

LITERATURA Y CINE EN LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE
UNA INVESTIGACIÓN CON REFERENTES FÍLMICO-LITERARIOS

M. TERESA MARTÍN SÁNCHEZ

Introducción

La enseñanza del español como lengua extranjera en Italia (ELE/I) plantea una serie de problemas relativos al aprendizaje de lenguas afines. Como señala Calvi¹, a medida que en el estudiante va creciendo la conciencia de que se encuentra ante dos idiomas que, aun siendo muy similares entre sí, son diferentes, y de que el aprovechamiento sistemático de los parecidos puede generar numerosas ambigüedades o incomprendiones, va aumentando paralelamente la desconfianza, por lo que durante un largo periodo de tiempo los efectos de la transferencia positiva tienden a anularse y sólo se recuperarán más adelante, cuando el discente ha alcanzado un nivel más alto de competencia en la lengua meta.

En este trabajo, que nace de la necesidad de obtener un sistema de evaluación completo y eficaz, pero de fácil aplicación para valorar la competencia narrativa de los alumnos que estudian español, tanto como lengua extranjera como lengua materna, forma parte de un proyecto más amplio que comprende el análisis de textos narrativos orales y escritos de estudiantes hispanófonos y de estudiantes italófonos de E/LE².

¹ M. V. Calvi, *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Guerini, Milano 1995.

² M. T. Martín Sánchez, *Evaluación de la competencia narrativa*, Murcia, Editum 2018.
<http://libros.um.es/editum/catalog/book/2051>

Se presenta aquí, por motivos de espacio, el análisis de la competencia narrativa oral en estudiantes de E/LE de nivel B2 desde un enfoque semiótico intertextual e interdisciplinar basado en la relación cine-literatura donde se desarrollan diferentes estrategias de lectura sobre el mismo referente semántico. Concretamente, se propone el modelo didáctico COEN, creado por la autora para el desarrollo de la competencia oral y escrita en textos narrativos, que prevé tanto las fases de recepción como las de producción, además de la de evaluación con rúbricas ad hoc. Así pues, se logra el objetivo de proponer en el aula situaciones que pueden desarrollarse en la vida cotidiana, en la que constantemente se unen imágenes y textos para crear nuevas producciones textuales.

1. Bases teóricas y estado de la cuestión

La propuesta que aquí presentamos surge de la exigencia de crear nuevos modelos didácticos que aúnen diferentes lenguajes y manifestaciones culturales que vehiculen la transformación de las habilidades lingüísticas en competencias lingüísticas contextualizadas en interacción comunicativa.

En esta línea, la enseñanza del Español, ya sea como LM o como LE debe seguir las directrices del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MECER)³ sobre el cambio de paradigma hacia los enfoques comunicativos sobre el uso social de la lengua. Por lo tanto es necesario avanzar hacia la enseñanza de la educación comunicativa del idioma que cuente de modo holístico con entornos espontáneos e imprevisibles, y abiertos.

El marco teórico de investigación estudia la confluencia de tres ámbitos científicos.

En primer lugar la competencia comunicativa, incluida como competencia clave primaria, en los nuevos horizontes educativos que basan

³ Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo Anaya 2002.

el aprendizaje en competencias) en español como lengua materna y como lengua extranjera, siguiendo las indicaciones del MCER y las indicaciones específicas del Plan curricular del Instituto Cervantes⁴ en referencia a los niveles del dominio de la lengua. Incluimos aquí la competencia comunicativa desarrollada en el ámbito de la Educación Literaria basada en la metodología intertextual y en el trabajo con los clásicos. La Educación Literaria es una disciplina que responde a una orientación significativa del aprendizaje de la literatura a través de tareas comunicativas de comprensión y expresión literaria, lo importante es desarrollar las competencias lectora y escritora del lector en un diálogo franco entre su cultura y la que la obra le brinda⁵. Se reivindica, por tanto, la importancia metodológica del “intertexto lector”⁶, ampliado por medio de los estudios disciplinares centrados en la viabilidad de los modelos ekfrásticos⁷, que postulan la ilusión o inspiración que un texto icónico provoca para realizar un texto verbal, pues en ellos la literatura se desarrolla en una interacción retórica con las imágenes provenientes de las artes plásticas y audiovisuales. Promueve una nueva visión de la educación literaria abierta semióticamente a otros lenguajes y disciplinas desde el intertexto del intérprete que construye y recrea significados

En segundo lugar el aprovechamiento del cine mudo para fomentar la narración oral, si bien existe un vacío sobre los estudios científicos relativos a la formación de ELE para italófonos en cuanto al provecho del cine mudo para construcción de narraciones orales, ya que apenas hay trabajos de investigación especializada al respecto.

El cine ha tomado de la literatura no solo argumentos narrativos sino también estrategias formales. Mitry⁸ estableció varios puntos en co-

⁴ Instituto Cervantes, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, vol. 2, Biblioteca Nueva, Madrid 2006.

