

Un mundo lo más amueblado posible¹

Propuesta de escritura en la enseñanza del alemán como lengua extranjera*

Gloria Josephine Hiroko Ito Sugiyama*

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México.

*Profesora investigadora del Departamento de Humanidades en la UAM-Azcapotzalco.

Correo electrónico: gloria_ito@hotmail.com

Resumen

Sin duda, resulta ser una labor difícil el escribir, incluso en la propia lengua. Aún más en una lengua extranjera, inscrita en una concepción del mundo distinta, con una manera de pensar diferente, con múltiples variaciones en el modo de producir un diálogo, de cómo se lleva a cabo una disputa... modos de vida, lógica, todo es tan distinto.

Por lo tanto, propongo en este artículo una forma didáctica alternativa, en el contexto del cognoscitivism, aplicada de forma lúdica, de aprendizaje gradual de la escritura, en un curso de competencias discursivas y lingüísticas para el aprendizaje de lenguas extranjeras (alemán) en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A).

Palabras clave:

Escritura

Enseñanza de lenguas extranjeras

Abstract

Writing is often difficult, even in one's own language. Even more difficult is writing in a foreign language, inscribed in a foreign conception of the world, with a different way of thinking, with many variations on how a dialogue is produced, how an argument is conducted...

Ways of living, of thinking, everything is different. In this article, I propose an alternative teaching plan, in the context of cognoscitivism implemented as a recreational activity to gradually teach writing skills in a course in German conversation and language at the Universidad Autónoma Metropolitana–Azcapotzalco (UAM-A).

Keywords:

Writing

Foreign language teaching

¹ Umberto Eco, *Apostillas al nombre de la rosa*, Lumen, Buenos Aires, 1986.

Introducción

Escribir no sólo pone en juego nuestra relación con nosotros mismos, sino también con el lenguaje, con el discurso, con la cultura, con los otros, con nuestra propia historia. Así sucede cuando escribimos en nuestra lengua materna, y la complejidad de la dinámica se potencia aún más cuando lo hacemos en una lengua extranjera.

Quizás desde esta perspectiva —ya de por sí compleja en la propia lengua— podemos comprender cuáles son los desafíos que enfrentan los estudiantes cuando tienen que escribir en alemán como parte de sus actividades en nuestro Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX), alejados prácticamente de todo contexto real de uso y durante el primer año de estudio.

Quien aprende una lengua extranjera, sólo puede apoyarse en saberes y estrategias ya desarrolladas en su lengua materna y en las crecientes, pero todavía elementales, adquisiciones léxico-sintácticas de la lengua que está estudiando. Sin embargo, uno de los mayores desafíos es el desarrollo de actitudes para enfrentar la escritura en una lengua que no domina y cuyas convenciones culturales tampoco conoce. De ahí que el docente (o facilitador, usando el vocabulario constructivista) se convierta en un actor fundamental, pues su diseño didáctico debe responder a estos desafíos, a los que se suma la heterogeneidad de los grupos de estudiantes —porque los cursos no sólo se ofrecen a estudiantes inscritos en una carrera dentro de la universidad, sino también a un público externo—. Así, los grupos en los cursos extracurriculares de alemán de nuestra universidad suelen estar compuestos de jóvenes universitarios en su mayoría, que provienen de una sociedad fragmentada y de un sistema educativo que ha perdido su vieja potencia alfabetizadora, hecho que profundiza las desigualdades. Se suman a ellos profesores, profesionales, secretarías, jubilados, amas de casa, es decir, personas que tienen edades y trayectorias



Fotografía: Carmen Toledo

sociales, educativas y profesionales muy disímiles, algunas de ellas con una escasa o antigua relación con la educación formal.

Con el fin de eliminar el nerviosismo, las tensiones, entre otros estados de ánimo en el aprendizaje de la escritura en lengua extranjera (alemán), y las situaciones que se suman al aprendizaje de cualquier materia nueva, se hace uso del juego como el espacio lúdico que relaja, elimina el estrés, quita esa solemnidad al ambiente en que se confronta el alumno —frente al profesor, con ‘el otro’ (lo extraño) y sus compañeros (los otros alumnos)— para adquirir un nuevo conocimiento de una forma amena y agradable. También puede aprenderse el placer de llevar a cabo una acción al tiempo que se experimenta el sentimiento del éxito (Boeree, 2002).

Por otra parte, es sabido que en la mayoría de los libros de texto de idiomas, destinados a principiantes, basados en categorías, la escritura no ocupa un lugar preponderante por privilegiarse la comunicación oral. En relación con la producción lingüística, los objetivos se centran fundamentalmente en el dominio de actos de habla tales como presentarse, pedir, agradecer, saludar, solicitar información y proporcionarla, invitar, entre otros, de ahí que los diálogos sean una de las formas discursivas insoslayables del primer año y el

único tipo de discurso en el que la mayoría de los manuales solicita la escritura.

También en estos materiales se procede de forma gradual, siguiendo los principios de semiótica (Barthes, 1989; Eco, 1985) para alumnos del primer curso, la única propuesta que se realiza con respecto a la producción lingüística está limitada a que el alumno complete con una palabra o construya a base de breves enunciados, construyendo ideas, dentro de conversaciones cortas según un modelo preestablecido de intercambio en negocios, restaurantes, hoteles. En primera instancia, éste no parece ser el mejor camino para formar sujetos independientes y seguros de su quehacer.

