos polisémicos. En la línea de Quevedo, el humor será la motivación de la creación neológica.

5.4.2. *Eduardo Scala*

Diametralmente opuesta a la comicidad, a la búsqueda del efecto jocoso y directo que encontrábamos en las creaciones de Quevedo (y, en general, a las acuñaciones léxicas recogidas en *Autoridades*) y José Luis Coll, el poeta Eduardo Scala (Madrid, 1945) propone una suerte de potenciación lingüística donde la búsqueda de la esencia sirve como centro potenciador a partir del cual se expande, en el propio receptor del texto, una nueva realidad. Como explica Hilario Franco (2010: 119):

Sea esta vía de meditación el signo desapropiado con el que Scala renuncia al lenguaje poético, al escritor literario, no a la revelación de las escrituras sagradas – «Soy un renunciante. Sólo el que renuncia, enuncia» –. Toda su larga obra evidencia su papel de resonador universal a través de la lengua española.

Pero serán aún más explícita el viaje que dibuja el propio autor sobre el sentido de la palabra:

La escritura antigua, basada en el conocimiento, en El Verbo, en lo devocional, está ahí como una rampa de lanzamiento. Ahora bien, cuando empezamos a usar la Palabra, a pervertirla, quedamos condenados. Es el pecado contra el Espíritu, que es el único que no se perdona. La Palabra es sagrada, se nos ha dado para nombrar las cosas y para crear la vida, nada menos.¹⁵

Esta poética se destaca sustancialmente de la jocosidad, el ingenio verbal unido a lo cómico. En este caso, la palabra asume una potencialidad mística en una búsqueda de la raíz, de la sonoridad y del significado. Los juegos verbales y visuales de Eduardo Scala nos transmiten la minuciosidad del artista que vela por la mínima raíz del todo. La unión de palabras con un contenido antagónico nos permite acercarnos a una nueva realidad, que surge al nombrar las cosas, como el mismo autor indica. Y ello a través de dos procedimientos formales: la unión de dos palabras que comparten una letra (última de la primera palabra y primera de la segunda, como en SOLUNA), así como a través de una construcción que, en cierto modo, cabría calificar de especular: paradojo. Estos ejemplos se recogen en el Apéndice.

Sin duda, más allá de la expresividad verbal recargada, el sincretismo de Eduardo Scala nos sitúa en las antípodas de la sobrecarga material para fijar en la palabra la materia. Lejos del juego, indagación en busca del saber esencial¹⁶.

5.5. SONIDO Y (SIN)SENTIDO

La invención de las palabras tiene en la modificación de continentes un recurso poderoso, como hiciera César Vallejo al recoger: «Vusco volvvver», pero aquí nos encontramos con una reformulación ortográfica que atañe a la connotación del lenguaje poético que a una nueva realidad léxica. Porque es en la materia fónica donde la denotación adquiere fuertes capacidades más allá de las limitaciones del significado. En esa capacidad de inventar vocablos nuevos que, en su sonoridad indescifrable más allá de lo sensorial, nos permitan intuir universos líricos, se sitúan las jitanjáforas¹⁷, tal y como las acuñó Alfonso Reyes en su ensayo *La experiencia literaria* (1942), que el *DRAE* define como: «[...] enunciado carente de sentido que pretende con-

¹⁵ «Ser un don nadie», entrevista a Eduardo Scala, de José María Parreño y Juan Luis Gallero, en Parreño - Gallero 1992: 91.

¹⁶ Es imprescindible la contribución del estudioso Muriel 2001-2003.

¹⁷ Véase a este respecto Reyes 1962a: 190-230 y 1962b: 211-212 y siguientes; así como Posada 1973-1974: 55-79.

seguir resultados eufónicos»¹⁸, y que el propio Alfonso Reyes definía como «Creaciones que no se dirigen a la razón, sino más bien a la sensación y a la fantasía. Las palabras no buscan aquí un fin útil. Juegan solas»¹⁹. Ejemplos como la obra de Francisco Pino, uno de los más importantes vanguardistas españoles del siglo XX (recordemos, como mínimo, ejemplo, su revista *DDOOS*). Si tanto Coll como Scala lucharon por encontrar una significación en el lenguaje, en este tipo de construcciones predomina lo sensorial: el sonido como piedra en el estanque, que devolverá una construcción más allá de los márgenes racionales.

En casos como el de Huidobro, la sonoridad viene aparejada a una nueva combinatoria, que en su *Altazor* proponía una combinación de palabras que la propia Carmen Jodra Davó elabora en un ejercicio de intertextualidad muy conseguido, de nuevo, como en anteriores autores, en la búsqueda del efecto humorístico (Jodra Davó 1999: 20):

El horimento bajo el firmazonte
... *La farandolina en la lejantaña de la montaña*
El horimento bajo el firmazonte ...