⁵ A. Mendoza, *Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa*, in “redELE Revista electrónica de didáctica ELE”, 1, in http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817 (Consultato il 10/01/2019)

⁶ A. Mendoza, *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha 2001.

⁷ P. Guerrero, *Metodología de investigación educativa (el modelo ekfrástico)*, Murcia, Editorial DM 2008.

⁸ J. Mitry, *Estética y psicología del cine*. Siglo XXI, Madrid 1978.

mún entre cine y novela ya que ambos géneros narrativos tienen la capacidad de incorporar en su seno cualquier tipo de texto. En Italia, autores como Eco⁹ relacionaron la narratología fílmica con la retórica de la intertextualidad, estos autores vinculan interactivamente cine y novela como artes de acción. Indica al respecto Baltodano¹⁰:

La semejanza de las estructuras homologa al cine con la literatura; ambas funcionan como medios para narrar. Pareciera que el acto de contar las trasciende, pues se sitúa en el origen de sus expresiones; no obstante, contar nunca supone una actividad vacía, autónoma; se narra siempre en virtud de un procedimiento. Queda claro que la novela, el cuento, la crónica y el filme desembocan en la acción, son artes de acción, géneros narrativos. Eco establece una base general: el avance de una serie de hechos; no importa si lo literario parte de la palabra para enunciar “sucede esto y luego aquello”, y el cine muestra imágenes en las que ocurre esto más esto más esto. Esta similitud permitió a los cineastas llevar obras literarias a la pantalla, pues bastaba, en principio, con extrapolar los acontecimientos y establecer correspondencias estéticas.

El primer estudio sobre la didáctica del cine lo debemos a Peters¹¹ que sistematiza los principios del arte cinematográfico que un lector competente de películas debería tener presente para captar su profundidad. En él explica la construcción de la tensión dramática, la situación, los personajes y el ritmo de la película, además de su contenido ideológico, al mismo tiempo propone un esquema para el análisis crítico de películas atendiendo a la caracterización y los móviles de la situación, los personajes y las pretensiones del director.

Sin embargo, desde el aspecto didáctico, lo que establece contactos con la textualidad literaria es una conveniente alfabetización audiovisual y el tratamiento humanista, tal y como señala Viviana Svensson¹²:

⁹ U. Eco, *La definición del arte*, Martínez Roca, Barcelona 1970.

¹⁰ G. Baltodano, *La literatura y el cine: una historia de relaciones*, en “Letras”, 46, pp. 11-27. Pp.19-20.

¹¹ J. L. M. Peters, *La educación cinematográfica*, UNESCO, París 1961.

¹² V. Svensson, *Relaciones entre cine, literatura y educación*, in “Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales”, XV, 16 (1), 2013, pp.1-13, p 10.

Pensar en una pedagogía de la imagen implica que seamos cinéfilos, que nos formemos en cine, aunque sin llegar a ser cineastas, que conozcamos básicamente su lenguaje, su narrativa, su estructura, y las cuestiones genéricas, tan importantes para el análisis cinematográfico.

La alfabetización audiovisual ocupa un lugar destacado en la educación ya que en la sociedad actual se usa la imagen como transporte de relaciones simbólicas para configurar la cultura de la Sociedad del Conocimiento. Es necesario, pues, que en el ámbito de la educación se incorpore con rigor científico el estudio del hipertexto como la lógica lectora cotidiana del medio digital¹³.

Con el inicio del nuevo milenio se ha iniciado un intenso reclamo del material cinematográfico como recurso educativo con propuestas concretas para el cultivo de la intertextualidad¹⁴ y de la interculturalidad a través del aprendizaje de lenguas y sus culturas.

Es importante recordar que en el siglo XXI la influencia del cine sobre la literatura es casi tan poderosa como la que tradicionalmente ha ejercido la literatura hacia el cine, y a este propósito Svensson¹⁵ propone que se trate la relación entre cine y literatura bajo un punto de vista humanista contando con el cine como factor inspirador de la literatura, de esta manera las prácticas lingüísticas con ambos estarán provistas de un sentido significativo y se basarán en la educación en valores:

Para el caso de los profesores de Lengua y Literatura, el cine en relación con la enseñanza de la literatura nos permite pensarlo como un elemento constructivo de la obra literaria: el conocimiento del universo filmico nos puede llevar a ver una novela casi como un guion literario capaz de convertirse en un film. Y así llegar a la literatura a través del cine, y al cine a través de la literatura. El cine en

¹³ C. Romea, *¿Cómo leemos en la era de Bill Gates? Una mirada postmoderna a los textos*, in A. Mendoza (Coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 91-103). Editorial Horsori, Barcelona 2008.

¹⁴ Romea, C, *El impacto del discurso literario y audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector*, in A. Mendoza y P. C. Cerrillo (Coords.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha 2003, pp. 300-436.

