

mosaico

Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español

20 Diciembre 2007

X aniversario de la revista *Mosaico*

Técnicas para la enseñanza del léxico



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y
LUXEMBURGO

EMBAJADA DE ESPAÑA

Sumario

X ANIVERSARIO DE LA REVISTA MOSAICO

Presentación	3
Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo Ministra de Educación y Ciencia de España	
La revista <i>Mosaico</i> , historia de una ilusión compartida: 1997-2007 Federico Curto Herrero	4
El futuro de la revista <i>Mosaico</i> , diez años después María A. González Encinar	9

ARTÍCULOS

Input Peter Jan Slagter	12
Gramática y atención a la forma: sentido y sensibilidad - 2ª parte Concha Moreno García	23
El poliedro de la metodología del español (L2/LE): reflexiones dirigidas a un profesor novel Isabel Santos Gargallo	29
Enseñanza de español y turismo: las estancias lingüísticas Marta Baralo	32

TALLERES: TÉCNICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO

Técnicas para la enseñanza del léxico Marta Higuera García	37
La enseñanza del léxico más allá del diccionario Marisol Martín	43
Léxico para fines específicos : el español de los negocios Bernard Thiry	47

BIEN DICHO Y BIEN ESCRITO

Español urgente Vuelos regulares llevaron a Cartagena a los invitados al Congreso de la Lengua Alberto Gómez Font	51
Español en los medios de comunicación El estilo como línea editorial Juan Oliver	53

FICHAS

El Mediterráneo de Joan Manuel Serrat Dolores Soler-Espiauba	55
Sobre héroes y malvados. El Cid y los Infantes de Carrión Esther Ortas Durand	59

GUÍA DEL PROFESOR

RESEÑAS	
<i>Gramática. Elemental A1-A2 y Medio B1</i>	64
<i>El ventilador. Curso de español de nivel superior</i>	65
<i>Pasaporte ELE A1</i>	66

INFORMACIONES

Noticias	67
Conferencias	68
Calendario	69
Consejería de Educación	71
Institutos Cervantes	71

PORTADA

Mosaico del Parque Guéll, diseñado por el arquitecto Antonio Gaudí y construido entre 1900 y 1914. Barcelona. (Foto cedida por la Oficina de Turismo en Bruselas)

MOSAICO

Diciembre 2007
X Aniversario

Directora

María A. González Encinar
Consejera de Educación
Embajada de España
Bruselas

Coordinador

Federico Curto Herrero
Asesor Técnico

Equipo de Redacción

Inmaculada Canet Rives
Federico Curto Herrero
Cristóbal Gutiérrez Carrera
Bld Bischoffsheimlaan 39
1000 Bruselas
tel.: 00 32 (0)2 219 53 85
fax: 00 32 (02) 223 21 17
asesoriabelgica.be@mec.es

Colaboran en este número

Marta Baralo
Almudena Basanta y R.-Valdespino
Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo
Beatriz Calvo Martín
Federico Curto Herrero
María A. González Encinar
Alberto Gómez Font
Marta Higuera García
Marisol Martín
Concha Moreno García
Juan Oliver
Esther Ortas Durand
Isabel Santos Gargallo
Nathalie Schacht
Peter Jan Slagter
Dolores Soler-Espiauba
Bernard Thiry

Fotografía

Federico Curto

Corrección lingüística

Beatriz Calvo Martín

Maquetación – Impresión y encuadernación

Presses Universitaires de Bruxelles
Av. Paul Héger 42, 1000 Bruselas
tel.: 00 32 (0)2 649 97 80 – fax: 00 32 (0)2 647 79 62
pub@ulb.ac.be

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Edita:

© Secretaría General Técnica.
Subdirección General de Información y Publicaciones
Consejería de Educación de las Embajadas de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
N.I.P.O: 651-07-077-9
I.S.S.N.: 1374-0245

Se permite la copia total o parcial de la documentación siempre y cuando:

- Se cite la procedencia
- No se proceda a cobro o contraprestación
- Se informe al MEC de la incorporación, ofreciendo los datos que permitan la vigilancia del cumplimiento de lo expuesto en el punto anterior.

La Consejería de Educación no se responsabiliza de las opiniones aparecidas en los artículos de esta revista.

— ejemplar gratuito —

Edición electrónica de Mosaico:

<http://www.mec.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/revistas.shtml>

Presentación



RETOS PARA EL ESPAÑOL DEL SIGLO XXI

Uno de los objetivos más importantes del Ministerio de Educación y Ciencia es apoyar la presencia del español en el mundo y contribuir a la difusión de su cultura a través de una serie de programas de educación en el exterior.

Es un hecho evidente que el español tiene un desarrollo espectacular, por razones demográficas entre otras, que nos permite situarnos en torno a la considerable cifra de 450 millones de personas con el español como lengua materna. Esto hace que nuestra lengua sea, en la actualidad, uno de los grandes idiomas en el mundo en cuanto a número de hablantes sólo por detrás del chino mandarín y del inglés. Por otro lado, el español como segunda lengua sigue creciendo a un ritmo muy sostenido y mantiene una posición muy ventajosa en dos grandes países con un enorme potencial como Estados Unidos y Brasil donde es primera lengua extranjera.

Aunque éste y otros casos que se pueden poner como ejemplo del dinamismo del español nos llenen de satisfacción por la privilegiada situación de nuestra lengua, no debemos, sin embargo, sumirnos en la autocomplacencia. El futuro está marcando nuevos retos a los que el español tendrá que hacer frente.

En primer lugar está, desde el punto de vista cuantitativo, la expansión hacia países enormemente poblados del lejano Oriente que hasta hace poco eran considerados como economías emergentes, y que se situarán entre los países más desarrollados del mundo. El Ministerio que presido ha dado ya el primer paso con la apertura de una Consejería de Educación en China que apoyará la difusión del español en el país con el mayor peso demográfico del mundo. El conocimiento de nuestra lengua redundará, sin duda, en el desarrollo del comercio con los países de Iberoamérica y España.

Otro reto para el español es su presencia en Internet. Es un hecho evidente que nuestra lengua está consolidando su posición, detrás del inglés, pero en competencia ventajosa con otras lenguas importantes como el francés o el alemán. Lo que significa que se está avanzando cada vez más en lo que se refiere a la cantidad de contenidos y a la calidad de los mismos tanto en el dominio científico, como el educativo y cultural. Sin embargo, el nuevo reto es seguir incrementando nuestra presencia en la Red para hacer frente a los nuevos desafíos del mundo globalizado al que nos dirigimos. La solución es que haya cada vez más contenidos expresados con un lenguaje cuidado y que las posibilidades de acceso a esos contenidos sean cada vez más fáciles y más frecuentes, lo que se conseguirá con la garantía de portales sustentados por instituciones públicas como universidades, centros de investigación y laboratorios, bibliotecas y museos, e instituciones privadas como editoriales, medios de comunicación, etc.

No podemos dejar de mencionar, al menos, otro reto del español en el siglo XXI: su desarrollo cualitativo en los ámbitos científicos, tecnológicos, de la cultura, etc., y de las relaciones internacionales. En este sector, precisamente, el Ministerio que presido tiene en marcha múltiples iniciativas para defender la presencia del español en las instituciones europeas.

Y el último reto al que quiero referirme, el más cercano a la acción de las Consejerías de Educación en el Exterior, es el aprendizaje del español en las enseñanzas regladas de los sistemas educativos nacionales. Con la aprobación de la resolución del 7 de mayo de 2007 (BOE del 10), que dicta normas para el acceso directo a las universidades españolas de alumnos provenientes de sistemas educativos extranjeros, como desarrollo del art. 38.5 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, se hace más necesario que esos alumnos en sus enseñanzas secundarias adquieran el nivel adecuado de español que les permita seguir estudios universitarios en nuestro país.

Hay que mencionar también el esfuerzo legislativo que está llevando a cabo el Gobierno de España para adaptar la Declaración de Bolonia y desarrollar en nuestro país el Espacio Europeo de la Educación Superior, de acuerdo con los principios de calidad y movilidad, que atraerá a estudiantes y profesores de otros países hacia nuestras universidades.

Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo
Ministra de Educación y Ciencia
Ministerio de Educación y Ciencia de España

La revista *Mosaico*, historia de una ilusión compartida: 1997-2007

Federico Curto Herrero

Asesor Técnico de la Consejería de Educación
Embajada de España. Bruselas

A finales del siglo XX, las Consejerías de Educación en general van experimentando, progresivamente, una profunda transformación. En el caso de Bélgica, el retorno de los emigrantes o la integración de los hijos en edad escolar en el sistema educativo del país hace que la Consejería tenga tiempo de ocuparse de otros temas. La idea que comienza a adquirir fuerza es la de la expansión del español y la difusión de su cultura en la sociedad en que está presente. Por otro lado, hay otras causas de carácter histórico y socioeconómico, que confirman la necesidad de esa reorientación: la entrada de España en la Unión Europea en 1986, el despegue económico de nuestro país y los intercambios turísticos, entre otros factores, hacen que España empiece a considerar como un objetivo importante la necesidad de proyectarse en el exterior.

Todo esto se intensifica con la celebración de los Juegos Olímpicos en Barcelona y la Exposición Universal en Sevilla: 1992 fue un año mágico. España se convierte en un país al que el mundo, en general, mira con toda simpatía. Se pone de moda lo español en el sentido más amplio de lo hispánico: la música, la cultura, el folclore, la gastronomía, el arte, el turismo, las costumbres, el cine... y desde luego, la literatura en español que ya se había abierto caminos dos décadas antes con el famoso "boom" de la novela hispanoamericana. Hasta al Comité de selección de los premios Nobel llega el interés por la lengua española de manera que en las tres décadas que van desde 1960 a 1990 se conceden más premios Nobel a escritores en lengua española que en todas las épocas anteriores: Miguel Angel Asturias (1967), Pablo Neruda (1971), Vicente Aleixandre (1977), Gabriel García Márquez (1982), Camilo José Cela (1989) y Octavio Paz (1990). En consecuencia, el interés por el aprendizaje de la lengua española sigue ese mismo proceso ascendente.

Atento a esta evolución, el gobierno español crea el Instituto Cervantes en 1991 para promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y fomentar cuantas medidas y acciones puedan contribuir a la difusión de la cultura en el exterior en

coordinación con los demás órganos competentes de la Administración del Estado.

Las Consejerías de Educación tienen que orientar, también, sus miradas en esa dirección. El Ministerio de Educación les marca el camino a través del Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio. Según el artículo 3, "La acción educativa española en el exterior incluirá la promoción y organización de programas de apoyo en el marco de los sistemas educativos extranjeros para la enseñanza de la lengua y la cultura españolas, programas de apoyo a los intercambios en el ámbito educativo y, en general, cuantas medidas puedan contribuir a facilitar a los españoles el acceso a la educación en el extranjero y a potenciar la proyección de la lengua y la cultura española en el exterior".

Las líneas de actuación están bien marcadas. La Consejería de Educación actúa en consecuencia y toma la decisión de apoyar al profesorado de español de las enseñanzas regladas mediante diferentes actividades: seminarios de formación, ciclos de conferencias, creación de materiales para el aula, y, naturalmente, la edición de revistas.

Nace la ilusión de crear una revista

A comienzos del curso 1996-97 llegan a la Consejería de Educación en Bruselas dos asesoras técnicas: Hermine Catry Van den Sande, nacida en Amberes y funcionaria docente del Ministerio de Educación español, y Matilde Martínez Sallés, a quien debo agradecer las informaciones suministradas para redactar este punto.

En el ejercicio de su trabajo, se dan cuenta de la dispersión, casi atomización, del profesorado de español con el que tienen que trabajar. Y tratan de buscar soluciones para ser más efectivas. Hermine que, en su paso por la Consejería

Se pone de moda lo español en el sentido más amplio de lo hispánico: la música, la cultura, el folclore, la gastronomía, el arte, el turismo, las costumbres, el cine... y desde luego, la literatura en español

X Aniversario

de Educación en Londres, había tenido ocasión de familiarizarse con las revistas de esta Consejería, empezó a lanzar la idea de la revista y a convencer a Matilde de las ventajas.

Durante ese curso prepararon el proyecto de la revista de la Consejería de Bruselas con estas bases:

- *Información y divulgación*, sobre becas, cursos, seminarios... para la formación de profesores y eventos relacionados con el español.
- *Estructura de la revista* basada en la combinación de teoría (artículos) y práctica (fichas pedagógicas) presentado todo con rigor y amenidad.
- *Intercambio de experiencias*, con el fin de que los profesores pudieran dar a conocer sus iniciativas didácticas.

En suma, una revista moderna y práctica.

El nombre de *Mosaico* se eligió porque evoca la unión dentro de la diversidad ya que la revista iba destinada a tres países, uno de ellos con tres regiones lingüísticas y con varias redes educativas.

Al final del curso 96-97 cambia el consejero Joaquín Summers y este proyecto no se pudo presentar. También Hermine Catry vuelve a España. Sólo queda Matilde para transmitir el proyecto.

Para el curso 97-98 es nombrado José Luján Castro como Consejero de Educación y llegan dos asesores: Luis María Areta Armentia y Laura Cantón.



*Equipo de redacción de Mosaico entre 1998 y 2002.
De derecha a izquierda: J. Luján, Matilde Martínez,
Luis Areta, Manuel Bordoy y José Luis Cabo*

El nombre de *Mosaico* se eligió porque evoca la unión dentro de la diversidad ya que la revista iba destinada a tres países, uno de ellos con tres regiones lingüísticas y con varias redes educativas

Matilde informa del proyecto al nuevo Consejero que lo acepta con algunas modificaciones. El equipo de redacción, para llevar a cabo el número 1 queda formado así:

José Luján Castro, Director de la revista, Matilde Martínez Sallés, Coordinadora, Luis Areta y Laura Cantón.

A este equipo se incorporará después Araceli Dalmáu, coordinadora de la sección española del ABC de Ámsterdam.

Entre los preparativos de búsqueda de artículos, confección de portada, etc., se pasa el curso y la revista no se publica hasta el primer trimestre del curso siguiente.

Para el nuevo curso 98-99, se incorpora a la Consejería un nuevo asesor, Manuel Bordoy Verchili que sustituye a Laura Cantón y que figurará también en el equipo de redacción del número 1. Todos se van incorporando al proyecto y asumiendo cada uno tareas concretas con el fin de realizar un buen trabajo en equipo.

La ilusión hecha realidad: el número 1 de la revista *Mosaico*

El primer número de la revista bajo el nombre de *Mosaico*, incorpora un subtítulo que declara las intenciones de los creadores: “Revista de difusión cultural para la promoción y apoyo a la enseñanza del español”¹. Fecha de aparición: finales del año 1998, impresa y maquetada en la imprenta Cives Europa, Bld. Clovis, 12, de Bruselas. El presupuesto en aquella época era de 83.500 Francos Belgas por mil ejemplares y 2.600 FB por cada 100 ejemplares suplementarios.

El primer número es monográfico. Su estructura es muy simple: un bloque de “Artículos” de carácter cultural dedicado al tema de “La mujer en España” y otro de “Fichas” en el que se reúne un conjunto de materiales de apoyo al profesorado.

El Consejero y el Equipo de Redacción sienten la necesidad de presentar el primer número en un acto académico que se celebra en el Instituto Cervantes. En el discurso leído en ese acto, el Consejero, José Luján, deja clara la naturaleza de la revista que tendrá estos objetivos:

- Presentar temas de actualidad cultural y social española de manera sencilla, pero documentados apropiadamente.

- Proponer actividades pedagógicas, lingüísticas e interculturales, susceptibles de ser utilizadas en clase.
- Brindar información de aquellos acontecimientos relacionados con la enseñanza del español.

En resumen, la revista nace para “apoyar la labor docente del profesorado de ELE” proporcionándole actividades complementarias útiles para sus clases, y también para “establecer un contacto real y permanente entre la Consejería de Educación y todos aquellos profesores y profesionales que se ocupan de la enseñanza y de la promoción del español”.

La ilusión continúa: una encuesta sobre Mosaico. Teselas de actualidad y números monográficos.

A la vista del primer número, el Equipo de Redacción considera necesario conocer la opinión de los lectores y, por ello, envía una encuesta al profesorado en la que pide una valoración detallada de la revista y sugerencias para los próximos números.

Con los resultados de la encuesta y el análisis del primer número, se toman los siguientes acuerdos:

- Publicar dos números por año, uno antes del verano sobre temas de la actualidad española y otro por Navidad de carácter monográfico.
- Establecer unas normas de publicación.

En efecto, el número 2 del mes de junio de 1999 aparece con el título de “Teselas de actualidad” y un conjunto de secciones que, con ligeras variaciones, ha pervivido hasta ahora: Presentación, Artículos, Enseñar español, Fichas, Reseñas, Informaciones y Calendario.

Para el número 3, publicado en diciembre de 1999, se elige el tema de “La literatura española en el contexto de la literatura europea”.

A partir del número 4 la revista se edita ya en una imprenta de Barcelona. Este número 4, de junio de 2000, aparece con el título de “Teselas de Actualidad” por incluir una sección dedicada a la actualidad española. Esta sección desaparecerá a partir del número 8 porque se crea otro instrumento de contacto con el profesorado denominado *Infoasesoría*, que asume el papel de información sobre noticias de actualidad que puedan resultar de interés para el profesorado.

Las revistas publicadas de 1998 a 2003 son las siguientes:

- Número 1, diciembre 1998: La mujer en España
- Número 2, junio 1999: Teselas de actualidad
- Número 3, diciembre 1999: Literatura

- Número 4, junio 2000: Teselas de actualidad
- Número 5, diciembre 2000: El Español para Fines Específicos
- Número 6, junio 2001: Teselas de actualidad
- Número 7, diciembre 2001: Internet y las Nuevas Tecnologías²
- Número 8, junio 2002: Teselas de actualidad
- Número 9, diciembre 2002: Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas
- Número 10, diciembre 2003: El vocabulario

A partir del número 8 se producen las siguientes bajas en el equipo de redacción: Ana Almansa Manguilot, Araceli Dalmáu y la coordinadora Matilde Martínez Sallés que ha sido el alma de la revista y ha realizado un excelente trabajo de coordinación reconocido por todos.

Le sucede Federico Curto, nuevo Asesor Técnico en la Consejería Educación que es nombrado coordinador de Mosaico a partir del número 9, diciembre de 2002. Con el número 10, se producen otras dos bajas en el Equipo de Redacción:

la del Asesor Técnico, Manuel Bordoy Verchili, que se ha distinguido por difundir la revista en Países Bajos y motivar a los profesores de ese país para que colaboren en ella, y la del Consejero José Luján Castro, que tuvo el acierto de impulsar el proyecto

La revista nace para establecer un contacto real y permanente entre la Consejería de Educación y todos aquellos profesores y profesionales que se ocupan de la enseñanza y de la promoción del español

de creación de la revista y trabajar denodadamente por conseguir y mantener un notable nivel de calidad. Con el número 10, causa baja en el Equipo de Redacción Luis María Areta Armentia, al que se debe el cuidado de algunas secciones como fichas, reseñas, calendario e informaciones que llevó a cabo de manera muy eficaz.

Nueva orientación en 2003

En el número 11, diciembre de 2003, se incorpora la nueva Consejera de Educación, María Piedad de la Fuente Salvador, que, por tanto, asume la Dirección, y Cristóbal Gutiérrez Carrera, Asesor Técnico, como miembro del equipo de redacción.

Se producen los siguientes cambios:

- se incrementa la frecuencia a trimestral y se publican los números 11, 12 y 13.
- se introducen nuevos temas culturales y lingüísticos.

X Aniversario

- se diseña una nueva portada.

En el número 11 se hace referencia a estas modificaciones.

“La revista incluirá secciones y artículos de opinión sobre diversos temas que estén en el centro del interés general y que, por supuesto, puedan en cualquier caso atraer el interés de alumnos y profesores hacia temas culturales que contribuirán, sin duda, a aumentar su conocimiento de la lengua y de la cultura españolas”

Los números 11, 12 y 13 publicados durante el curso 2003-2004 tienen las siguientes secciones:

- Presentación, Enseñar español, Firmas, Bien dicho y bien escrito, Fichas, Guía del profesor, Reseñas, Informaciones, Calendario.

Durante este período, causa baja en la Consejería y, por tanto en el Equipo de Redacción José Luis Cabo, al que le sustituye Inmaculada Canet.

Un paso más y llegamos al número 20: se matiza el cambio

El número 14, diciembre de 2004, aparece como monográfico con el título de “Tratamiento del error en la clase de ELE”. Durante el curso académico 2004 – 2005 se incorpora a la Consejería, María A. González Encinar, como nueva Consejera de Educación y se publica ya bajo su dirección el número 15, junio de 2005. En este número aparecen tres importantes novedades que reseñar:

- la creación de una sección titulada “Experiencias didácticas” para acoger los trabajos y proyectos didácticos del profesorado del Benelux.
- la publicación de la primera separata con los trabajos premiados en el “I Concurso Internacional *Mosaico* de Narración Breve”.
- la frecuencia semestral de la revista.

La nueva Consejera hace la siguiente valoración de la revista en la presentación:

“... *Mosaico* constituye un instrumento insustituible, de larga trayectoria y de probado valor para la docencia de los profesores de español lengua extranjera, para la difusión de sus experiencias didácticas, para el intercambio del saber acumulado por este colectivo”.

Desde el número 15, la revista va a caminar sobre la base de estas innovaciones hasta el número 20 que ahora se publica.



Un mosaico de mosaicos

La revista incluirá secciones y artículos de opinión sobre diversos temas que estén en el centro del interés general y de alumnos y profesores en particular

Las presentaciones de la revista

Desde el principio se ha querido dar mucha importancia a la “tercera página” y se ha reservado para personalidades relevantes en el campo de la administración o en el mundo de la literatura.

En esta página han escrito los consejeros de educación José Luján (nº 1 y 10), Ma Piedad de la Fuente (11,12 y 13) y María González Encinar (15 y 18)); los embajadores de España Manuel Benavides (nº 2), José Pons (nº 4), María Victoria Morera (nº 14), Alfonso Dastis (nº 16) y Julio Núñez, (nº 17); el catedrático, Manuel Alvar, el escritor Luis Mateo Díez (nº 7) y el Director de la RAE, V. García de la Concha (nº 5). Por parte del MEC la revista ha contado con la colaboración del SGT, José Luis Cádiz (nº 6) y de los subdirectores generales de la SGCI Luis Buñuel (nº 8) y Margarita Melis Maynar (nº 19) así como de la Ministra de Educación y Ciencia, Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo (nº 20). A esta lista hay que añadir a Johanna Panthier, Directora de Política Lingüística del Consejo de Europa de Estrasburgo (nº 9).



Equipo de trabajo de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica (2007)

¿Qué ha representado *Mosaico*?

Ya es importante la historia que acabamos de trazar. Muchas revistas inician su andadura cargadas de ilusiones y van desapareciendo por el camino. *Mosaico* es una de las revistas más antiguas de España en el campo de la didáctica con la característica de combinar lo teórico y lo práctico, que ha mantenido, además, la continuidad desde su creación.

Mosaico ha sabido labrarse una trayectoria llena de prestigio por la calidad de la edición y el alto nivel de sus contenidos. Puede decirse, sin temor a equivocarse, que es una herramienta imprescindible tanto para los autores como fuente obligada de consulta, como lo muestran las continuas referencias en las bibliografías, como para profesores que quieren actualizar y tener al día sus conocimientos en el campo de la didáctica.

Mosaico es todavía mucho más aunque esto sea un rasgo de carácter humilde: ha sido cauce para que algunos profesores publiquen sus fichas o experiencias didácticas. Y en esta misma línea ha llevado materiales

a muchos profesores que han utilizado las fichas para las clases.

Mosaico ha sido, también, la ilusión de varios equipos de la Consejería de Educación que han creído en la revista y han entregado su esfuerzo con todo entusiasmo para conseguir los objetivos que se marcaron en el 1^{er} número.

A la entrega y dedicación del Equipo de Redacción formado actualmente por María A. González Encinar, Inmaculada Canet, Federico Curto y Cristóbal Gutiérrez hay que añadir el apoyo de José Lino García Souto y la colaboración de todo el personal de la Consejería

formado por Renata Knipp, Margarita Pérez, Consuelo Porto, Marian Cabrera e Higinio Álvarez.

Queremos terminar con una frase del que fuera insigne lingüista y miembro de las Academias de la Lengua y de la Historia, Manuel Alvar:

“Vuelvo a *Mosaico*. Me ha hecho pensar en cuanto ignoro y me ha hecho meditar en lo que pienso -¡ay!- saber. Que mis amigos de Bélgica, de los Países Bajos... sepan que no están solos y que un profesor, que ya no puede ni peinar canas, los está contemplando con una mezcla de entusiasmo y de añoranza”³.

Mosaico constituye un instrumento insustituible, de larga trayectoria y de probado valor, para la docencia de los profesores de ELE, para la difusión de sus experiencias didácticas, para el intercambio del saber acumulado por este colectivo

Notas

¹ Anotamos la evolución del subtítulo. En los números 5 y 6, se suprime la palabra “cultural” y el subtítulo queda así: “Revista de difusión para la promoción y apoyo a la enseñanza del español”. En el número 7 se suprime la palabra “difusión” y el subtítulo queda así sin variación alguna hasta el momento: Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español”.

² Con este número se editó un CD-ROM con los artículos aparecidos en números anteriores.

³ Manuel Alvar (1999): “Presentación”, *Mosaico*, nº 3.

El futuro de la revista *Mosaico*, diez años después

María A. González Encinar

Consejera de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

El Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la Subdirección General de Cooperación Internacional y las Consejerías de Educación en el exterior, tiene como uno de sus objetivos la edición de revistas, libros y materiales didácticos destinados al profesorado de ELE como apoyo a su labor diaria en la clase y a la actualización de sus competencias didácticas y metodológicas.

Habría que hacer un estudio pormenorizado de esta contribución oficial para resaltar el mérito de estas publicaciones, tanto en papel como electrónicas, y sus repercusiones positivas en la enseñanza de ELE.

En concreto, la publicación de revistas es un tema no desdeñable. Hoy día contamos con RedELE, una revista electrónica de la que se ocupa directamente la Subdirección General de Cooperación Internacional, alojada en la página web del MEC con enlaces en todas las páginas de las Consejerías.



*María Glez. Encinar, Consejera de Educación, en la presentación del libro *Tras las huellas de Don Quijote*. Amberes (2007)*

Esta revista es joven. Fue creada en 2004 con vocación de ser una plataforma para la divulgación de la didáctica de ELE y llegar a todos los profesores de español a través de Internet. La realidad nos demuestra que su creación y mantenimiento son un acierto completo. A su lado están las revistas de las Consejerías de Educación que presentan una enorme variedad: las hay electrónicas y en papel. Generalmente, se hace una edición en papel para distribuir a los profesores y después se alojan en la correspondiente página web de la Consejería. Las hay antiguas como *Donaire* y jóvenes como *Tinta china* y *Trasatlántica de México* o *Pirineos de Andorra*. Desde el punto de vista del contenido, las hay de varios tipos: las que están específicamente dirigidas a la creación de materiales, como la titulada *Materiales* de la Consejería de Educación en EEUU y Canadá y *Cuadernos de Rabat*, de la Consejería de Marruecos, por ejemplo; las hay orientadas fundamentalmente a la didáctica o que combinan lo pedagógico con lo creativo o la crítica literaria. En fin, en el campo de las publicaciones periódicas hay una notable variedad, que se explica por los objetivos concretos de las Consejerías y las necesidades de los correspondientes destinatarios en cada país.

Todas, sin embargo, aun teniendo una personalidad propia y un estilo individualizado, coinciden en la misma finalidad: el apoyo a la calidad de la enseñanza de los profesores de español. Además de la formación inicial del profesorado, que es importante en sí misma, se considera como absolutamente necesaria la formación continua o permanente que permite la actualización lingüística y pedagógica a lo largo de toda la vida. Apoyar esta formación debe estar entre las prioridades de cualquier institución.