Vicente Huidobro

– ¡Democrad! ¡Libertacia! ¡Puebla el vivo!
¡No dictaremos más admitidores!
Pro lometemos, samas y deñores,
nuestro satierno va a gobisfacerles.

Firmaremos la gaz no habrá más
perra, zaperán juntos el queón y el
lordero, y quito promerer y lo promero,
vamos a felicirles muy hacerles.

(Y el horimento bajo el firmazonte, o el
firmazonte bajo el horimento – ya ca no
sé –, brillaba, grona y aro).

– Que se me raiga un cayo si les
miento: fumos soertes, y, mo lás
pimtortante, ¡blasamos hiempre claro!

¹⁸ La propia RAE marca en su diccionario este origen: «Palabra inventada por el humanista mexicano Alfonso Reyes, 1889-1959».

¹⁹ De Mariano Brull y su poema «Leyenda» surgió la invención del escritor mexicano: «Filiflama alabe cudre / ala olalúnea alífera / alveolea jitanjáfora / liris salumba salífera. // Olivea oleo olorife / alalai cánfora sandra / milingítara girófora / ula ulalundre calandra».

5.6. UNA CONCLUSIÓN Y UNA APÉNDICE

Recorrer la neología supone un ejercicio de inmersión en la capacidad creativa del escritor en la mínima unidad: la palabra. Frente a ejercicios de combinatoria sintagmática, la creación neológica literaria aún la necesidad expresiva con la pretensión estilística. Son necesarias nuevas palabras para catalogar, literariamente, las realidades necesarias para la obra literaria. Frente a la labor de sistematización que indudablemente podemos llevar a cabo en el análisis de la obra.

A modo de pequeño catálogo, se recoge en apéndice una pequeña muestra de creaciones. Ordenadas en entradas a modo de muestra de un trabajo en marcha, da buena cuenta de la capacidad para mostrar la variedad que en torno a este campo puede encontrarse. Como islas dentro del archipiélago del neologismo literario, se han repetido en cada una de las entradas los datos bibliográficos, para no obligar al lector a la consulta de un índice final. Autores que proporcionan esporádicas voces frente a aquellos en los que su uso puede resultar común, casi indispensable en un discurso literario que tiende a la novedad y a la sonoridad desde la misma materia lingüística.

Obra en marcha, el diccionario de neologismos literarios es una recopilación imprescindible para miniaturizar la alquimia morfológica del escritor.

Apéndice

acuatecnia. «Con fuegos o aguas de artificio, / pirotecnia o acuatecnia», en «Ballenas en Long Island», en JOSÉ HIERRO, *Cuaderno de Nueva York*, Madrid, Hiperión, 1998, pág. 35.

adiosarse. «Bajo su sombra apareció / la despedida ... ¡Adiosarse! / [...] / Se adiosó. No le quisieron / y él a sí mismo tampoco», en «Periódico», en FRANCISCO PINO, *Siempre y nunca*, ed. de Esperanza Ortega, Madrid, Cátedra, 2002, pág. 255.

AИЯЭ. En *REALIDAD*, de Eduardo Scala, en Ramón Díaz Guerrero - Raúl Díaz Rosales (eds.), *Sehnsucht*, n° 4 de *Catálogos de Valverde 32*, pág. 61.

ALBEDYIO. En *REALIDAD*, de Eduardo Scala, en Ramón Díaz Guerrero - Raúl Díaz Rosales (eds.), *Sehnsucht*, n° 4 de *Catálogos de Valverde 32*, pág. 61.

ALFAGEMO. En *CIELOLEUS (un cántico nuevo)*, 2002, en EDUARDO SCALA, *Poe+*, en *Antilogía. Contrapoesía de poetas reversados (Casariego, Escarpa, a. Martínez, Scala)*, pról. de Marcus Versus, Madrid, Ya lo dijo Casimiro Parker, 2010, pág. 150.