La situación que acabo de describir explica el interés por mostrar en este artículo las líneas fundamentales de un proyecto de escritura que se introduce desde el primer curso (primer trimestre), y se desarrolla a partir del segundo trimestre del aprendizaje de una lengua extranjera (alemán), momento en el que los estudiantes están, por lo general, más motivados para hacerlo, porque tienen tanto conocimientos relativos al léxico de determinados campos semánticos y situaciones comunicativas —alimentos, bebidas, pasatiempos, deportes, restaurantes, hoteles— como saberes en relación con aspectos básicos de la morfología y la sintaxis de esta lengua. Además, como precedente, trabajaron

con diálogos y con la presentación de sí mismos, cuya trama descriptiva y recursos gramaticales los prepara también para poder dar sus datos biográficos o los de otra persona, lo que exige solamente variar las formas enunciativas. Por otra parte, también se introduce, por medio de la postal, al género epistolar, que es la forma específicamente escrita de la relación interlocutiva.

Una propuesta alternativa de escritura: Un mundo lo más amueblado posible

A partir de la práctica docente, he observado la necesidad de abordar una escritura más personal y creativa en los primeros cursos de enseñanza del alemán como lengua extranjera. Ésta logra como resultado textos con mayor fuerza expresiva, a partir de tareas como variaciones de textos literarios o no literarios, desplazamientos de géneros, con la ayuda de fotografías, revistas, carteles, *collages*. Pero el proyecto propuesto lleva esta idea a un paso más allá (como segundo instrumento en la gradación): la creación colectiva de una mininovela divertida a partir de ideas de los estudiantes, que son seleccionadas por el docente, organizadas y transformadas en una suerte de relato propuesto por la mayoría del grupo (de ahí que el tono pueda cambiar de serio a irónico, con infinidad de variaciones). La diferencia entre la primera propuesta y la que presentamos aquí radica en su duración y continuidad, capaz de generar un texto extenso y no escritos aislados.

El título de este trabajo constituye una clave interpretativa, hablamos de construir “un mundo lo más amueblado posible” en tres sentidos: primero, como lo entiende Eco: la novela como hecho cosmogónico, en donde hay que contar hasta los últimos detalles, preguntarnos qué hace el personaje y con ello ya tenemos toda una secuencia más o menos inevitable de gestos, luego preguntarnos qué sucede después. Si la respuesta es positiva, tenemos todo un discurso, y si es negativa, también. La cuestión es construir el mundo, las palabras vendrán casi por sí solas: *Rem tene, verba sequentur*. En segundo lugar, habría que seguir el consejo de Marco Ferreri, cineasta (Eco, 1986): “para poder inventar libremente hay que ponerse límites”. Dejar respirar al mundo subyacente. Así, puede construirse un mundo totalmente irreal, donde deben existir estructuras previamente definidas y para poder hacerlo correctamente hay que leer y releer constantemente. También hay que tomar en cuenta elementos que dependen de la decisión del autor, como por ejemplo cuántos peldaños tiene la escalera, pero existen otros, como los movimientos de algún personaje, que dependen de la narración. La construcción del mundo se va hilando de los comentarios de sus personajes, con un ritmo propio en la escritura. Y, como tercer punto, establecer parámetros previos, propuestas de frases o modismos entre los cuales el estudiante elegirá el que más le guste o le parezca adecuado para el caso, restrin-

giendo poco a poco esta ayuda, encaminándonos hacia la productividad propia del aprendiente.

Se trata, pues, de proporcionarle al alumno los elementos necesarios para que vaya construyendo este mundo ficticio, a partir de la lluvia de ideas, resultante de los deseos propuestos al inicio de esta actividad por la mayoría del grupo. Al contar con esto, se sentirá más seguro y sabrá cómo abordar distintas situaciones. Como se puede observar, requiere de gran paciencia y trabajo por parte del facilitador pero, los frutos que se obtienen, indudablemente valen la pena. El alumno, prácticamente al inicio, lo que hace es colocar las estructuras gramaticales en la forma adecuada, por ejemplo, el verbo en el tiempo, persona, número y modo adecuados, una sintaxis correcta, y de este modo avanza en la medida de sus conocimientos y del desarrollo de estrategias y habilidades que realice a lo largo del curso.

De primera instancia no hacemos énfasis en complejidades gramaticales, pero sí se llama la atención cuando cometen errores en puntos ya vistos en clase. No se debe corregir hasta el punto de desviar la atención y la motivación del alumno fuera de la escritura de la historia (mininovela) que es nuestro principal objetivo de acción.

De forma gradual se le da más libertad para la creación, a medida que cuenta con los elementos para realizarla basándonos en las teorías del cognoscitivismo y del conexionismo, sobre todo la *cognición situada*.² Aquí, debemos retomar el consejo de Ferreri. Si el conexionismo (Bechtel y Abrahamsen, 2002)³, al basarse en el modelo de la actividad neuronal, difumina los límites entre la mente y el cerebro, la cognición situada vuelve borrosa la separación entre el individuo y el mundo (St. Julián, 1997, p. 267). Como en el conexionismo, el significado se concibe como emergente pero, en la cognición situada, lo que hace posible la emergencia de significado es la interacción social y el uso de regularidades y apoyos externos. Siguiendo a Vygotsky (1986), la cognición situada considera que la interacción social y el uso de ayuda externa, como el lenguaje o los símbolos matemáticos, son la base de la cognición humana. El

² La hipótesis de la cognición (acción) situada se impuso en 1987 con el trabajo de Lucy Suchman. La cognición situada es una teoría pedagógica que se revela como explicativa de un autoproceso de aprendizaje. Ésta se presenta como la posibilidad de evitar que los entornos virtuales de aprendizaje se desarrollen como simples programas tutoriales. Este enfoque hace de los contextos un entorno situacional de oportunidades para encontrar el significado del aprendizaje como proceso de autogestión (*e-learning*).