RedELE fue creada con vocación de ser una plataforma para la divulgación de la didáctica del ELE y llegar a todos los profesores de español a través de Internet. La realidad nos demuestra que ha sido un acierto completo

Entre las revistas que se han citado y otras muchas que faltan por citar, uno se puede preguntar, a la altura de este número 20 de la revista de esta Consejería, qué espacio ocupa *Mosaico*, hoy, como revista de apoyo lingüístico y didáctico. Es la pregunta a la que vamos a tratar de responder.



Biblioteca de la Universidad de Lovaina

Mosaico no es sólo una revista que se edita en papel para distribuirla entre los profesores de ELE del Benelux. Alojada como está en la página *web* de la Consejería en versión electrónica, es también un elemento de apoyo para profesores de ELE en cualquier parte del mundo. La prueba está en el cada vez mayor número de profesores de ELE de fuera del ámbito de la Consejería que solicitan el envío de *Mosaico* en papel. Esto nos obliga a pensar en contenidos que sirvan principalmente a la comunidad de profesores de ELE del Benelux, y también a otros profesores de ELE que pueden acceder a ella a través de la Red.

Otro criterio, que no por repetido deja de tener importancia, es el carácter teórico-práctico de nuestra revista, que es seguida con interés cuando se logran combinar con acierto ambos aspectos. La palabra

Además de la formación inicial del profesorado, se considera como absolutamente necesaria la formación continua, que permite la actualización lingüística y pedagógica a lo largo de toda la vida

“teórico”, la usamos en el sentido de que una publicación sobre didáctica de las lenguas debe ofrecer medios para que sus lectores mantengan actualizados sus conocimientos y sepan en todo momento por dónde se orienta la pedagogía de la enseñanza

de su lengua. Con la palabra “práctico”, hacemos referencia a la inclusión de materiales didácticos como experiencias, talleres, modelos de unidades didácticas para adaptar, etc, para las clases o, simplemente, ideas que permitan al profesorado crear sus propios materiales. Es un buen componente. *Mosaico* ha combinado siempre estas dos vertientes y se reafirma en ello.

En tercer lugar está el criterio monográfico. En *Mosaico* se ha alternado la publicación de números monográficos con los compuestos por artículos sueltos. Nuestra opinión es que se debe generalizar esta perspectiva. Con algunas condiciones, naturalmente, como vamos a señalar a continuación. Nos parece muy interesante elegir un tema, que esté arraigado en el ámbito de nuestra Consejería, y que pueda tener relevancia e interés también para profesores de cualquier parte del mundo. Es como si se quisiera fundir lo local y lo global. Algo, en suma, que valga para nuestros profesores y que pueda ser, al mismo tiempo, útil a otros muchos.

La presentación monográfica de temas debe tener la particularidad de combinar la vertiente formativa y la vertiente de aplicación. Los temas deben

La presentación monográfica de temas debe tener otra particularidad: la combinación de la vertiente formativa y la vertiente de aplicación. Los temas, presentados de manera documentada, pero también amena, deben complementarse con orientaciones para su utilización en clase de ELE.

la presentación de materiales para su uso en la clase de ELE, bien a través de fichas pedagógicas, de experiencias didácticas o de talleres.

Para que la revista sea una publicación integrada en el ámbito territorial en que se edita, debe buscar la colaboración de especialistas en el tema, sin que sean necesariamente profesores y sin que obligatoriamente escriban su colaboración en español. En ese caso, habría que hacer la traducción a nuestra lengua. Las aplicaciones de esos contenidos a la clase de ELE deben estar redactados especialmente por profesores de ELE en ejercicio.

En lo que se refiere a temas monográficos para los próximos números de *Mosaico*, viene enseguida a la

memoria el tema de las migraciones. Es verdad que se ha tratado con profusión. Sin embargo, si se enfoca desde el punto de vista de las repercusiones que tiene en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, puede resultar novedoso. Otro tema es el del Porfolio: su naturaleza, su adaptación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, sus logros y deficiencias. Bélgica es un país plurilingüe y eso nos brinda la posibilidad de abordar el tema de las lenguas extranjeras desde esta perspectiva enriquecedora. Y, sin ir más lejos, es en este país donde se encuentran concentradas la mayor parte de las instituciones de la Unión Europea ¿Qué mejor motivo para hacer un análisis de las lenguas en las instituciones supranacionales? ¿Y el tema de la traducción y las lenguas? ¿Es que Bélgica y Luxemburgo no son centros de importancia mundial en el campo de las traducciones?

Otro ya presentado pero que se podría volver a tratar en el nuevo *Mosaico* desde una perspectiva actual es el de “La mujer en España”. A él se consagró el primer número monográfico en 1998 y se justificó su elección con estas palabras:

“La primera edición de *Mosaico* se ha dedicado a la *Mujer en España*, ya que ésta constituye el exponente de uno de los cambios sociológicos más importantes acaecidos en nuestro país durante la segunda mitad de este siglo. Las mujeres han pasado de ser consideradas en permanente minoría de edad a ser ciudadanas libres y con los mismos derechos y deberes que los hombres. Ha sido, sin duda, uno de los pasos importantes de nuestra reinstaurada democracia y de nuestra Constitución en su empresa de abolir injusticias y preparar un terreno más apto para la convivencia”.

Desde entonces, han pasado ya diez años en los que la presencia de la mujer en la sociedad española ha ido adquiriendo cada vez más relevancia. Esto podría justificar abordarlo de nuevo. Así como otros temas que ya se han tratado y que pueden necesitar una nueva actualización como Internet, etc.

Esperamos y deseamos que *Mosaico* siga contando con el reconocimiento de su alto nivel científico como lo prueban las referencias de sus artículos en múltiples obras sobre la didáctica de ELE

Hemos presentado los temas anteriores a título de ejemplo para mostrar que una revista como *Mosaico*, editada por una Consejería, puede ser un excelente apoyo para sus profesores, sin duda, y para otras muchas personas, en cualquier parte del mundo. Esta es una de las justificaciones para la existencia de este tipo de revistas que nacieron en principio para el apoyo a los profesores del ámbito de la Consejería y hoy, por la existencia de Internet, pueden extender su campo de acción de una manera insospechada hace unos años.

Y todo esto, manteniendo una buena parte de su espacio para la propuesta de materiales didácticos, que no deben faltar.

Si todos estos ingredientes se combinan con una buena participación de profesores y el buen hacer de las personas de la Consejería, el resultado será magnífico.

Esperamos y deseamos que *Mosaico* siga contando con el reconocimiento de su alto nivel científico como lo prueban las referencias de sus artículos en múltiples obras sobre la didáctica de ELE y continúe, por muchos años, sirviendo los intereses de los profesores y siendo un instrumento valioso para la promoción y la extensión del español y su cultura.



Palacio de Berlaymont, sede de la Comisión Europea. Bruselas

Input

Peter Jan Slagter

Universidad de Utrecht / University College Utrecht

RESUMEN

La redacción de Mosaico me pide un artículo para el número 20, invitación que acepto con gratitud porque es un auténtico honor el que me hace. Al mismo tiempo me deja tanta libertad que me apabulla la tarea, porque, ¿no está todo dicho ya en tantas revistas profesionales como existen hoy en día, por ejemplo, en ésta que tienes delante, lector? Abusaré un poco de la confianza depositada en mí para insistir en un tema constante, el inicio del ciclo didáctico, comentar algunos aspectos e instrumentos desarrollados en diferentes momentos, insistir en los desarrollos en SLA y cambios en didáctica que ha habido y cuyos resultados vemos hoy en día en el mercado de materiales didácticos y terminar explicando algunas respuestas personales que me divierten y me tienen ocupado estos últimos años.

¿Qué enseñamos, a quién, por qué, con qué efecto, cómo sabemos que los alumnos absorben lo que les ponemos delante, qué método funciona mejor para qué tipo de alumno, qué aprenderán por nosotros y qué cogerán al vuelo sin nuestra intervención? ¿En qué nos basamos para elegir un manual, para planificar una clase, cómo sabemos que las cosas van bien, y cómo aprendemos a retener y mejorar lo que aparentemente salió tan bien que nos gustaría poder formular el secreto de las caras contentas que vemos delante de nosotros, para repetir ese éxito? En clase estamos solos, sin nadie que nos ayude a ver lo que hacemos bien, mal, o mejorable. Empezar a ser profesor de idiomas suele también ser diferente de lo que habíamos vivido en las clases que nos dieron a nosotros. Hay que empezar a dar clase muy joven para poder usar el mismo libro con el que aprendiste tú. Y, ¿qué problemas reconocemos en nuestros alumnos por las experiencias que hemos tenido nosotros? Bien pocos, diría yo. Estar delante de una clase significa cambiar el punto de observación, suele distanciarnos de nuestros recuerdos personales y nuestra percepción de lo que poco antes eran nuestros problemas más importantes. Cómo hemos absorbido nosotros todo lo que nos pusieron delante es otra cosa que contestar a la pregunta de cómo conseguimos ahora nosotros que los alumnos absorban lo que les ponemos delante en nuestras clases.

No hace falta hacer grandes ejercicios de memoria para ver que la gramática hasta hace poco ocupaba un papel predominante y exclusivo. Y se mantiene así pese al hecho de que el concepto de gramática hoy en día se refiera a otros contenidos: además de los aspectos formales,

morfología y sintaxis, incluimos el uso de la lengua, la pragmática y la comunicación. Lo que no ha cambiado para nada es la importancia que tiene estructurar el aprendizaje con estos nuevos tipos de utensilios, con reglas adecuadas, formales y de uso, que expliquen lo que hay que saber para servirse de la lengua meta. Es importante empezar por este comentario porque hasta hace poco los que defendíamos centrar la enseñanza en el uso de la lengua no éramos precisamente de recibo.

Si bien aprendí español con métodos de gramática y traducción (mi primerísima frase pronunciada en público y en español, en un cumpleaños en mi casa, ante un público atónito de tanto saber y ante una mamá supercontenta, era: *El labrador labra las tierras*, con lo que conseguí demostrar un control absoluto del presente de indicativo de los verbos regulares en -ar, ¿no es cierto?), no tardé mucho en darme cuenta de que la gramática está bien para especialistas, pero que en el mejor de los casos ayuda a organizar las clases de tal forma que podamos conseguir que los alumnos aprendan casi sin ella, sin sufrir malentendidos cognitivos debidos a abstracciones técnicas que sólo entienden los especialistas. En los manuales que utilicé al principio, allá por los años sesenta, la práctica seguía a una exposición de reglas, ejemplos, conjugaciones, etc. Hoy en día la práctica determina qué reglas y qué léxico proponemos.

No hace falta hacer grandes ejercicios de memoria para ver que la gramática hasta hace poco ocupaba un papel predominante y exclusivo

Artículos

Cuando me di cuenta de que hablar sobre gramática y traducir frases del holandés al español y al revés no es lo mismo que atreverte a usar la lengua, llegaron los primeros manuales audiolinguales productos de esa simbiosis de estructuralismo norteamericano y psicología cognitivista. Por los mismos años tuve ocasión de hacer un mes de prácticas con la metodología audiovisual francesa, fruto directo del estructuralismo europeo, Ferdinand de Saussure llevado al aula. Los manuales americanos se caracterizaban por sus interminables secuencias de ejercicios estructurales que poco a poco adiestraban al alumno, sin darle acceso a reglas gramaticales explícitas, en una programación harto monótona (esto es con toda la sabiduría que dan los años, en aquellos años creíamos que funcionaba) cuyo ejercicio culminante de final de unidad consistía en un diálogo dirigido del tipo: David, pregúntale a Antonio cómo se llama. [David] 'Antonio, ¿cómo te llamas?' - Bien, Antonio, contéstale que te llamas Antonio. [Antonio] 'Me llamo Antonio'. Cuando tocaba hablar de datos personales, las edades de los alumnos lógicamente no superaban lo que se podía expresar con los numerales explicados en los *drills*: por el libro tenías doce o dieciséis años, otras edades no, independientemente de los que tuvieras. El estructuralismo norteamericano y el europeo de corte audiovisual compartían una gran atención por la lengua hablada (afán nada nuevo, por cierto, pero de renovada relevancia en esos años), pero los dos respetaban un cánón gramatical bien definido que iba de lo supuestamente simple a lo supuestamente complejo, por lo que seguían fieles a los contenidos de los manuales de gramática y traducción. En la versión europea imperaba la unidad de forma y significado de cada enunciado: oraciones que había que memorizar enteras, mientras que la versión americana permitía cortar los modelos en partes asimilables, sustituibles por otros elementos de la misma categoría gramatical, de tal manera que ya en aquellos años me sorprendió más de un alumno diciendo en nuestros laboratorios de lenguas que 'los chinos eran americanos', fruto de la repetición mecánica de las estructuras sin que esas prácticas obligaran a contestar con información personal, verídica o por lo menos verosímil. No necesariamente malo, pero muy lento, y muy poco propio del mundo que nos rodeaba y que cambiaba a un ritmo mucho mayor que la escuela.

Este marco conceptual y estructural, de enseñar paso a paso, es el que llevé a los primeros dos cursos de español por televisión que me invitaron a escribir y presentar, y que son el inicio de la fascinación que sigo sintiendo



*Campus de la Universidad de Utrecht. Países Bajos.
Edificio Descartes donde se imparten los cursos de español*

hasta el día de hoy por el uso de la tecnología para fines educativos. Allí conseguimos encuadrar - con Dios y ayuda - ejemplos de estructuras sintácticas cuyo fin era mostrar y hacer repetir a los profesores de la pantalla frasecitas con ejemplos de conjugaciones verbales, más algún que otro adorno, en una escena de estudio de televisión que parecía teatro, pese al conjunto de frases que nadie enhebraría en la vida real: '¿Quiere usted un helado?' - 'Sí, quiero un helado'.

Después de esa experiencia televisiva¹ - y añadido que sin ella la mayor parte de esto que voy a contar no me habría tocado vivirlo - en 1974 fui invitado a una reunión en Estocolmo por el grupo de expertos del Consejo de Europa que estaba empezando a presentar sus primeros resultados nocio-funcionales y comunicativos. Este grupo se había embarcado en la creación de un sistema de unidades-crédito consistentes en una parrilla cuyas casillas contienen descripciones de niveles de lo que hoy llamaríamos 'proficiencia' que un alumno podría demostrar tener, independientemente de su lengua materna, de la educación que hubiera recibido, y del tiempo invertido. En el MCER (2001) se plasma esta misma idea aunque de forma mucho más elaborada con todos los avances que se han logrado entre los setenta y el comienzo del siglo XXI. En aquellos años setenta este grupo se dio cuenta de que no llegaría a un sistema de unidades-crédito de uso con listas de frecuencias de vocabulario y optó por un enfoque nocial (Wilkins 1976) y las propuestas de descripción de nivel comprendían funciones, nociones generales y nociones específicas. Estas últimas ejemplificaban los temas que daban unidad a los capítulos de los manuales más avanzados de esos momentos: *En la frontera, En la*

estación, En el taxi, En el hotel, etc. Los ‘niveles umbral’ de entonces se sitúan en B1 del actual MCER.

Este movimiento pragmático que se inició en los años sesenta, cobró fuerza en la década de los setenta y consiguió cambios importantes en los programas oficiales de enseñanza de todos los países europeos. Lo que se presentó como nocio-funcional, o funcional-nocional, se consideraba como un ‘método’ como si fuera producto de la unión entre orientaciones lingüísticas y alguno de los enfoques psicológicos vigentes. Uso erróneo, a mi juicio: habría sido más correcto calificarlo como un enfoque de planificación curricular que a la hora de elegir objetivos de uso y elementos de lengua aspiraba a tener en cuenta aquello que la futura vida real pudiera demandar de los alumnos. En cualquier caso, los documentos del Consejo de Europa no imponen ninguna metodología concreta.

El hecho es que con materiales comunicativos se podía enseñar siguiendo moldes audiolinguales: mucho de lo que llamamos machaquita, y bien poca gramática para no asustar al personal. En Alemania Federal, particularmente en el estado de Hessen, se trabajaba con un modelo de corte tardío-estructural, o tardío-conductivista que dio lugar a una clasificación de subtareas que se conoce bajo el lema del modelo ABCD. Más adelante volveremos a este esquema.

Las *funciones* pueden caracterizarse en grandes líneas como aquello que se hace con la lengua: pedir perdón, informar acerca de algo que ha pasado, ... y las *nociones* son los elementos de un sistema que engloba los aspectos cognitivos que manejamos. Nociones hay de dos tipos: las generales y las específicas. Las generales son por ejemplo modos de referirse a momentos en el tiempo, colores, dimensiones, distancias, las específicas son las que reúnen campos temáticos: el restaurante, la estación, la comunidad, etc. Un acto de lengua como pedir perdón por llegar tarde a un sitio reúne una función (pedir perdón), una referencia a un movimiento (llegar), y referencias a un punto en el tiempo (tarde) y a un punto en el espacio (sitio). Todos estos elementos se detallan en las primeras publicaciones del Consejo de Europa (Van Ek 1975, y una multitud de adaptaciones para todos los idiomas europeos) en documentos que llevan el título genérico de ‘nivel umbral’.

Es difícil generalizar los rasgos esenciales de los materiales didácticos cuyos autores se inspiraban en estos catálogos de objetivos con sus correspondientes exponentes lingüísticos. Un rasgo interesante es el hecho de que las explicaciones en los primeros manuales (como *Para empezar* y *Esto funciona*) reflejaran el uso de la lengua, con los ejemplos propuestos para llevar a cabo las funciones. Esos ejemplos de uso se basaban en intercambios normales y corrientes en la lengua meta y daban cuenta del hecho de que una pregunta puede contestarse mediante una variedad de respuestas: ¿Has estado alguna vez en Roma? puede contestarse utilizando el mismo modelo morfosintáctico con ‘Sí, he estado en Roma’ lo mismo que con ‘No, no he estado nunca en Roma’, o con un simple ‘sí’ o ‘no’, lo cual no deja de establecer una diferencia con manuales ya más tradicionales y estructurales que pedían ‘una frase completa’, cosa que en la vida normal suele ser

señal de una segunda intención, o gran pomposidad: ‘sí, he estado en Roma’, o: ‘sí, he estado en Roma, pero no me gustó nada.’ Además, resulta fácil imaginar una serie de alternativas, como ‘sí, muchas veces’ o ‘no, pero vamos dentro de una par de semanas’, etc. En vez de dar un análisis exhaustivo de las estructuras gramaticales se hace hincapié en aspectos pragmáticos de la comunicación humana:

A: ¡Teléfono!

B: *Estoy en el baño*

como reza el clásico ejemplo de Widdowson.

Una nota más sobre *Para empezar* y *Esto funciona*. Nacidos en Barcelona, estos manuales reflejan la aportación de los alumnos que aprendían en clase y además en situación de inmersión. Esto último los diferencia de la inmensa mayoría de alumnos que estudian fuera de España. También hay que destacar que los autores de estos materiales trabajaron sobre los mismos temas funcionales sin conocer aún los trabajos en torno a los niveles umbral. Se puede decir que crearon los catálogos de funciones y nociones desde la práctica.

Otro rasgo importante es que estos manuales combinaban una visión fresca del uso real de la lengua con un sólido andamio gramatical. Desde luego, lo que en enfoques estructurales se consideraba como difícil o fácil lo era desde una perspectiva bastante arbitraria,

Los ‘niveles umbral’ de entonces se sitúan

en B1 del actual MCER.

Este movimiento pragmático que se inició

en los años sesenta, cobró fuerza en la

década de los setenta y consiguió cambios

importantes en los programas oficiales de

enseñanza de todos los países europeos

pero el orden tradicional de los temas gramaticales seguía ofreciendo un apoyo importante. Ya en los primeros libros de texto propiamente nociofuncionales se vio que las funciones no son el principio de ordenación más afortunado y menos para lenguas románicas. Lo que es difícil o fácil es un tema que la profesión ha intentado resolver recurriendo a medidas de complejidad estructural, pero que mejor se analiza a partir de un análisis contrastivo: ¿qué equivalencia en L1/L2 favorece, o qué falta de equivalencia impide una eficaz comprensión del fenómeno? DeKeyser (2005) cita el ejemplo de los aspectos de los pasados en español que los alumnos nórdicos literalmente ‘no ven’ (Lee, Glass, Cadierno & VanPatten 1997). Otro tema es la concordancia que, si bien existe en otras lenguas, suele no tener la complejidad de las lenguas románicas.

Por *enfoque* se entiende un conjunto razonado de selección de objetivos interactivos, elementos gramaticales y una filosofía pedagógica. Repito que el enfoque comunicativo como tal no existe, por mucho que se diga, porque los catálogos de objetivos no imponían ni sugerían métodos pedagógicos. Lo que existe son materiales que se pueden usar para aprender comunicándose en la clase. Y se diferencian los manuales entre ellos por la selección de objetivos finales de unidad, por el orden de presentación de los elementos gramaticales y por la manera de reflejar la aproximación gradual a la capacidad expresiva final de curso, final de libro, final de capítulo. Una clase, y esto no es exclusivo para una clase de lengua, se planifica a pasos de cangrejo: para atrás. Se empieza por definir los resultados finales de cada unidad, las presentaciones, debates, interacciones a los que el libro, el profesor, o la clase en régimen de autogestión piensa llegar. Luego se hace un inventario de los recursos lingüísticos necesarios, y después se estructura el orden y los elementos de construcción. No por ofrecer ejercicios de todo tipo, gramaticales y de léxico, un manual será comunicativo. Si falta el objetivo final, al usuario le deja sin poder demostrar su destreza comunicativa².

Sin entrar a caracterizar todos los manuales habidos y usados, y para terminar este brevísimo resumen, el enfoque por tareas en su origen (Piepho, comunicación personal, ver también 1991) parte de la idea de que no hay camino único para todos, quiere pactar la ruta y la meta con los estudiantes. De hecho, en los primeros ejemplos son los estudiantes los que definen

los objetivos y organizan su aprendizaje. Lejos de ser una nueva aventura cada curso, resulta que se dan ciertas constantes de estructuración, sin necesidad de perder el ímpetu y la energía que desencadena el hecho de mandar sobre el destino de uno.

En la práctica, sin embargo, el enfoque por tareas insiste en las actividades finales de cada unidad. Los libros disponibles se diferencian por la eficacia y la relevancia de los ejercicios. Los más logrados combinan la comprensión de los sistemas formales con la gradual habituación. Cualquiera que sea el material didáctico³ que se nos ofrezca, hay que empezar por analizar las tareas finales de cada capítulo que propone, luego planear la ruta y los obstáculos, y añadir lo que puede que falte para el público que tengas en tu clase. El paso de cangrejo es lo que debe orientarnos a la hora de analizar propuestas ajenas y propias.

Se quiera o no, hay que partir del hecho de que siempre habrá que presentar más lengua, nuevos materiales y nuevas tareas de asimilación. Los manuales más recientes se diferencian de los más tradicionales en no llevar de la mano al personal. Bien. Los más usados también hay que observar que ofrecen mucho material funcional y comunicativo, que recogen muestras de la lengua tal y como se usa en la vida diaria, con una enorme variedad. Eso ya no está tan bien. Los que utilizamos nosotros ofrecen tanto que nuestros estudiantes⁴ se desesperan ante la cantidad de elementos que hay que memorizar por separado. ¿Por qué? Pues porque ante el amplio repertorio de recursos lingüísticos que se ofrecen, parecen faltar oportunidades para usarlos en clase. Dicho de otro modo, la tarea de comprender el nuevo material y apropiarse de las piezas claves, se agrava ante la abundancia de materiales de construcción. Ante estas dudas recurrimos al modelo ABCD que puede ayudar a planificar nuestras clases.

FASES

En el modelo ABCD (Edelhoff 1978, Neuner 1981⁵) se distinguen cuatro tipos de actividades para asimilar gradualmente lo que se necesite asimilar para poder llevar a cabo los objetivos finales de cada semana, capítulo o como se defina. Recuérdese el paso del cangrejo.

La fase A, semantizar el *input*, se caracteriza por actividades que al alumno le piden respuestas gracias a

El enfoque comunicativo como tal no existe.

Lo que existe son materiales que se pueden

usar para aprender comunicándose en

la clase.

elementos de contenido. Relacionar elementos de una columna con los elementos de otra exige comprensión de todos los elementos, y más en las actividades con desigual número de fragmentos en las dos columnas (con igual número una parte de una oración posiblemente no comprendida se relaciona simplemente por ser la última en relacionarse, no porque se entienda). En el campo de la adquisición de segundas lenguas, ASL, procesar el *input*, o semantizar, ocupa un lugar destacado. Numerosos investigadores han analizado la aportación del interés o de la atención (Long 1985, Leow 1997), no sólo porque el proceso de comprensión requiere atención por parte del alumno, sino más que nada a su aportación a futura producción. Parece evidente que sin interés ni atención consciente no hay ‘intake’ posible: si el alumno no nota ni se para a observar los fenómenos lingüísticos que están en juego, no comprenderá por qué se le invita en la fase B a memorizar esos mismos elementos, ni los utilizará en su propia producción posterior en las fases C y D.

Los fenómenos lingüísticos que existen en la lengua meta sin tener paralelismo en la lengua materna suelen ser los más difíciles de aprender. En castellano son por ejemplo los pasados, el uso de las cópulas, ser y estar, y el subjuntivo. La presencia de un fenómeno en la lengua meta y la ausencia en la lengua materna lleva a problemas de adquisición que no paran de crear rompecabezas en didáctica. Pero también fenómenos relativamente fáciles de explicar como la conjugación de los verbos y la concordancia crean grandes problemas. Esto se debe probablemente a que estos parecen superfluos en el *input*. Los alumnos tienden a fijarse en

el contenido léxico de los vocablos y en el contexto para sacar el mensaje. El ‘compás léxico’ es un arma poderosa en comprensión, pero se convierte en arma de doble filo cuando la comprensión inicia un acercamiento a la lengua meta que tiene que tener la producción autónoma y correcta como resultado.

Por consiguiente, identificar los fenómenos indispensables para llegar a producir en L2 con propiedad se convierte en un tema bastante más complejo que simplemente recorrer actividades que piden relacionar elementos de frases sacados de los textos básicos del libro del alumno de la mayor parte de los manuales. Manipular el *input* de forma que el alumno note y se fije en los fenómenos lingüísticos necesarios posteriormente, se convierte en un campo de experimentación propio. Sirva el siguiente ejemplo como muestra de un intento no completamente logrado de ejercicio A/B. Con ayuda de esta tabla pretendíamos que los alumnos entendieran las páginas del manual, discutieran con sus compañeros diferentes formas de unir elementos, captaran las diferencias de estructura según el tipo de comienzo de frase (todo esto sería A), y practicasen sin darse demasiada cuenta con las dos estructuras en juego, parecidas pero de uso diferente (B).

Estoy harto de ... / de que ... Ya está bien de que ...

Reconstruye las frases o haz otras ordenando los elementos de la siguiente tabla (*Gente 3*, Libro del Alumno, página 58) y añadiendo los elementos que hagan falta para completar las frases.

estoy harta de	tener la obligación de	no poder ver		
estoy harto de		no tener sabor a		coches
estoy harta de que	ser difícil	vivir rodeada de	hasta	nada
estoy harto de que	los bancos	llevar siete meses	sin envoltorio de plástico	
	los alquileres de los pisos	no saber qué decir		en nuestras vidas
		preferir hablar de		en la lista del paro
		cobrar		
	los políticos	cada vez tener menos tiempo para		cuando nos encontramos en el ascensor
	los semáforos	ponerse nostálgico		por respirar
	las fresas	comprar un tomate		en los bancos
	la gente	pasar tiempo en rojo		
	la falta de poesía	haber		

Artículos

En ASL priman los estudios que toman un fenómeno lingüístico como tema de investigación aislándolo de tal forma del contexto de clase que un profesor de a pie se maravilla de lo sencillos que parecen esos temas, y el trabajo estadístico que hay que hacer para demostrar que tal o cual teoría funciona o deja de funcionar. Luego, a la hora de volver a la complejidad de la clase, esta impresión se suele reforzar aún más. A pesar de esta impresión el campo de ASL produce resultados que hay que conocer.