¹⁵ V. Svensson, *op. cit.*, p.10.

relación con la literatura posibilita la reflexión sobre la condición humana, reuniendo y organizando conocimientos dispersos; nos puede ayudar a enfrentar incertidumbres a través de la 'participación afectiva', a educar en la 'comprensión' entre seres humanos, tratando de encontrar las causas del racismo, el desprecio, la indiferencia.

Por otra parte, en el aula de Español/LE se desarrolla la competencia comunicativa de los estudiantes con tareas contextualizadas de modo concreto y auténtico, y a esta autenticidad contribuye de modo muy positivo el empleo del cine. La autenticidad se basa en que los hablantes de los filmes son nativos y escuchar una película contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa oral de modo situado¹⁶.

En la didáctica de Español/LE se observa una tendencia general a trabajar en el aula en torno a una película de la cual se escogen unas escenas representativas, tal y como se evidencia en diversas contribuciones difundidas a través de publicaciones y congresos¹⁷. Asimismo los cortometrajes ocupan un lugar preferente en el trabajo en el aula y su elección está directamente relacionada con el nivel de competencia lingüística de los alumnos que en esta modalidad discursiva suele ser B1 o B2. La selección de secuencias escogidas o de tráileres también suele estar relacionada con este criterio. Curiosamente en ninguno de los casos consultados el cortometraje está basado en obras literarias clásicas, ni tampoco se establece en ellos un juego de contrastes intertextuales entre literatura y cine, a excepción del artículo "Cine y Literatura en E/L2" de Pereira¹⁸, que advierte las múltiples ventajas que tiene proyectar largometrajes en interacción con clásicos literarios.

En ninguno de los casos revisados se encuentra publicación alguna que proponga películas de cine mudo para trabajar didácticamente la

¹⁶ J. Gómez Vilches, *La explotación de películas en el aula de español para extranjeros* in AA. VV., *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*, pp. 247-254. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0245.pdf

¹⁷ Para una visión más amplia de las investigaciones sobre el uso del cine en E/LE: M. Teresa Martín Sánchez, *Evaluación de la competencia narrativa*, cit. pp.132-140.

¹⁸ D. Pereira, *Cine y Literatura en E/L2*, en "redELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera", 2010, pp. 32-41. En <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/79348/00820103007814.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado el 15/01/2019)

oralidad en la clase de idiomas; lo cual se puede hacer reintegrando lo no dicho a partir del contexto narrativo donde se inserta y de los indicios de lenguaje no verbal presentes en el filme.

En suma, la revisión de los estudios didácticos sobre el empleo conjunto de cine y literatura en Español/LE revela la tendencia dominante hacia la simplicidad de las aplicaciones, pues en muchos casos son meramente fílmicas, dirigidas a una sola película y sin apenas correlación con la literatura, y menos aún con la proveniente de clásicos hispánicos.

Todo ello pone en evidencia que la propuesta de tipo intertextual (cine-literatura) que se propone aquí supone un paso innovador en el panorama del aprendizaje de idiomas desde un enfoque competencial.

En tercer lugar, la narración en el aprendizaje de la lengua y de la cultura. Se procede, siguiendo las grandes líneas del estudio prototípico del relato, de analizar de forma lingüística el texto narrativo a fin de individuar tanto la macroestructura del mismo como el modelo descriptivo, ya que ambos sirven como puntos de referencia para poder estudiar más tarde la estructura textual narrativa en sus rasgos característicos.

2. Metodología

La metodología didáctica que sostiene el marco empírico de este estudio es la investigación en la acción que Latorre representa como “una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos y reflexión”¹⁹.

El trabajo se basa también en los modelos metodológicos de la lingüística de corpus, que postula la recogida de textos auténticos, y, de acuerdo con el modelo metodológico recomendado por el MCER, se sigue el enfoque por tareas. Se ha querido tomar aquí la idea de tarea de Puren quien la define como una “unidad de sentido dentro del proceso

¹⁹ A. Latorre, *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*, Graó, Barcelona 2003 p. 24.

conjunto de aprendizaje y enseñanza”²⁰, que deja espacio a la adecuación de la tarea al entorno de aprendizaje. De esta manera se pasa del concepto de tarea, (lo que hacen los alumnos en clase) al concepto de acción (lo que tienen que hacer con la lengua extranjera en la sociedad), puesto que las actividades propuestas en este trabajo pueden considerarse como una tarea (en el aula) que prepara o entrena a los alumnos para una acción (en la sociedad).

2.1 *Corpus e informantes*

El corpus oral en el que se basa este análisis está compuesto por 15 narraciones orales en español, realizadas por 15 estudiantes italianos de E/LE durante el año académico 2013-2014.

En el presente corpus se han controlado variables sociales y lingüísticas. En cuanto a las variables sociales, se han tenido en cuenta la edad (20-22 años), el sexo (mujeres) y el nivel sociocultural de los informantes (estudiantes de español de 3 curso del grado de Lingue e culture straniere). Respecto a las variables lingüísticas, se ha controlado el nivel de dominio del español (B2 del MCER) y el conocimiento de otras lenguas extranjeras (inglés, francés, alemán y ruso).