³ El conexionismo parece ser una teoría que apela al cerebro para explicar competencias atribuidas tradicionalmente a la mente. Con esto se quiere sugerir que desde el conexionismo se defiende la tesis de que lo mental no tiene un estatuto propio, que la vida mental no posee un tipo de regularidades que puedan dar lugar a una disciplina independiente de la biología (más exactamente de las ciencias del sistema nervioso). En esta línea de interpretación se incluyen, por ejemplo, las tesis de dos de los representantes más destacados en el campo de la reflexión teórica sobre el sentido, valor y límites del conexionismo, los Churchland. Véase también D. E. Rumelhart, J. L. McClelland y el grupo PDP: *Introducción al Procesamiento Distribuido en Paralelo*, Alianza Psicología, Madrid, 1992, p. 354.

significado no existe como entidad predefinida e invariable, sino que se negocia y se construye —*emerge* de forma no totalmente predecible— en la interacción social (Hendriks-Jansen, 1996, p. 30; Varela, *et. al.* [1991], 1993, pp. 149-150). En los modelos propuestos por los enfoques de la cognición situada, el lenguaje se concibe como un apoyo para la construcción social de significados, y no como un vehículo para su transmisión (Clark, 1997; Hendriks-Jansen, 1996).

Para la cognición situada —como para la cognición corpórea— el elemento central ya no es el cerebro, sino la actividad corpórea en un entorno social y material. No somos procesadores seriales que reciben información y la almacenan en una memoria, donde se mantiene invariable. Antes bien, la acción corpórea en el entorno *es parte* esencial de la actividad cognitiva y toda nuestra actividad mental está modelada por ella. Así, la mente no necesita representar ni almacenar de forma costosa lo que encuentra ya en su entorno, ni procesar internamente la información que puede elaborar apoyándose en operaciones externas (Clark, 1989, p. 64). De acuerdo con esta idea, los enfoques más radicales de la cognición situada (p. ej., Thelen y Smith, 1994; Maturana y Varela, 1987) consideran errónea toda perspectiva representacional de la cognición. Clark (1997) aboga por mantener el concepto de *representación interna*, pero concede que “una gran parte de estas representaciones serán *locales* y estarán *orientadas hacia la acción* en vez de ser objetivas e independientes de la acción” (Clark [1997], 1999, p. 200, trad. Sánchez Barberán). Para Varela, *et. al.* (1991, p. 135), la cuestión no es si la mente elabora o no representaciones internas —pues es obvio que la mente produce imágenes, esquemas, entre otros— sino si se considera que éstas representan un mundo exterior, dado de antemano, y si para moverse por este mundo es necesario seguir estas representaciones. Más que representar el entorno, en la cognición

situada, los sistemas cognitivos aprovechan sus regularidades y apoyos para guiar la acción inteligente y adaptarla de forma dinámica a nuevas situaciones.

La cognición situada coincide con el conexionismo en la descripción del significado como fenómeno emergente. Los enfoques conexionistas (como explicación del modo en que opera el cerebro) son coherentes con los de la cognición situada y corpórea. St. Julien (1997), desde el ámbito del aprendizaje situado, propone combinar los hallazgos de la cognición situada respecto a los procesos sociales que sirven de apoyo a la cognición con las propuestas del conexionismo relativas al modo en que la experiencia modela el aprendizaje.

Por otro lado, los libros de texto que surgieron a partir del auge del enfoque comunicativo, se ocuparon más de la comunicación oral, al considerarla como la comunicación por excelencia, por ser ésta la que privilegiaron muchos, como mencionamos arriba, por un malentendido, al creer quizás que era la única en un contexto comunicativo, olvidándose que la comunicación también es escrita y de otros tipos (gestual, corporal). Nosotros hacemos énfasis en la comunicación, como construcción, donde el paradigma clásico de la cognición como manipulación de símbolos es coherente con el modelo matemático de la comunicación (Shannon y Weaver, 1963) como proceso de codificación y decodificación de mensajes (Martín, 2005; Risku, 2002b, p. 68). Por otro lado, se ofrece un marco para el desarrollo de un modelo de la comunicación como construcción dinámica de significados, donde la cognición resulta ser un proceso constructivo, dependiente del contexto y no totalmente predecible (Risku, 2002b, p. 72). Los artefactos culturales, como el lenguaje, son los apoyos que permiten llevar a cabo la construcción conjunta de significados.

Risku (2002b, p. 82) distingue los *significados* (*Bedeutungen*), como preferencias cognitivas aprendidas, del *sentido* (*Sinn*), como resultado de la interpretación en una situación concreta. En el

modelo propuesto por este autor (1998, 2002), los *significados* sirven de base para la interpretación en una situación particular que da lugar al *sentido*. Tanto la construcción de significados como la interpretación en situación se describen como procesos dinámicos y constructivos. En un sentido estricto, cabe afirmar que ambos procesos se producen en situación, ya que los significados, como *preferencias cognitivas*, surgen de la acumulación de experiencias cognitivas similares, lo que hace muy difícil distinguir entre producción de significados e interpretación en una situación determinada. No obstante, no cabe duda de que los sistemas cognitivos parten de las preferencias resultantes de la experiencia para interpretar nuevas situaciones.