College Hall de la Universidad de Utrecht. Países Bajos

Por ejemplo, en torno al concepto de *input*, y completamente desconectado del término tal y como se usa en ABCD, Krashen (1985) dijo que basta un *input* comprensible para que se produzca aprendizaje, tesis que nunca demostró empíricamente, como sabemos todos. Otros estudios (ver Lee 2002) se centran en diferentes modalidades de *input* y de sus diferentes efectos. Entre las conclusiones previsibles se observa que resulta difícil hacer dos cosas a la vez (por ejemplo, tener que escuchar y marcar elementos morfológicos en un texto de comprensión auditiva disminuye la comprensión misma del contenido) y, por consiguiente, centrar la atención de los alumnos en determinados elementos formales suele perjudicar parte de los objetivos perseguidos en paralelo. Todo ello, sin embargo, indica que sin atención consciente no hay modo de empezar a aprender. Es una cuestión de elecciones pedagógicas. Que yo sepa, Sharwood Smith (1993) es quien propuso marcar elementos textuales para así conseguir que llamaran la atención del alumno y se incorporaran más fácilmente a su repertorio lingüístico. La verdad es que puedes pasar mil veces por delante de la placa que lleva el nombre de una calle, si no te fijas en ella por el motivo que sea, no la recordarás. Existe una serie de

estudios (ver Lee 2002 para un excelente resumen de la bibliografía) y materiales didácticos que se basan en esta observación.

Cómo hacer que el *input* sea comprensible es un tema que ha recibido mucha atención. Swain & Lapkin (1995) analizan la eficacia del *input* comprensible en el contexto bilingüe canadiense y concluyen que muchos alumnos no llegan a interiorizar elementos a los que han estado expuestos durante años, estancándose en niveles inferiores a los requeridos y esperados por la enseñanza de inmersión en Canadá. Por eso, estas dos investigadoras defienden el concepto de *output* forzado, alegando que sin esfuerzo consciente no hay aprendizaje. Propusieron que a la par de proveer y marcar elementos meta del *input* se obligara a los alumnos a producir *output*, porque según ellas, producir es el proceso que te hace detectar lagunas en tus conocimientos, buscar una explicación, completar tus conocimientos y escribir o hablar mejor.

La propuesta del *output* forzado ha dado lugar a varios estudios empíricos. El problema es, sin embargo, que no queda muy claro por qué y cómo un alumno se da cuenta de algo que *no sabe que le pueda faltar* ni cómo llega a darse cuenta de esa carencia sin *feedback* negativo. En mi experiencia incluso un abundante y muchas veces repetido *feedback* negativo no consigue que el alumno vea lo que le quiero señalar⁶. Quizás consiga reparar las imperfecciones cuando revise su texto, pero en la mayoría de los casos no consigue usar la regla en siguientes ocasiones. Y en vista de que la meta del *feedback* y de la corrección explícita es modificar la conducta de los alumnos y conseguir que eviten futuros errores (ese es el transfer al que aspiramos) es difícil no tener la sensación de un rotundo fracaso por parte de uno mismo ...

***Input* 'moderno'**

En un estudio reciente, Russell (2006) presenta datos sobre los efectos diferenciados de *Input* (I), *Input Enhancement* (IE) y *Output Forzado* (OF). Resulta tentador pero no aconsejable decir que un fenómeno tan limitado como el seleccionado por ella - la tercera persona del singular del futuro de verbos regulares en español - no necesita tantas alforjas. Lo que cuenta es la construcción del experimento y las conclusiones a las que llega ella. El tema es, pues, conseguir que los alumnos se fijen conscientemente en los fenómenos nuevos que se proponen. Hay que conseguir centrar

su atención en esos puntos nuevos, en este caso la terminación de la tercera persona singular del futuro de verbos regulares.

Lo que demuestra Russell (2006), contrariamente a las expectativas, es que el *Input Enhancement* por sí solo no es capaz de funcionar tal y como se predecía y que aporta poco, incluso cuando va apoyado con otros pasos pedagógicos, y en cambio, el *output* forzado parece lograr centrar la atención de los alumnos resultando en mayor retención del fenómeno que estudia.



*College Building de la Universidad de Utrecht.
Países Bajos*

Esto significa que es difícil conseguir que el alumno se fije sin más en fenómenos que no necesita procesar para entender el mensaje: el tema de los dos textos que presenta Russell son las tareas que a dos personas les toca llevar a cabo durante el fin de semana (prepararse para tests y otras actividades) que se entienden sin procesar la terminación de los verbos con forma de futuro (la elección de esta forma se la debe a Lee (2002) quien la califica de alto valor comunicativo⁷). El presente castellano, podríamos decir nosotros, es incluso más natural en los contextos que ha creado ella. No obstante, obligarlos a recordar y apuntar las partes de la información que se representan en una serie de 7 dibujos (una hoja recordatoria o ayuda de memoria), centra su atención en fenómenos que sin ese paso no habrían observado ni memorizado. Lo que hace Russell es aplicar, sin decirlo, ni probablemente conciencia de hacerlo así, las fases ABCD, en un experimento en el que lleva gradualmente a sus alumnos de comprensión, por automatización y uso semilibre a poder comentar sobre el fin de semana que espera a sus alumnos que - dicho sea de paso - sólo han tenido 8 semanas de español y que no conocen ni han visto ninguna forma del futuro castellano.

Por un lado, este dato confirma la vieja usanza de los maestrillos de siempre: si no se trabaja con las reglas recién entendidas, poco resultado ha de permanecer. Y en ese sentido Russell corrige mucha elucubración compleja en ASL.

Input con TIC

El tiempo del que disponemos en clase es limitado, por definición, y los problemas que encontramos son diversos, e incluso muchas veces únicos. Todos conocemos el dilema de querer dedicar atención a ese problema tan interesante que tiene un solo alumno, y al hacerlo no abandonar a los demás. Además de las prácticas de machaquita, con respuesta inmediata, de tipo B - ejercicios sobre aspectos formales de todo tipo - a mí me seduce intentar hacer uso de una explicación eficaz con ayuda de TIC en el momento de intuir que el problema identificado puede ser el de más de un alumno. Pero el tiempo invertido en creación de estos materiales es considerable y hay que elegir bien.

Lo que uso son modelos, tomados prestados de otros, con preguntas y una clave con respuestas incorporada, para invitar [obligar] a mis alumnos a hacer en tiempo propio lo que en clase no captaron, y que, con más calma, o gracias a una simple repetición les podría quedar un poco más claro. Control no puedo ejercer entonces. Por eso, cuando se me ocurre algo nuevo, me gusta invitar a un par de alumnos a hacer el ejercicio delante de mí para ver si funciona como yo lo había esperado. Así tengo ejercicios, como los tienen bastantes colegas, por cierto, en la *web*. Los míos se encuentran en [Hometrainer](#), y están clasificados por temas, y un poco por orden de antigüedad, por el manual que utilizaba en su día. Están ahí accesibles a todo el que quiera verlos o usarlos⁸.

Hay dos tipos: uno con respuesta automática incorporada, y otro con espacios que el alumno puede usar para dar sus respuestas y enviármelos después como *e-mail* mediante el botón ENVIAR al pie de la página. Así me llega su trabajo y así puedo responder a sus esfuerzos.

El tema es, pues, conseguir que los alumnos se fijen conscientemente en los fenómenos nuevos que se proponen. Hay que conseguir centrar su atención en esos puntos nuevos, en este caso la terminación de la tercera persona singular del futuro de verbos regulares

Artículos

El primer ejemplo que ofrezco se enlaza con los comentarios de arriba sobre cómo los alumnos procesan el *input*. ¿Cómo es posible que no apliquen reglas tan sencillas como las que existen en castellano sobre la concordancia? Cansado de explicar y corregir, pensé que sería mejor automatizar el tema y crear páginas que los alumnos pudieran repasar a su aire y a su propio ritmo. Una de ellas es [concordancia: agreement-2](#)⁹.

Empieza así:

Traduce todas las palabras inglesas al español

Note: these lines have been adapted from student work produced in response to mostly second semester writing prompts. Names do not refer to known individuals or situations.

1. Mi madre se llama Ana y tiene 49 años. She is very nice.

2. Pienso que mi madre y yo nos parecemos en muchos aspectos, pero en muchos otros somos completamente different en muchos aspectos también¹⁰.

3. Mi padre es el mejor cocinero de la familia y para Navidades makes the most delicious meals.

Al tocar alguna de las palabras subrayadas con el cursor se abre una pantalla informativa (un recordatorio de que la tarea consiste en adaptar los vocablos a su contexto respetando las reglas gramaticales relevantes) que es lo que se incluye bajo 'title' en el código HTML reproducido aquí:

```
<OL>
```

```
<LI>Mi madre se llama Ana y tiene 49 años. <a href=»agreement-2» title=»Para el resto de la frase recuerda que estás hablando de mi madre, que es una palabra femenina y singular» >She is very nice</a>.
```

```
<P>
```

```
<input type=»Text» name=»01: Mi madre se llama Ana y tiene 49 años. Es muy simpática ; you said: « size=»40»>
```

```
<P>
```

```
<LI>Pienso que mi madre y yo nos parecemos en muchos aspectos, pero en muchos otros somos completamente <a href=»agreement-2» title=»Otra vez estamos hablando de mi madre, pero también de yo, y mi madre y yo es lo mismo que nosotras, plural» >different</a>
```

```
en muchos aspectos también.
```

```
<P>
```

```
<input type=»Text» name=»02: Pienso que mi madre y yo nos parecemos en muchos aspectos, pero en muchos otros somos completamente diferentes; you said: « size=»40»>
```

```
<P>
```

```
<LI>Mi padre es el mejor cocinero de la familia y para Navidades <a href=»agreement-2» title=»Preparar - el mejor cocinero de la familia es mi padre ...» >makes</a>
```

```
the most <a href=»agreement-2» title=»No hace falta insistir en que comidas determina el número y el género de delicious, ¿verdad?» >delicious</a> meals.
```

```
<P>
```

```
<input type=»Text» name=»03: Mi padre es el mejor cocinero de la familia y para Navidades prepara las comidas más deliciosas; you said: « size=»40»>
```

```
<P>
```

El número de pregunta, 01, 02, 03, etc. encabeza un posible modelo, y 'you said/tú dijiste' recoge la respuesta del alumno para que compare el modelo con su respuesta original.

La idea es hacerles trabajar con oraciones producidas por ellos mismos en tareas de redacción, esas tareas que me llegan por *e-mail* y en forma digital. Esto permite una sencilla operación de copia y pega en el formato del ejercicio para llamar la atención hacia tentativas suyas y de otros estudiantes no completamente logradas y presentarles otros moldes para expresar lo que a ellos también les habría gustado decir. Al mismo tiempo intento centrarlos en detalles formales indispensables en castellano. Ojalá esto ayude a convertirlos en menos 'léxicamente ingenuos', es decir la fase en el compás léxico que les permite hacerse entender sin respetar ninguna regla morfológica o sintáctica (Kessner, Noblitt, Armington, Gay 1990). Yo no creo que uno o dos ejercicios puedan resolver el problema. Lo mismo que a mis alumnos les cuesta habituarse a ver acciones del pasado por el prisma de los aspectos en castellano, en este caso, en holandés no hay nada que les advierta del peligro. Modestamente, me gustaría ofrecer este modelo como pequeña aportación al tratamiento del *input*, como posible manera de facilitar el procesamiento de fenómenos que sin ayuda no se advierten. Ojalá no lo experimenten¹¹ como fruto de una particular obsesión mía.

Para explicar el segundo ejemplo, lo más práctico

Además de las prácticas de machaquita, con respuesta inmediata, a mí me seduce intentar hacer uso de una explicación eficaz con ayuda de TIC en el momento de intuir que el problema identificado puede ser el de más de un alumno

La idea es hacerles trabajar con oraciones producidas por ellos mismos en tareas de redacción, esas tareas que me llegan por *e mail* y en forma digital. Esto permite una sencilla operación de copia y pega para llamar la atención hacia tentativas suyas y de otros estudiantes no completamente logradas

es remitirle al lector otra vez a una página *web*¹²: [jona-1](#). En esta página intento aclarar por qué a los norteamericanos, por lo menos a muchos, les cuesta tanto evitar construcciones como *¿Puedo hablo contigo?* por *Can I speak with you?* El sistema verbal inglés es tan sencillo al lado del castellano que comprender que en español hay seis formas en cada conjugación puede

llevarlos a pensar que entonces cualquier cosa que suene a verbo hay que conjugarlo sea como sea. El problema es: ¿Qué es un infinitivo, y cómo se identifica un infinitivo en inglés, y cómo se diferencia de las formas personales del verbo?

La página tiene una breve explicación esquemática en clave de instrucción programada, y las preguntas consisten en oraciones en castellano, con un espacio en blanco donde insertar el equivalente castellano de la oración en inglés. Todos los elementos de las oraciones son vocablos y sintaxis estudiados anteriormente.

1. Can we play tennis today?

2. Can I perhaps see you today?

3. I would like to ask you a couple of questions.

En HTML vemos esto:

```
<LI><a href="jona-1.html" title="This is the conjugated form!">Can we</a> <a href="jona-1.html" title="This is the dictionary form">play</a> tennis today?
<P>
<input type="Text" name="01: ¿Podemos jugar al tenis hoy?; you said: " size="40">
```

```
<LI><a href="jona-1.html" title="This is the conjugated form!">Can I</a> perhaps <a href="jona-1.html" title="This is the dictionary form">see</a> you today?
<P>
```



*Museum Spaans Gouvernement. Maastricht.
Países Bajos*

```
<input type="Text" name="02: ¿Puedo verte hoy?; you said: " size="40">
<P>
<LI><a href="jona-1.html" title="This is the conjugated form!">I would like</a> to <a href="jona-1.html" title="This is the dictionary form">ask</a> you a couple of questions.
<P>
<input type="Text" name="03: Me gustaría hacerte un par de preguntas; you said: " size="40">
```

Nuevamente, las indicaciones detrás de “title” aparecen en pantallas incluidas entre las anclas <A> y que se abren cuando el alumno mueve el cursor sobre la palabra subrayada en la página de internet. La versión española detrás de cada número de oración contiene la clave prevista [a la que, por cierto, se puede acceder directamente mirando la fuente del documento] para que el alumno después tenga material de comparación sin que a mí me toque corregir todas sus respuestas detalladamente. La respuesta del alumno aparecerá después de ‘you said:’. Mi corrección consiste en tomar nota de aciertos y malentendidos, para comentarlos en clase, y si lo veo útil, insertar feedback en el mensaje de respuesta que puedo mandar al alumno. Y en paz.

Y esto es lo que esta alumna me envió a los dos días de mandarle yo el enlace. Las preguntas se numeran automáticamente. Repito que al número le sigue la clave con toda la frase para facilitar el *feedback*, y después la parte que ha escrito la alumna. Como se ve, sigue produciendo errores, pero ya no queda ningún tipo de confusión sobre dónde poner infinitivo y dónde contestar con una forma conjugada.

Below is the result of your feedback form. It was submitted by
 XXXX XXXX (x.xxxx@students.uu.nl) on Saturday, September 8, 2007 at 18:09:46

email: x.xxxx@students.uu.nl

realname: XXXX XXXX

01: ¿Podemos jugar al tenis hoy?; you said: : ¿Podemos jugar tenis hoy?

02: ¿Puedo verte hoy?; you said: : ¿Puedo quizá verte hoy?

03: Me gustaría hacerte un par de preguntas; you said: : Me gustaría pedirte un par de preguntas.

Etc. hasta 25

...

...

I have learned that ... : I learned when to conjugate a verb and when to use an infinitive when there are multiple verbs in a sentence. (hopefully)

My opinion? => : It was very helpful. Gracias!

Los errores que quedan en las oraciones que produce - a veces pese a tener los ejemplos delante - son otra fuente de información para otras muchas clases (podemos => podemos; pedirte un par de preguntas => hacerte un par de preguntas / pedirte un par de cosas). Todo eso ya vendrá en su momento. Lo que quiero demostrar es que el formato informático se presta para fijar la atención en un tipo de error particular de estudiantes que vienen de una cultura donde aparentemente no hay tradición ni necesidad de analizar la lengua en términos formales como en otras partes del mundo.

Para resumir

Lo que volvemos a aprender de la ASL es que asimilar estructuras y vocabulario de la lengua meta pasa por ver, notar, observar, fijarte en las cosas nuevas, darte cuenta de que son relevantes en vista de las tareas que te esperan, y que aún así bien pronto se esfuma y nunca

se coge al vuelo al cien por cien lo que parece pasar volando.

Lo que aprendemos de la didáctica es que hay que fijar objetivos, analizar vías alternativas para llegar a ellos, ordenar el proceso de aprendizaje para ir paso a paso, y poder comentar éxitos y fallos, y aprender de los éxitos. Muchos instrumentos de las décadas pasadas, como el modelo ABCD, pueden fácilmente pasar al olvido, pero creo que es importante que todo profesor joven tenga conciencia de que existen, y de que pueden hacerle la vida mucho más fácil. Por eso, léase este texto como una exhortación a respetar un cánón de instrumentos casi 'doctrinales' que hay que conocer, y que hay que enseñar a futuros profesores de castellano, al tiempo de poner esos utensilios constantemente a prueba acercándonos con los ojos abiertos a los problemas y los retos de hoy. Vivimos en un mundo cuya única constante parecen ser sus imparables ansias de cambiar. Que sea para bien, pero con un grado razonable de conservadurismo progresista. O viceversa.

Bibliografía

- DeKeyser, Robert M. (2005). "What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult? A Review of Issues". *Language Learning*, 58, Spp. 1, 1-25
- Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (1978). *Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie*. München: Langenscheidt-Longman
- Ek, J.A. van (1975). *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe
- Kesner Bland, Susan, James S. Noblitt, Susan Armington, Geri Gay (1990). "The Naive Lexical Hypothesis: Evidence from Computer-Assisted Language Learning". *The Modern Language Journal*, 74, iv, 440-450
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Lee, J., Glass, W., Cadierno, T., & VanPatten, B. (1997). "The effects of lexical and grammatical cues on processing past temporal reference in second language input". *Applied Language Learning*, 8, 1-23.
- Lee, James (2002). "The Incidental Acquisition of Spanish. Future Tense Morphology Through Reading in a Second Language". *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 55-80
- Leow, Ronald P. (1997). "Attention, Awareness, and Foreign Language Behavior". *Language Learning*, 47:3, September 1997, 467-505

- Neuner, G. et al. (1981). *Übungstypologie zum Kommunikativen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.
- MCER (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa / Madrid: Instituto Cervantes.
- Piepho, H.-E. (1991). *Presentation at the International Workshop / 8è Taller Internacional*, Palau Maricel, Sitges, Barcelona) 14-16 maart 1991, Divisió Ciències Educació, Universitat de Barcelona / Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona
- Russell, Victoria (unpublished doctoral research report, University of South Florida, 2006). *A closer look at the Output Hypothesis: A comparison of output and textually enhanced input in the noticing and acquisition of the Spanish future tense by beginning level students of Spanish*, presented at the Research SIG Roundtable, ACTFL, Nashville, TE, November, 2006
- Sharwood Smith, M. (1993). "Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases". *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179
- Swain, Merrill, & Sharon Lapkin (1995). "Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning". *Applied Linguistics*, 16, 371-391
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford: Oxford University Press.

Notas

- 1 En blanco y negro, pero en la tele ...
- 2 Recuerdo con gran cariño cómo un grupo de profesores holandeses y belgas allá por el 81-82 del siglo pasado nos dedicábamos a crear 'ejercicios de explotación' para *Eso es*, un libro de texto con diálogos y ejercicios estructurales, que permitía trabajar en parejas, cosa nueva entonces, pero que al final de cada capítulo no ofrecía actividad que coronase todos los esfuerzos de memorización. ¿Comentario injusto? Si tenemos en cuenta que en retrospectiva siempre vemos más claro, posiblemente, pero certero sí que es.
- 3 Didáctica en el sentido de 'ayuda razonada a alumnos'. Son los alumnos los que aprenden, y los profesores los que los ayudan a aprender, a base de sus mejores experiencias y conocimientos. 'Razonada' en el sentido de que el profesor ha de saber explicar el por qué de sus decisiones ante sí mismo y ante sus colegas. La definición es del holandés Perquin, otrora catedrático de didáctica general de la Universidad de Utrecht, en los años cincuenta, sesenta del siglo pasado.
- 4 Estudiantes de University College Utrecht que tienen que aprender una nueva lengua para graduarse al cabo de tres años cursados en inglés. Tienen cierto margen de libertad de elección de la lengua nueva (alemán, francés, italiano, español) pero tienen que elegir, y no son precisamente aquellos especialistas en lingüística que encontramos en Facultades de Letras. La mayor parte preferiría tener más cursos en su especialidad de medicina, biología, física, etc. Además, es un público internacional que varía enormemente en cuanto a nociones básicas. Ver los ejemplos de TIC más abajo.
- 5 Pese a lo que sugieren las fechas, la autoría del modelo ABCD es de Neuner por ser el padre espiritual del enfoque.
- 6 Un alumno que escribe ¿cuáles funciones tiene el lóbulo izquierdo? en vez de ¿qué funciones tiene ...? se resiste a corregir el, a mis ojos, equivocado uso de la regla vigente en el español peninsular que diferencia ¿cuál es la función de ...? de: ¿qué función/ funciones tiene ...? El uso de cuáles en mis alumnos suele originarse en calcos del inglés (which) y me declaro incapaz de imponerles el uso europeo, insignificante a sus ojos porque no conlleva diferencia de significado. He aquí otro ejemplo de una construcción errónea en cualquier variante del español y repetida hasta la saciedad que ni con feedback súper negativo corrige el alumno: 'Yo soy una persona joven, social y abierto' o bien: 'Me gusta mucho trabajar con gente y me encanta los deportes diferentes'. Parece ser que en el momento de enunciar el elemento que está sujeto a concordancia, estos estudiantes simplemente no abarcan la frase en su totalidad y no se preparan para respetar la concordancia más adelante en la oración, entre otras cosas porque en holandés, si bien existe este fenómeno, se manifiesta en otros casos que la mayoría de los estudiantes no asocia con la regla española. Ni falta les hace porque en su primera lengua es una regla automatizada: 'een school' (una escuela), 'een nieuwe school' (una escuela nueva), vs 'een boek' (un libro), 'een nieuw boek' (un libro nuevo) y sólo después de artículo neutro 'het nieuwe boek'. 'School' va con el artículo 'de' (masculino/femenino), mientras que 'boek' requiere 'het', que es el artículo neutro.
- 7 Pese al hecho de que el presente suele indicar un futuro inmediato. Además, el presente usado para indicar acciones futuras suele desambiguarse mediante indicadores de tiempo, como expresiones adverbiales y la estructura misma del texto en cuestión. Que la tercera persona singular del futuro llame la atención, más que los otros ejemplos que cita (Lee 2002, p. 60), lo convierte en un fenómeno *relativamente* comunicativo o marcado ('salient'), pero no se trata de un criterio absoluto.
- 8 En serio. Me llegan reacciones de estudiantes de muchas partes del mundo, además del inevitable spam, por supuesto. Las respuestas serias son muy interesantes: van de señalar erratas a sugerir nuevas ideas y soluciones. Suelen ser alumnos - diginativos casi todos ellos hoy en día - los que responden, pero también recibo mensajes de amigos y colegas, que suelen ser digi-emigrados como yo.
- 9 Para los que vean esta página en papel solo: <http://www.let.uu.nl/spaans/hometrainer/agreement-2.html>
- 10 La repetición es la del alumno que escribió esta oración. Quizás en este ejercicio sea mejor corregir este detalle.
- 11 Hablando de experimentos: a mí me parece que hay aquí tema para una tesis, o varias. Ahí va el reto. ¿Quién coge el guante?
- 12 Para los que vean esta página en papel: <http://www.let.uu.nl/spaans/hometrainer/jona-1.html>



*Sede de la Consejería de Educación en Ámsterdam.
Países Bajos*

Gramática y atención a la forma: sentido y sensibilidad - 2ª PARTE

Concha Moreno García

Universidad Antonio de Nebrija

RESUMEN

En el número anterior de la **revista Mosaico se publicó la primera parte de este artículo**¹. En ella empezamos por hacernos una serie de preguntas sobre la importancia y utilidad de la enseñanza / aprendizaje de la gramática en el aula. Pasamos a buscar las razones del rechazo que suscita, así como las que llevan a reconocer su necesidad. Damos una especial relevancia a la formación teórica del profesorado, sin la cual, la actuación en clase a base de meras actividades de interacción se convierte en activismo. **En esta segunda parte del artículo**, tras presentar los modelos teóricos que sustentan nuestra práctica, ofreceremos una secuencia didáctica, ejemplificada con una unidad de un manual, cuya explotación desarrollamos en todos sus pasos.

1. Modelos teóricos que subyacen a nuestras propuestas prácticas

Con los ejemplos vistos en la primera parte de este artículo, he intentado mostrar que la reflexión, bien encauzada, nos lleva a preguntarnos si nuestra manera de trabajar podría sustentarse con teorías de aprendizaje, de adquisición. A continuación presento dos modelos con su aplicación práctica en los contenidos de un manual.

1.1. El procesamiento del *input*

Durante mucho tiempo se admitió que la exposición a *input* comprensible y la interacción llevarían a la adquisición de la LE. En la década de los 90, Van Patten, uno de los autores que más ha aportado a este campo del procesamiento del *input*, da una serie de recomendaciones para elaborar actividades adecuadas para trabajarlo:

1. Habrá que presentar cada vez una sola conexión entre significado y forma. Si se presentan varias, algunas pasarán inadvertidas.

Hay que tener en cuenta que el proceso es el siguiente: comprensión, procesamiento y adquisición.

2. El significado debe ser el elemento clave. Si se puede realizar el ejercicio de manera automática sin prestar atención a la forma que queremos enseñar, la actividad estará mal diseñada.
3. Debemos empezar por oraciones más cortas para pasar poco a poco a estructuras más complicadas o párrafos.

4. No bastará con *input* escrito (forma-significado), se deberá reforzar con *input* oral. (sonido-significado).

5. Exponer a los alumnos al *input* no basta para su observación y mucho menos para su adquisición. Por ello hay que hacer que se trabaje con las muestras seleccionadas: que se tomen decisiones, que se expresen hipótesis. Lo más importante es que se entienda el contenido para poder realizar la actividad con éxito.

6. Siempre habrá que tener presentes las estrategias de procesamiento de los alumnos y poner en evidencia la forma que se quiere focalizar.

1.2. La atención a la forma

Aunque son varios los investigadores que han escrito sobre este asunto, N. Spada (1997), M. Long (1991), Lightbown y Spada (1990) y en español Carmen Muñoz (2000), Ventura Salazar (1992), Jenaro Ortega (1990), quiero centrarme en una reflexión de Doughty²:

Aunque el enfoque comunicativo ha supuesto un claro avance para la enseñanza de lenguas, el hecho de centrarse exclusivamente en facilitar la negociación del significado no permite a los aprendices de L2 alcanzar niveles de nativo, incluso después de largos periodos de inmersión en la L2. Así, el modelo de negociación del aprendizaje incidental de la forma, ya sea a través del “input” comprensible o del “output” comprensible, no es suficientemente explicativo. **Con respecto a las consideraciones prácticas del lenguaje del aula parece interesante descubrir cómo se puede conseguir que los aprendices adquieran formas lingüísticas que posiblemente pasan desapercibidas en el contexto de la interacción comunicativa y que pueden parecer innecesarias (al menos desde el punto de vista del aprendiz).** Eso sería particularmente interesante en niveles avanzados o de lenguas muy próximas. (La negrita es mía).

Lo que nos demuestra esta reflexión de la autora es que hay elementos formales que, aunque se usen de forma errónea, no impiden la comunicación y, si estamos centrados en la transmisión de significado, pasan desapercibidos a la conciencia del aprendiente, por lo tanto corren el riesgo de fosilizarse. Para evitar que esto ocurra, habrá que dirigir la atención hacia esos elementos formales previamente seleccionados y actuar pedagógicamente. Ello implica despertar lo que se ha dado en llamar «la conciencia lingüística» (*language awareness*), la cual se refiere al conocimiento explícito y consciente de la lengua, así como a la sensibilidad en su percepción, tanto para aprenderla como para enseñarla y usarla. De esta conciencia lingüística se desprenden otros términos como «sensibilización a la lengua» y «realce del *input*».