AMALGAMAЯ. En *REALIDAD*, de Eduardo Scala, en Ramón Díaz Guerrero - Raúl Díaz Rosales (eds.), *Sehnsucht*, n° 4 de *Catálogos de Valverde 32*, pág. 61.

amputadísima. «¿clara? ¿oscura? ¿amputadísima?», en «Inciso clásico», en FRANCISCO PINO, *Pasaje de la muerte niña*, Madrid, Ave del Paraíso, 1999, pág. 87.

angelgorila. «Angelgorila hirsuto, virgocieno», en «La rosa y la amargura», en FRANCISCO DEL PINO, *Crisis de lo dual*, pról. de Jorge Guillén, Málaga, Puerta del Mar, 1986, pág. 35.

ardillas-esfinges. «Las ardillas esfinges de Central Park / me proponen enigmas para que los descifre», en «Rapsodia en blue», en JOSÉ HIERRO, *Cuaderno de Nueva York*, Madrid, Hiperión, 1998, pág. 16.

atlantada. En *La pícara Justina*, Madrid, Editora Nacional, 1977, ed. de Antonio Rey Hazas, «Vocabulario», vol. II, pág. 751. Añade el editor: «Creación del autor a partir de Atlante, que significa 'valiente y esforzada'».

autobiodegradablegrafía. «Autobiodegradablegrafía», en ANÍBAL NÚÑEZ, *Obra poética II*, Madrid, Hiperión, 1995, pág. 31.

autotitula. «Pero el obstáculo último para conocerse es aún más arduo: el que se autotitula yo», en JOSÉ MARÍA PARREÑO, *Viajes de un antipático*, Madrid, Árdora, 1999, pág. 98.

C

CIELOLEUS. En *CIELOLEUS (un cántico nuevo)*, 2002, en EDUARDO SCALA, *Poe+*, en *Antilogía. Contrapoesía de poetas reversados (Casariego, Escarpa, a. Martínez, Scala)*, pról. de Marcus Versus, Madrid, Ya lo dijo Casimiro Parker, 2010, pág. 146.

CIELOSUELOS. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Ma-

drid, Siruela, 1999, pág. 63. También en *Libro de la Palabra de las Palabras*, en el mismo libro, pág. 218.

CIENCIARTE. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 74.

CIMASIMAS. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 90.

clariaudiencia. «Perdone: pensaré que me burlo de usted, pero no, créame, no es divertida esta ... ¿clarividencia? ... o “clariaudiencia” ... Créame: divertida no es», en JOSÉ SÁNCHEZ SINISTERRA, *El lector por horas*, Madrid, Espasa-Calpe (col. Austral), 2000, pág. 214.

CORPÚSCULONDA. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 77.

curviadorable. «No pude evitar una cariñosa palmada en el curviadorable trasero de Rosemary, se había enfadado, es increíble», en MARTÍN CASARIEGO CÓRDOBA, *Qué te voy a contar*, Madrid, Anagrama, 2001, pág. 106.

D

dalicada. En FRANCISCO PINO, *Méquina dalicada*, Madrid, Hiperión, 1981.

DESIERTOASIS. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 84.

DDOOS. Nombre de la revista de poesía editada por Francisco Pino y José María Luelmo.

duenda. «Señora duenda, / Perdone a su servidor», en LEOPOLDO LUGONES, *Lunario sentimental*, ed. de Jesús Benítez, Madrid, Cátedra, 1988, pág. 386.

E

EBROORBE. En *Urbi et Ebro (oír río)*, 2002, en EDUARDO SCALA, *Poe+*, en *Antilogía. Contrapoesía de poetas reversados (Casariego, Escarpa, a. Martínez, Scala)*, pról. de Marcus Versus, Madrid, Ya lo dijo Casimiro Parker, 2010, pág. 156.

ESENCIACCIDENTE. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 75.

ESPACIONDA. En *Libro de la Palabra de las Palabras*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 208.

espiritualizadísimo. «Y en la sorda ebriedad de nuestros mismos, / anocheció la tapa y nos dormimos / espiritualizadísimo», en «Idilio espectral», en JULIO HERRERA Y REISIG.

eternulidad. «Si todo es juego verbal e ingenio, si la eternulidad es el terreno donde la eternidad se anula», en JOSÉ A. PADILLA, «¿Cómo se puede hacer un gran diccionario poético», *Fuengirola información*, pág. 2.

EVADÁN. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 66.

F

FIBROMA. En *REALIDAD*, de Eduardo Scala, en Ramón Díaz Guerrero - Raúl Díaz Rosales (eds.), *Sehnsucht*, n° 4 de *Catálogos de Valverde* 32, pág. 61.

FRUTOSEMILLAS. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 88 y 207.

G

GUERRAMOR. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 80.

H

HEREJ[Ā. En *REALIDAD*, de Eduardo Scala, en Ramón Díaz Guerrero - Raúl Díaz Rosales (eds.), *Sehnsucht*, n.º 4 de *Catálogos de Valverde* 32, pág. 61.

Hortexet. [título del artículo], en la columna «El mar presente», de ÁLVARO GARCÍA, *La Opinión de Málaga*, 14 de diciembre de 1999, pág. 25.