Para la selección de la muestra, se utilizó una técnica de muestreo no probabilístico intencional y accidental²¹.

Las producciones orales tienen una duración total de 42 minutos y 35 segundos, siendo la producción más corta de 1:19 minutos y la más larga de 4:35. Respecto al número de palabras se ha decidido contabilizarlas teniendo en cuenta las intervenciones de apoyo y de duda, plasmadas como interjecciones (mmh, eeh...), pues se han considerado como las vocalizaciones que normalmente aparecen en una producción oral auténtica. Por lo tanto, los números que se ofrecen incluyen tanto palabras como vocalizaciones. El corpus oral de Salerno contiene un to-

²⁰ C. Puren, *Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional*, en “Porta Linguarum”, 1, 2004, pp. 31-36, p. 33.

²¹ M. J. Albert, *La investigación educativa. Claves teóricas*, McGraw Hill, Madrid 2007.

tal de 4108 palabras, la producción más larga consta de 412 palabras y la más breve de 167; siendo la producción media de 274 palabras.

El etiquetado de las narraciones se realizó utilizando un código que consta de las siguientes partes: centro de procedencia (SA); curso (3); identificación del tipo de prueba (O para oral); informante (las dos primeras letras del nombre y las dos primeras del apellido).

2.2 Instrumentos y modelo de análisis

Para el análisis se ha creado un modelo específico denominado COEN (competencia narrativa oral y escrita en narración)²² que contiene una tarea de creación literaria en el aula con dos propósitos: disponer de un corpus y dar viabilidad procesual a la transferencia de conocimiento desde la expresión oral de la comprensión-interpretación semántica hasta la expresión escrita de la reinvención de tales significados en nuevos sentidos ligados al contexto vital del lector. El modelo COEN se ha diseñado para su posterior aplicación tanto en estudiantes de español lengua extranjera, como para alumnos de educación secundaria nativos que engan un nivel de competencia B2. El modelo aúna la producción y la evaluación de la competencia discursiva oral y escrita de textos narrativos y se basa en el modelo de Caro y González²³ aportando las modificaciones necesarias para la evaluación de la competencia narrativa, además recoge las indicaciones del MCER y del Plan curricular del Instituto Cervantes, se indica que es de fácil aplicación en la práctica docente.

Se analizan la coherencia, la adecuación y la cohesión. De la coherencia se analiza la cantidad, la estructura y la calidad de la información.

²² Para una descripción detallada del modelo cfr. M.T. Martín Sánchez, *Evaluación de la competencia narrativa*, cit. pp. 160-168.

²³ M. T. Caro y M. González, *Cine y literatura para educar en competencias básicas*, en A. Mendoza y J. M. de Amo (Coords.) *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: leer hipertextos* Editorial Universidad de Almería, Almería 2012, pp. 635-647.

De la adecuación textual se han examinado el registro (es decir, las convenciones genéricas de la exposición) y el propósito (la función comunicativa y el punto de vista del autor).

Respecto a la cohesión en el modelo COEN se analizan:

– La iteración o repetición, que comprende la concordancia gramatical en la formulación sintáctica, la correlación de tiempos y de modos en la estipulación de los verbos.

– La sustitución, que significa el uso efectivo de los deícticos, las anáforas y las catáforas, los antónimos y los sinónimos, todos ellos propiciadores de vínculos sustitutivos.

– El empleo de los marcadores del discurso.

– La marcación de los signos de puntuación y de la prosodia y l pronunciación.

– La elipsis verbal que cohesiona el texto y agiliza la expresión.

El modelo de evaluación de resultados son las rúbricas de competencia en comunicación lingüística.

Las rúbricas son seis y están diversificadas en dos aspectos fundamentales:

– Las dos tareas realizadas (relato oral y relato).

– Las tres cualidades del proceso de textualización: coherencia, cohesión y adecuación.

Cada una de las rúbricas se ha organizado expresando sintéticamente las categorías o criterios de competencia que se han utilizado en el modelo de análisis de datos procedentes de los textos en su formato respectivo (oral o escrito). Tales criterios van ligados a un objetivo de aprendizaje específico. Así para cada categoría (adecuación, coherencia y cohesión) se han escrito los enunciados de las categorías y una breve descripción.

2.3 Procedimiento

El procedimiento seguido prevé las siguientes fases:

1. Visionado y narración oral de una película muda. Se han seleccionado los tráileres que corresponden al episodio de los molinos de viento de la película *Don Quijote* de Orson Welles con música de Francesco Guccini que se proyecta poniendo en mudo el vídeo.

También se proyecta la película de animación *Don Quixote* del periodo del cine mudo, realizada por Ub Iwerks y producida por P. A. Powers y Celebrity Productions en 1934. Los alumnos ven hasta el minuto 4.51, es decir, hasta la conclusión del episodio de los molinos de viento.