El relieve de la forma puede venir dado por la presentación y observación de *input* escrito abundante, que sirva para extraer las regularidades que lleven a inducir una regla. Las muestras de lengua que se presenten para esta primera actividad de reflexión y sensibilización tienen que estar bien seleccionadas, ser suficientes y no presentar ambigüedad. Se trata de que los alumnos reflexionen, hagan hipótesis y formulen su propia regla que más tarde se contrastará y comprobará. Todo ello dentro de un contexto comunicativo en el que se pueda interactuar con otros hablantes o con textos y dando retroalimentación negativa, es decir mostrando la diferencia entre lo que se ha dicho /escrito y lo que se quería decir /escribir, por un lado y la diferencia entre las muestras observadas y la producción, por otro.

Se trata de que los alumnos reflexionen y formulen su propia regla que más tarde se contrastará. Todo ello dentro de un contexto comunicativo en el que se pueda interactuar con otros hablantes

Sin embargo, el psicopedagogo Aussubel, representante del aprendizaje significativo, afirma algo relacionado con el aprendizaje mecánico que resulta revolucionario y no obstante, cargado de sentido común, y es que no hay por qué descubrirlo todo, eso nos llevaría a la desmotivación por sensación de pérdida de tiempo. Sus palabras son estas:

La enseñanza y el aprendizaje serían altamente ineficientes si el alumno tuviese que redescubrir todos los contenidos. (Citado por Moreira, 2000^a:14).

Otra de las posibilidades de atención a la forma puede presentarse tras la comprobación de los errores cometidos en una tarea escrita, por ejemplo. Si estos errores coinciden en un porcentaje alto de los miembros del grupo que han realizado la misma tarea, nos están diciendo que es el momento adecuado para introducir una nueva reflexión que les lleve a comparar sus producciones con producciones nativas y a extraer conclusiones.

2. La gramática pedagógica y sus reglas

Una gramática pedagógica, pues, debe tener en cuenta —según lo que venimos defendiendo— por un lado, el sistema lingüístico y sus regularidades, contemplados y analizados desde el uso, es decir, en contexto y con funciones comunicativas. Y por otro, a las personas a las que va destinada, con su nivel de interlengua (IL), sus necesidades, etc. En este sentido recojo la opinión de J. P. B. Allen, (1987)

[Una gramática pedagógica] debe ofrecer un cuadro comparativamente informal, de definiciones, esquemas, ejercicios, reglas explícitas³.

Es cierto que para muchos docentes estos dos conceptos juntos resultan nuevos o chocantes y no ven muy bien cómo actuar siguiendo sus principios. Vamos a establecer tres planos de reflexión y actuación⁴.

El primero: afecta a la enseñanza en general y tiene que ver con:

1. La actitud: debe creerse en la forma de enseñar y en la utilidad de esa enseñanza que integra conocimientos, habilidades y actitudes.
2. El deseo de no caer en la inercia: esto queda bastante claro por sí mismo⁵.



Concha Moreno impartiendo un seminario a profesores de ELE en Luxemburgo

Artículos

3. La creatividad: si no nos gustan las propuestas de trabajo al uso, podemos transformarlas siguiendo los principios aprendidos en la creación de materiales y en la caracterización de actividades.
4. El conocimiento: debe conocerse bien y desde distintas perspectivas lo que llamamos 'sistema lingüístico'.
5. El análisis: deben hacerse reflexiones finales tras nuestras clases para ver qué ha ido bien o mal y por qué.

Cuando nuestros alumnos y alumnas encuentran la relación, ¡la lógica! de lo que están aprendiendo, serán capaces de ir más allá, de buscar porqués por su cuenta

Es importante señalar que 'el conocimiento' es algo específico, de ahí que se pueda ser creativo y crear errores por desconocimiento, ser reflexivo y no saber cómo transmitir un concepto abstracto que no dominamos.

El segundo: se deriva de esta matización y tiene que ver con las reglas que damos. Estas deben:

1. Estar basadas en el conocimiento profundo y analizado del sistema. Responder a un modelo de descripción de la lengua que tenga en cuenta no sólo la estructura oracional, sino las funciones comunicativas y los contextos de uso (sociopragmáticos). De ahí la importancia de conocer diferentes perspectivas de análisis.
2. Ser abarcadoras. Corresponderse con el uso y reunir el mayor número posible de casos. Si estas reglas están bien formuladas, permitirán explicar los casos concretos dentro de la regla general.
3. No entrar en contradicción con lo formulado anteriormente. Las simplificaciones a las que a veces sometemos nuestras explicaciones hacen que a la hora de ampliarlas nos encontremos con que tenemos que rectificarlas.

El tercero: tiene que ver con los destinatarios. Por ello las reglas deben:

1. Corresponder con una necesidad comunicativa detectada. Ya mencionamos más arriba cómo una serie de errores comunes al grupo nos indican que es el momento de presentar ese aspecto gramatical.
2. Ser claras y estar adaptadas al nivel del grupo. Una vez adquirido el conocimiento, el docente debe buscar la forma más adecuada de transmitir las, evitando la ambigüedad.
3. Ser presentadas de forma clara y motivadora. Ello nos servirá para despertar la curiosidad y el interés y para mostrar la relevancia de lo que se va a estudiar.
4. Ayudar a la reflexión y a la autonomía. Cuando nuestros alumnos y alumnas encuentran la relación, ¡la lógica! de lo que están aprendiendo, serán capaces de ir más allá, de buscar porqués por su cuenta, de crecer en definitiva, tanto en el dominio del idioma como en sus estrategias de aprendizaje.

3. Pasar a la acción

3.1. Preparar la clase de gramática

Una vez tenidos en cuenta los principios generadores de la acción, nuestros siguientes pasos se encaminan a «la clase de mañana». Podemos proceder así:

- **Responder a estas preguntas**
 - o ¿Qué sé yo del tema?
 - o ¿Necesito ampliar mis conocimientos?
 - o ¿Puedo elaborar respuestas pedagógicas?
 - o ¿He estudiado bien el material que voy a emplear?
 - o ¿Estoy preparado/a para las posibles preguntas de la clase?
 - o ¿He previsto las dificultades?
 - ¿Para mí?
 - ¿Para mi grupo?
 - o ¿He previsto posibles conflictos y su transformación?
- **Completar este esquema:**

¿PARA QUÉ?	¿QUÉ?	¿CÓMO?
Así obtendremos la finalidad con la que se usan los contenidos. Es decir: LAS FUNCIONES	Así obtendremos el segmento que vayamos a trabajar un día determinado. Es decir: LOS CONTENIDOS	Así obtendremos los medios con los que vamos a desarrollar nuestro trabajo. Es decir: LAS ACTIVIDADES Y LOS RECURSOS

3.2. Seguir un modelo de secuenciación

Aquí presentamos uno. Observemos la relación que existe entre esta manera de secuenciar el trabajo y las propuestas de Van Patten.

1º. Motivar /Crear la necesidad /aprovechar las necesidades detectadas en el aula

Para ello nos serviremos de la realidad que nos rodea y de los intereses, ya conocidos, del grupo en cuestión. Son materiales útiles para esta fase:

- imágenes o textos publicitarios;
- dibujos o viñetas con alusiones a la realidad del país en que se estudia o situaciones que afectan a los seres humanos en general;
- textos escritos o audiciones que sirvan de pretexto para la expresión oral o escrita que permitan una posterior reflexión;
- fragmentos de vídeos que permitan aislar los exponentes lingüísticos y no lingüísticos que necesitamos en cada acto comunicativo: la entonación, la gestualidad, el conocimiento compartido, los elementos culturales, el vocabulario, etc, e introducir variantes lingüísticas.

2º. Crear el contexto comunicativo para la interacción. La clase destinada a un punto concreto de la gramática empezará, como hemos dicho más arriba, implicando al grupo en un proceso de comunicación en el que se manifieste la necesidad lingüística de ese punto en cuestión.

3º. Identificar la laguna lingüística / dar evidencia negativa. Para esta identificación serán de gran utilidad los errores de la clase, que se habrán forzado, para poner de manifiesto la laguna existente en la IL. A partir de ellos y de las comparaciones con producciones de nativos o con los textos originales pasaremos al punto siguiente.

4º. Elaborar hipótesis y hablar sobre ellas. Se ha revelado de gran utilidad la interacción que tiene como tema los problemas, las dificultades que presenta la lengua extranjera para quienes la están aprendiendo, así como las hipótesis que hacen sobre posibles explicaciones. Por ello la rentabilizamos para nuestros fines pedagógicos.

5º. Dar reglas /explicaciones adecuadas al nivel y a los objetivos de nuestro alumnado, presentándolas de forma lúdica. Con ello queremos decir que esas reglas sean «rentables»: claras, contextualizadas; o

lo más generales posible, es decir que tengan poder globalizador; que no sean contradictorias para que simplifiquen la duda en lugar de hacerlo todo más difícil, y por último, que sean visuales y lúdicas para favorecer los procesos mentales.

6º. Comprobar las hipótesis con las reglas dadas y comentarlas. Mostrar los esquemas del libro o los propios. En este momento centraremos la atención sobre las formas o las estructuras que estarán esquematizadas en cuadros que permitan su fácil comprensión y desarrollo posterior. Si los que recoge el libro de texto elegido no nos satisfacen o nos parecen escasos, pueden completarse no por afán exhaustivo, sino de visión de conjunto.

7º. Seguir trabajando. Ahora deberemos proponer ejercicios o actividades de comprobación, de consolidación y de fluidez, donde el objetivo sea la realización de alguna tarea a corto o medio plazo sirviéndose de lo trabajado.

8º. Evaluación final. Idealmente deberíamos proponer una evaluación al grupo y otra en solitario en la que analicemos qué ha ido bien y por qué y qué ha ido mal y por qué.

Posibles preguntas de evaluación para el alumnado:

- o ¿Qué has aprendido hoy? Nombra algo.
- o ¿Te ha parecido útil? ¿por qué?
- o ¿Qué te ha gustado más?
- o ¿Podrás aplicarlo en tu vida? ¿Cuándo? ¿Con quién?

Posibles preguntas de evaluación para el profesorado:

- o ¿Qué ha sido lo mejor y lo peor de esta clase y por qué?
- o ¿He tenido en cuenta las necesidades, edad, estilos de aprendizaje, etc. de mis alumnos y alumnas o me he centrado en aplicar una teoría o un enfoque?
- o ¿He despertado en la clase el interés y he fomentado la participación de todos?
- o ¿He alcanzado los objetivos previstos?
- o ¿Qué cambiaré y qué mantendré la próxima vez?

4. Ejemplo real

A partir del nivel elemental de *AVANCE* y siguiendo lo que he llamado «itinerarios», veamos cómo podemos aplicar el modelo pedagógico expuesto más arriba:

UNIDAD 6: SI TÚ ME DICES VEN'

1º. Motivar /Crear la necesidad /aprovechar las necesidades detectadas en el aula

Trabajar a partir del título

- ¿Qué sugiere? ¿Cómo se continuaría? ¿Conocen la canción? ¿Qué vamos a estudiar en esta unidad?
- Pedir que hagan otras frases similares para que los compañeros las terminen → **se crea la necesidad del imperativo.**

2º. Crear el contexto comunicativo para la interacción

Trabajar con las imágenes

De este modo nos centraríamos en la observación y procesamiento del *input*

- Dividir a la clase en grupos y que cada uno trabaje con su cartel, como si fueran los diseñadores que van a presentarlos a una campaña publicitaria. Deben explicar por qué han elegido las imágenes y los textos.
- Analizar los mensajes y pedir que hagan nuevas frases para sustituir los imperativos.

Procedimiento:

- Lectura de los anuncios y comentario de su contenido.
- Aclarar el vocabulario desconocido pidiendo que traten de deducirlo por el contexto, usando el diccionario o ayudándose de la lengua materna.
- Pedir que interpreten las imágenes y las asocien con los verbos: un campo e *invertir*; el fruto (los cereales) y *ganar*; una cadena humana y *trabajar para la justicia*.
- Trabajar aparte el anuncio de información general. Hay que aclarar que se han sustantivado dos imperativos para dar lugar al nombre de un "objeto" nuevo: un papel cubierto de una capa plateada que, rascada con la uña, deja ver algo escrito debajo, que puede ser un premio.
- En el plano cultural, explicar que Manos Unidas y Cáritas son dos ONGs y que *Mi País* es la sección juvenil del periódico *El País*.
- Trabajar las formas verbales al final para que empiecen a hablar antes de ponerse a reflexionar sobre la gramática.

3º. Identificar la laguna lingüística / dar evidencia negativa

Presentar modelos en los que aparezcan las versiones nativas de lo que han producido los alumnos. Se puede hacer en otra clase tras haber apuntado los errores cometidos en el trabajo previo.

4º. Elaborar hipótesis y hablar sobre ellas / Comprobar las hipótesis con las reglas dadas y comentarlas. Mostrar los esquemas del libro o los propios

Comentar las razones de esos errores y proponer la comparación con el esquema del libro.

A continuación se puede hacer lo siguiente

- Introducimos las formas regulares del imperativo con unos trucos para recordarlas; en realidad, pretendemos que vean la relación que existe con otras formas verbales.
- Presentamos el paradigma de los imperativos irregulares, recordando que la forma *vosotros/las* siempre es regular. También conviene aclarar que en Hispanoamérica, no se usa: el plural de 'tú' siempre es *ustedes*.
- Les presentamos los pronombres que acompañan al imperativo aprovechando que han aparecido en el PRETEXTO. Antes de trabajar con los ejercicios de VAMOS A PRACTICAR, podemos pedir que los alumnos realicen una ronda de preguntas como las del ejemplo. Si no se les ocurren, podemos poner en la pizarra una serie de verbos con sus O. D. para que hagan la pregunta, el compañero/a debe contestar dando una instrucción en imperativo. Esta actividad debe realizarse de forma rápida y con espíritu lúdico para que no haya miedo a equivocarse.

Ejemplo: hacer + fruta / dejar ¿Qué hago con la fruta? *Déjala en la cocina*
poner + huevos / guardar ¿Dónde pongo los huevos? *Guárdalos en el frigorífico*

5º Seguir trabajando

Seleccionamos para ello los ejercicios II, IV y VII. Los otros los dejamos para casa.

Trabajamos con las actividades II y III.

El ejercicio II permite lo siguiente:

- Al comentar PARA ACLARAR LAS COSAS, recordamos alguna otra expresión fija introducida por la preposición *de*: *de verdad*; *de pie*; etc.
- Comparar el orden en que se han puesto los consejos y pedir que expliquen sus razones.
- Dar otra situación y pedir que elaboren diez consejos:
Ejemplo: limpiar la casa más deprisa; subir de categoría en el trabajo, etc.

El ejercicio IV permite lo siguiente:

- Proponer respuestas divertidas o absurdas.
- Ampliar con otras situaciones inventadas en clase.
- Para seguir con este espíritu lúdico, podemos pedir a los alumnos/as que piensen en un problema y lo escriban; luego se levantan y buscan entre sus compañeros/as a quien les dé el mejor consejo. Otra posibilidad es pedir que la mitad de la clase escriba un problema y la otra mitad, piense o escriba un consejo. Después, circulan todos por la clase buscando el consejo a su problema. Si no se considera oportuno hacerlo, se puede dejar para completar la ACTIVIDAD III

Ejemplo: Me duele la cabeza *toma una aspirina / da un paseo*

Se puede proceder de la misma forma con las frases condicionales, siguiendo el modelo de los ejemplos. Como variante proponemos, dividir a la clase en equipos: una comunidad de vecinos, un grupo de estudiantes que protesta, etc. Cada uno elabora los problemas que tienen y se los presenta a los demás, que darán soluciones.

El ejercicio VII permite

- Colocar cada una de las palabras en tarjetas de colores diferentes, meterlas en una bolsa y que cada persona saque

una. Hay que calcular el número de alumnos para repartir las palabras.

- Una vez recreadas las frases podemos hacer preguntas como: “¿Por qué debemos ahorrar agua y también beberla?” (1) y (4) O bien, “¿qué relación hay entre las frases 1 y 4?” “¿Por qué se habla de las compras de agosto?” “¿Existen en tu país rebajas en ese mes?”.

Trabajo final / Evaluación

- Leer todos los carteles, especialmente el último y hacer uno para campañas diferentes que se elijan entre todos.
- Usar alguna de las preguntas presentadas en el modelo para saber cómo se ha sentido el grupo trabajando así y para que sean conscientes de lo que les ha gustado y les ha servido y lo que no.



Embajada de España en Luxemburgo

Breve bibliografía sobre gramática

- Allen, J.P.B., 1987, «Gramática pedagógica», en *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Álvarez Méndez, J. M. (eds.) Akal / Universitaria. Madrid.
- Codina Spurz, V. (1995): «La instrucción gramatical y su efecto en una tarea oral», en *Actas del XI Congreso General de AESLA*, pp. 233-238
- Coronado, M.L., y García, J. (1997) «Gramática explícita y aprendizaje inductivo. Descubrir la Gramática», en *Frecuencia-L*, 5, pp. 33-37
- Doughty, C. (2000): «La negociación del entorno lingüístico de la L2» en *Segundas lenguas*, Carmen Muñoz (ed.). Ariel Lingüística. Barcelona, pp. 163-194.
- Ellis, R. «Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research», *Studies in Second Language Acquisition*, 2002, 24, pp. 223-236.
- Gómez Del Estal, M. (2003), «La reflexión sobre la lengua en el aula de ELE. Criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos», *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.
- Leech, G. (1990): «Grammar and Language Learning», en *Actas del VII Congreso Internacional de AESLA*, pp. 15-25.
- Liceras, J.M. (1988) «La adquisición del español y la gramática pedagógica», en Miquel y Sans (eds.) *Cuadernos de tiempo libre. Didáctica del español como LE*, Colección Expolingua. Madrid.
- Long, M.« Focus on Form: «A design feature in language teaching methodology», en K. de Bot et al (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 1991, Amsterdam, John Benjamin, pp. 39-52.
- Moreira, M. A. (2000a) *Aprendizaje significativo. Teoría y práctica*. Madrid, Visor.
- Moreno, G. C.; Moreno, R. V. y Zurita, P. (1994) «Una revisión de los contenidos gramaticales y léxicos», *Actas del IV Congreso Internacional ASELE*, Madrid.
- Moreno García, C. (1997) «Actividades lúdicas para practicar la gramática», en *Carabela* 41, 35 – 48, Madrid, SGEL.
- (1999b): «Gramática para hablar», en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Jiménez Juliá, T. (ed). Santiago de Compostela pp. 127-132
 - (1999c): «Español lengua extranjera. ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar?» en Carcedo, A., (ed.) *DEA (Documentos de español actual)*, Publicaciones del Dpto. de Lengua Española. U. de Turku. pp. 155-174.
 - (2001): *Temas de gramática*, Madrid, SGEL.
 - (2005): «Gramática para el profesorado; gramática para el aula: gramática para mejorar la competencia comunicativa», en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla 2005. Universidad de Sevilla. Servicio de publicaciones. ISBN. 84-472-08826-2. pp. 599-612.
- Moreno G, C.; Hernández Alcaide, C. Kondo Pérez C. M. (2007): *Gramática. Niveles A1, A2; B1; B2 del PCIC*. ANAYA. Madrid.
- Moreno García C.; Eres Fernández G. (2007): *Gramática contrastiva del español para brasileños*. SGEL. Madrid.
- VV. AA. (2001): *Teoría de la educación. Educación social*. UNED.

Notas

- 1 Este artículo, modificado y ampliado, fue originalmente una conferencia pronunciada en el *XIII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes* celebrado en Sao Paulo y organizado por la Consejería de Educación.
- 2 Del artículo ya citado y presentado en el Congreso de ASELE.
- 3 A esta definición yo le añadiría: ... *adecuado al nivel previo del grupo meta*.
- 4 De una manera u otra he venido defendiendo estos principios a lo largo de los años y las publicaciones. Queden aquí reunidos y organizados de forma pedagógica?
- 5 No obstante, remito al punto 2.2.3. de la versión digital de mi intervención en el X Seminario de dificultades.
- 6 En la Guía de AVANCE se sugiere lo que llamo ITINERARIOS. Siguiéndolos se puede seleccionar el material del libro para trabajar solo la gramática según estos principios. Me ha resultado muy gratificante encontrar la comunicación de Cinzia di Franco en el Congreso de FIAPE (el Pdf está disponible en Internet) que adapta la lección inicial de AVANCE INTERMEDIO AVANZADO para explicar la misma idea de gramática y atención a la forma.
- 7 *Avance elemental*, editorial SGEL (2001: 115 y sgs.).

El poliedro de la metodología del español (L2/LE): reflexiones dirigidas a un profesor novel¹

Isabel Santos Gargallo

Universidad Complutense de Madrid

Introducción

Siempre que he tenido ocasión de influir en *la elección de un profesor*, he optado por otorgar varios puntos positivos al profesor novel, a aquel que no acredita horas de experiencia; porque, en mi opinión, el profesor de español que carece de experiencia tiene a su favor precisamente la inexperiencia, que no es otra cosa más que ganas, ilusión, valorar la oportunidad recibida e íntegros fines de semana para preparar la clase del lunes.

Son muchas las disciplinas y materias relevantes en la formación del futuro profesor; de todas ellas, quizá *la metodología* –como conjunto de principios teóricos y prácticos que justifican y fundamentan las decisiones que se toman en el aula– tiene una importancia singular, ya que vertebrada la interacción que se da entre profesor, alumnos y materiales didácticos.

De todos es sabido que la metodología en la enseñanza de segundas lenguas o extranjeras es un cruce de caminos condicionado por *el contexto*, el cual viene definido por la idiosincrasia de la institución, el perfil del alumno, los procesos y estrategias preferidas, seleccionadas y activadas por este, el tipo y grado de motivación, y el *input* administrado –entre otros factores–. De todo ello resulta una forma de interactuar, una manera de hacer las cosas en la lengua y cultura metas, que será más o menos adecuada, más o menos eficaz, dependiendo de la interacción entre estos factores, sin dejar de lado el tiempo de exposición parcial o total a la lengua y cultura metas y las posibilidades reales o virtuales de interactuar con otros hablantes nativos.

En estas líneas, mi propósito no es otro que *propiciar la reflexión* una vez más sobre la manera en que hacemos las cosas en el aula, a la luz de los muchos cursos de formación de profesores impartidos durante algo más de dos décadas y cuyas preguntas más frecuentes me inspiran y guían hoy. Tengo la sola intención de que estas palabras sean para alguno de vosotros –esforzados lectores– motivo de encuentro o de sano desencuentro. Sin olvidar en ningún momento que *el profesor al que nos dirigimos es al novel*, a un profesor cada vez mejor

preparado, con una casi segura especialización, con, quizá, unos estudios de posgrado ya iniciados; pero sobre todo, un profesor ilusionado, entusiasta, lleno de ideas y recursos, falto de algunas explicaciones sobre el funcionamiento de la lengua, ignorante de algún parámetro cultural, pero con tiempo, ilusión y recursos suficientes para pasar horas y horas preparando la clase siguiente.

1. Hablamos de diferentes contextos y, por lo tanto, de distintas posibilidades metodológicas

Hoy en día la enseñanza del español abarca un amplísimo espectro geográfico: los cinco continentes; contextos de segunda lengua y de lengua extranjera, enseñanzas regladas y no regladas, instituciones públicas y privadas, diferentes edades entre los destinatarios – niños (6-11), jóvenes (12-17) y adultos (18-)–, distintos niveles de competencia (A1-C2), distintos grados de motivación, diferentes tradiciones académicas y culturales en el haber de los alumnos, cursos generales y específicos, regulares o intensivos, y un largo etcétera de circunstancias que lógicamente propician un amplio abanico de propuestas metodológicas, de acuerdo con la consideración de estos y otros factores combinados en la definición del contexto docente.

En las dos últimas décadas he tenido la suerte de enseñar español en contextos muy diversos. ¿Podríamos enseñar de la misma manera y con el mismo libro de texto o conjunto de materiales didácticos a un grupo de adultos chinos que estudia en una universidad privada en Madrid y a un grupo de adultos, heterogéneos en cuanto al origen geográfico, que aprende español en un centro privado de Granada (dando por supuesto que ambos grupos tienen el mismo nivel de competencia)? ¿Y si se tratara de un grupo de adolescentes belgas en un instituto de enseñanza media? ¿Y si habláramos de un grupo

La metodología tiene una importancia singular, ya que vertebrada la interacción que se da entre profesor, alumnos y materiales didácticos

de cien alumnos de jóvenes senegaleses en Dakar? ¿Y si nos trasladáramos a un Colegio Internacional de cualquier ciudad española o hispanoamericana y nuestros alumnos fueran niños y niñas de entre seis y ocho años? Pero ¿y si nuestros alumnos fueran una mezcla de razas, culturas y religiones en una ONG y sus niveles de competencia distintos y su asistencia a clase, errática? Ahora nos vamos a Bosnia, a la ciudad de Móstar, y vamos a enseñar a los alumnos universitarios de la parte musulmana, tienen un nivel B1, y yo me pregunto cómo abordar la enseñanza. Cualquiera de éstos podría ser el contexto de tu primera clase, y cada uno de ellos precisaría una orientación metodológica diferente y flexible.

Uno de los interrogantes más acuciantes para todos aquellos que nos dedicamos a la enseñanza del español tiene que ver con los procedimientos y los materiales didácticos que empleamos, en otras palabras, con una manera específica de hacer en el aula; no se trata de una cuestión que se plantea exclusivamente el profesor novel, sino de una pregunta que surge cada vez que tenemos ante nosotros un nuevo grupo de alumnos: ¿qué orientación metodológica debo adoptar? Cuando hablamos de metodología pensando en la formación del futuro profesor, podemos adoptar dos actitudes bien distintas: podemos presentar las orientaciones metodológicas que mayor repercusión han tenido en la enseñanza del español, u optar por exponer exclusivamente aquella opción metodológica que consideremos universalmente válida. Esto último es



VII Jornada del español en el Benelux
para la formación de profesores de ELE

Queremos poner de relieve la necesidad de que el profesor tenga una completa formación en metodología, que le permita diferenciar sus procedimientos en el aula y las distintas propuestas de los libros de texto

lo que hacen algunos; nosotros optamos por la primera actitud, ya que estamos convencidos de que la metodología está supeditada al contexto docente, a una determinada situación de enseñanza-aprendizaje; y sólo el análisis de los factores implicados en este contexto podrá establecer las pautas de dicha actuación. De esta manera, el futuro profesor va a adquirir un conjunto de criterios –fruto de la lectura pausada, la reflexión y la experiencia– que le capacitará para elegir la opción metodológica que considere más adecuada en el marco de la situación docente en que se encuentre. ¿Quiere esto decir que nos presentaremos el primer día de clase ante nuestros alumnos sin una idea clara de lo que vamos a hacer? Obviamente, no. El análisis del contexto, la formación y la experiencia nos darán pautas, de forma conjunta, para tomar decisiones relacionadas con objetivos, contenidos, procedimientos didácticos y criterios de evaluación.