El conexionismo y la cognición situada ofrecen explicaciones complementarias de cómo se producen los procesos constructivos descritos por Risku (2002). El modelo de redes neuronales permite explicar cómo surgen las preferencias cognitivas aprendidas y cómo se aplican a nuevas situaciones; el modelo de la cognición situada, cómo participa el entorno social y cultural en ambos procesos. Toda construcción de significados depende radicalmente de la capacidad de los sistemas cognitivos de reconocer y completar patrones, y se basa en la historia individual de interacciones con el entorno.

Trama⁴

El texto que inicia la secuencia didáctica está conformado por historias individuales de habitantes de distintas partes del mundo en un palacio en la India.⁵ Estas historias se entretienen a partir de los relatos individuales de cada alumno. El docente orienta a través de preguntas

⁴ Desarrollo de la escritura creativa en alemán como lengua extranjera para principiantes (Entwicklung des kreativen Schreibens im DAF-Anfänger Unterricht).

⁵ Esta situación se puede reemplazar más tarde con sus variantes por una hacienda en México, por ejemplo, donde los personajes ya no serán jeques, sino traficantes de droga o generales enriquecidos durante la Revolución o sus descendientes.

la selección de la información por parte de los estudiantes, quienes deben convertir el listado de características del palacio en una descripción. La segunda propuesta orienta a los estudiantes para que proporcionen ciertos datos biográficos del huésped de la habitación 13, una de las tareas punto de partida, a partir de las cuales luego el proyecto se va construyendo. Se utiliza para ello una especie de formulario que incluye no sólo los datos habituales de registro en un hotel tales como el nombre, lugar de nacimiento, edad, profesión o estado civil, sino otros detalles personales, como aspecto, pasatiempos, comida y bebida favoritas, hábitos particulares. El que aprendan a expresar de forma correcta ciertos datos biográficos resulta ser una tarea crucial porque los estudiantes luego deberán asumir la identidad del huésped construida en el juego de roles que exigen los escritos consecutivos.

La segunda serie de escritos pone en acción los personajes diseñados en ese escenario social, pues los hacen interactuar a través de diálogos e invitaciones que evidencian las dinámicas interpersonales del grupo en la ficción que, desde luego, tienen muchas características comunes con las del grupo clase. Cada estudiante escribe ya, desde ese momento, desde una única perspectiva enunciativa, la del personaje que creó. Cabe mencionar que para lograr la interacción requerida por estos escritos, los estudiantes están obligados a leer el relato que va conformando el docente, pues sólo a través de él pueden conocer las propuestas de sus compañeros. Este relato tiene ya la complejidad lingüística y discursiva que la historia requiere y, no obstante, los estudiantes lo leen con tanto interés y satisfacción al encontrar sus propias ideas, que pueden pasar por alto las dificultades gramaticales que, poco a poco, a lo largo del curso, irán combatiendo sin que se les haga una carga pesada.⁶

Puesto que toda historia requiere una instancia de puesta en intriga, la tercera etapa del proyecto introduce pequeños conflictos en el mundo creado: quejas por el comportamiento de los huéspedes vecinos, el robo de un anillo de oro —casi ridículo en un palacio— y, finalmente, una muerte dudosa, que transforma el juego en un misterio aderezado con ingredientes policiales. Así, en esta instancia, el mundo creado se desdobra en el ser y el parecer de los personajes y se activan en el relato reales e inconfesables pasiones humanas: el deseo, la envidia, la maldad... Finalmente, se introduce la última serie de escritos que duplican algunos que ya aparecieron (refuerzo): una solicitud de empleo que debe ser llenada por los interesados para ser elegidos como detectives, a fin de investigar la muerte acaecida. El informe final de la muerte ocurrida, escrito por un estudiante y corregido por la docente, es el que cierra el proyecto.

⁶ Además debemos señalar que si bien en los años cincuenta y sesenta se le dio gran importancia a la gramática, ahora, como se trata de cursos de competencias discursivas y lingüísticas, el acento debe caer en éstas y no en la gramática, sin que por ello ésta deje de tener su importancia.

Tareas y tipos de texto

Se trata de ir proporcionando a los alumnos el vocabulario pertinente y necesario, al tiempo que desarrollan las estructuras aprendidas durante el trimestre. Es probable que el nivel de dificultad de las tareas sea excesivo para estudiantes de primer año; sin embargo lograremos nuestro objetivo si existe la suficiente motivación, ya que gran parte de los resultados que se obtengan dependen de ella. Se ha comprobado además que el grado de dificultad no constituye un obstáculo para la ejecución de algún ejercicio si los estudiantes en verdad están interesados y se trabaja adecuadamente en el contexto de la escritura durante el curso.

Según Kiraly (2000), el aprendizaje no puede describirse como *transmisión* de conocimientos invariables, sino como proceso de *construcción* conjunta de significados. De acuerdo con esta idea, el docente (facilitador) no desempeña un papel de transmisor de verdades prefabricadas, sino de guía que orienta a los futuros traductores⁷ en la construcción de sus propios significados. El aprendizaje de la traducción debe ser, por tanto, *situado*, es decir, debe orientarse a la realización de tareas profesionales con toda su complejidad.