2. Lectura y recreación narrativa de un clásico de la literatura hispánica. Se ha seleccionado el fragmento del capítulo VIII de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, que se refiere al episodio de la lucha contra los molinos de viento para que lo lean en casa.

Se realiza en el aula el visionado de los tráileres y se les pide que narren lo que han visto y lo graben, indicando que pueden mezclar lo que han leído y lo que han visto.

3. Resultados y discusión

A continuación se exponen los resultados del análisis, tras la aplicación del modelo de evaluación.

3.1 Análisis de la coherencia

Tras aplicar exhaustivamente el modelo de análisis descrito más arriba se han obtenido los siguientes resultados.

En relación la coherencia se han valorado los distintos aspectos de la información textual basada en los criterios de: cantidad, estructura y calidad.

Todas las producciones cumplen el requisito de cantidad, pues exponen de forma sintética los hechos que se han visto.

Con respecto a la estructura, todas las producciones siguen el orden narrativo del texto fílmico, y, aunque se incluyan comentarios personales, estos no perjudican el orden narrativo del texto visionado.

En referencia a la calidad, las producciones cumplen con los dos aspectos analizados. En la progresión temática los informantes narran los eventos principales, sin divagaciones innecesarias. En la relación con el referente textual todas las producciones son congruentes con los contenidos del mismo.

3.2 *Análisis de la adecuación*

Con respecto a la adecuación, se han analizado los siguientes aspectos: el registro, el propósito, la presentación y las formas características de la interlengua.

Del registro se han tenido en cuenta dos aspectos fundamentales: si sigue las convenciones genéricas del tipo de texto, manteniendo siempre el mismo registro y si el registro que utiliza es culto; entendiendo por culto un nivel formal sin expresiones coloquiales vulgares o de argot. A este respecto todos los informantes han mantenido siempre el mismo tipo de registro que podemos identificar como formal culto, como se ve en el ejemplo 1 en el que se mantiene siempre el mismo registro a pesar de que de vez en cuando aparezcan expresiones más coloquiales.

Ejemplo 1:

SA3OGICA

la película en blanco y negro se abre con una essena donde / don quijote / ronsinante y su escudiero sancho panza c(o:)n tu asno están en camino pur un bosque / (e:) los dos llegan e(n:) campo / un vasto campo donde ha donde hay / mucho viento / y hasen una parada / luego se marchan otra ves / llegan en un campo con(a:) / muchos molinos de viento // se asercan a estos / mientras sancho está tranquillo don quijote está agitado / está ansioso y mientras sancho / se para detrás / don quijote se aserca má(s:) porqu(e:) le parese qu(e:) los enormes molinos están / volviendo / se están magnificando // además por el viento las aspas empiesan a girar / y por eso don quijote deside desfiarlo a uno / mientras imágina que / esos gigantes (m:) tengan malos rostros / y así intenta golpearlo // con su lanza / pero las aspas lo rompen / la rompen girando / así don quijote cae al suelo / y llega en su ayuda sancho / los dos / (m:) lue -luego se alejan del molino

Del propósito, se ha analizado si el punto de vista de la narración es objetivo, es decir, si narran lo que efectivamente han visto y leído, o si su producción está influenciada por los conocimientos que los informantes tienen de la historia, así como si han introducido elementos nuevos en ella. En este caso, 6 de los 15 informantes (40%) cuentan la

historia añadiendo detalles relacionados con lo que habían leído en el capítulo octavo, o añadiendo comentarios propios sobre las diferencias que existen entre las versiones fílmicas y el texto de Cervantes; como puede verse en el ejemplo 2, en el que el informante compara ambas versiones, la fílmica y la de la novela de Cervantes:

Ejemplo 2:

SA3ONUCA

/ y: el vídeo acaba diversamente respecto a la storia escrita en el libro (e)/ de cervantes porqué don quijote mata el gigante- el molino de viento y: vince su batalla contro lo que cree ser un gigante///

Con respecto a la entonación, todos los alumnos mantienen una prosodia adecuada, si bien se notan algunas inflexiones de la lengua materna que no señalamos en este análisis.

La fluidez es aceptable en el 40% de los casos (6 textos), lo que significa que ha habido algunas interrupciones, reinicios y pausas largas, pero en ningún caso han dificultado la inteligibilidad del mensaje emitido, ni tampoco han dificultado la comprensión de la narración realizada

En el 60% (9 textos) de las producciones la fluidez se ha calificado como satisfactoria.

En relación con la interlengua, cabe señalar que en este trabajo no se evalúan los errores de interlengua en cuanto tales, sino en cuanto perjudican la comprensión del texto.

Indicamos a continuación las manifestaciones de la interlengua más recurrentes que se han detectado en el análisis de la pronunciación pero que no dificultan en absoluto la comprensión del texto:

Seseo y ceceo, es decir pronunciar la *c* como *s* y viceversa

Eliminación de la *d* cuando es final de palabra

Pronunciación de la *y* como *i*

Eliminación de la *e* cuando es inicial de palabra y precede una *s*

Pronunciación como *ss* el grupo consonántico *sc*

El 73,4% de las producciones (11 narraciones) presentan diferentes tipologías de influencias de la lengua materna en la pronunciación.