I

INSTANTETERNIDAD. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 86.

indiós. «¿carne que es sombra de un dios indiós? ¿tentáculo?», en «3», en FRANCISCO PINO, *Pasaje de la muerte niña*, Madrid, Ave del Paraíso, 1999, pág. 21.

L

líquidosólidos. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 69.

LOBOVEJA. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 67.

LODOTOL. En *CIELOLEUS (un cántico nuevo)*, 2002, en EDUARDO SCALA, *Poe+*, en *Antilogía. Contrapoesía de poetas reversados (Casariego, Escarpa, a. Martínez, Scala)*, pról. de Marcus Versus, Madrid, Ya lo dijo Casimiro Parker, 2010, pág. 152.

LUCESOMBRAS. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 64.

M

MADRESPERMA. En *Libro de la Palabra de las Palabras*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 204.

magiapalabra. [título del libro] en José Javier Alfaro, *Magiapalabra*, Madrid, Hiperión, 1995.

MAÑANAYER. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 89.

MATEMÁTICAZAR. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 76. Recogido también en *Libro de La Palabra de las Palabras*, pág. 219.

MATERIALMA. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 78.

méquina. En FRANCISCO PINO, *Méquina dalicada*, Madrid, Hiperión, 1981.

microfotograma. «enriquecedores hilos tenues / amplían microfotogramas en un espacio», en el poema «Diario de Jonathan Harker», en EDUARDO HARO IBARS, *Obra poética*, Madrid, Huerga y Fierro, 2001, pág. 62.

miicidio. «A veces tengo el suicidio tan cerca que lo llamo miicidio para divertirme», en PEDRO CASARIEGO CÓRDOBA, *Cuadernos amarillo, rojo, verde y azul*, Madrid, Árdora, 1998, pág. 42.

MORIRIVIV. En *CIELOLEUS (un cántico nuevo)*, 2002, en EDUARDO SCALA, *Poe+*, en *Antilogía. Contrapoesía de poetas reversados (Casariego,*

Escarpa, a. Martínez, Scala), pról. de Marcus Versus, Madrid, Ya lo dijo Casimiro Parker, 2010, pág. 153.

MUERTEXISTENCIA. En SOLUNA, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 91.

N

niñodiós. «No ers el niñodiós, pero nacías», en «Nacimiento», en ÁLVARO GARCÍA, *Intemperie*, Valencia Pre-Textos, 1995, pág. 19.

nivola. «A esta novela [*Amor y pedagogía*] precedió otra de las mías, que fue *Paz en la guerra*, relato histórico de la guera civil carlista de 1874, y le siguieron ya otras en tono distinto. De éstas que para dar asidero a la terrible pereza mental de nuestro público – no de nuestro pueblo – llamé en un momento de mal humor, nivolas», en MIGUEL DE UNAMUNO, *Amor y pedagogía*, Madrid, Espasa Calpe (col. Austral), 1964, pág. 16.

O

OCASORTO. En SOLUNA, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 82.

OESTETSE. En CIELOLEUS (*un cántico nuevo*), 2002, en EDUARDO SCALA, *Poe+*, en *Antilogía. Contrapoesía de poetas reversados* (Casariego, *Escarpa, a. Martínez, Scala*), pról. de Marcus Versus, Madrid, Ya lo dijo Casimiro Parker, 2010, pág. 147.

OESTESTE. En SOLUNA, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 83.

OJOÍDO. En *Libro de la Palabra de las Palabras*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 203.

OMEGALFA. En SOLUNA, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 92.

opopeya. «Y esta sí que es nivola, u opopeya, o trigeria», en MIGUEL DE UNAMUNO, *Niebla*, Madrid, Espasa Calpe (col. Austral), 1968, pág. 21.

overburla. «Overburla» [título del artículo], en JAVIER MARÍAS, [sección de Reino de Redonda], *El Semanal* 669, 20/08/2000, pág. 8.

P

PADRERDAM. En CIELOLEUS (*un cántico nuevo*), 2002, en EDUARDO SCALA, *Poe+*, en *Antilogía. Contrapoesía de poetas reversados* (Casariego, *Escarpa, a. Martínez, Scala*), pról. de Marcus Versus, Madrid, Ya lo dijo Casimiro Parker, 2010, pág. 149.

palentologarquéologo. «diversos plegamientos, galcitaciones de olvido / cataclismos de mala / leche lo han trastornado todo impidiendo / la labor sistemática, precisa, / del palentologarquéologo / de tus versos: yo mismo», en «Te tienes que acordar», en ANÍBAL NÚÑEZ, *Obra poética II*, ed. de Fernando R. de la Flor y Esteban Pujals Gesalí, Madrid, Hiperión, 1995, pág. 19.