Rather than dissecting skills, knowledge, or instructional content for easy digestion, the constructivist perspective holds that for learning to be authentic and productive, learning tasks need to remain embedded in their larger, natural complex of human activity (Kiraly, 2000, p. 23).⁸

Por otra parte, el proyecto requiere de tareas y tipos de texto, ya conocidos o al menos relacionados con éstos, como son: diálogos, variaciones de textos modelo, enunciación de hipótesis, cuestionarios de opción múltiple, entre otros. Así, en el siguiente ejemplo podemos observar innumerables errores gramaticales, pero también humor, entusiasmo e ingenio para responder a los lineamientos que se pedían en la descripción del huésped de la habitación 13 como tarea posterior al llenar los espacios (Lückentext) en que falta alguna palabra del formulario que mencionamos en el punto anterior:⁹

Wer wohnt in zimmer 13 ???

In zimmer 13 ist eine extravagante mann.

Er haißt ali hammad el-perezo (ali)

⁷ En el sentido de que son quienes interpretan y crean su ficción.

⁸ “Más que diseccionar las habilidades del conocimiento o del contenido de instrucción para una digestión sencilla, la perspectiva constructivista sostiene que el aprendizaje debe ser auténtico y productivo. Éste en cuanto a las tareas necesita permanecer inmerso en el complejo natural de la actividad humana”. (Todas las traducciones son de la autora del presente artículo.)

⁹ Las versiones de los estudiantes no están corregidas, como ninguno de los ejemplos que se citan en original, pero aparecen en negritas con el propósito de que se vea que al inicio no importan los errores de este tipo pues se irán corrigiendo paulatinamente. Así, los textos de los alumnos se transcriben tal como fueron escritos.

Und er kommt aus la meca, arabian.
 Er ist 58 jahre alt und einen metereinundachtzig groß.
 Seine haare und seine agend sind braun.

Es notorio cómo la construcción de estas historias también nos lleva a cuestionamientos acerca de la cultura de cada uno de los países involucrados, el de la lengua propia y el de la ajena, amén del de otras culturas que en ocasiones están al margen, como en este caso la árabe.

Er ist ein Scheich, und er hat 6 Gemahline, alle mit ihn in das Palast!!!! Morgen geht die Scheich ins Kasino und trink Whisky bis Mittag.
 Im der Nachmittag geht er nach Swimmingpool, und scwimt für 2 Stunden. Und spätter, er geht aus Strandt und bringt mit sich Kamels!!!
 Im Avend bleibt er in das Zimmer mit seine 6 Frauen und niemand wisst was is los in...

Resulta interesante contrastar la formulación del estudiante con el fragmento de la mininovela escrita por la docente que retoma este texto, a saber:

Der palast amakord
 (...)
Kapitel 1

Ein Blick auf die Gästeliste der Luxussuiten zeigt: Diese Leute haben Geld! Da gibt es Prominente aus dem Showbusiness, einen reichen Ölscheich, Autofabrikbesitzer und dubiose Geschäftsmänner.
 (...)
 In Geld baden kann auch Herr Ali Hammad El-Perezo, der mit einem ganzen Harem und sechs Kamelen angereist ist. Die Frauen sieht man nie, aber die Kamele werden frühmorgens am Strand spazieren geführt.
 Dieser Mann züchtet kostbare Reitpferde für Polospieler in Saudi-Arabien und baut zur Zeit eine Piste für Formel 1-Rennen mitten in der Wüste. Natürlich interessiert er sich nicht nur für die Frauen seines Harems, ein Mann in seiner Position kann schließlich alle Frauen haben!

A pesar de su brevedad, se puede ver el estilo de la redacción, la libertad para retomar lo explícitamente dicho y lo sugerido por el estudiante, la introducción de tópicos consistentes con la imagen creada, pero inexistentes en la redacción original —la cría de caballos de carrera— y además la inclusión de datos de la vida real, en la ficción narrativa como la pista de Fórmula 1 en medio del desierto. Esta dinámica, que entrelaza la ficción y la realidad, también puede observarse en los personajes de los otros estudiantes, entre los que también se encuentran, por ejemplo, un terrorista de “Al-Qahira

(Ägypten)”, un músico de jazz y Herr Faust Engel, joven alemán en cuya figura reviven las tradiciones literarias.¹⁰

Este pequeño contraste entre lo que el estudiante escribe y lo que la docente retoma, también permite observar que lo que se conserva en este pasaje son algunas de las ideas, no la forma gramatical o discursiva de lo dicho. Se observa que el eje del proyecto no gira sobre la forma, aunque ésta no se desdén. No obstante, debe aclararse que desde el primer trimestre los estudiantes del idioma alemán ya conocen la sintaxis de esta lengua. Es imprescindible, además, dejar claro que los lineamientos de escritura orientan con minuciosidad no sólo la organización del tipo de texto, sino que brindan alternativas lingüísticas de formulación, tanto léxicas como sintácticas, que los estudiantes pueden retomar. Podemos ver a continuación un ejemplo de los lineamientos para escribir reclamaciones de los vecinos de habitación, proporcionando un vocabulario básico para este tipo de situaciones (imprescindible para los alumnos que se inician en el alemán), que además de constituir una escena que se nos puede presentar en la vida real y para la cual estaremos preparados en una lengua extranjera, es un acto que se presta a ser escenificado por medio de la ridiculización, la risa y la mofa.

Rauchen immer, ständig, pausenlos, die ganze Zeit
 bellen miauen kratzen oft
 husten schreien schnarchen stundenlang
 lachen singen klopfen morgens, mittags, nachmittags,
 abends, nachst stinken schlagen jeden Tag, den ganzen
 Tag lärmern sehr früh, sehr spät.