A lo largo del siglo pasado y principios del XXI se han sucedido distintas metodologías, orientadas todas ellas a facilitar y agilizar el proceso de aprendizaje en un contexto histórico y cultural concreto; porque aprender una nueva lengua no es fácil ni rápido, requiere voluntad, tiempo y destreza. Vamos a enumerar las *orientaciones metodológicas*² que mayor y más perdurable incidencia han tenido en la enseñanza del español como segunda lengua, pero, sobre todo, como lengua extranjera: método tradicional o de gramática y traducción, métodos de base o componente estructural, enfoque nocional-funcional, enfoque comunicativo, enfoque comunicativo moderado³, enfoque comunicativo con tareas, enfoques por tareas o procesuales. Toda esta nomenclatura y la reflexión conceptual que esconde le resulta familiar al profesor experimentado, quizá también al novel que se ha formado en cursos de posgrado *ad hoc*. Queremos poner de relieve la necesidad de que el profesor tenga una completa formación en metodología, que le permita diferenciar sus procedimientos en el aula y las distintas propuestas de los libros de texto. No es raro encontrar un aula donde el profesor se confiesa comunicativo, utiliza un libro de texto que responde de forma unívoca a dicha orientación metodológica, pero cuyos procedimientos se asemejan a los de la metodología tradicional. Por ello, el profesor, como orientador del proceso, hará una propuesta metodológica basada en el análisis del contexto, en las posibilidades derivadas del mismo y en

Artículos

la sensatez aprehendida. A partir de ahí, los alumnos podrán o no reconocerse, podrán o no participar y colaborar, de forma que la interacción didáctica tenga o no lugar. Si los alumnos no respondieran a la propuesta metodológica consensuada, debemos ser lo suficientemente flexibles como para modificar el plan y las estrategias didácticas.

Partimos, pues, de la idea de que el profesor ha de estar familiarizado con los aspectos más característicos y las ideas que subyacen a una determinada metodología porque, si tiene la suerte de contar con un primer trabajo –que trabajo no falta, pero sí reconocimiento y estabilidad–, uno de los primeros aspectos con los que habrá de tratar es *la elección de libro de texto*⁴. El manual o libro de texto forma parte nuclear de los materiales didácticos, entendidos como todos aquellos recursos que –en soporte impreso, sonoro, visual o informático– empleamos en la enseñanza de una lengua y concretan nuestra particular forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, ante el libro de texto nos encontramos ante tres situaciones: a) lo impone la institución; b) la institución lo deja a nuestro criterio; c) la institución va a cambiar el libro de texto y participamos con otros profesores en la elección (es recomendable que un libro sea sustituido por otro cada tres o cinco años). El libro, si lo hay, constituye el eje de

la interacción didáctica, y los principios teóricos y prácticos subyacentes, la metodología implícita en el aula. No obstante, tengamos en cuenta que si lo anterior es cierto, también lo es que ningún libro o manual va a dar respuesta de

forma completa a las necesidades de un determinado contexto; la práctica más habitual es complementar el libro de texto con propuestas de otros libros o materiales didácticos.

Conclusión

A lo largo de más de dos décadas de enseñanza ha habido aciertos y desaciertos, encuentros y desencuentros, de todos los cuales he aprendido que una clase es un maravilloso *mosaico humano* interesante de descifrar. Espero que el futuro profesor tenga una experiencia, al menos, tan fructífera como la mía. Lo más importante es que sea consciente del carácter moldeable y flexible de la metodología. Para terminar, he seleccionado la bibliografía esencial para un profesor de español.

Si los alumnos no respondieran a la propuesta metodológica consensuada, debemos ser lo suficientemente flexibles como para modificar el plan y las estrategias didácticas

Bibliografía recomendada

- Alonso, E. (1994): *¿Cómo ser profesora y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa.
- Instituto Cervantes (2006): *Enciclopedia del español en el mundo*, Barcelona, Plaza& Janés.
- Instituto Cervantes (2007): *Plan curricular. Niveles de referencia para el español*, Vols. 1,2,3, Madrid, Instituto Cervantes.
- Martín Peris, E. (Dir.): *Diccionario de términos ELE*. <http://cvc.cervantes.es>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Anaya (Adaptado y traducido por el Instituto Cervantes).
- Melero Abadía, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2005): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL (2ª edición aumentada).
- Santos Gargallo, I. (2005): *Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco-Libros (2ª edición).
- Sánchez Pérez, A. (1997): *Los métodos*, Madrid, SGEL.

Notas

- 1 Agradezco la invitación a participar en este número conmemorativo de la Revista *Mosaico*, la cual ha sido durante estos años acicate e inspiración para los profesores. Debido a la premura de tiempo con que se recibió tan amable convocatoria, he optado por un artículo reflexivo, basado en la lectura y en la experiencia como profesora de español y formadora de profesores durante algo más de dos décadas.
- 2 Para aprender a caracterizar e identificar una orientación metodológica, te recomiendo que leas de forma pausada, y en el orden que te indico: I. Santos Gargallo (2005), P. Melero Abadía (2000) y A. Sánchez Pérez (1997).
- 3 Este término, *enfoque comunicativo moderado*, ha sido acuñado por I. Santos Gargallo (2005).
- 4 Para el análisis del libro de texto, recomendamos el esquema propuesto por M^a C. Fernández López (2005) en *Vademécum para la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL (2ª edición).

Enseñanza de español y turismo: las estancias lingüísticas

Marta Baralo

Universidad Antonio de Nebrija

1. Turismo o estancias lingüísticas

La profesión de enseñar español como lengua no nativa es muy amplia y puede situarse en un espacio interdisciplinar, rico, variado, complejo, que está poco estudiado todavía. Muchos estudiantes de español se encuentran en las aulas del sistema educativo, porque el diseño curricular del centro se lo ofrece y pueden elegirlo. Otros estudiantes, jóvenes y adultos, invierten tiempo y dinero para aprender español porque creen que la capacidad de comunicarse en español como lengua extranjera les permitirá conseguir mejores trabajos, en las empresas y en las instituciones, ya sea como hombres y mujeres de negocios, de relaciones internacionales de la sanidad o desde la educación. Desde ese primer contacto con la lengua y cultura españolas dentro del aula, todos y cada uno de ellos pueden sentir el dominio del español como un valor añadido, y pueden ver crecer sus expectativas por mejorar la competencia lingüística en español, viajando y residiendo temporalmente en alguna ciudad o pueblo de algún país donde se hable español.

En el mundo actual, tan globalizado e intercomunicado, viajar para aprender la lengua y la cultura de un país es una opción de ocupación del tiempo libre cada vez más elegida por viajeros y turistas, no sólo por estudiantes. Estos viajes que se realizan al extranjero, para poner en práctica actividades relacionadas con el aprendizaje de su lengua, se suele llamar Turismo lingüístico, y constituye una modalidad de viajes de estudio y ocio que tiene cada vez más demanda. Se trata de aprovechar las vacaciones para aprender y mejorar la capacidad de comunicación en esa lengua.

En países como Gran Bretaña, Irlanda o Francia, esta actividad económica, cultural y lingüística atrae desde hace mucho tiempo a millones de personas de todas las edades y procedencias. En España, sin embargo, comienzan a destacarse estas ofertas por todo el país, en los últimos años, coincidiendo con una época de aumento del atractivo mundial de la lengua española y de su gran difusión internacional. No es ajena a esta expansión la cada vez mayor internacionalización de

las empresas españolas y el crecimiento del desarrollo económico de los países hispanoamericanos.

Organismos oficiales encargados del estudio y la promoción del turismo en España, como Turespaña y el Instituto de Comercio Exterior, del Ministerio de Industria, Comercio y Turismo, han empezado a poner atención en este sector de los viajes y según sus datos oficiales, más de 150.000 personas viajan anualmente para recibir cursos de español en distintos puntos del país¹.

Este tipo de turismo educativo tiene grandes ventajas, comparado con otras formas más tradicionales del turismo español, conocido como “sol y playa” y relacionado más bien con el buen tiempo, el calor y la bebida barata. Los viajes para aprender la lengua y la cultura española, es decir, la actividad turística cultural, según los estudios especializados, se distribuye más uniformemente a lo largo de todo el año, no están sujetas a las restricciones de las temporadas de playa y buen tiempo únicamente. Por otro lado, la duración de las estancias para aprender la lengua es más larga que la de las playas ya que son cuatro veces más prolongadas que las de los turistas comunes. Y como valor añadido, el gasto promedio anual de los estudiantes de español es cercano a los 300 millones de euros. España y varios países de Hispanoamérica están entrando también en esta tendencia que transforma la lengua y la cultura, valores intangibles, en un recurso económico de gran potencialidad. De esta forma, la importancia del turismo lingüístico y cultural va creciendo como una alternativa sostenible al desarrollo económico y social de las diferentes comunidades.

Según el estudio *El Turismo idiomático en España*, realizado por TURESPAÑA, desde 1995 la demanda de estudiantes extranjeros de español ha experimentado un crecimiento constante, entre el 7% y el 9% anual. La estancia media de estos estudiantes es alta (3-4 semanas) lo que equivale en número de pernoctaciones, aproximadamente a 500.000 turistas estándar, cuya estancia media es mucho más corta (8-15 días). Ello supone que los estudiantes de español tienen el mismo

Artículos

peso que todo el turismo japonés que viene anualmente a España.

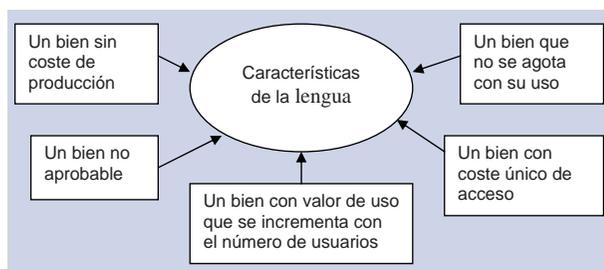
Las cifras resultantes del estudio sobre el Turismo idiomático son esperanzadoras: Alemania (23,2%), EE.UU. (13,4%), Francia (12,9), el Reino Unido (9,2%), Japón (7,9%) y Suecia (5,3%) son los principales mercados emisores. Se prevé que en los próximos años crecerá el peso relativo de EE.UU., Japón, China, Brasil y Suecia.

Junto a la alta estancia media, destaca el alto gasto medio de los turistas idiomáticos. Con unos incrementos anuales medios cercanos al 15%, en 2002 los 150.000 estudiantes de español que llegaron a España generaron unos ingresos de 270 millones de euros.

En variados ámbitos de la vida profesional se valora cada vez más la capacidad de comunicarse en varias lenguas, y lo mismo ocurre en lo social, lo cultural, lo laboral y lo económico. Las instituciones europeas, en general, y las españolas, en particular, empiezan a crear conocimiento nuevo sobre esta situación.

2. El valor económico de la lengua

El s. XXI se está caracterizando por una democratización de los bienes de consumo culturales. En países de todos los continentes se han abaratado los viajes y las estancias en el extranjero y se ha generalizado el acceso a la cultura y a la educación. Normalmente, lo que ocurre con los recursos naturales es que su consumo produce un proceso de agotamiento. La lengua, por el contrario, no sólo no se desgasta ni agota, sino que se enriquece. Su valor se acrecienta a medida que se expande su consumo. Alonso (2007:10) resume de forma gráfica las características económicas de la lengua:

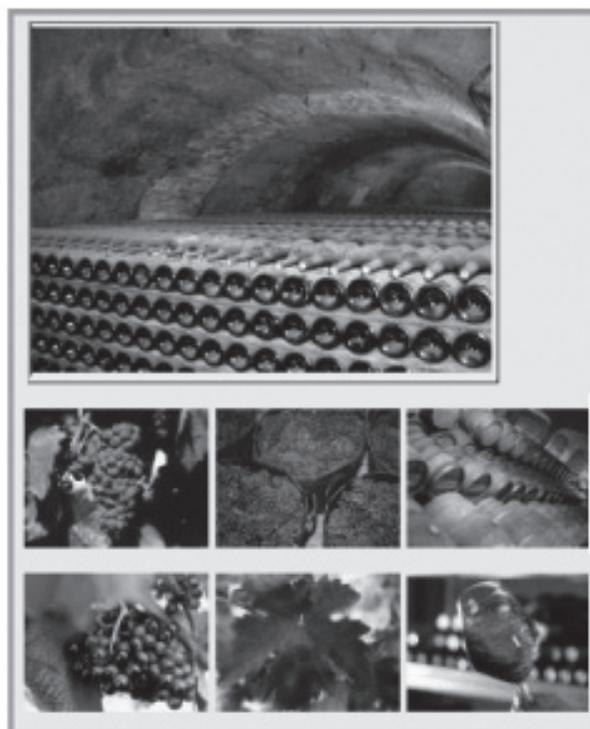


Los Congresos de la Lengua española, desde el celebrado en Valladolid (1999) y luego con el Congreso de Rosario (Argentina, 2003) y el de Cartagena de Indias (Colombia, 2007) contaron con numerosos especialistas que desde diferentes ámbitos y disciplinas señalaron la importancia y la consolidación del español

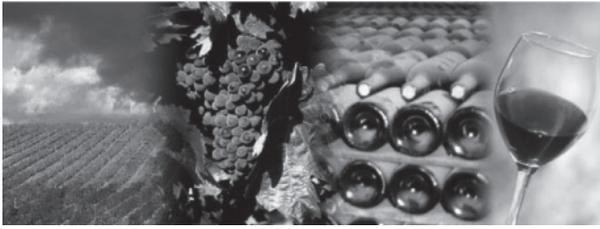
como segunda lengua en medios de comunicación occidentales. Al mismo tiempo, se está ampliando la internacionalización del español, que se siente como lengua de intercambio, aceptada y utilizada, incluso, por quienes no la tienen como lengua materna, por el aumento del número de hispanohablantes, por la importancia que está adquiriendo la lengua española en diferentes países del mundo y por el creciente interés de las instituciones públicas y privadas por desarrollar e impulsar nuestra lengua.

Algunas Comunidades autónomas han empezado a realizar acciones concretas para transformar el valor intangible de la lengua en un desarrollo y una oferta turística atractiva. La Feria de Málaga o la Feria de Berlín sobre Turismo idiomático muestran que los diseños turísticos asociados al aprendizaje de la lengua constituyen un bien de consumo atractivo.

La calidad creciente del turismo idiomático, puede conseguirse también si se realizan estudios observacionales y de diagnóstico sobre las creencias, actitudes y preferencias de los posibles consumidores de turismo lingüístico español en los diferentes países en los que están presentes las instituciones españolas comprometidas de alguna manera con la imagen de España y la Marca España, entre las que se destacan el Instituto Cervantes, la Cooperación Internacional



<http://www.lariojaturismo.com/>



de los Ministerios de Educación y de Cultura, Asuntos Exteriores, el ICEX, TURESPAÑA, el Instituto de Estudios Estratégicos Sebastián Elcano, Euespaña.

Estos estudios pueden aportar una buena cantidad y calidad de información a todos los operadores que pretendan diseñar nuevos productos de turismo idiomático, innovadores y atractivos. El destinatario podrá sentirse atraído por innumerables valores, tales como la selección de lugares y temas culturales de las diferentes regiones españolas; por los valores añadidos al aprendizaje de la lengua, que pueden suponer una interesante oferta gastronómica (excelentes ofertas existen ya, como *La ruta del vino de La Rioja*), musical, ecológica, artística o deportiva.

Es el tiempo de profundizar en la colaboración fructífera entre la universidad, los equipos docentes, la empresa y el ente público con voluntad política, mirando hacia el futuro con miras de calidad y, muy especialmente, a largo plazo. Los estudios previos de tipo antropológico y etnográfico pueden llevar de forma más certera a resultados concretos a los agentes turísticos privados y públicos. Qué duda cabe que cuánto más se sepa de los deseos, creencias y preferencias de los consumidores internacionales de turismo idiomático, más eficaces podremos ser en nuestra respuesta motivadora, y por ende, vendible.

Estamos en un momento histórico y coyuntural en el que corren buenos tiempos para el español. Si bien, demográficamente, nuestra lengua es fundamentalmente americana, ya que sólo un 10% de sus hablantes vive en España, es España la que ofrece una imagen de prestigio lingüístico y cultural a todo el mundo, y por ello, es España, con todas sus autonomías, la que puede aprovechar para ofrecer más y mejor oferta de turismo idiomático en español.

Desde estas páginas nos gustaría compartir con los profesores de español la puesta en marcha de una serie de iniciativas y proyectos cuyo objetivo fundamental es fomentar el turismo y las estancias lingüísticas en

España y en Hispanoamérica, en respuesta a la demanda de internacionalización del español ya mencionada.

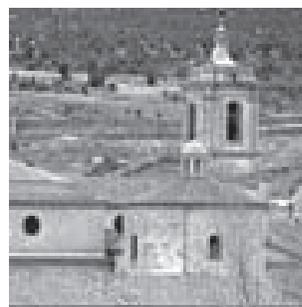
Creemos que es beneficioso para todos los profesionales de la lengua española, nativos y no nativos, difundir, dentro de la comunidad educativa internacional, la relevancia de la lengua como recurso turístico y cultural, proponiendo las bases de futuras líneas de investigación; potenciar el debate sobre los diversos usos de la lengua entre docentes, investigadores, alumnos y profesionales de los ámbitos turístico y lingüístico; generar redes internacionales de colaboración entre instituciones universitarias y culturales, así como acuerdos con empresas y fundaciones con el propósito de diseñar nuevas ofertas de estancias lingüísticas vinculadas al aprendizaje del español y de su cultura.

Según las estimaciones de la Federación de Escuelas de Lengua Española (Fedele), el segmento del turismo idiomático en España creció en 2006 en torno al 5% en llegadas de viajeros con la intención de aprender español, con Castilla y León y Andalucía como principales comunidades de destino.

Este turismo todavía se encuentra en un momento emergente, con grandes posibilidades de desarrollo. Los millones de personas que aprenden español como lengua no nativa en el mundo podrían sentirse atraídos por actividades turísticas que aunarán el aprendizaje del español con una ruta gastronómica, condimentada con arte, música, deporte, sendas ecológicas, vida de pueblo o contactos con españoles de su misma profesión. El único límite de la oferta es la necesidad de estudio y de creatividad.

La lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras encuentra aquí un nuevo ámbito de investigación que parte de la lengua como seña de identidad cultural y vehículo de comunicación, pero, también, como fuente de riqueza y activo competitivo.

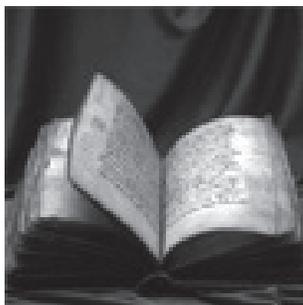
Una de las ofertas más atractivas, modélica en su diseño, es "El camino de la lengua castellana". Como bien ha indicado



*Monasterio
Santo Domingo de Silos
[http://www.
caminodelalengua.
com/1024768/index.
htm](http://www.caminodelalengua.com/1024768/index.htm)*

Artículos

Mónica Figuerola, Directora de Turismo del Gobierno de La Rioja, el diseño cultural y lingüístico de este producto, ofertado como programa turístico, ha sido ejemplar en varios aspectos². Por un lado, ha sido capaz de realizar un esfuerzo que trasciende el ámbito de las Comunidades autónomas, ya que comienza en Alcalá de Henares y termina en San Millán de la Cogolla, pasando por Salamanca y Valladolid. Por otro, la ruta está sembrada de varios siglos de cultura desde el medioevo, pasando por lo mejor de la literatura española, desde sus orígenes en las Glosas silenses y emilianenses, hasta los múltiples cursos de lengua y cultura española que se ofrecen en las universidades y centros de idiomas de Castilla, La Rioja y Madrid.



*San Millán de la Cogolla
Glosas Emilianenses*

3. El programa Erasmus de intercambio de estudiantes y profesores

Entre las acciones que más han enriquecido a España en el desarrollo de los viajes y estancias para estudiar y que más contribuyen a su modernización y a su inclusión en el concierto internacional destaca el Programa Sócrates de la Unión Europea para el intercambio de estudiantes y profesores universitarios. En 2007 el programa Sócrates II entró en su tercera fase, dedicada al aprendizaje durante toda la vida y que contará con un presupuesto de 7.000 millones de euros para el período comprendido entre 2007 y 2013. Este programa a su vez está basado en cuatro subprogramas: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci y Grundtvig, dirigidos a diferentes segmentos de la sociedad. Un ejemplo del interés que despiertan los destinos españoles para fines educativos es que España fue el país de la Unión Europea que más estudiantes Erasmus recibió durante el curso académico 2003-2004, con un total de 22.530 estudiantes y 1.663 profesores. En este último período, España se colocó por delante de Francia, Alemania, Reino Unido e Italia. Los estudiantes italianos han sido los que mayoritariamente escogieron universidades españolas, seguidos por franceses, alemanes y británicos. En el curso 2005-2006, según informaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, estudiaron en España 22.891 estudiantes dentro del marco de la Movilidad de estudiantes del programa Erasmus, con un total de 176.613,5 meses de estancias lingüísticas³. En un estudio realizado recientemente, Carrera *et alii* (2007) han destacado “el reducido papel de España dentro de la movilidad internacional de estudiantes que

contrasta con el papel de liderato de España en la recepción de estudiantes Erasmus dentro de este programa europeo”. En este marco europeo es interesante destacar que en las estancias lingüísticas de los estudiantes y profesores no se trata sólo de impartir cursos de español para extranjeros, sino muy especialmente de la actividad “estudiar en español”. El gasto semanal medio por categoría de los estudiantes Erasmus se distribuye en porcentajes de la siguiente manera (%):

Alojamiento:	28,6
Gastos básicos:	24,8
Hostelería:	17,8
Productos no básicos:	13,3
Ocio:	5,1
TIC:	7,7
Libros:	1,9
Transporte:	0,8

El gasto medio de cada estudiante oscila, según los países, entre los 6.000€ declarados de los suecos y los 2.500€ de los eslovenos. A esta cifra habría que agregar los gastos de las visitas de familiares y amigos generadas durante su estancia en España. Si a estos gastos se agregan todos los que realizan los familiares y amigos que los visitan, podemos darnos cuenta de la gran importancia que tiene en nuestro país el consumo de estancias lingüísticas para “estudiar en español”. En síntesis, pareciera que la riqueza de este sector de enseñanza de español y de estudios en español, proviene de las estancias lingüísticas, más o menos grandes e importantes, que se unen a gasto medio de los turistas idiomáticos, más alto que el gasto medio por estancias de los turistas.

4. Investigación aplicada sobre estancias lingüísticas

Como propuesta para la investigación de nuevos diseños de estancias lingüísticas queremos proponer algunas acciones específicas en el marco de investigación-acción, entre las que podemos destacar:

1. Crear un blog que se propondrá como un espacio interactivo de reflexión sobre las Lenguas Aplicadas al Turismo, con actividades orientadas a consolidar el sitio web como un lugar de encuentro entre instituciones y personas interesadas en el español como recurso económico y el Turismo lingüístico con el fin de crear un Observatorio para las lenguas aplicadas al turismo.

2. Fomentar los estudios en Lenguas Aplicadas, que surgen, por tanto, para dar respuesta a esta demanda de los países europeos y tienen como objeto preparar a lingüistas y profesores competentes y bien formados, que sepan desenvolverse eficazmente en diversas áreas de aplicación tales como los negocios o el turismo, las relaciones internacionales y la enseñanza e investigación de y sobre las lenguas. Y en los planes de estudios son imprescindibles las estancias lingüísticas en los países de las lenguas que se estudian. En los años siguientes a la introducción del Mercado Único Europeo y con los planes para la Convergencia Europea en marcha, la necesidad de contar con profesionales que puedan trabajar en ambientes multilingües, tanto en los sectores públicos como privados, se ha convertido en una prioridad para la mayoría de los países europeos.

3. Diseñar y desarrollar proyectos de investigación conjuntos, interdisciplinares e interinstitucionales sobre estancias lingüísticas y turismo lingüístico y cultural. Entre los objetivos a conseguir conjuntamente sería prioritario analizar la terminología más apropiada y los conceptos involucrados en el llamado “turismo idiomático / lingüístico / cultural”; describir e informar sobre el panorama actual de las actividades que se relacionan con las visitas a España para aprender español

y aprender en español; ofrecer salidas laborales para los profesionales del español para extranjeros; generar redes internacionales intercolegiales e interuniversitarias que permitan crear información nueva e innovadora sobre la importancia de las estancias lingüísticas y los viajes culturales, ya que éstos ayudan a transmitir la cultura local, generan ingresos altos, atraen más visitantes (amigos y familiares) y fidelizan al visitante por su reconocimiento de calidad.

Además de las cuestiones terminológicas para designar esta actividad, la investigación debería orientarse hacia el estudio de las creencias y preferencias de los posibles consumidores de estancias y vacaciones para aprender español/LE y todas las variables asociadas: valores añadidos del turismo cultural o del turismo ecológico; preferencias por estancias lingüísticas: con familias, en pisos compartidos; cursos de verano, otoño, viajes escolares educativos, estancias cortas y largas para cuidar niños, estancias en empresas, estancias con actividades específicas deportivas, culinarias, etc. El resultado del estudio de creencias, mediante entrevistas y encuestas, podría culminar con el diseño de productos innovadores en la oferta de estancias lingüísticas combinadas con los cursos de español que se ofrecen en cada institución, destinados a públicos de diferentes edades y gustos.

Bibliografía

- AAVV (2003): “El idioma español como recurso económico” en ICEX: *El exportador digital*, 61 (www.el-exportador.com).
- AAVV (2001) “Internacionalización”: ICEX: *El exportador digital*, 4 (www.el-exportador.com). “Estudios de productos turísticos: turismo idiomático” (2001). *Estudios de productos turísticos*, 4. Turespaña: Secretaría de Estado de Comercio y Turismo.
- AAVV (2002): “Estudios de productos turísticos: Plan de impulso al turismo cultural e idiomático” *Estudios de productos turísticos*, 6. Turespaña: Secretaría de Estado de Comercio y Turismo.
- Alonso, J.A. (2006) “Naturaleza económica de la lengua”. Documento de trabajo *El valor económico del español*. Fundación Telefónica e ICEI. Madrid.
- Carrera, M.; R. Bonete y R. Muñoz Bustillo (2007): “El programa ERASMUS en el marco del valor económico de la Enseñanza del Español como Lengua extranjera”. Documento de trabajo *El valor económico del español*. Fundación Telefónica e ICEI. Madrid.
- De Bergia, F. (2004): “La internacionalización del español: lengua, conocimiento, industria”. *Congresos de la lengua*, Congreso de Rosario (<http://cvc.cervantes.es>).
- Güemes Barrios, J.J. (2001): “El español como recurso turístico: el turismo idiomático”. *Congresos de la lengua*, Congreso Valladolid (<http://cvc.cervantes.es>).
- Iglesias, E. (2001): “El potencial económico del español”, http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/plenarias/iglesias_e.htm
- Moreno Fernández, F. y J. Otero Roth (2006): “Demografía de la lengua española”. Documento de trabajo *El valor económico del español*. Fundación Telefónica e ICEI. Madrid.
- MEC: Cooperación internacional: <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=31&area=internacional>
- Estancias lingüísticas en Francia: <http://www.loffice.org/f/welcome/>
- FEDELE: www.fedele.org
- Instituto Cervantes: <http://www.cervantes.es>
- TURESPAÑA: <http://www.tourspain.es/es/Home/ListadoMenu>

Notas

- 1 TURESPAÑA: www.spain.info
- 2 1ª Jornada de Lenguas aplicadas al turismo- Universidad Antonio de Nebrija. <http://www.nebrija.com/eventos/dla/jornadasinternacionales/jornada-presencial.htm>
- 3 http://www.mec.es/educa/ccuniv/erasmus/imagenes/estadisticas/ultimoSM_05-06.pdf

Técnicas para la enseñanza del léxico

Marta Higuera García

Instituto Cervantes. Madrid

Podemos hablar de un gran número de técnicas en función del criterio que elijamos para enseñar léxico en la clase de lenguas segundas o extranjeras. Si nos centramos en el tipo de enseñanza, podemos distinguir entre las técnicas que ayudan a la enseñanza explícita del léxico, es decir cuando se decide de forma consciente y planificada enseñar ciertas palabras, de las que consiguen que se produzca un aprendizaje incidental, no planificado, indirecto. Dentro de las primeras, destacamos la creación de redes entre palabras, la enseñanza de sinónimos, conectar las palabras que explicamos al mundo real, etc, mientras que las técnicas implícitas comprenden la creación de ocasiones de exposición a *input* oral y escrito y la realización de actividades comunicativas no centradas en la forma, sino en el significado de los mensajes.