En el ejemplo 3 vemos algunos ejemplos de seseo y también de asimilación consonántica cuando aparece la pronunciación como doble *s* italiana del grupo consonántico *sc*:

Ejemplo 3

SA3OMATO

en el primer vídeo se reproduse la essena en dibuja anim(a:)do en que(e:) don quijote después de (e:) haber leído muchos libro de caballería / (a:) se(e:) / imagina perfecto caballero (y:) / se vuelve loco / as(i:) / como todos los caballero(s:) / e(m:) quiere(e:) luchar (y:) empiesa sus aventura(s:) /

Respecto al segundo aspecto de la interlengua, que se refiere a la aparición de expresiones o palabras propias de la lengua madre, se han dividido los fenómenos que aparecen en dos tipologías:

La aparición de fenómenos léxicos, es decir interferencias de la lengua materna en el léxico y

La aparición de fenómenos morfo-sintácticos, es decir las interferencias de la lengua materna en relación a la concordancia y a la sintaxis.

Respecto al léxico, aparecen interferencias en palabras que son similares al italiano como molino, escudero, Rocinante y que tienen el mismo significado, como puede observarse en el ejemplo 4.

Ejemplo 4

SA3OGICA

donde / don quijote / ronsinante y su escudiero sancho panza c(o:)n tu asno están en camino por un bosque /

Aparecen también fenómenos de interferencia léxica cuando utilizan palabras y expresiones de la lengua materna, por desconocimiento de las mismas en la lengua meta, como se observa en el ejemplo 5:

Ejemplo 5:

SA3ORIBR

después él sale sobre su caballo y va en contra los molinos de viento que están en un campo

Con respecto a la morfo-sintaxis, los fenómenos más recurrentes son de interferencia sintáctica con la lengua materna, confusión en el uso de verbos reflexivos como caer<caerse, uso del verbo hacer + sustantivo en sustitución del vocablo específico: elisión de la preposición a

en el complemento de objeto directo de persona: omisión del apócope de grande ante sustantivos, véase el ejemplo 6

Ejemplo 6

SA3OLABA (líneas 11-12)

va en un campo / donde hay un(a.) grande mulino de viento / él pero (o:)/ lo equivoca con un(a.) grande gigante

3.3 *Análisis de la cohesión*

En el modelo COEN se analizan cuatro recursos cohesivos:

- La iteración que se produce gracias a procedimientos tales como el cuidado de la concordancia gramatical en la formulación sintáctica, la correlación conveniente de tiempos y modos en la estipulación de los verbos, o bien la interconexión oracional apropiada de acuerdo con el significado que muestran sus enunciados.
- La sustitución, fijándonos en el uso efectivo de los deícticos, las anáforas y las catáforas, los antónimos y los sinónimos, todos ellos propiciadores de vínculos sustitutivos.
- • La marcación de la progresión lógica del discurso a través del empleo de los marcadores discursivos.
- El despliegue efectivo de la elipsis verbal que cohesiona el texto al tiempo que agiliza la expresión.

En el apartado del uso de los recursos verbales que cohesionan el texto por su repetición encontramos que un 33% de los informantes (5 narraciones) comete errores de concordancia gramatical, que se manifiestan sobre todo en el plural de los compuestos como molino de viento (ejemplo 7), y en la concordancia de número entre sustantivos y entre sujeto y predicado.

Ejemplo 7:

SA3OANSE

//los dos/ veen //los /algunos molinos de vientos/ pero /mientras/ que (e:) sancho sabe que son mulinos de vientos (e:) don quijote de la mancha piensa que (e:) los mulinos de vientos (e:)

Respecto a los tipos verbales de la narración, nos fijaremos solamente en si aparecen los ejemplos citados por el PCIC para las diferentes categorías, en este caso casi en el 47% de las narraciones (7 producciones) no se incluye ninguno de los tipos verbales de la narración ejemplificados en el plan curricular como apropiados para el nivel B2. El restante 53% (8 textos) incluye uno o varios ejemplos de los tipos verbales de la narración, como se ilustra en el ejemplo 8;

Ejemplo 8:

SA3OANSP (líneas 13-14)

hay el personaje de don quijote que (e:) se vuelve loco leyendo las (e:) -los libros de caballería y(m:)

En relación a la cohesión de los verbos en sus tiempos, han mantenido la concordancia temporal el 66.6% de las producciones (10 narraciones) y solo un 33.3% de los informantes (5 textos) han cometido errores de concordancia temporal. Es interesante señalar que todos los textos narrativos orales desarrollan la historia en presente y, en consecuencia, los fallos en la *consecutio temporum* se verifican cuando, inesperadamente, la acción pasa al tiempo pasado, o, al contrario, el relato empieza en pasado y en el momento en el que comienza la acción se pasa al presente, ambos casos pueden observarse en el ejemplo 9