PALABRACTO. En SOLUNA, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 62.

PARADOJO. En *REALIDAD*, de Eduardo Scala, en Ramón Díaz Guerrero - Raúl Díaz Rosales (eds.), *Sebnsu-*

cbt, nº 4 de *Catálogos de Valverde* 32, pág. 61.

PENSAMIENTOBRA. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 71.

PLACERESUPLICIOS. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 79.

PLOMORO. En *Libro de la Palabra de las Palabras*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 217.

Poe+. «Amalgamada / gamada / amada / da Poe+», en *Libro de la Palabra de las Palabras*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 220.

poemímame. JOSÉ JAVIER ALFARO, *Poemímame*, Madrid, Hiperión, 2001.

poetas. «Poetas para *Pasaje de la muerte niña*», en FRANCISCO PINO, *Pasaje de la muerte niña*, Madrid, Ave del Paraíso, 1999, pág. 101.

PRESENCIAUSENCIA. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 72.

R

reciennaciendo. «y la purificación definitiva de la mar / *siempre reciennaciendo*», en JOSÉ HIERRO, *Cuaderno de Nueva York*, Madrid, Hiperión, 1998, pág. 16.

REPOSOSCILACIÓN. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 81.

REYESIERVOS. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 68.

S

SANCTORIUM. pág. 61.

scalambur. «Scalambur / Logogrifos / Grifos», en *Libro de la Palabra de las Palabras*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 220.

SIEGASIEMBRAS. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 73.

sobremirar. «No basta con mirar. Hay que sobremirar, sobrever», en FRANCISCO UMBRAL, *Mortal y rosa*, ed. de Miguel García-Posada, Madrid, Cátedra, 1995, pág. 94.

sobremurió. «Después atravesó el océano, / enmudeció, sobrevivió, sobremurió», en JOSÉ HIERRO, *Cuaderno de Nueva York*, Madrid, Hiperión, 1998, pág. 24.

sobrever. «No basta con mirar. Hay que sobremirar, sobrever», en FRANCISCO UMBRAL, *Mortal y rosa*, ed. de Miguel García-Posada, Madrid, Cátedra, 1995, pág. 94.

SOLUNA. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 61.

SONIDOSILENCIOS. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 70.

sonite. «Pues que le he oído contar a Manuel Machado, el poeta, el hermano de Antonio, que una vez le llevó a don Eduardo Benot, para leérselo un soneto que estaba en alejandrinos o en no sé qué otra forma heterodoxa. Se lo leyó y don Eduardo le dijo: ‘Pero ¿eso no es un soneto!’... ‘No, señor – le contestó Machado –, no es soneto, es sonite’», en MIGUEL DE UNAMUNO,

Niebla, Madrid, Espasa-Calpe (col. Austral), 1968, pág. 92.

T

TRASCENDER. En *REALIDAD*, de Eduardo Scala, en Ramón Díaz Guerrero - Raúl Díaz Rosales (eds.), *Sehnsucht*, n° 4 de *Catálogos de Valverde* 32, pág. 61.

trigedia. «Y esta sí que es nivola, u opopeya, o trigedia», en MIGUEL DE UNAMUNO, *Niebla*, Madrid, Espasa Calpe (col. Austral), 1968, pág. 21.

U

UNIDADIVERSIDAD. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 65.

V

VACIÓNELP. En *CIELOLEUS (un cántico nuevo)*, 2002, en EDUARDO SCALA, *Poe+*, en *Antilogía. Contrapoesía de poetas reversados (Casariego, Escarpa, a. Martínez, Scala)*, pról. de Marcus Versus, Madrid, Ya lo dijo Casimiro Parker, 2010, pág. 151.

VIAJESTANCIA. En *SOLUNA*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 85.

VIGILIASUEÑOS. En *SOLUNA*, en

EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 87.

virgocieno. «Angelgorila hirsuto, virgocieno», en «La rosa y la amargura», en FRANCISCO DEL PINO, *Crisis de lo dual*, pról. de Jorge Guillén, Málaga, Puerta del Mar, 1986, pág. 35.

VISUALABREV. En *CIELOLEUS (un cántico nuevo)*, 2002, en EDUARDO SCALA, *Poe+*, en *Antilogía. Contrapoesía de poetas reversados (Casariego, Escarpa, a. Martínez, Scala)*, pról. de Marcus Versus, Madrid, Ya lo dijo Casimiro Parker, 2010, pág. 148.