Otro criterio que podemos adoptar a la hora de reflexionar sobre las técnicas de enseñanza del léxico es el tipo de unidad léxica en el que centraremos nuestra atención. En nuestra opinión, son cuatro los grupos básicos en los que podemos dividir las unidades léxicas pluriverbales¹: palabras, colocaciones, expresiones institucionalizadas y expresiones idiomáticas. Habrá, por tanto, técnicas más idóneas para cada tipo de unidad léxica, si bien algunas pueden incluir distintos tipos en la misma actividad.



VII Jornada del Español en el Benelux

El tercer criterio que nos gustaría apuntar aquí es el de la fase de la secuencia didáctica; de este modo, se pueden distinguir técnicas para presentar una o varias unidades léxicas; técnicas para practicar e integrar lo nuevo en lo conocido, técnicas para memorizar, repasar y jugar y, por último, técnicas para utilizar el léxico. Ni que decir tiene que estos criterios no son excluyentes: por consiguiente, podemos pensar, por ejemplo, en elegir una técnica para enseñar explícitamente colocaciones y para la fase de práctica e integración de lo nuevo en lo conocido.

En el taller que se impartió en Bruselas en mayo de 2007 durante la “VII Jornada del Pedagógica del Español en el Benelux”, dimos unas breves pinceladas sobre el criterio del tipo de unidad léxica y nos limitamos a técnicas para la primera fase de la secuencia didáctica: la presentación del léxico, tanto palabras aisladas como grupos de unidades léxicas. Resumimos ahora todavía más algunas de las aportaciones de ese curso.

Técnicas para enseñar una palabra

No cabe duda de que tenemos mucha información de distintos tipos cuando sabemos una palabra (conocimiento declarativo) y cuando la utilizamos correctamente (conocimiento procedimental). Toda esta información la hemos ido atesorando a lo largo de años de exposición a *input*, creación de hipótesis sobre el significado y uso de los vocablos y almacenamiento en nuestro lexicón en forma de redes de palabras. Pues bien, cuando enseñamos una palabra, es necesario reflexionar sobre sus características esenciales, pues en cada caso convendrá destacar algunos aspectos y quizá eso nos lleve a la elección de una determinada técnica.

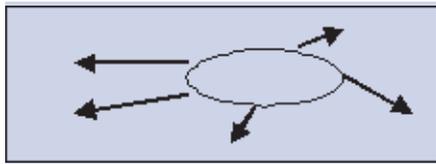
¿Qué técnicas emplearías para enseñar estas palabras?

*Secador, aplaudir, enfadarse, calabacín,
encarecidamente, frío, clavel*

Los expertos en didáctica del léxico hablan de técnicas visuales y técnicas verbales. Las primeras recurren a fotos y dibujos (*calabacín, clavel*), objetos reales, gestos (*aplaudir, enfadarse*), incluso ruidos y música asociada a determinadas palabras (*secador, cumpleaños, boda...*), mientras que las segundas explican el significado de una palabra gracias al apoyo de otras, para definir, ofrecer una situación (*enfadarse*), ejemplificar (*En Alaska hay 50° C bajo cero, hace FRÍO*), recurrir a sinónimos y antónimos (*frío ≠ caliente*), hiperónimos (*clavel* es un tipo de flor) o bien acudir a la combinatoria de las palabras (*encarecidamente* se combina con *rogar*). Lo frecuente y habitual es que los profesores recurran a varias técnicas para conseguir transmitir adecuadamente el significado.

Técnicas para enseñar colocaciones

Ya hemos indicado, en otras obras, distintas formas de trabajar la combinatoria de las palabras². Algunas técnicas sirven para descubrirlas en textos orales y escritos, otras para anotarlas coherentemente, otras para usarlas en actividades de comunicación y otras se apoyan en una presentación gráfica, por ejemplo: asociogramas (por ejemplo para estudiar las colocaciones de la palabra *tiempo*: *tener tiempo, perder el tiempo, aprovechar el tiempo, ganar tiempo, invertir tiempo...*); diagramas en forma de tenedor (*ojos*), cajas de palabras, etc.



ojos	Rasgados
	Saltones
	Achinados
	Grandes
	Pequeños
	Azules, marrones, negros, verdes, color miel

Fig. 1

Desde nuestro punto de vista, lo esencial para enseñar colocaciones es que el grupo de unidades léxicas sea

Lo esencial para enseñar colocaciones es que el grupo de unidades léxicas sea un conjunto que responda a necesidades de comunicación del alumno o bien a un criterio semántico que permita su almacenamiento coherente en el léxico

un conjunto que responda a necesidades de comunicación del alumno o bien a un criterio semántico que permita su almacenamiento coherente en el léxico. Nos parece necesaria y eficaz la presentación del concepto a los alumnos, para que tengan una idea intuitiva del mismo y es fundamental que se trabajen colocaciones en todas las actividades de la lengua, a través de actividades de enseñanza implícita y explícita del léxico.

Técnicas para enseñar expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas

La misma consideración que hemos hecho para las colocaciones sirve para estas unidades: en su selección debe primar un criterio comunicativo frente al lingüístico. De este modo, se memorizarán mejor y se podrán utilizar con más facilidad en contextos significativos. Es más fácil recordar y practicar en una clase de ELE las expresiones idiomáticas asociadas a una función lingüística (por ejemplo, para expresar indiferencia: *me importa un rábano/un comino/un bledo*, etc.) que las elegidas por un criterio meramente lingüístico (expresiones que contienen palabras del cuerpo: *tomar el pelo, estar hasta las narices, hablar por los codos*, etc.), pues, precisamente al ser idiomáticas, poco aporta el significado de *codo, narices* o *pelo* al significado global de esas expresiones.

En cuanto a las expresiones institucionalizadas, no deberíamos limitarnos a las típicas fórmulas que se emplean para usos sociales como “brindar, felicitar, dar el pésame”, etc., sino que, defendemos que es aconsejable y rentable manejar un concepto amplio de fórmula de interacción social y ser consciente de que, gracias al cumplimiento de las normas de cortesía y a la adecuación a determinado tipo de texto y género, cuando hablamos empleamos gran cantidad de fórmulas que el interlocutor reconoce en ese contexto y que son la fórmula habitual que emplearía un nativo para realizar determinada función lingüística. En este sentido, Lewis (1997)³ insiste en trabajar la adecuación de las fórmulas tanto al registro, como al interlocutor y, mediante actividades como la que se presenta a continuación, pretende asegurarse de que la fórmula elegida por el estudiante se corresponde exactamente con su intención comunicativa.

Talleres

Reacciona ante estas situaciones. Completa esta tabla.

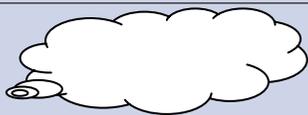
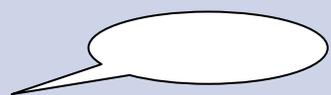
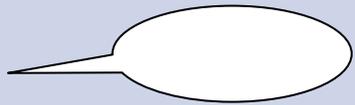
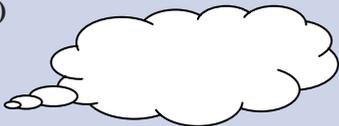
¿Quién dice esta frase: tu jefe, un amigo, una vecina...?	Lo que piensas	Lo que dices
Vamos a hacer una fiesta el sábado, ¿te apetece venir? a) _____		
Nos hemos quedado sin café. b) _____		
No me encuentro muy bien c) _____		

Fig. 2

Técnicas para presentar grupos de unidades léxicas

Dado que una de las prioridades a la hora de enseñar léxico es la creación de redes entre palabras que favorezcan su almacenamiento y recuperación, pues está demostrado que en nuestro cerebro las palabras se almacenan

Dado que una de las prioridades a la hora de enseñar léxico es la creación de redes entre palabras tendrá mucho sentido emplear técnicas que ayuden a presentar varias unidades léxicas juntas y con un apoyo gráfico o conceptual

según distintos tipos de relaciones semánticas y formales, tendrá mucho sentido emplear técnicas que ayuden a presentar varias unidades léxicas juntas y con un apoyo gráfico o conceptual que ilustre las relaciones que existen entre ellas. A este criterio debemos unirle la rentabilidad comunicativa

y así, por ejemplo, estaremos de acuerdo en preferir una actividad que aglutine colocaciones que sirven para escribir un currículum⁴, que enseñar las colocaciones de



Marta Higuera en la VII Jornada del Español en el Benelux

un verbo como *hacer* o *dar*, pues serán más difíciles de utilizar en actividades comunicativas.

Clasifica estas colocaciones que has aprendido en la unidad:

Demanda de empleo	Dominio del idioma	Incorporación inmediata
Oferta de empleo	Titulación universitaria	Contrato indefinido
Aspirar a un puesto de trabajo	Amplia experiencia	Contrato temporal
Presentar / mandar el C.V. / adjuntar el C.V.	Sueldo elevado	Experiencia laboral
Datos personales	Formación continua	Disponibilidad inmediata
Datos académicos	Posibilidades de promoción	Buena presencia

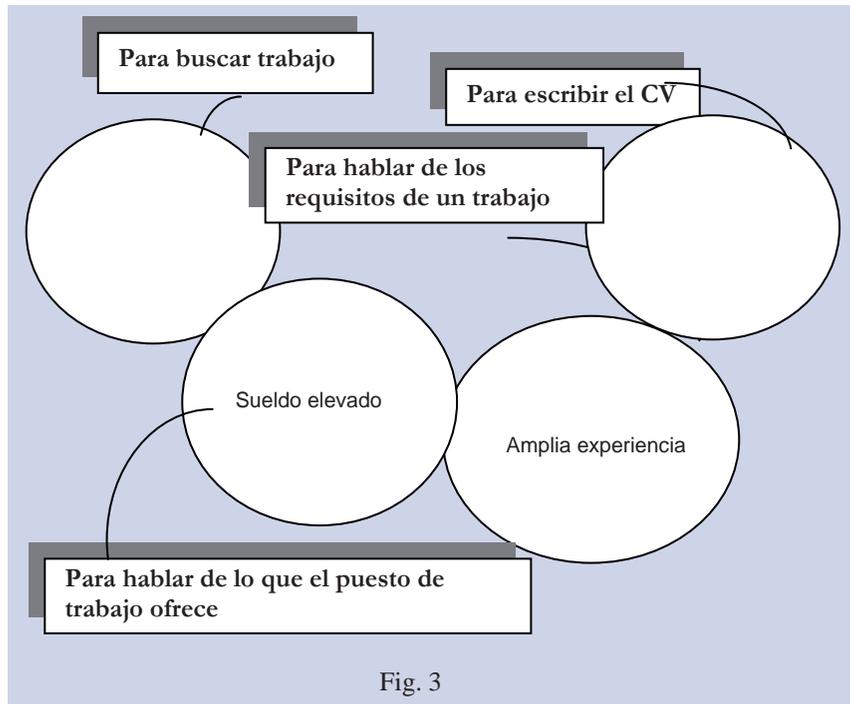


Fig. 3

Las técnicas van desde la mera lista de palabras, que es la que menos ventajas ofrece, pero puede ser reconducida si se enseña a traducir bien y se emplean buenas técnicas para repasar esas palabras, hasta otra serie de técnicas que ejemplificamos en breve⁵.

Una de las más conocidas y fructíferas es la asociación de palabras por campos semánticos (*los colores, la ropa, la comida...*), que es la que subyace también a la clasificación en nociones generales y específicas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*⁶ (PCIC). Otra no menos empleada en los manuales de español es la de las escalas, que van de un polo positivo a uno negativo (*helado, frío, templado, caliente, tórrido*), así como la clasificación de las palabras vistas en una unidad por categorías gramaticales, que, si bien no es la más acertada desde el punto de vista del significado, siempre puede aportar más que la mera ordenación alfabética. También

es conocida la presentación de unidades que pertenecen a una serie cerrada en un solo grupo, como los días de la semana, los meses del año, etc.

Así mismo, ha sido habitual, a raíz del éxito del enfoque nociofuncional, la presentación del léxico asociado a funciones. Esta tendencia es probable que se revitalice y dé nuevos frutos, a raíz de la publicación en el PCIC de un inventario exhaustivo de las nociones, tanto generales como específicas, que se deben abordar en cada uno de los seis niveles de dominio de la lengua (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Por otra parte, recursos gráficos como las tablas sirven para diversos fines: reflejar la combinatoria de dos palabras sinónimas y explicar sus diferencias (*ver y mirar; coger y tomar*, etc.), aclarar o precisar el significado de una palabra al combinarse con otras (*agradable*):

	Palabra 1	Palabra 2	Sitio	Película	Comida	persona	
Combinación 1	x		agradable	Con poco ruido, buen ambiente	Entretenida, divertida...	Sabrosa, divertida...	Amable, simpática...
Combinación 2		x					
Combinación 3	x	x	...				

Fig. 4

Talleres

o bien para distinguir los semas comunes y diferentes de palabras que pertenecen al mismo campo semántico, en este caso el de verbos para hablar del sentido del tacto.



Una de las más conocidas y fructíferas es la asociación de palabras por campos semánticos

	Tocar	Acariciar	Rascar	Arañar	Pulsar	Palpar
Tener contacto físico con la mano.	+	+	+	+	+	+
Para buscar algo, cuando no hay luz.						+
Con la palma de la mano y suavemente, para producir placer o expresar cariño.		+				
Utilizando las uñas.			+	+		
Intencionadamente, para aliviar un picor.			+			
Haciendo daño con las uñas, sin querer.				+		
Un instrumento: el piano, la guitarra...	+					
Apretar un botón de algún aparato.					+	

Fig. 5

Las relaciones de inclusión e hiperonimia quedan patentes si utilizamos esquemas con estructura arbórea

como el siguiente, que podría servir para hablar de tipos de casas, partes del cuerpo, tipos de vehículos, etc.

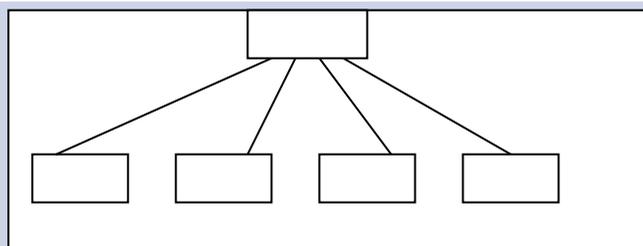


Fig. 6

No podemos detallar por falta de espacio otras técnicas igualmente eficaces para la creación de redes en el lexicón, pues trabajan otras dimensiones del conocimiento de las palabras, como la presentación de unidades léxicas que forman familias de palabras y de este modo trabajar la morfología derivativa; la selección de palabras del mismo tema en un texto (isotopías); el trabajo de sustitución en una frase por palabras que se combinan paradigmáticamente (*He tardado en hacerlo un minuto/una hora/ un siglo/ un pis pas...*); la presentación de sinónimos y antónimos en contexto y con su cotexto (es decir, que no se explicará que el opuesto de *fuerte* es *débil*, sino que se hablaría de

comida fuerte / comida suave; luz fuerte / tenue; bebida fuerte / no alcohólica...), etc.

Sí vamos a dedicar, para finalizar, unas palabras a la técnica de presentación del léxico a través de mapas semánticos, por considerarla especialmente importante tanto como instrumento que el profesor puede utilizar para planificar qué léxico quiere enseñar, cuanto por la posibilidad que tienen los alumnos de utilizarlo para repasar y autoevaluarse. Un buen mapa semántico debería reflejar la forma personal de categorizar de cada alumno, por tanto el alumno debe aprender a hacerlos por sí mismo; además, tiene que contener todo tipo de unidades léxicas: palabras y

unidades léxicas pluriverbales y, sobre todo, no debe convertirse en una colección de sustantivos, sino que tienen que estar representadas todas las categorías gramaticales. Además, incluirá elementos gráficos que favorezcan la retención, y permitirá la inclusión de nuevas palabras en cada categoría, así como la creación de nuevas ramas. Al prevalecer un criterio temático es más fácil que se utilicen esos recursos léxicos en actividades comunicativas que, a su vez, proporcionarán aprendizaje incidental de nuevas palabras o consolidación y ampliación de redes entre palabras conocidas. (Ver figura 7)

En resumen, la correcta elección de técnicas para la presentación del léxico, que tengan en cuenta tanto el tipo de enseñanza, como la unidad léxica predominante y el momento de la secuencia didáctica tiene repercusiones en el acertado o erróneo almacenamiento en la memoria y en la instrucción estratégica del alumno, ya que un profesor que utilice un amplio abanico de técnicas estará favoreciendo la interiorización en el alumno de esos procesos de aprendizaje, que, si se vuelven conscientes, se convertirán en eficaces estrategias que perfeccionarán su aprendizaje autónomo del léxico.

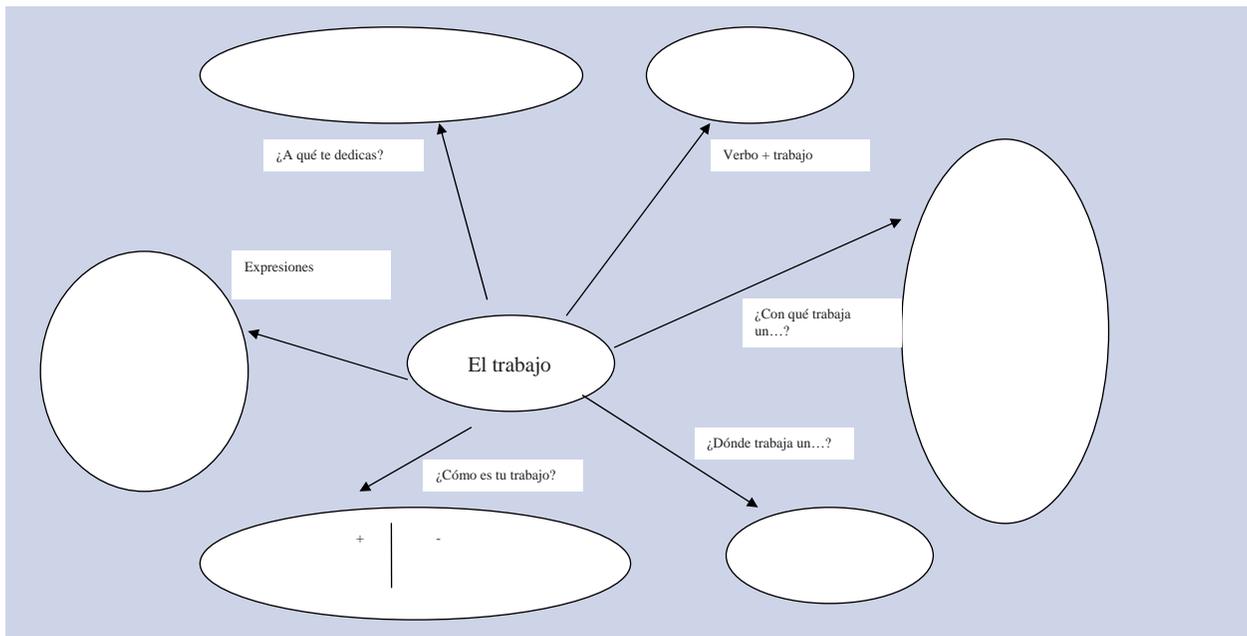


Fig. 7

Notas

- 1 No tenemos en cuenta las paremias, pues equivalen a un enunciado. Higuera, M. (1997): «Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros». *REALE* 8, 35-49.
- 2 Higuera García, M. (2006): *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid, Arco libros. Higuera García, M. (2006): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Málaga, Create-ASELE.
- 3 Lewis, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.
- 4 Higuera, M. (2004): *La enseñanza- aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*, Tesis doctoral inédita, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- 5 Una primera versión de este listado de técnicas la publicamos en VV.AA. (1998): *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- 6 Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.

La enseñanza del léxico más allá del diccionario

Marisol Martín

Cursos Internacionales. Universidad de Salamanca

Hay gente que lleva ropa carísima pero no le luce; las causas pueden ser muy diversas: que no le siente bien, que no sea apropiada para la ocasión o que no la combine adecuadamente. Esta última es muy común. Todos hemos vivido la experiencia de abrir el armario y ver día tras día ese pantalón maravilloso que compramos con los ahorros de medio año, que colgamos minuciosamente en una percha y que no nos podemos poner. No sabemos con qué combinar el dichoso pantalón. ¡Ah, si hubiera cogido la camiseta con la que estaba expuesto en la tienda! ¡qué bonito quedaba! Pero claro, ya tuvimos que hacer un gran esfuerzo económico para comprarlo; ¿de dónde íbamos a sacar el dinero para la camiseta? Y ahí sigue, sin estrenar. Un buen día, el pantalón parece hablarnos y mostrarnos su tristeza y decidimos lucirlo; probamos con ocho camisetas y aunque no nos convence ninguna, al final elegimos la que nos parece mejor. Salimos a la calle y nuestra decepción aumenta a cada paso: nadie nos dice nada del pantalón. Por fin, ese compañero impertinente de trabajo, observa en voz baja: “¡qué pantalón más bonito con una camiseta marrón y verde!”; “¡No te fastidia! Eso ya lo sé yo”. Volvemos a casa y guardamos nuestro tesoro en esa esquina del armario donde nunca alcanza la vista. Sabemos que está allí, pero no lo vemos. Y además lo hemos colocado al lado de esa camisa marrón que compramos el año pasado para ver si poco a poco combinan, nos vamos acostumbrando, pero ni así. Y se convierte en una obsesión buscar una camiseta marrón y verde, pero nunca coincide ni el marrón ni el verde. Y el pantalón se va mimetizando con la pared lateral del armario y un buen día, haciendo limpieza, va a la basura. Y todo por no tener con qué combinarlo.

Esto es lo que les pasa a nuestros alumnos con muchas palabras. Las tienen, pero no les lucen; los más atrevidos salen a la calle con ellas sin el resultado deseado: las combinan mal. En otros países el rojo y el amarillo pueden combinar perfectamente, pero aquí no. En español “se da un beso”, pero no “se hace un beso”, “hay una sequía”, pero no “ocurre una sequía”.

Los alumnos piden insistentemente un libro que les enseñe cómo se combinan las palabras. No es tan fácil. “El diccionario es un osario de palabras vacías” dijo Augusto Roa Bastos. La frasecita no tuvo muchos adeptos: es negativa, injusta ... así, sacada de contexto, puede que no sea muy afortunada. Pero yo creo que en ella hay algo de verdad porque las palabras solo cobran vida en el momento de usarlas.

Al parecer, en la presentación de un diccionario, Manuel Seco afirmó: “Yo, todos los días, leo unas cuantas palabras del diccionario para sacarlas a pasear”¹. Yo también lo hago porque así las palabras se llenan de vida. Pero los alumnos no lo pueden hacer porque no saben cómo.

Con la intención de ayudarlos empecé a buscar bibliografía sobre el tema. Fue en 1957 cuando J.R. Firth empleó por primera vez el término *collocation* y lo definió como: combinaciones frecuentes de unidades léxicas. Manuel Seco en 1978 introdujo el término *colocación* en español, basándose en el uso del término que había hecho Firth.

A partir del año 1993, en el que apareció en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas el *enfoque léxico* (Michel Lewis, 1993; 1997; 2001), han ido surgiendo estudios en y para el español².

Son estudios imprescindibles para poder poner algo de luz en la gran confusión terminológica: combinaciones libres, fijas, colocaciones, locuciones, modismos, expresiones institucionalizadas ...

Para los lexicólogos y lexicógrafos es necesario aclarar esta confusión, pero mi deseo era encontrar soluciones para llevar al aula actividades que aportaran un beneficio práctico para mis alumnos.

En el año 2004 aparece en las librerías el diccionario REDES. En su introducción, Ignacio Bosque explica: “En lugar de definir las palabras, REDES muestra los contextos en los que aparecen, las vincula con otras palabras con las que se combinan y explica las relaciones semánticas que caracterizan esas combinaciones”.

Y en 2006 ve la luz el *Diccionario combinatorio PRÁCTICO del español*

“El diccionario es un osario de palabras vacías” dijo Augusto Roa Bastos. La frasecita no tuvo muchos adeptos. Pero yo creo que en ella hay algo de verdad porque las palabras solo cobran vida en el momento de usarlas

contemporáneo, dirigido también por Ignacio Bosque. Este asegura: “PRÁCTICO es un diccionario combinatorio de uso que muestra cómo se combinan las palabras. No basta conocer lo que significa una palabra, por ejemplo, *nariz*; necesitamos saber que las narices son *chatas*, *aguileñas*, *respingonas* o *picudas*, y que los verbos que más frecuentemente se relacionan con *nariz* son *atascarse*, *sonarse* y *limpiarse*”. Y afirma también: “Las combinaciones que proporcionan [los diccionarios combinatorios] PRÁCTICO y REDES no son solo frecuentes, sino también naturales a los oídos de los hablantes nativos”.

Llegados a este punto, planteo una pregunta de reflexión para el aula: ¿los alumnos aprenderían mejor cómo se combinan las palabras si pudiéramos sistematizar las que son combinaciones libres, fijas, colocaciones ...? Y la respuesta la dejo en el aire.

Lo que sí puedo asegurar es que estos dos diccionarios son muy útiles para llevar de una forma práctica al aula las combinaciones frecuentes y naturales del idioma que yo enseño y que ellos aprenden.

En el taller de la VII Jornada Pedagógica del Español (El Léxico en el aula de español/LE) celebrada el 5 de mayo

de 2007 en Bruselas, presenté algunas actividades, ante todo de reflexión, sobre la importancia de enseñar en clase estas palabras que suelen coaparecer en una frase. Veamos algunas de ellas:

A. Vamos a jugar: di palabras que te sugiera:

- TRABAJO - SUEÑO
- CARTA - LÍO

La respuesta es siempre la misma³:

TRABAJO: madrugar, paro, dinero, despertador, jefe, compañeros ...

SUEÑO: siesta, cama, noche, madrugar, cansancio ...

CARTA: amigos, novio/a, vacaciones ...

LÍO: desorden, cuernos ...

Este es un juego que hacemos habitualmente en clase para ayudar a los alumnos a crear redes de campos léxicos asociados. Es una técnica muy útil para que almacenen las palabras en su lexicón mental. Y cuando nos comunicamos, ¿con qué palabras asociamos trabajo, sueño, carta o lío? Pongamos algún ejemplo:

Buscar, encontrar, mantener ...	TRABAJO	fijo, temporal, remunerado ...
Perder, descuidar, desatender ...		cansado, agotador, inhumano ...
Tener, entrar, quitar, perder ...	SUEÑO	ligero, profundo, reparador ...
Caerse (de), morirse (de), echar ...		agradable, horrible, recurrente ...
Escribir, redactar, dictar, contestar ...	CARTA	cordial, amable, fría, distante, confidencial, personal, particular
Enviar, mandar, echar, remitir, difundir ...		urgente, certificada ...
Armar(se), montar(se), hacer(se), meter(se) (en) ...	LÍO	tremendo, monumental, absoluto, de mucho cuidado ...

B. Expresa lo contrario de

- 1- despedir a un trabajador
- 2- imponer un embargo
- 3- piel suave
- 4- queso fuerte
- 5- clima seco
- 6- piel seca

Con este ejercicio nos damos cuenta de que lo contrario de *despedir* no es *contratar*; ni de *imponer* es *levantar*; ni de *seco* es *húmedo*. Sólo podemos decir lo contrario de “la combinación de palabras”.

C. ¿Qué “unidad léxica” elegirías?

Un grupo de estudiantes está haciendo un test para comprobar a qué tipo de turista pertenecen sus compañeros:

- a) Cuando vas de vacaciones sueñas con descubrir:
 - lugares nuevos
 - regiones nuevas
 - comarcas nuevas
- b) Estás en una playa tomando el sol, ¿en qué piensas? en la insolación que puedes

Talleres

- coger
- atrapar
- alcanzar

c) Te vas una semana a París, ¿qué necesitas?

- ropa de moda
- vestidos de moda
- paños de moda

Es difícil que el alumno solucione adecuadamente este ejercicio con ayuda de su diccionario porque en su diccionario *lugar, región y comarca* son palabras sinónimas; y también aparecen como sinónimas *coger, atrapar y alcanzar*; y *ropa, vestidos y paños*.