Ejemplo 9

SA3OGIGI

cuando a-empieza a luchar contra (a:) contr(a:) lo(s:) molino(s:) a(m:) los molinos a a(m:) los molinos a a(m:) / se mueve(n:) a con(a:) la los brazos de los molinos se -se mueven (y:) don quijote cayó // a(m:) pero o(m:) de(m:) (e:) quijote (a:) co-comes a(m:) come a(m:) cual cualquier cosa y / a-después(a:) lo destruya

Con respecto a los fallos de concordancia en sus modos, la mayor parte de los errores se produce en relación al uso del subjuntivo, ya sea por exceso (poner los verbos en subjuntivo cuando deben ir en indicativo), que por defecto (no usar el subjuntivo cuando es necesario, si bien hay que señalar que en varias recurrencias el uso equivocado del subjuntivo, parece más un calco de la lengua materna, que la ignorancia del uso de este modo, como se puede ver en el ejemplo 10.

Ejemplo 10

SA3OGICA

/ mientras imágina que / esos gigantes (m:) tengan malos rostros / y así intenta golpearlo // con su lanza

También en este caso los porcentajes de informantes que no han cometido errores en las producciones es el 66.6% (10 narraciones) y solo un 33.3% de los informantes (5 textos) que los han cometido.

Las oraciones de los textos aparecen bien cohesionadas en los elementos iterativos que las identifican. Así pues, en atención a las disposiciones del PCIC sobre la repetición tipológica de oraciones, el tipo de oraciones coordinadas adversativas introducidas por *sino* aparecen en un 26.6% (7 narraciones) de los textos, como se puede ver en el ejemplo 11.

Ejemplo 11:

SA3OPAES

(e:)-e-n-empiesa su m-batalla (e:) también ci él pierde ezta batalla él cree / vencer porqu(e:) /// él n(o:) veía la realidá / sino / solo lo qu(e:) (m:) había visto e(n:) / los libro(s:) que había leído///

Hay, asimismo, un predominio de oraciones temporales que expresan tanto simultaneidad introducidas por marcadores como: entonces, mientras (tanto) y cuando, aunque también aparecen las oraciones temporales de anterioridad y de posterioridad introducidas por marcadores como antes (de que) y después (de que). Todos los marcadores pueden aparecer aislados o combinados entre ellos (ejemplo 12). También aparecen numerosas oraciones consecutivas, concretamente en el 33% de los textos y suelen ir introducidas por 'así' (ejemplo 13). Con respecto a las oraciones finales, éstas aparecen en seis de las narraciones, que representan un 40% del total de las producciones, y van introducidas por 'para'.

Ejemplo 12:

SA3OJEDM

/ empieza a correr contra: los molinos / que: mientras tanto (ehm:) // empiezan / a: -a girar. entonces cuando don quijote llega al-al: molino cae al suelo

Ejemplo 13:

SA3OVARU

/ y así (a:)comienza (a:) caminar con e(l:) con su asno rosinante / así llega en un campo (e:) donde vee / a los molinos de viento y que y cree que so(n:) gigante

Las oraciones causales también son numerosas en el corpus, ya que se encuentran en diez de los quince textos (66%) y todas ellas van introducidas por el conector *porque* (ejemplo 14).

Ejemplo 14:

SA3OMADA

// lucha contra él /(e:) pero no gana esta/-este combatimiento porque el(e:) molino / lo lanza detrás de él / y el quirote cae en un campo /

Cohesión por sustitución léxica.

En este apartado veremos el uso de sinónimos y antónimos; de la deixis espacial, temporal y personal; y el uso de anáforas y catáforas.

Con respecto a los sinónimos, el PCIC señala para el nivel B2 la sustitución de un término por un sinónimo, por un hiperónimo o por un hipónimo.

En las narraciones que hemos analizado aparecen todos los recursos señalados, sobre todo referidos a las figuras de Don Quijote y Sancho.

Ejemplo 15

SA3OANSP

-y (e:) la fuerza del -de las aspas (m:) se lleva tras sí (m:) al caballero que (e:) se (e:)-que fue rodeando (m:) muy maltrecho /

Respecto al uso de hiperónimos aparecen en relación con la figura de Rocinante y con la propia novela de Cervantes (ejemplo 16).

Ejemplo 16:

SA3OJEDM

/ don quiote / con su: caballo y sus armas / empieza a correr contra: los molinos /

Cabe señalar la ausencia total de antónimos en las manifestaciones textuales analizadas.

Respecto a la deíxis espacial solo aparece en un caso la combinación de adverbios deícticos sugeridos en el Plan curricular, tampoco aparecen elementos combinados que concreten o intensifiquen el lugar.

En el corpus analizado, se usa de manera eficaz la deíxis personal en el 100% de los textos y activamente con los pronombres personales sujeto y complemento. Respecto a la enfatización de los pronombres sujeto podemos observar un caso en el ejemplo 17.