Y

yeoar. «el sabio más anciano respondió: estadísticamente el sonido más característico emitido por el hombre es yo. / y el más anciano de los artistas continuó: el león ruge, el gato maúlla, el perro ladra, el asno rebuzna y el hombre YOEA. sí señores, YOEA, YO-E-A», en «Yoea», de Juan Hidalgo, en José María Parreño - José Luis Gallego (eds.), *8 poetas raros. Conversaciones y poemas*, Madrid, Árdora, 1992, pág. 163.

YOTRO. En *Libor de la Palabra de las Palabras*, en EDUARDO SCALA, *Poesía 1974-99*, Madrid, Siruela, 1999, pág. 210.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez de Miranda 1984 P. Álvarez de Miranda, Una palabra fantasma del *Quijote*: el artículo *amarrazón* en el *Diccionario histórico*, *Boletín de la Real Academia Española* 64 (1984), 135-142.
- Álvarez de Miranda 1988 P. Álvarez de Miranda, *Amenoso, gamenoso, gamonoso: Lope de Vega y las «debesas gamenosas»*, in *Homenaje a Alonso Zamora Vicente*, I, Madrid, Castalia, 13-24.
- Álvarez de Miranda 2000 P. Álvarez de Miranda, *Palabras y acepciones fantasma en los diccionarios de la Academia*, in J.-C. Chevalier - M.-F. Delpont (éds.), *La fabrique des mots. La néologie ibérique*, Paris, Presses de l'Université de Paris-Sobornne, 55-73.
- Cacho Casal 2000 R. Cacho Casal, El neologismo parasintético en Quevedo y Dante, *La Perinola. Revista de Investigación Quevediana* 2 (2000), 417-445.
- Cintas García 1989 D. Cintas García, *Altazor'*: una bella locura en la vida de la palabra, *Rilce* 5, 1 (1989), 31-55.
- Desporte 2000 A. Desporte, *Les mots nouveaux dans le «Diccionario de autoridades»*, in J.-Cl. Chevalier - M.-F. Delpont (éds.), *La fabrique des mots. La néologie ibérique*, Paris, Presses de l'Université de Paris-Sobornne, 159-177.
- Dubois et al. 1979 J. Dubois - M. Giacomo - L. Guespin - Ch. Marcellesi - J.-B. Marcellesi - J.-P. Mével, *Diccionario de lingüística*, versión española de I. Ortega y A. Domínguez, dirección y adaptación de A. Yllera, Barcelona, Alianza Editorial, 1979.
- García-Page 1992 M. García-Page, *Barbarismos. Algunos ejemplos de creaciones léxicas insólitas*, *Boletín de la Real Academia Española* 72, 256 (1992), 349-374.
- García-Page 1994 M. García-Page, *Metagrafos en César Vallejo*, *Epos: Revista de Filología* 10 (1994), 137-172.
- Hymes 1960 D.H. Hyme, *Phonological aspects of style: some English sonnets*, in Th.A. Sebeok (ed.), *Style in language*, Cambridge (MA), MIT Press, 109-132.
- Jiménez Ríos 2002 E. Jiménez Ríos, *Los neologismos en el «Diccionario de autoridades»*, in M.E. Elizondo - J. Sánchez Méndez (eds.), *Actas del V Congreso internacional de historia de la lengua española*, Madrid, Gredos, 2002, 2143-2156.
- Jodra Davó 1999 C. Jodra Davó, *Las moras agraces*, Madrid, Hiperión, 1999.