D. ¿Podrías poner un ejemplo en el que estas palabras no sean sinónimas?

- incómodo - molesto - desagradable
- misterio - enigma - secreto
- dejar - abandonar - ceder

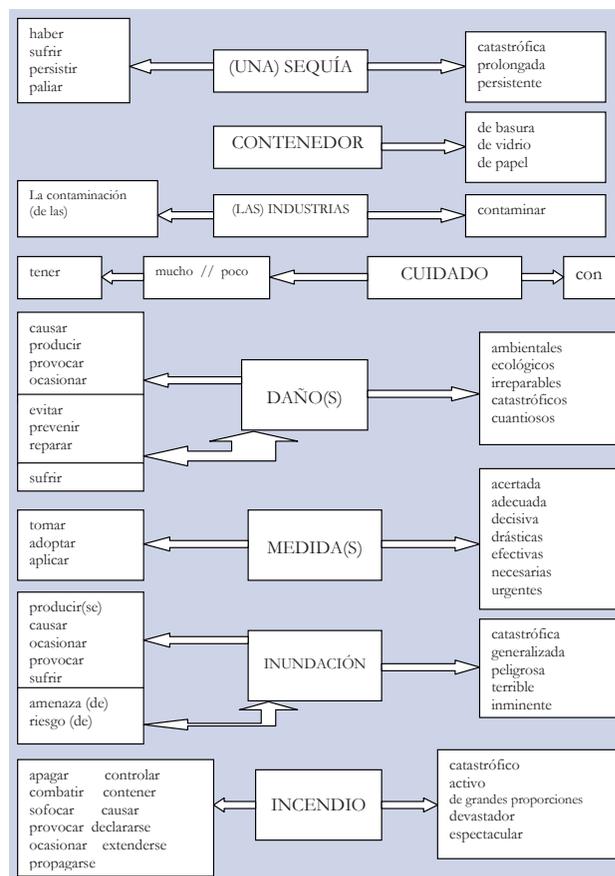
Leemos una novela de *misterio* (no de *enigma* o *secreto*); Y podemos *dejar, abandonar* o *ceder* al marido, pero ¿es lo mismo? Para nuestros alumnos sí, porque su diccionario así se lo dice.

E. El tema de *Los problemas medioambientales y los desastres naturales* se trata en todos los manuales de enseñanza de español. Son muchos los ejercicios que se proponen para que el alumno cree redes asociativas de campos léxicos afines. Este tipo de ejercicios es muy útil y necesario, pero también hay que hacer redes asociativas que eviten resultados como estos:

1. "... La revolución industrial tuvo mucho daño y además, no sabíamos las consecuencias que ocurrirían en generaciones próximas...".
2. "... Ahora ocurren muchos problemas que afectan al medio ambiente: ocurren inundaciones, incendios o contaminaciones y ¿quién hace medidas? ...".
3. "... Hay cosas simples que la gente puede hacer para salvar agua: por ejemplo, parar el agua mientras te cepillas los dientes" ...⁴

Si leemos la prensa escrita o escuchamos las noticias nos daremos cuenta de que cuando se habla de estos temas hay una gran cantidad de palabras que coaparecen juntas en las frases.

Debemos ayudar al alumno a crear redes de este tipo:



La tipología de ejercicios para trabajar estas redes asociativas es tan variada como puede ser la de trabajar “una sola palabra”. Pongamos algún ejemplo (ver página siguiente).

Conclusiones

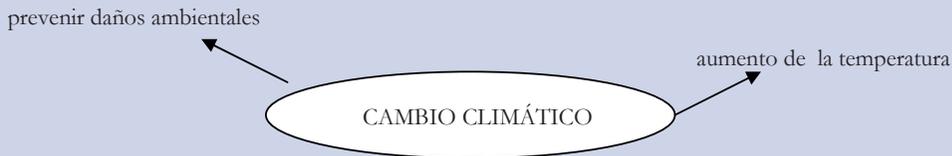
Es obvio que en clase solo es posible enseñar al alumno una cantidad insignificante de estas palabras que suelen coaparecer en una frase. La verdad es que después de mis años de experiencia “a pie de obra”, creo que son muy limitadas las posibilidades del profesor de intervenir en el verdadero proceso de aprendizaje del léxico por parte del alumno. Este tipo de ejercicios que hemos planteado deben tener como primer objetivo concienciar al alumno de la existencia de “combinaciones de palabras” y el énfasis debe ponerse en estimular y provocar actitudes y técnicas de autoaprendizaje; debe entender la necesidad de someterse a un amplio y variado *input*: prensa, radio, televisión y por supuesto, y en caso de que sea posible, no desaprovechar ninguna oportunidad de interactuar con hablantes nativos. Hoy en día las posibilidades del ordenador y de Internet son casi ilimitadas. Animemos a los alumnos a que las utilicen y hagamos lo posible para que les sirvan de ayuda en este lento pero seguro

y muy gratificante proceso de aprender colocaciones, combinaciones o ...

a. ¿Qué palabras combinan con cada verbo? Señálalas.

ocasionar	- daños - medidas - problemas	causar	- enfermedades - problemas - gases
provocar	- inundaciones - incendios - cambios	evitar	- emisiones - daños - problemas

b. Sigue el ejemplo y escribe todas las unidades léxicas que sepas relacionadas con el tema del cambio climático.



c. Señala las "combinaciones de palabras" que encuentres en estos fragmentos:

Las catástrofes climáticas y naturales, la gripe aviaria, el SIDA, son asuntos que sobresaltan el ánimo del ser humano y se observan como amenazas a la humanidad. Consecuencia de ello ha sido la multiplicación de esfuerzos internacionales para paliar los graves resultados que estos males provocan. Ejemplo es el gran trabajo coordinado para evitar la expansión del virus de la gripe del pollo, con numerosas reuniones de responsables sanitarios y con la aplicación de todo el saber científico en lograr mejorar la prevención y detección de la posible pandemia que tenemos a la vuelta de la esquina.

Los desastres "naturales" producidos por el Cambio Climático afectan cada vez más a Europa. Los meses de verano que se están acercando a su fin van a ser recordados como unos de los más destructivos en materia de desastres naturales de las últimas décadas. Con el agravante, además, de que el impacto de estos fenómenos ha afectado de modo muy importante también a países desarrollados.

¿Por qué Ocurren los Desastres Naturales?
En la historia han ocurrido desastres naturales con efectos devastadores de grandes proporciones en daños materiales, pero lo mas lamentable es la pérdida de millares de vidas humanas.

Bibliografía

- Alonso Ramos, M. (dir.), *Diccionario de colocaciones del español*. Proyecto de la Universidad de La Coruña. <http://www.dicesp.com>
- Bosque, I. (dir.) (2004), REDES, *Diccionario Combinatorio del español contemporáneo*. Madrid, SM.
- Bosque, I. (dir.) (2006), *Diccionario Combinatorio PRÁCTICO del español contemporáneo*, Madrid, SM.
- Gómez Molina, J.R. (2003), "Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE", *Mosaico*, 11, pp. 4-8.
- Higuera, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de E.L.E.* Madrid, Arco Libros.
- Koike, K. (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: análisis formal y léxico-semántico*. Universidad de Alcalá/Takushoku University.
- Lewis, M. (1993), *The lexical Approach*, London, Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997): *Implementing the lexical Approach*, London, Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2001): *Teaching collocation*, London, Language Teaching Publications.
- Moreno Pereiro, S. y Buyse, K. (2003), "Colocaciones léxicas: pistas y trampas", *Mosaico*, 10, pp. 10-17.

Notas

¹ Pedro Luis Barcia en <http://www.aal.edu.ar/dicesen.html>
² Véanse los excelentes estudios de Bosque (2004; 2006), Gómez Molina (2003), Koike (2001) y Marta Higuera (2006), entre otros.
³ En diferentes talleres he presentado esta misma actividad "de concienciación sobre el tema" y las repuestas han sido idénticas.
⁴ Son ejemplos reales producidos por estudiantes de nivel B1.

Léxico para fines específicos: el español de los negocios

Bernard Thiry

HEC-Ecole de Gestion de l'ULg. Lieja
Institut L. Marie-Haps. Bruselas

El presente artículo se centra en la didáctica de enseñanza del léxico del “español para fines específicos” y, para el caso concreto, el “español de los negocios”.

Prolegómeno útil de lo expuesto aquí es el contenido de otro antaño publicado en estas mismas páginas (Thiry 2004), que concretaba “una propuesta de enseñanza y aprendizaje de terminología y lengua” en el marco del español de los negocios, a base de la metodología contenida en la página web: <http://www.udl.hec.ulg.ac.be/cours/espanolnegocios>.

En síntesis, exponía dicho artículo una definición y contenido del área de la “economía” y un método basado en el análisis de un corpus reunido y aprovechado para una didáctica concreta.

Partimos, pues, de los textos reunidos en dicho corpus, constituido como material de base de la asignatura en cada uno de sus niveles y módulos. Concretamente, a los dos cursos que cubre nuestra enseñanza, les hemos asignado respectivamente las materias de: 1) Estructuras económicas; 2) Práctica comercial y administración de empresa. A sendos cursos van atribuidas temáticas (y módulos de enseñanza) que son respectivamente:

1) Para **Estructuras económicas**: Geografía económica, Geografía física (orografía, hidrografía, climas), Geografía humana (población, etc.); Sector primario: Recursos agrícolas, Recursos mineros, Recursos energéticos: energías tradicionales y energías renovables; Sector secundario: Industrias básicas, Industrias de transformación; I+D; Sector terciario: Transportes y comunicaciones; Turismo, etc.; Impuestos; Mercado laboral, Paro, Huelga; etc. (Valiosa exposición tiene esta materia en Tamames 2005)

2) Para **Práctica comercial y administración de empresa**: Oferta de empleo, Correspondencia y Currículo; Entrevista laboral; Constitución de sociedad y tipos de sociedades; Organización empresarial; Análisis de mercado; Lanzamiento de un nuevo producto; Campaña publicitaria, marketing, publicidad; Estrategia comercial; Negociación; Mercado laboral: Paro, huelga, regulación de la huelga; conflicto laboral; Informática; Distribución; Compraventa; Documentos comerciales; Comercio exterior, aduanas; Modos de pago y Banca; Contabilidad; Bolsa; Seguros; etc.

Variedad del corpus propuesto

Nos consta que cuanto más variedad presenta el corpus de textos que exponen la materia de las temáticas arriba enumeradas (y, valga la redundancia, módulos de enseñanza), mejor vale para el aprendiz y aprendizaje. La variedad viene impuesta tanto por decisión resultante de la propia variedad de destrezas que importa ofrecer al aprendiz como por razones inherentes a la materia.

Son muy variadas, en efecto, las destrezas que importa dominar: por cierto un texto teórico (sobre modos de pagos, pongamos por caso: cheque, transferencia, letra de cambio, etc.) establece la terminología imprescindible; pero no es menos cierto que, sobre todo para el propio estudiante de Económicas (que al fin y cabo ya tiene conocimientos certeros de las asignaturas empresariales e incluso experiencia del ámbito de los negocios), la pura terminología especializada de un texto técnico le cuesta mucho menos esfuerzo de comprensión y asimilación que el entorno lexicológico de lengua general [de nivel, a menudo, altamente culto: dar de alta (en un empleo), recabar (fondos), extender (una póliza), acometer (una reforma), atajar (la crisis), etc.] que rodea dicha terminología. Lo mismo con la fraseología y las fórmulas o abreviaturas de los documentos profesionales (“Con cargo a su cuenta”; “ATN. Fulano”; “Se vende o se alquila; razón...”; etc.). Por todo ello, además de la variedad impuesta por los propios documentos que impone la materia, importa añadir, a los documentos teóricos, todo tipo de textos que dan cuenta de



HEC de Lieja: alumnos del Diploma de Español de los Negocios con el tribunal examinador

aquella variedad: artículos de prensa o secuencias habladas (grabadas en todo tipo de soportes comunicativos: audio, vídeo, internet) que giran en torno a las temáticas del corpus (pongamos por caso, una entrevista sobre seguros en casos de compra de un coche, de una casa o piso, etc.). El objetivo es variar la riqueza léxica, así como las destrezas comunicativas.

Otras razones, inherentes al tema éstas, motivan la necesidad de variar la oferta de documentos: provienen de la importancia de ofrecer ejemplos de los documentos auténticos muy diversos que se estilan en la profesión. Son, por ejemplo: contratos (de compraventa, de transportes, de contratación laboral, etc.), vale de pedido, vale de entrega, factura, recibo, carta recordatoria, modelos de cartas comerciales, aviso de licitación, concurso público, cheque, transferencia bancaria, pagaré, letra de cambio, solicitud de crédito, convocatoria de junta general de accionistas, póliza de seguro, etc.

Propuesta terminológica inicial

Establecido el corpus de textos, se extraen esquemas nocionales y fraseológicos que, fuera del escueto inventario de términos, permiten dominar las posibilidades de combinación de los mismos.

Del mismo corpus, se establecen glosarios por unidades (o módulos). Son, en cada módulo, extraídas del corpus por técnicas de vaciado, las listas alfabéticas bilingües (español - francés) de los términos del área, así como de sus condiciones de empleo: colocaciones, fraseología, etc.

Se elabora, por fin, un Diccionario, compilación de todos los glosarios reunidos sobre las materias por módulos, hasta cubrir toda el área. Para el caso presente, nos valemos de Thiry: 2007, cuyo contenido cubre el área de las Estructuras económicas (Vid. Bibliografía).

Explotación en el aula

Hasta aquí la oferta literal: los documentos que configuran la base del estudio. Sobre esta base, se articulan propuestas de práctica en el aula: diversas posibilidades de ejercicios creados, ejemplos de comprensión lectora, comprensión auditiva y comprensión con vídeo, y finalmente simulaciones y casos, así como práctica escrita consecutiva. Haremos hincapié en las posibilidades de **explotación en el aula**, enfocando diversos dispositivos de aprendizaje y enseñanza. Huelga decir que buscamos las interacciones del corpus con las cuatro destrezas - comprensión lectora

Otras razones inherentes al tema

motivan la necesidad de variar la oferta de

documentos: provienen de la importancia

de ofrecer ejemplos de los documentos

auténticos muy diversos que se estilan en

la profesión

importancia

de ofrecer ejemplos de los

documentos auténticos

muy diversos que se estilan

en la profesión.

Son, por ejemplo:

contratos (de compraventa,

de transportes,

de contratación laboral,

etc.), vale de pedido,

vale de entrega,

factura, recibo,

carta recordatoria,

modelos de cartas

comerciales, aviso de

licitación, concurso

público, cheque,

transferencia bancaria,

pagaré, letra de cambio,

solicitud de crédito,

convocatoria de junta

general de accionistas,

póliza de seguro, etc.

y auditiva, producción escrita y expresión oral – aquí orientadas a desenvolverse eficazmente en ámbitos profesionales relacionados con los negocios.

Y, como, en el *pliego de condiciones* de la redacción de este número de la revista Mosaico, se nos ha pedido un marcado carácter práctico, seguiremos la pauta indicada, distinguiendo los tipos de actividades.

Primera propuesta son los “ejercicios con espacios en blanco” de la página web arriba referida. Un ejemplo: http://www.udi.hec.ulg.ac.be/cours/espagnolnegocios/lic1/chapitre1/excap1/cap1_1_1lic.htm. Son de adquisición y explotación de la terminología, ejercicios multimedia interactivos compuestos a base del programa de uso sencillísimo «Hot Potatoes»: textos con espacios en blanco, ejercicios tipo test, de asociación de palabras, etc. Por medio de estos ejercicios también se persigue un ideal de autoaprendizaje.

Para utilización de la prensa, bueno es proponer ejercicios de comprensión lectora. Para los exámenes de su certificado de nivel superior, la Cámara de Comercio de Madrid los sugiere, ya con preguntas abiertas, de tipo V/F o también tipo test. Consúltese, al respecto, <http://www.cajamadrid.es/>.

En aras de privilegiar la oralidad, valen los ejercicios de comprensión auditiva o con vídeo. La oferta editorial está ahora suficientemente bien abastecida como para encontrar material disponible. Por su parte, RTVE emitió, hace algunos años, una serie de secuencias temáticas titulada *Hablemos de Negocio* y que cubría la mayoría de las áreas de la economía; la iniciativa fue provechosa para quien pudo grabar dichas secuencias y lo suficientemente interesante como para renovar la experiencia y actualizar la oferta.

Estudios de casos, simulaciones y juego de roles

Queremos hacer especial hincapié en la metodología de los casos y juego de roles, tendiente a la “simulación global” de la que habla J. Gómez de Enterría (1995) y por la que abogamos como actividad apta para reunir todas las destrezas.

Nuestra enseñanza tiende a un objetivo esencialmente práctico: el de permitir al aprendiz hacer frente a todas las situaciones del mundo empresarial (desde la lectura de documentos, la redacción de informes o carta comercial, la comprensión de un escrito teórico o la reseña de una sesión de bolsa, hasta la participación en una negociación, en la conclusión de un acuerdo y en reuniones de trabajo). De ahí, la metodología de

Talleres

casos y tareas, de simulaciones y juego de roles, en la que, en coherencia con los contenidos de cada módulo enseñado, el alumno está en situación de intervenir por un análisis y por una opción de acción y de intervención en el 'problema' planteado.

En relación con cada uno de los módulos arriba diseñados, abundan las ocasiones de crear semejantes actividades. Enumeremos las siguientes a modo de ejemplos, pudiendo cada uno ejercer su imaginación docente para añadir las nuevas creaciones originales que se le antojen, siempre que vayan relacionadas con los temas recogidos en el programa. A este respecto, la iniciativa de crear una central de los casos permitiría intercambiar material.

Ejemplos de casos, tareas, simulaciones o juegos de roles pueden ser los siguientes: *Inversiones extranjeras*: Un inversionista extranjero negocia con una empresa local (OPA, hostile o no, compra o propuesta de fusión). *Distribución*: Grandes Superficies vs. Pequeños Comercios (Amenaza de instalación de un hipermercado; los pequeños comercios de la zona se movilizan). - Horarios en Grandes Superficies. *Comerciante*: Caso de Servicio posventa (avería debida a carencia de instalación y manual de uso defectuoso). Una sesión de Venta en directo. *Transporte*: Organización de un viaje de negocios. *Banca*: Apertura de una cuenta bancaria. - Solicitud de préstamo. *Sociedades*: Creación de empresa. - Selección de personal. - Entrevista laboral. *Empresa*: Organización de un viaje de negocios. - Negociación (con un competidor). - Conflicto laboral (amenaza de huelga). - Control automático del trabajo: descontento de la plantilla a la hora de instalar el aparato y negociación. *Marketing y Publicidad*: Preparación de una feria comercial. *Seguros*: Solicitud de seguro de accidentes. - Accidente laboral. - Etc.

En semejantes casos, la interacción con tecnologías de la información multimedia (recursos de Internet) se revela, no sólo una valiosa ayuda, sino también una fuente de recursos insustituible.

Desarrollo de un caso

Describiremos a continuación una secuencia de clase con utilización de un 'caso'.

Antes de la clase.- Los estudiantes están claramente informados del módulo que será objeto de la clase (tablón de anuncios, agenda en la página web de la asignatura) y tienen obligación de conocer el glosario de la unidad en cuestión, 'minimum minimorum' de la exigencia para el éxito de la actividad. El respeto de dicha obligación

se verifica, en su caso, por una modalidad previa de test o mera comprobación al principio de la clase.

Durante la clase.- Toda secuencia de clase que comprende un caso empieza siempre por una introducción a la materia del módulo; se trata de establecer el marco de la actividad, actualizando a la vez la materia del módulo, en su contenido y terminología (texto o exposición oral).

Luego se trata de dispersar a los participantes en todo el espacio del aula (velando previamente por sus dimensiones suficientes y posibles problemas de acústica) por subgrupos en número deseado. La organización de subgrupos responde a la búsqueda de mayor eficacia en la toma de la palabra: el grupo mínimo (2 personas) asegura a cada partícipe una práctica oral de nada menos que la mitad teórica del tiempo útil; un grupo mayor asegura la a veces necesaria variedad de ideas.

Se reparte entonces la "ficha del caso" o se remite a la rúbrica correspondiente de la página web que presenta el referido caso. Sigue una exposición de la 'situación-problema', pudiendo servir para tal efecto un texto o una secuencia audio o vídeo; en ambos casos, se trata de una 'puesta en marcha' en la lengua; y la consigna específica consiste en 'impregnarse' de esta 'puesta en lengua'. Concretamente: lectura individual de un

texto o escucha de una secuencia grabada, seguidas, por ejemplo, de un diálogo en el que cada partícipe tendrá que exponer a un compañero las respuestas a unas cuantas preguntas de comprensión de la situación que se les hace desde la ficha del caso; esta primera actividad sirve a la vez para ayudar a la memorización de los detalles concretos de la situación que plantea el caso y que habrán de tomar en rigurosa cuenta los participantes, así como para mentalizar a éstos de su contenido y prepararlos para la comprensión de la exacta situación comunicativa.

La ficha contiene, además de la exposición del caso, una relación de recursos útiles de lengua, unas consignas de argumentación y los detalles de organización concreta. Son, en detalle: 1) sugerencias 'lenguajeras' para poner a disposición recursos terminológicos específicos del tema y, sobre todo, discursivos con aspectos socioculturales y sociolingüísticos (siendo cada una de estas sesiones de juegos de roles, ocasión para sugerir una y otra vez los idiomatismos relacionados con las destrezas comunicativas (expresiones de la función argumentativa; léxico para reuniones, expresiones para afirmar, para contradecir, etc.); 2) sugerencias de argumentación, destinadas a alimentar con ideas la

Nuestra enseñanza tiende a un objetivo esencialmente práctico: el de permitir al aprendiz hacer frente a todas las situaciones del mundo empresarial

imaginación participativa de cada uno en su papel; y 3) las consignas de organización del caso (cronología de las secuencias sucesivas en la práctica del caso y consignas para cada 'momento' de dicha práctica). En cada grupo se reparten los 'papeles' y cada uno prepara las condiciones peculiares de su participación.

Sigue la negociación propiamente dicha del caso, momento clave de la actividad, consistente en la búsqueda de una solución negociada. Unas actividades intermedias pueden insertarse aquí todavía: son, valgan por caso, la lectura de la garantía del aparato cuya avería es objeto del litigio, las instrucciones de su manejo, o los horarios de trenes o aviones, la página web de las compañías de aviación o de RENFE, etc. El diálogo que sirve para la resolución del caso consiste en argumentar en defensa de los intereses propios, buscando, la mayoría de las veces, una solución final de compromiso que satisfaga a cada parte y ponga fin a la negociación.

Durante esta fase de negociación, el profesor circula entre los grupos para darse cuenta de la buena marcha de la actividad, para cerciorarse de que cada participante se hace cargo de la gestión del caso, para asegurar también el equilibrado reparto de toma de palabra, para informarse del estado de resolución del caso, orientar o sugerir ideas de soluciones o compromisos, para reanimar una argumentación vacilante o agotada, para contestar preguntas que, de lengua o de contenido, se planteen y para corregir (véase *infra*) errores de lengua.

Actividades orales y escritas de conclusión

Finalizada la negociación (los límites de tiempo obligan a veces a interrumpir), se da paso a las actividades de conclusión. Éstas pueden ser orales o escritas. Modalidades de las primeras pueden ser la síntesis oral, a cargo de uno o varios alumnos, de los resultados ante la clase o la reseña de lo ocurrido en cada grupo hecha por un ponente designado. Las conclusiones escritas

consistirán en la redacción, a cargo de todos, de la reseña arriba aludida, de una carta circular de anuncio de la novedad negociada, del texto de la declaración de las dos partes negociadoras, etc. La ventaja didáctica principal sacada de esta práctica escrita es la posibilidad de corrección formal individual de los errores de lengua. El no poder proceder a dichas correcciones es el defecto del que adolece la práctica oral, salvo si se incurre en otro defecto: el de cortar la palabra, con efecto negativo en el ímpetu argumentativo, en el ritmo de palabra, en la verosimilitud de la situación y en la autoestima de quien habla. Este trabajo escrito se devuelve corregido a los alumnos, pudiendo cada uno darse cuenta de los elementos de lengua que le es útil que revise para sus progresos en el aprendizaje.

Como modelos ilustrativos del método, remitiremos al lector a los ejemplos de casos publicados por el Centro Virtual Cervantes en su «Didactiteca», archivo en el que se encuentran publicadas todas las actividades de DidactiRed: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/>. Son palabras clave útiles para el área que aquí interesa: negocios, economía, banca, bolsa, finanzas; comercio internacional; empresas; mercadotecnia, publicidad; seguros; ventas; viajes de negocios, ferias, exposiciones, geografía, demografía, política y economía de los países, etc.

Conclusión

En síntesis, la competencia léxica para fines específicos, aquí económico, se alcanza mediante una propuesta terminológica previa (corpus de textos, documentos profesionales, glosarios y diccionario) cuya utilización, en situación del aula, se pone en práctica, a modo de enfoque por tareas, utilizando los casos, tareas, simulaciones y juegos de rol, como forma del 'actualizar' la competencia en una práctica concreta, con producciones orales y escritas.

Bibliografía selectiva

- Balfour, Sebastian (1982): *Business Case Studies Spanish*, Edit. Longman, Essex, England.
- Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid: Página web: <http://www.cajamadrid.es/>
- Consejo de Europa: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>)
- Centro Virtual Cervantes: Página web DidactiRed – Didactiteca : <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/>.
- Chapron J., Gerboin P. et alii (2004): *Español de los Negocios - L'espagnol économique et commercial*. Business Management Series.
- Gómez de Enterría, J. (1995): "Enseñanza interactiva del español para fines específicos: la simulación global". In Barrueco S. et al.: *Actas de las IV Jornadas de Lenguas específicas*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, págs. 483-489.
- ICEX, Instituto Español de Comercio exterior: *Guía de negocios en España*, Madrid.
- Juan Olga et al. (2003b): «El enfoque por tareas y el español de los negocios: integración de destrezas», *Actas del II CIEFE*, <http://www.ciefe.com/>, pp. 207-219.
- Thames, R. y Rueda, A. (2005): *Estructura económica de España*, 24º ed., Madrid, Alianza Editorial, 1035 págs.
- Thiry, B. (2004): «Enseñanza y aprendizaje de terminología y lengua para fines específicos», *Mosaico* n° 12, Ministerio Español de Educación, marzo de 2004, págs. 16 - 20. Versión electrónica: <http://www.mec.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/revistas.shtml>
- Thiry, B. (2007): *Diccionario de Español de los Negocios (1): Estructuras económicas (español – francés)*, 152 págs., Editions Modulaires Européennes.

Español urgente

Vuelos regulares llevaron a Cartagena a los invitados al Congreso de la Lengua

Alberto Gómez Font

Fundación del Español Urgente (Madrid)

Tras leer el título de este artículo ningún hispanohablante pensaría que los congresistas llegaron a Cartagena en vuelos de dudosa fiabilidad, en aviones que no eran buenos del todo.

Sin embargo, quien así lo entendiese estaría dándole a 'regular' uno de sus significados más comunes: el de 'no muy bien' o 'medianamente'; pero esa palabra tiene más acepciones, y una de ellas nos ha llegado desde los Estados Unidos de América: la que le da el mismo valor que 'normal'. Y quien aquí les habla le siguió la pista desde allí hasta Madrid.

Todo empezó en Los Ángeles un domingo por la mañana. Siempre que estoy en esa ciudad me gusta ir a desayunar a la terraza de alguno de los cafés-restaurante que hay en Larchmont Village, y aprovecho para visitar alguno de los anticuarios que hay en esa calle. También hay, allí, todos los domingos por la mañana, un pequeño mercadillo de frutas y verduras en el que los agricultores venden su género sin intermediarios.

Aquel domingo, después de desayunar en Larchmont con un amigo mexicano, me di una vuelta por los puestos de verduras y en uno de ellos me quedé mirando unas frutitas de color amarillo pálido, de poco más de dos centímetros, con forma de pera y la piel muy brillante. Le pregunté al vendedor qué era eso y me respondió que eran tomates. Y, tras comprobar mi cara de estupefacción, añadió casi de inmediato: «También tengo tomates regulares, señor».