Ejemplo 17

SA3OGICA (línea 12)

pero no pasa lo mismo por sancho porque él ve simpl(e) simples molinos

Todos los textos aparecen cohesionados gracias al uso que se hace de la elipsis, que aparece en todos los textos, sobre todo omitiendo la información referida al sujeto. La elipsis del núcleo en sintagmas nominales con complemento sintagma preposicional aparece solo en dos de los textos, que corresponde a un 13.3%, como se ilustra en el ejemplo 18

Ejemplo: 18

SA3OANSP (línea 12)

en cuanto(e) a la (e:)segunda (e:) película (m:) la de los (m:) -del dibujo animado /

Respecto a la función catafórica, que contempla los pronombres personales, demostrativos, posesivos, cuantificadores y adverbios, aparece en el 90% de los textos, ya sea por el uso de demostrativos, que de cuantificadores como puede observarse en el ejemplo 19:

Ejemplo 19:

SA3OGICA

además por el viento las aspas empiesan a girar / y por eso don quijote desde desfiarlo a uno

En relación con los marcadores discursivos Solo cuatro de los textos analizados (26.66%) utilizan marcadores que se indican como propios del nivel B2, hay que señalar que el PCIC no distingue entre marcadores escritos y orales y que se trata, por tanto de una lista de categorías.

Los conectores que se utilizan son los contraargumentativos, y estructuradores de la información, (ejemplo 20).

Ejemplo 20

SA3OJEDM

el escudero, / por su parte, / (ehm:) está incrédulo y: se queda allí donde está:

En conclusión, respecto al corpus analizado con motivo de la interlengua en los casos de ELE, se resalta que en las narraciones orales se manifiesta sobre todo en la pronunciación, pero en todos los casos el texto se entiende sin dificultad. Las incursiones de la lengua madre son numerosas en las narraciones orales, pues aparecen en todos los textos; y también se reflejan en las estructuras morfosintácticas y en el léxico.

La concordancia gramatical y la temporal, se manifiestan con deficiencias. Respecto a los verbos que el PCIC indica como propios de la narración aparecen (uno o varios tipos) hay varios informantes que no los utilizan con un porcentaje que llega al 73%.

Las oraciones subordinadas adverbiales aparecen en todos los textos de los discentes aunque no utilizan en los textos orales las de tipo condicional, concesivo y temporal.

La sustitución léxica se utiliza de manera eficaz en el 100% de las producciones, sobre todo en el uso de sinónimos, hiperónimos, deícticos y catáforas. Respecto a la elipsis se usa eficazmente, si bien la elipsis del sintagma nominal preposicional aparece solo en dos textos.

Respecto a los marcadores del discurso no aparecen todas las tipologías indicadas en el PCIC. Es lógico, puesto que los ejemplos del PCIC no aparecen como requisito indispensable para la confirmación del nivel B2 de dominio del español, sino que son un inventario de las posibilidades de uso en dicho nivel competencial. Al respecto, cabe señalar que los porcentajes para los textos italianos superan el 70. Sin embargo los textos aparecen bien cohesionados tanto en su macroestructura como en su microestructura.

3.4 Aplicación de las rúbricas de evaluación

Como se ha indicado más arriba el análisis realizado sirve para comprobar la validez de las rúbricas de evaluación que se han creado en el modelo COEN.

Una vez aplicadas las rúbricas se ha llegado al siguiente resultado:

El 90% de los discentes italianos llega al nivel con valoraciones que van de suficiente a excelente (6- 9). Solo el 10% de los alumnos no nativos no llega al nivel B2.

Por lo tanto la eficacia del sistema de evaluación queda demostrada y sobre todo hay que subrayar que se evalúan todos los parámetros de la pragmática textual el conjunto

Conclusiones

Queda demostrado que este modelo analítico-interpretativo ha permitido analizar minuciosamente el corpus de textos orales generados a partir de la tarea intertextual y que para evaluar el grado de consecución del nivel B2 de dominio del español en los hablantes no nativos dispone de una rúbrica de evaluación para cada una de las cualidades de textualización narrativa con criterios específicos, todo lo cual, tras los resultados hallados con su aplicación, muestra su efectividad y utilidad, ya que existen numerosos modelos parciales de análisis de competencia comunicativa, pero el modelo COEN tiene la ventaja de proponer un diagnóstico global con un esquema de trabajo claro y manejable en el aula, que, a la hora de evaluar, extracta información mejor estructurada (y por tanto más comprensible por todos los agentes educativos) que la apreciación difusa sobre vocabulario, ortografía, concordancia o conectores, como suele hacerse habitualmente en las clases donde el profesor corrige el texto del alumno.

El provecho del cine mudo y de su función intertextual con la literatura en el conjunto del modelo COEN apela, además, a la idea sensata de que un idioma no se aprende por imitación y repetición, sino por un proceso de globalización suscitado por inferencias e interpretaciones en contexto, gracias a los cuales pensamiento y lenguaje son madeja unida para reconocer, conectar, crear y reflexionar sobre el mundo.