Beschwerden

Sie kennen die anderen Palastgäste jetzt schon etwas besser. Leider haben Ihre Zimmernachbarn rechts und links unangenehme Angewohnheiten und stören sehr. Erzählen Sie bitte!

Beispiel: Herr X von Zimmer 8 übt jeden Abend um Mitternacht ganz laut Saxophon. Frau Y von Zimmer 14 schnarcht so laut, dass ihr Nachbar....

- a) Suite Nr.
 Herr/Frau.....

- b) Suite Nr.
 Herr/Frau.....

Es evidente la cantidad de información que brindan los lineamientos para orientar la redacción de dos frases (no olvidemos que hay que tener la habitación “lo más amueblada posible”). En efecto, incluye opciones que apoyan la generación de

¹⁰ Alusión al *Fausto* de Johann Wolfgang von Goethe.

ideas, organiza acusadores y acusados de modo que todo el grupo quede incluido en la tarea y ofrezca por medio del “mundo lo más amueblado posible” alternativas lingüísticas relativas al léxico y a la sintaxis. Es pertinente recordar que cada etapa tiene sus propias maneras de divertir y de divertirse. Hay que entender el juego y, a la vez, tomarse las cosas en serio.

Otros casos, como los asuntos policíacos, se prestan a juegos mentales, de sagacidad, prudencia, perspicacia, lógica e imaginación, cuando el desafío cognitivo se centra en el razonamiento. Por ejemplo, en el interrogatorio de los huéspedes en torno a la muerte dudosa de uno de ellos, los parámetros se estructuran casi en su totalidad con un sistema de preguntas que incluyen a su vez opciones múltiples y dejan abierta la redacción sólo a las hipótesis y los argumentos. He aquí el modelo:

Palast amakord: kriminalfall el-perezo

Verhör

Name:..... Zimmer-nr:

1. Wann haben Sie El-Perezo zuletzt gesehen?

gestern Morgen

gestern Mittag

gestern Nachmittag

gestern Abend

nach Mitternacht

UHRZEIT

gegen.....

zwischen.....

Uhr

und.....Uhr

2. Wo haben Sie ihn gesehen?

im Frühstückssalon

im Restaurant

in der Bar

im Casino

in der Nachtshow

im Fitnessraum

in der Sauna

im Schwimmbad

am Strand

bei den Kamelen

3. Mit wem haben Sie ihn gesehen?

allein

mit Frau von Zi.....

mit Herrn von Zi.....

mit Palastpersonal:.....

mit Unbekannten:.....

4. Wo waren Sie am 9. Oktober zwischen drei und vier Uhr morgens? Mein Alibi:

Ich war.....

Ich bin/habe.....

5. Haben Sie Zeugen? (Wer hat Sie gesehen?)

Ich war allein

Frau ist meine Zeugin.

Herr ist mein Zeuge.

Palastpersonal: ist mein Zeuge.

6. Was ist Ihre Hypothese? War es ein Unfall, Selbstmord oder Mord? Wer hat El-Perezo getötet und warum?

.....

Palacio Amakord. Caso criminal El-Perezo

Interrogatorio

Nombre:..... Habitación número:.....

1. ¿Cuándo vio a El-Perezo por última vez?

Ayer por la mañana

Ayer al mediodía

Ayer por la tarde

Ayer por la noche

Después de la medianoche

Horario

Aproximadamente a las..... horas.

Entrey.....horas

2. ¿Dónde lo vio?

En el salón para desayunar

En el restaurante

En el bar

En el casino

En el show nocturno

En el salón de fisicocultura

En el sauna

En la alberca

En la playa

Con los camellos

3. ¿Con quién lo (a) vio?

Solo (a)

Con la señora de la habitación.....

Con el señor de la habitación.....

Con el personal del palacio:.....

Con desconocidos:.....

4. ¿Dónde estuvo el 9 de octubre entre las tres y cuatro de la mañana? Mi coartada:

Estuve.....

Estoy/tengo.....

5. ¿Tiene Ud. testigos? (¿Quién la vio?)

Estuve sola

La señora es mi testigo.

El señor es mi testigo.

El personal del palacio: es mi testigo.

6. ¿Cuál es su hipótesis? ¿Se trata de un accidente, un suicidio o un asesinato? ¿Quién mató a El-Perezo y por qué?

.....
.....

Este tipo de ejercicio proporciona al estudiante nuevas frases que va integrando (aumentando) tanto a su vocabulario como a su acervo de expresiones temporales, causales, locales, entre otras. El estudiante sólo tiene que elegir y marcar con una cruz las opciones, de modo que sean compatibles entre sí y consistentes con la hipótesis de un accidente o un crimen. Así, se centra el esfuerzo cognitivo en la lógica de las ideas, pues sólo el último punto requiere de redacción libre.

Ventajas didácticas

A pesar de la especificidad y orientación del proyecto, los estudiantes presentan durante el ejercicio muchos de los problemas que pueden observarse en las propuestas normales

de escritura: hacen caso omiso de las orientaciones de los lineamientos, no pueden utilizar las orientaciones brindadas, no reconstruyen el modelo de situación que surge de la propuesta. Sin embargo, con el proyecto, este último problema disminuye notablemente.