- López - Hernández - Ramón 1980 M.^aI. López - E. Hernández - E. Ramón, Apuntes contextuales a los neologismos de Umbral, *Anales de la Universidad de Murcia* 39 (1980), 221-245.
- Lázaro Carreter 1981 F. Lázaro Carreter, Quevedo, la invención por la palabra, *Boletín de la Real Academia Española* 661 (1981), 23-41.
- Martín Camacho 1994 J.C. Martín Camacho, Consideraciones sobre la creatividad léxica. El ejemplo de Juan Goytisolo, *Anuario de Estudios Filológicos* 17 (1994), 307-324.
- Martín Camacho 1995 J.C. Martín Camacho, Consideraciones sobre la creatividad léxica: el ejemplo de Juan Goytisolo, *Anuario de Estudios Filológicos* 18 (1995), 275-292.
- Muriel 2001-2003 F. Muriel, *La poesía gráfica de Eduardo Scala* (2001), <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/419/13079803.pdf?sequence=1> (publicada posteriormente: Madrid, Visor, 2003).
- Parreño - Gallero 1992 J.M. Parreño - J.L. Gallero (eds.), *8 poetas raros. Conversaciones y poemas*, Madrid, Árdora, 1992.
- Posada 1973-1974 R. Posada, La jitanjáfora revisitada, *Anales de Literatura Hispanoamericana* 2-3 (1973-1974), 55-79.
- Reyes 1962a A. Reyes, *Las jitanjáforas*, in *La experiencia literaria*, in *Obras completas*, X, México, Fondo de Cultura Económica, 1962, 190-230.
- Reyes 1962b A. Reyes, *Contribución a las jitanjáforas*, in *De viva voz*, in *Obras completas*, VIII, México, Fondo de Cultura Económica, 1962, 211-212.
- Romero Gualda 1978-1979 M.V. Romero Gualda, Hacia una tipología del neologismo literario, *Anales de la Universidad de Murcia. Filosofía y Letras* 37 (1978-1979), 145-154.
- Ruhstaller 2004 S. Ruhstaller, «Voces inventadas» y «voluntarias» en el «Diccionario de autoridades». Su caracterización en la microestructura, in J. Prado Aragonés - M.^aV. Galloso Camacho (eds.), *Diccionario, léxico y cultura*, Huelva, Publicaciones de la Universidad de Huelva, 2004, 175-187.
- Ruhstaller 2006 S. Ruhstaller, *Voces «inventadas» y «voluntarias» en la macroestructura del «Diccionario de autoridades»*, in J.J. de Busto Tovar - J.L. Girón Alconchel (eds.), *Actas del VI Congreso internacional de historia de la lengua española*, Universidad Complutense de Madrid (20 de septiembre - 3 de octubre de 2003), Madrid, Arco Libros, 2006, 1674-1682.

GLI AUTORI

Elena Landone è Professore associato di Lingua spagnola presso l'Università degli Studi di Sassari. Collabora con l'Università degli Studi di Milano, dove si è occupata del ruolo delle tecnologie nell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera. In questo campo di studi è autrice di *Input enhancement en un entorno multimedial* (1999), *Scrivere in spagnolo in una classe virtuale* (2001), *Creía que esto sólo pasaba en las películas* (2001, con G. Arribas), e curatrice di *Studi sul Portfolio Europeo delle Lingue digitale* (2005).

Raúl Díaz Rosales è Professore a contratto presso l'Università degli Studi di Milano. Ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca presso l'Università di Malaga (Spagna) e la specializzazione del Máster en Edición (Grupo Santillana - Universidad de Salamanca). I suoi campi di studio sono la poesia spagnola contemporanea, la poesia epica dei *Siglos de Oro* e la lessicografia. Ha pubblicato articoli e recensioni in riviste come *Analecta Malacitana*, *Interlingüística*, *El Maquinista de la Generación* o *Tintas*. Attualmente prepara l'edizione de *El imperio de la Estupidez*, versione di A. Lista e Aragón del poema inglese *The Dunciad*, di A. Pope, e, con J. Lara Garrido, la collettanea *El canto de Calíope. Recepción y canon de la épica culta española*. Con R. Díaz Guerrero edita la serie di monografie poetiche *Catálogos de Valverde 32* (<http://www.catalogosdevalverde32.es>).

Daniela Rigamonti insegna Lingua e Civiltà spagnola in un Liceo Linguistico dell'*hinterland* milanese. Ha conseguito un Master di secondo livello in Formación de Profesores de Español como Lengua extranjera presso la

Universitat de Barcelona (Spagna), è stata formatrice presso la SILSIS dell'Università degli Studi di Milano e per il MIUR; è inoltre autrice di libri di testo di spagnolo per la scuola italiana e di *Problemas de Lingüística de la Adquisición y enseñanza del E/LE a itálofonos* (2006) per i docenti in formazione.

Giuliana Calabrese è dottoranda di ricerca presso l'Università degli Studi di Milano e si sta specializzando in Poesia spagnola contemporanea – nell'ambito specifico della *poesía de la experiencia* – con una tesi sul poeta granadino Luis García Montero. Attualmente, oltre a seguire il suo corso di Dottorato, collabora con il FAI – Fondo per l'Ambiente Italiano – in qualità di interprete e coniuga la sua passione per la traduzione presso la casa editrice Piemme (di prossima pubblicazione le sue traduzioni di C. Amoraga, *El tiempo mientras tanto*, Barcelona, Planeta, 2010, e di S. Posteguillo, *Los asesinos del emperador*, Barcelona, Planeta, 2011).