En efecto, esta propuesta permitió resolver el problema de la construcción del mundo acerca del cual hay que escribir. Umberto Eco sostiene que para contar una historia, lo primero que hace falta es “construirse un mundo lo más amueblado posible”. No obstante, consideramos que este postulado no sólo es válido para la narración, sino para toda situación de producción lingüística. En el caso de los otros tipos textuales que hemos venido trabajando, como el diálogo y la biografía, los saberes culturales y acerca del mundo real ocupan el lugar

que en la narración tiene el mundo de la ficción.

En los diálogos típicos del primer año de aprendizaje de una lengua extranjera, las competencias son inmanejables en alemán, en tanto que en la narración sólo el docente puede tener un control sobre el mundo que se construye y orientar mejor los recursos lingüísticos para dar cuenta de él. De ahí la ventaja de sostener el mismo mundo narrativo a lo largo de tres a cuatro meses, como lo exige el proyecto. De este modo se logró que los mismos estudiantes fueran construyendo y “amueblando un mundo” y, por tanto, se imaginaran y crearan supuestos comunes en el grupo. Esos saberes comunes hicieron que las posibilidades de escribir en relación con los lineamientos o generar inconsistencias internas en el texto disminuyeran notablemente en relación con las propuestas normales de escritura. Por otra parte, en los alumnos creció el compromiso con lo que escribían, pues sus ideas tenían un impacto directo en el curso de la historia.

Una consecuencia derivada de la permanencia del mundo fue la estabilidad de la perspectiva enunciativa, cuya

reconstrucción a partir de los lineamientos suele resultar particularmente difícil. Los estudiantes se movían en un mundo conocido y escribían desde una única posición, la del personaje que ellos mismos crearon y con el que, de una u otra manera, se identificaban. Por otra parte, el hecho de que los interlocutores de diálogos y cartas —o aquellos acerca de los cuales se hablaba— fueran los personajes creados por los mismos compañeros y, además, “viejos conocidos”, les permitía una rápida adecuación comunicativa, y la comunicación misma, en función de presupuestos culturales y afectivos compartidos. Este marco común los facultó para manejar mejor los recursos pragmáticos, creados en la relación entre lo dicho y lo no dicho, tales como la ironía, el doble sentido, el humor:

Socorro: — Herr von Taxi, darf ich fragen: essen Sie auch mit weissen Handschuhen?

Von Taxi: — Bestimmt! Aber, dieser Abend trage ich keine Handschuhen. Ich finde das sehr exotisch.¹¹

Otro estudiante, quien escribió un diálogo en el que el jeque árabe invita a Socorro Casán a cenar, sugiere las intenciones de ambos sólo a través de alusiones indirectas, entre ellas el intento de elusión de inesperados y molestos acompañantes que aparecen. La curiosidad de los X hace que inviten a cenar a los Y. Cuando la cita ya está concertada:

Sherlock und Hella — Guten Abend, Herr Scheich und Frau Socorro. Kommt ihr mit uns essen?

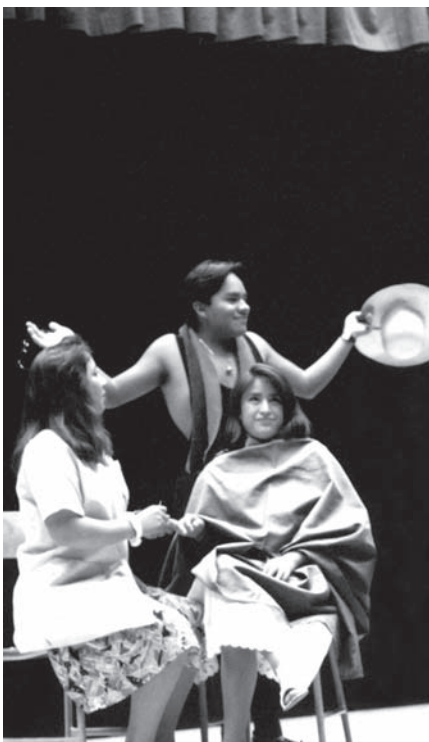
Wir möchten ins “Kaukasus“ gehen
Alí und Socorro — Nein, danke! Wir haben eine andere Verabredung, wir möchten Fisch essen...

S. u. H. — Ach! Toll! Wir können auch Fisch heute Abend essen!

A u. So. — (Uf!!) O.K. wir gehen mit ihr...

Como observamos, el manejo de la cortesía y de la relación entre las intenciones de los personajes y lo efectivamente dicho es notable.

Es así como la propuesta didáctica organizada en el segundo trimestre, no sólo atrajo la atención y despertó el interés de los estudiantes por escribir amén de la lectura, sino que además organizó un marco en el que se pudo practicar una escritura congruente (posible en la vida real), que no siempre tiene lugar en el primer año de enseñanza de un idioma extranjero. La ausencia de una evaluación, por medio de calificaciones, sin duda, también contribuyó al cambio de actitudes hacia la escritura y a un mayor relajamiento en la acción de los estudiantes. En efecto, una de las decisiones que ayudó a centrar a los estudiantes en las ideas fue el no incluir los escritos de esta propuesta en las evaluaciones y el hecho de que no siempre fueran devueltos con correcciones. En virtud de esta casi “liberación”, los estudiantes pudieron, en las situaciones propuestas, plantear temas y situaciones propias de la vida cotidiana, como la simulación, la mentira, la malevolencia, la mezquindad, el interés, el sexo, la crisis económica, entre otros, con total sentido del humor. Es como si, al haberlos puesto en una posición enunciativa estable, en dominio del mundo narrado, en ejercicio de los saberes discursivos y gramaticales ya construidos (o en proceso de construcción) y en una situación que tenía un fuerte ingrediente lúdico, se hubiera permitido a los estudiantes desplegar la narratividad virtual que ya contenía su propia experiencia de vida, tanto personal, como comunitaria. Cuando se evaluaba, uno de los estudiantes solía seleccionar de las propuestas de escritura incluidas —con lineamientos también sugerentes— los contenidos menos significativos desde el punto de vista discursivo, pues de ese modo se aseguraba el máximo dominio sobre la forma gramatical, fue capaz en esta propuesta de un inmenso logro: redactar el escrito final, referido a la investigación policial y a las conjeturas del