María del Rosario Uribe Mallarino è Ricercatrice presso l'Università degli Studi di Milano e Professore aggregato per l'insegnamento di Lingua spagnola II. La sua produzione scientifica riguarda, da una parte, gli studi pragmatici delle particelle discorsive e, dall'altra, la sperimentazione di nuove modalità di insegnamento. Già formatrice per insegnanti di lingua spagnola, ha condotto diversi moduli di didattica della lingua spagnola presso la SILSIS dell'Università degli Studi di Milano e per la cattedra di Didattica della Lingua spagnola dello stesso Ateneo. In questo campo è autrice di *Errores, ¿Horrores? Hacia una nueva visión del error en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (in *Spagnolo italiano, riflessioni interlinguistiche*, 1997), *Manual de viaje* (in AA.VV., *Tareas y proyectos en clase*, 2001), «Competencias sociolingüísticas en el laboratorio de lenguas» (*Mots Palabras Words* 1, 2002), *I descrittori della competenza comunicativa di un portfolio elettronico: dal «Quadro Comune Europeo di Riferimento» allo studente* (in *Studi sul Portfolio Europeo delle Lingue*, 2005, con L. Pedrazzini), *Un curriculum modulare, la letteratura spagnola* (2008), *Un curriculum de español del turismo* (in J. Canals - E. Liverani, *Il discorso del turismo. Aspetti linguistici e varietà testuali*, 2011).

Titoli dal catalogo LED:

- M. Vitale • *Studi di storia della lingua italiana*
S. Morgana • *Capitoli di storia linguistica italiana*
N. Mann • *Petrarca* [Ediz. orig. Oxford University Press (1984)] – Ediz. ital. a cura di G. Alessio e L. Carlo Rossi
Il «Canzoniere» di Francesco Petrarca. La critica contemporanea • A cura di G. Barbarisi e C. Berra
G. Baldassari • *Unum in locum. Strategie macrotestuali nel Petrarca politico*
R. Antognini • *Il progetto autobiografico delle Familiars di Petrarca*
Poscritto a Giorgio Bassani. Saggi in memoria del decimo anniversario della morte • A cura di R. Antognini e R. Blumenfeld Diaconescu
G. Boccaccio • *La Novella di Ser Cepparello (Decameron, I 1)* • A cura di A. D'Agostino
E.L. Giusti • *Dall'amore cortese alla comprensione. Il viaggio ideologico di Giovanni Boccaccio dalla «Caccia di Diana» al «Decameron»*
M. Villa • *Moderni e antichi nel I Libro del «Cortegiano»*
S. Carapezza • *Novelle e novellieri. Forme della narrazione breve nel Cinquecento*
Pietro Verri • *«Manoscritto» per Teresa* • Seconda edizione a cura di G. Barbarisi
G. Carnazzi • *Forse d'amaro fiel. Parini primo e satirico*
G. Parini • *Prose I. Lezioni. Elementi delle umane lettere* • Edizione critica di S. Morgana e P. Bartesaghi
G. Parini • *Prose II. Lettere e scritti vari* • Edizione critica di G. Barbarisi e P. Bartesaghi
C. Gozzi • *Memorie inutili* • Edizione critica a cura di P. Bosisio con la collaborazione di V. Garavaglia
Carlo Botta • *Le vestigia del terrore* • A cura di Anna Maria Salvadè
L. Neri • *La responsabilità della prosa: retorica e argomentazione nelle «Operette morali» di Leopardi*
G. Cenati • *Torniamo a bomba. I ghiribizzi narrativi di Vittorio Imbriani*
G. Carnazzi • *Da Rovani ai «Perduti». Giornalismo e critica nella Scapigliatura*
M. Novelli • *I «Saggi Lirici» di Delio Tessa*
A.I. Villa • *Neoidealismo e rinascenza latina tra Otto e Novecento. La cerchia di Sergio Corazzini: poeti dimenticati e riviste del Crepuscolarismo romano*
E. Gambaro • *Il protagonismo femminile nell'opera di Ada Negri*
S. Ghidinelli • *Vittorio Betteloni. Un poeta senza pubblico*
S. Baragetti • *I poeti e l'Accademia. Le «Rime degli Arcadi» (1716-1781)*
Studi sul Portfolio Europeo delle Lingue digitale • A cura di E. Landone
E. Landone • *Enlaces. Studi dedicati a Mariarosa Scaramuzza*

Il catalogo aggiornato di LED - Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto è consultabile all'indirizzo web <http://www.lededizioni.com>, dove si possono trovare informazioni dettagliate sui volumi: di tutti è disponibile il sommario, spesso si danno un certo numero di pagine in lettura, di altri è disponibile il testo integrale. Tutti i volumi possono essere acquistati on line.