Fotografía: José Ventura

¹¹ Recuérdese que el *von* como parte integrante en los apellidos que provienen del alemán, denota alcurnia.

detective en torno a la muerte de uno de los huéspedes. Por ello se aconseja trabajar sin presión sobre los alumnos para obtener óptimos resultados.

Asimismo, esta propuesta cambió la dinámica del grupo, pues incluso aquellos que tenían más dificultades en las actividades “normales” del curso, eran valorados por sus compañeros en función de la creatividad de sus ideas, su fuerza narrativa o lúdica. De ese modo, consiguieron aceptación e integración en el propio grupo.

Conclusión

En la práctica, se demostró que la utilización de todas estas formas, como son diálogos, variaciones de textos modelo, enunciación de hipótesis, cuestionarios de opción múltiple, entre otros, en una escritura significativa, abrió nuevas posibilidades de formulación y dio lugar a la construcción de una actitud diferente en relación con la escritura.

El proceso requiere de un gran esfuerzo y trabajo, creatividad y organización por parte del docente o facilitador, pues sus estrategias lo comprometen activamente en todo el proceso de creación y de escritura, pero también se necesita, en el grupo de estudiantes, compromiso, interés, motivación, participación y responsabilidad, actitudes que en este tipo de proyectos se suelen propiciar. Así, ambos logran, de forma cooperativa y lúdica, construir y poner en escena un mundo narrativo (tan amueblado como sea posible), a partir de las ideas, los saberes, las experiencias y los deseos de cada parte, basados en el cognoscitivismos. Sin lugar a dudas, lo más valioso de la propuesta es el espacio que se abre a la conformación de la subjetividad en la escritura, uno de los logros más difíciles en la formación del educando, pero de suma importancia, tanto en el aprendizaje de una lengua extranjera como en su vida futura en general.

Bibliografía

- Barthes, R., *Análisis estructural del relato*, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1989.
- , *Elementos de semiología*, A. Corazón, Madrid, 1971.
- Boeree, G., *Teorías de la personalidad*, Erik Erikson, 1902-1994, 2002. En <http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/erikson.htm/>
- Bechtel, William, y Adele Abrahamsen, *Connectivism and the mind. Parallel processing, dynamics, and evolution in networks*, 2da. ed. corregida y aumentada, Blackwell, Oxford/Massachusetts, 2002.
- Clark, A., *Microcognition: Philosophy, cognitive science, and parallel distributed processing*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1989.
- , *Being There. Putting Brain, Body, and World Together Again*, The MIT Press, Cambridge, 1997.
- , *Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*, G. Sánchez Barberán(trad.), Paidós (Cognición y desarrollo humano 35), Barcelona, 1999.
- Eco, U., *Tratado de semiótica general*, Lumen, Barcelona, 1985.
- , *Apostillas al nombre de la rosa*, Lumen, Buenos Aires, 1986.
- , *La estructura ausente: introducción a la semiótica*, Lumen, Madrid, 1989.
- Hendriks-Jansen, Horst, *Catching Ourselves in the Act. Situated Activity, Interactive Emergence, Evolution, and Human Thought*, The MIT Press, Cambridge, 1996.
- Kiraly, D. C., *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*, St. Jerome, Manchester, 2000.
- Martín, Celia, *Contenedores, recorridos y metas. Metáforas en la traductología funcionalista*, Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation 24, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2005.
- Maturana, Humberto y Francisco J. Varela, *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*, New Science Library, Boston, 1987.
- Risku, Hanna, *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*, Stauffenburg, Tübingen, 1998.
- , “Situatdness in translation studies”, *Cognitive Systems Research*, 3, 2002a, pp. 523-533.
- , *Translationsmanagement. Interkulturelle Fachkommunikation im Informationszeitalter*,

- Gunter Narr. (Translationswissenschaft 1), Tübingen, 2002b.
- Rumelhart, D. E., y J. L. McClelland y el grupo PDP, *Introducción al Procesamiento Distribuido en Paralelo*, Alianza Psicología, Madrid, 1992.
- St. Julien, John, "Explaining Learning: the Research Trajectory of Situated Cognition and the Implications of Connectionism", en Kirshner, David y James A. Whitson, (eds.), 1997, pp. 261-279.
- Shannon, Claude E. y Warren Weaver, *The mathematical theory of communication*, University of Illinois Press, Urbana, 1963.
- Varela, Francisco J., Evan Thompson y Eleanor Rosca, *The embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*, MIT Press, Cambridge, 1993.
- Thelen, Esther y Linda Smith, *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*, MIT Press, Cambridge, 1994.
- Vygotsky, Lev, *Thought and Language*, Myshlenie i rech'(trad.), revisada y editada por Alex Kozulin, MIT Press, Cambridge, 1986.