Tardé algunos segundos en reaccionar ante lo que para mí era una extraña confesión, pues, según mi dialecto del español, lo que me dijo era que tenía tomates de calidad media, es decir, tomates no muy buenos... Miré a mi amigo y vi que estaba a punto de estallar de la risa, y riéndose me aclaró el misterio, que terminó de develarse cuando el vendedor me mostró los tomates regulares: eran tomates rojos, grandes, hermosos, y lo que allí sucedió fue que aquel señor, hispanohablante estadounidense, usaba el adjetivo *regular* con el mismo significado que tiene el inglés *regular*, que equivale a lo que en el español de los demás países es *normal*; se trataba, pues, de «tomates normales».



Real Academia Española de la Lengua. Madrid

Pasó algo más de un año antes de que aquel adjetivo se cruzara de nuevo en mi camino, y fue también en Los Ángeles, en esa ocasión en otro barrio, en el *downtown*, en los alrededores de la calle Broadway, muy cerca del mercado central. Mientras paseaba por las calles contiguas me detuve a leer la carta de un sitio llamado El Pollo Loco, y vi que tenían «pollo *regular*» y «pollo picante». De inmediato recordé los tomates de aquel domingo por la mañana, y también pensé en la gripe aviaria, conocida como gripe del pollo. ¿Tendrían ese mal los *pollos regulares*?

La tercera escena en la que apareció aquel *regular* en mi vida sucedió en Nueva York, también en la calle Broadway. Entré a comprar una botellita de agua en un pequeño supermercado y cuando iba a pagar oí cómo dos obreros le pedían en español al empleado del mostrador un café descafeinado y un café *regular*. Me acerqué y le pregunté al que había usado ese adjetivo: «Perdón, señor, ¿usted quiere que su café no esté bueno?». Puso cara de no entender nada y decidí seguir adelante con mi discurso: «Usted y yo hablamos la misma lengua, y en nuestra lengua *regular* significa 'que no está bien', 'que no es bueno'; por eso le pregunté cómo quería su café». Y añadí: «Si su mamá ha estado enferma y alguien le pregunta a usted por ella, ¿no contestaría algo así

como: “anda *regularcita*, aún no está bien del todo?”. Se miraron los cuatro: los dos obreros, el empleado del mostrador y el cajero, sonrieron, asintieron y uno de ellos dijo: «El caballero tiene razón».

Un año más tarde me tocó viajar al lado de esa palabra. Era un vuelo de Iberia de Miami a Madrid y a mi lado iba sentado un joven salvadoreño. Llegó la hora del almuerzo y cuando la azafata nos preguntó qué queríamos beber él respondió: «Coca Cola *regular*». Ella no dudó ni un instante y le dio una lata de Coca Cola. Y eso, el hecho de que aquella azafata española no dudara ante ese uso del adjetivo *regular*, me hizo pensar que estaba ante algo mucho más extendido de lo que yo pudiera imaginar. Mi vecino de asiento tampoco dudó de que ella lo entendería, pues para él había dos tipos de Coca Cola: la *regular* y la *diet*.

La penúltima vez que oí esa palabra con ese significado (el de nuestro *normal*), fue también aplicada a la Coca Cola. Ocurrió en Madrid, en una pequeña pizzería. Cuando en camarero nos preguntó a los comensales qué queríamos beber, mi hija respondió que quería una Coca Cola, ante lo que el joven, que hablaba con acento cubano miamense, volvió a preguntar: «¿La quiere *regular*?» Yo le dije que sí y mi hija me miró extrañada y me preguntó, preocupada: «Papi, ¿qué has pedido para mí?».

Y la última ocasión de momento en la que apareció ante mí ese uso del adjetivo *regular* fue en boca del lingüista Humberto López Morales, secretario general de la Asociación de Academias de la Lengua Española. Sucedió el lunes 8 de enero del 2007 en la reunión quincenal del Consejo Asesor de Estilo de la Fundación del Español Urgente. Discutíamos los presentes (filólogos y periodistas) sobre la necesidad o no de poner tilde en la palabra *solo*; Leonardo Gómez Torrego,



Detalle del edificio de la RAE. Madrid



Ampliación del Museo del Prado. Madrid

gramático del Consejo Superior de Investigaciones Científicas defendía que esa tilde era útil en los casos de ambigüedad, y Humberto López Morales dijo: «Eso [la ambigüedad] en la lengua *regular* no pasa nunca». Lo importante fue que ninguno de los allí reunidos, todos españoles menos Humberto, se extrañó de ese uso de *regular* con el significado de ‘normal’.

Yo viajé sentado junto a una palabra, junto al adjetivo *regular*, y lo hice en un vuelo *regular*, no porque el viaje no fuera bueno, sino porque volaba en una compañía *regular* —Iberia—, que no es que sea mediocre, sino que no es chárter.

Y ese uso de *regular* con el significado de ‘normal’ no es un uso equivocado, pues es nuestra lengua lo *irregular* es lo que no ocurre con normalidad. Y si miramos en el diccionario veremos que *regular* es, entre otras cosas, ‘ajustado y conforme a regla’.

Nota: Al escribir esta historia he recordado un viejo chiste, que yo conocí en la versión de Emeterio y Felipe, Los Tolimenses, dúo de cantantes cómicos colombianos de la década de los 60 del siglo pasado:

—¿Quihubo, compadr’Emeterio, qué tal la familia?

—Pos bien.

—¿La mamá?

—Bien.

—¿Los guámbitos?

—Bien.

—¿Y la mujerrr?

—Pos *regular*.

—¿Y eso es que ha’stao enferma u qué?

—¡Nooo, es qui’hay mejores!

Español en los medios de comunicación

El estilo como línea editorial**Juan Oliver**Corresponsal de *La Voz de Galicia* en Bruselas

Hace no muchos años, un joven reportero estuvo a punto de dar al traste con su incipiente carrera periodística por culpa de un gravísimo y traicionero error tipográfico que no olvidará en su vida. El redactor acababa de incorporarse a su nueva empresa en la categoría laboral inmediatamente superior a la de becario, y había elaborado meticulosamente un artículo sobre ciertas medidas que la Administración pública iba a ejecutar en la red viaria de su comunidad para tratar de frenar la sangría de muertes en la carretera.

El autor del reportaje incorporaba con brillantez al texto varios datos novedosos, aportaba el enfoque de fuentes expertas en el tema y enriquecía el conjunto con un interesante esfuerzo de documentación, por lo que incluso llegó a considerarse merecedor de una pronta felicitación de sus jefes. Nada más improbable, teniendo en cuenta la gruesa metedura de pata que trasladó, por despiste, al titular de su plana: “*El Ministerio de Fomento invertirá mil millones para eliminar **putos** negros de las carreteras gallegas*”.

La zafia y rancia xenofobia racista que se desprendía de aquel alarmante letrero bien podría haber motivado que muchos lectores recurrieran al psicoanálisis para explicar como acto fallido, delator de los más oscuros pensamientos del periodista, lo que no era sino un involuntario pero imperdonable error mecanográfico. Por fortuna, la redacción de *La Voz de Galicia*, donde trabajaba el joven reportero, contaba con un meticuloso departamento de corrección y edición, que subsanó de inmediato el equívoco, evitó que llegara a la rotativa y, en definitiva, le ayudó a mantener un empleo que aún conserva hoy.

En la prensa española se producen a diario decenas de situaciones como la descrita. Y es cierto que algunas de

ellas acaban trascendiendo, porque terminan publicadas en letras de molde y a disposición del público a la mañana siguiente en el quiosco. Pero también lo es que el margen de error es tan pequeño que las que terminan en negro sobre blanco suelen ser meras anécdotas aisladas, que incluso contribuyen a aligerar al ciudadano de la lectura de artículos cargados de noticias por lo general poco simpáticas.

Pese a todo, los periódicos siguen recibiendo, también a diario, decenas de quejas de lectores que consideran que la atención que se presta al uso correcto del lenguaje en la prensa escrita no siempre es la adecuada. ¿Están en lo cierto, o es una apreciación exagerada? ¿Existe un compromiso serio de los medios con el respeto a las normas de uso del idioma? ¿Se creen los periodistas propietarios del lenguaje que emplean, o son conscientes de la necesidad de manejar con mimo una herramienta de trabajo que, lejos de pertenecerles, les ha sido entregada en generoso usufructo?

Esa idea de que sólo puede ser un buen periodista aquel que utiliza correctamente el idioma apareció por primera vez en español en el *Manual de Selecciones (Normas generales de redacción)* compilado por Jorge Cárdenas Nanneti, y publicado en 1959 en La Habana por las *Selecciones del Reader's Digest*. Pero la gran referencia en los libros de estilo de la prensa hispanohablante es el *Manual de Español Urgente* de la Agencia Efe, cuya primera versión, posteriormente enriquecida, aumentada y adaptada bajo la dirección de Fernando Lázaro Carreter, data de 1975. Como recuerda Alberto Gómez Font, filólogo y coautor de aquel histórico volumen, no se trataba ni siquiera de un libro, pues constaba apenas de 31 páginas escritas a máquina y toscamente encuadernadas en cartulina. Pese a todo, su declaración de principios resumía una noble



*Edificio del diario
La Voz de Galicia*

y ambiciosa finalidad que, tres decenios después, sigue manteniendo su vigencia: “*Nos proponemos dar unas normas claras para que los redactores las tengan en cuenta en el momento de escribir y transmitir las informaciones, aunque sin prescindir nunca del ingenio propio y de las innumerables posibilidades de expresión que ofrece nuestro idioma. Pero, cuidado, que no inventa quien quiere, sino quien puede*”.

Desde que apareció aquella publicación, prácticamente todos los grandes periódicos generalistas de España se han dotado de instrumentos similares. *La Voz de Galicia*, el más leído de esa comunidad, quinto de España en difusión y con 125 años de historia a sus espaldas, lo hizo en 1992 con un *Manual de Estilo* de uso interno que sentó las bases para su posterior *Libro de Estilo*, editado diez años después y convertido hoy en sólida referencia para periodistas de Galicia, España y América Latina. El presidente y editor del diario, Santiago Rey Fernández-Latorre, lo define con un escueto pero revelador título en el prólogo que da inicio a la obra: *El Libro de Estilo* no es otra cosa que “*La herramienta del periodista*”.

Dice en ese texto el editor de *La Voz* que gran parte del éxito centenario del diario –más de 600.000 lectores en una comunidad de 2,7 millones de habitantes– se debe a su capacidad para mantenerse joven y vivo, renovándose constantemente y adaptándose a las preferencias del público. Y lo cierto es que desde hace décadas el público identifica a la prensa seria con la información bien escrita y correctamente presentada. Por ello, en la satisfacción de esa demanda, el *Libro de Estilo* de *La Voz* ha jugado un papel fundamental, pero no sólo para lograr que los textos del periódico reflejen un uso correcto y respetuoso con las normas del lenguaje. También, y sobre todo, para que su estilo se reconozca en todas sus páginas y en todas sus secciones,



Sala de redacción del diario La Voz de Galicia

sean los que sean los temas tratados por sus redactores, las opiniones vertidas por sus colaboradores o el género periodístico escogido para acoger a unos y otros.

Porque los periodistas están obligados a alcanzar en sus textos la excelencia ortográfica y gramatical, pero no se trata sólo de eso. Sus obras también deben ser estilísticamente impecables, portadoras de un discurso claro y coherente que responda a la necesidad del periódico de ofrecerse como un todo homogéneo, y a la exigencia del lector de informarse con rapidez y facilidad: cuáles son los hechos, quiénes los protagonizan, por qué son noticia, qué trascendencia tiene el suceso que se narra. “*Todos los textos escritos por redactores y colaboradores deben obedecer al criterio de máxima facilidad de lectura, lo que requiere un lenguaje claro y directo*”, establece el *Libro de Estilo* de *La Voz*, que subraya dos sencillos requisitos para la calidad periodística de una información: “*la facilidad de lectura y la facilidad de comprensión*”.

Claro que esa declaración de principios no serviría de nada si no estuviera acompañada de la implementación de los sistemas de control de calidad necesarios para ejecutarla. Una organización del trabajo de la redacción que incluya departamentos de edición y corrección, unida a una política de formación continua ambiciosa destinada a mejorar la capacitación de los profesionales, es la única garantía de que un manual de estilo no acabará criando polvo en la estantería de las buenas intenciones.

Para *La Voz de Galicia*, por tanto, el estilo no es sólo una cuestión de calidad técnica, sino de línea editorial, que adquiere la categoría de valor fundamental de su ideario y que se concreta en un sólido edificio normativo que lejos de obstaculizar la creatividad de sus redactores, les garantiza los mejores instrumentos para ejercer su tarea. Al igual que se saben depositarios del derecho de los lectores a recibir una información veraz e independiente, y que la empresa para la que trabajan está firmemente comprometida con la promoción de los principios democráticos, el respeto a la pluralidad ideológica y la defensa de los intereses de Galicia, los periodistas de *La Voz* asumen la regularización de los usos del lenguaje periodístico como una señal de su identidad editorial colectiva. Les obliga, sí, pero les permite encontrar las claves para que su estilo no se interponga entre ellos, la noticia y los lectores. Y de paso, les ahorra también la inhumana tortura de ver sus errores de principiante publicados a toda página.

El Mediterráneo de Joan Manuel Serrat

Dolores Soler-Espiauba

Formadora de profesores de E/LE. Autora de Materiales Bruselas

Su obra

A Serrat (Barcelona, 1943) nada le gusta más que hacer canciones: “Busco una comunicación a través de mi trabajo ¿Con quién?... No lo sé a priori... Con quien me escuche, con quien me entienda. Cada vez que cuento cosas, lo hago basándome en historias compartidas: un hecho personal explicado como hecho compartido”.

Serrat (hijo de padre catalán y madre aragonesa, criado en un barrio popular de Barcelona) vive su bilingüismo como una gran riqueza. “Se maneja bien indistintamente en los dos idiomas y le gusta cantar en ambos, porque musicalmente hay una diferencia de acentuación de las palabras: el castellano es rico en acentuaciones graves y el catalán por su parte en agudas”¹.

Es importante saber que en 1967 J.M. Serrat fue designado para representar a España en el Festival de Eurovisión, pero decidió cantar en catalán, negándose a hacerlo en castellano, la famosa canción “La, la, la...”, que cantó finalmente en castellano Massiel. Esto le valió feroces ataques de la crítica en la dictadura, aunque también fue perseguido por grupos extremistas catalanes, por cantar en castellano. Massiel hizo más adelante las siguientes declaraciones: “Muchos jóvenes de mi generación aprendimos catalán sólo por enterarnos de lo que decía Serrat en sus canciones”. Durante años estuvo prohibida la venta de su música en España, por haber manifestado su desacuerdo con la pena de muerte, durante los últimos fusilamientos del franquismo. Su compromiso con la defensa de los derechos humanos lo han convertido en un mito.

Ha luchado valientemente contra el cáncer, y ha salido victorioso de esta batalla, que no le ha impedido seguir escribiendo y cantando. Actualmente, con más de 60 años, recorre España y América Latina, en compañía de Joaquín Sabina, en una gigantesca gira que une dos estilos, dos vidas, dos inmensos artistas.

La discografía de Serrat es tan extensa que vamos a limitarnos a señalar aquí sus canciones más importantes y conocidas, tanto en castellano como en catalán.

Citamos como introducción algunos comentarios de personajes famosos² del mundo hispánico sobre su obra.

QUINO (el dibujante argentino creador de *Mafalda*):

“Es para los latinoamericanos un sinónimo de Libertad (con mayúscula), de lucha por la vida y la dignidad humanas. Es la inteligencia, la razón, la cultura y la poesía imponiéndose sobre la barbarie que tanto hemos padecido en aquellas latitudes. Como latinoamericano y español que soy, espero que Joan Manuel siga su cariñosa tarea de enseñarnos a comprendernos mutuamente, a darnos cuenta de que sentarnos a la misma mesa a cenar juntos choclo y jamón serrano es buenísimo”.

VICTOR MANUEL (Compositor y cantante):

“Es un lujo para todos, un ejemplo de conciencia de clase y de bilingüismo bien entendido”

ANTONIO FRAGUAS (FORGES) (Dibujante humorista)

“*Mediterráneo*” es el único himno que todos cantamos con alegría. De Serrat destacaría su coherencia, cualidad inusual en los tiempos que corren”.

Discografía en castellano: “El titiritero”, “Pueblo blanco”, “Antes de que den las diez”, “Señora”, “Cada loco con su tema”, “Penélope”, “El sur también existe”, “Mucho más que dos”, “Disculpe el señor”. “Balada de otoño”, “Tu nombre me sabe a yerba”, “Fiesta”

Discografía en catalán: “La mort de l’avi”, “Ella em deixa”, “Ara que tinc 20 anys”, “Quan arriba el fred”, “El drapaire”, “Fa 20 anys que tinc 20 anys”, “Cansiones”, “Mare Lola”, “Bon día”.

¹ Cita de Toni&Pere en Serrat, ayer y hoy, <http://es.geocities.com/amicsdelball/serrat/lecturas/paginas/image036>

² Citados por Miguel A. Pérez Abad en *J.M. Serrat: Radiografía de una leyenda viva*.

De esta obra, hemos seleccionado aquí una de sus más hermosas canciones en castellano, que lleva por título: “Mediterráneo”.

La clase deberá buscar el texto de la canción en las direcciones de Internet que proponemos, o en otras de su elección.

ACTIVIDADES DEL ALUMNO

PARA EMPEZAR

Los alumnos escuchan dos veces la canción de Joan Manuel Serrat sin haber leído el texto.

1. Haz a continuación una lista de 6 palabras que hayas comprendido e intenta explicarlas. Puesta en común.

1.	2.	3.
4.	5.	6.

2. Explica después oralmente en qué te hace pensar el término “Mediterráneo” (pueden ser nociones climáticas, geográficas, culinarias, musicales, basadas en personajes, de tus vacaciones, etc.) Puesta en común.

3. Los alumnos escucharán de nuevo la canción, teniendo delante el texto, en el que se habrán eliminado las palabras siguientes, que deben ser restituidas por ellos.

niñez, cañas, llanto, profunda, camino, jugando, volver, empujad, temporal, horizonte, verde, cerca.

4. Se escuchará de nuevo la canción para comprobar el resultado y se entregará el texto completo de la misma.

5. I. Hay palabras en la canción que seguramente no conoces, pero haciendo esta tarea, quizá puedas adivinarlas. Lee atentamente las frases siguientes, que las presentan en otro contexto. Tu profesor te dirá si las has comprendido bien.

- Vertido: El camarero *vierte el agua* en los vasos.
- Desventuras: Perdió su trabajo y cayó enferma. Dos *desgracias* al mismo tiempo.
- Atardeceres: Desde mi ventana veo *la puesta del sol* cada atardecer.
- Embustero: Ya no es mi amigo. Es un *mentiroso*.
- Brea: Los marineros están tapando las grietas de la barca. Qué olor tan fuerte el del *producto* que emplean.
- Añora: Lo que más *echo de menos* cuando estoy fuera es la comida que hace mi madre.
- Desguace: Es un barco muy viejo. Ya no sirve. Lo van a *hacer pedazos*.
- Duelo: Cuando murió el abuelo, muchos amigos nos acompañaron en la *triste despedida*.

5. II. Y a continuación intenta integrarlas tú en los siguientes contextos:

<p>a. Me dijo que no había dicho la verdad, que era un</p> <p>b. Son mucho más melancólicos los que los amaneceres.</p> <p>c. Después de la guerra, el hambre. Cuántas</p> <p>d. Cuidado, vas a el vino en la mesa.</p>

- e. En esta zona del puerto están los barcos viejos, los que llevan al
- f. Lo peor de la emigración es todo lo que se del país perdido.
- g. El olor a me recuerda siempre el barquito en que pescaba mi padre.
- h. Hay un refrán español que dice: “los con pan son menos”

6. Encontrarás en el texto algunos nombres de árboles y plantas mediterráneas, que el profesor explicará previamente (*pinos, genista*). Con un tiempo limitado, participarás, con tus compañeros, en un concurso para encontrar los nombres de otras 10 plantas o árboles típicos de la vegetación mediterránea.

1. 2. 3.
4. 5. 6.
7. 8. 9.
10.

7. El Mediterráneo, género masculino en castellano, femenino en catalán (*La Mediterrànea*) ¿qué género tiene en tu lengua materna? ¿Qué género te parece más adecuado o más poético para un mar, para un océano? ¿Sabes que *mar* en español es un sustantivo *ambiguo*, es decir, que puede funcionar como masculino y como femenino? ¿Podrías decir en qué casos y dar ejemplos? Si no lo sabes, pregúntalo a tu profesor.

8. Otra dificultad: el sustantivo *parca*. Sólo se utiliza en textos literarios y en situaciones muy particulares, es una palabra *culta*, sinónima de *muerte*. Ahora que la conoces ¿podrías reemplazar la frase en que aparece por otra frase más sencilla, del lenguaje “de todos los días”?

Si un día para mi mal viene a buscarme la parca...

Si un día para mi mal viene a buscarme

9. Seguramente sabes qué es la *ironía* ¿Cómo interpretas la expresión *Quiero tener buena vista*? ¿Por qué te parece irónica?

.....

.....

.....

10. Leemos en el texto: *De Algeciras a Estambul...* ¿En qué países sitúas estas dos ciudades?

.....

Actividad lúdica en forma de concurso: En un mínimo de tiempo, los alumnos deberán escribir el mayor número posible de países situados en las orillas del Mediterráneo. Se aconseja poder presentar un mapa de la región.

Y ahora....

Hablemos un poco de Joan Manuel Serrat.

Serrat tiene más de 60 años, ¿lo consideras un cantautor “viejo” o crees que sus canciones pueden seguir interesando a los jóvenes? En ambos casos ¿por qué?



Dolores Soler impartiendo un curso de formación de profesores. Bruselas

Tema para debate: De Serrat ha dicho el humorista Forges que “Mediterráneo” es el único himno que todos cantamos con alegría. ¿Qué vehiculan los himnos? ¿Siguen teniendo el mismo valor en nuestra época? ¿Representan verdaderamente la identidad de nuestra cultura, nuestra identidad?

Tema para debate: Los cantautores ¿deben o no deben cantar los problemas políticos y sociales? ¿deben dedicarse únicamente a cantar el amor, el desamor, la naturaleza y el placer? Encaminar la conversación hacia las canciones preferidas de los alumnos, pedir que expliquen la razón de su preferencia. Preguntarles si conocen a cantautores como Jacques Brel, Georges Brassens, Alain Souchon, Joaquín Sabina, J.A. Labordeta, Jorge Drexler y otros. ¿Qué piensan de ellos? ¿Los consideran necesarios?

TAREA FINAL

Escribir una canción inspirada por el mar o relacionada con el mar

Ahora ya puedes intentar componer un pequeño poema/canción en torno a tu mar preferido, utilizando algunas de las palabras que encontrarás más abajo, con las que Serrat evoca sus sensaciones, sentimientos e impresiones (no es indispensable utilizarlas todas)

luz, olor, juegos, sabor, llanto, azul, verde, atardeceres, volver, añorar, temer, temporal, horizonte...

- Ideas que podéis tener en cuenta para inspiraros: Una playa o una costa de rocas, la luz, vuestros recuerdos de infancia en estos lugares, el encuentro con alguien importante para vosotros, el ruido nocturno del mar, su olor característico, la influencia del mar en vuestra vida, vuestra nostalgia cuando estáis lejos de él.
- Podéis componer la canción en grupos. Elegid entre todos una canción de moda, que puede también estar en otro idioma, y entregad un fragmento de canción a cada grupo, que tendrá que “vaciarlo” de sus palabras originales y “rellenarlo” con las palabras de la nueva canción compuesta por vosotros.
- Pero también se puede atribuir una canción completa a cada grupo. En este caso, cada uno de ellos deberá elegir una canción conocida distinta y cambiar la letra. Podrá hacerse un concurso entre todas al final, por medio de una evaluación entre todos los grupos.
- Otro concurso: Al final, cada grupo deberá cantar su canción, tal vez en presencia de otra clase, que juzgará cuál la ha cantado mejor.

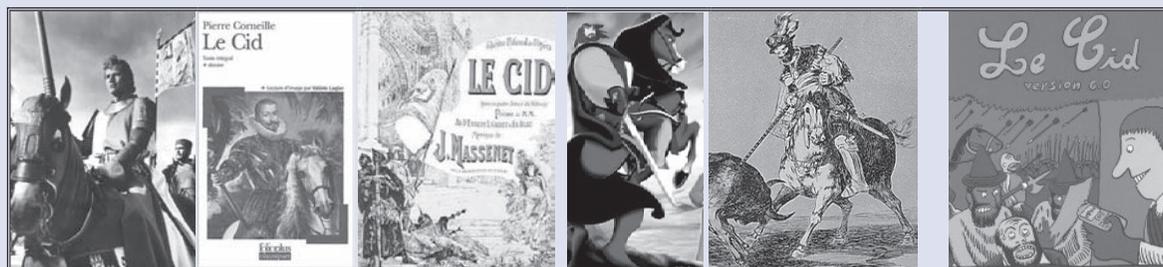
Sobre héroes y malvados. El Cid y los Infantes de Carrión

Esther Ortas Durand
EstherOrtas@hotmail.com

A. Para entrar en materia: un caballero muy famoso

En 2007 conmemoramos el octavo centenario del único códice que conservamos del *Cantar de mio Cid*, que es el primer relato literario que narra las andanzas del noble castellano Rodrigo Díaz de Vivar, personaje histórico que vivió en la segunda mitad del siglo XI y que mereció el sobrenombre de Cid Campeador por sus hazañas

1. El Cid llegó a tener una fama internacional que inspiró diversas creaciones en diferentes culturas. Quizás lo conocías ya por ello. Observa las siguientes imágenes e intenta relacionarlas con una manifestación artística (literaria, plástica, musical o cinematográfica) y una lengua:



1.1. ¿Conocíais alguna de estas recreaciones del personaje del Cid u otras distintas? ¿Cuáles?

1.2. ¿Con qué imagen de todas estas identificáis más a este héroe medieval? ¿Por qué?

B. Sobre héroes y antihéroes: El Cid y los Infantes de Carrión

Texto:	
<p>5 En Valencia con todos los suyos vivía el Campeador; con él estaban sus dos yernos, los infantes de Carrión. Un día que dormía tendido en su escaño el Campeador, un mal suceso inesperado sabed que les aconteció: Se escapó de una jaula saliendo fuera un león. Los que estaban en la Corte sintieron un gran temor; recogieron sus mantos los del buen Campeador, y rodean el escaño para guardar a su señor. Allí Fernando González, [infante de Carrión,] 10 ni en las salas ni en la torre dónde esconderse encontró; se metió bajo el escaño, tan grande fue su terror. Diego González, el otro, por la puerta salió diciendo a gritos: -¡No veré Carrión! 15 Tras una viga de lagar se metió con gran pavor; todo el manto y el brial todos sucios de allí los sacó. En esto despertó el que en buen hora nació; de sus mejores guerreros cercado el escaño vio:</p>	<p>-¿Qué queréis, mesnadas? ¿Qué sucedió? -Mi señor honrado, por sorpresa nos atacó el león. 20 Apoyándose en el codo, el Cid se levantó. El manto se puso al cuello y se encaminó al león. La fiera, cuando lo vio, al punto se le humilló; Ante mío Cid bajó la cabeza, y reverencia mostró. Mío Cid don Rodrigo por el cuello lo tomó, 25 y lo llevó con su mano y en la jaula lo metió. Por maravilla lo tiene todo el que allí lo vio. Volvieron hacia la sala donde tienen la reunión. Mío Cid por sus yernos preguntó, y no los halló; aunque los estaban llamando, ninguno respondió. 30 Cuando los encontraron, éstos vinieron sin color. No veáis qué burlas hubo en aquella ocasión; lo prohibió mío Cid Campeador. Se sintieron muy ofendidos los infantes de Carrión; tienen un gran pesar por lo que les ocurrió.</p>

(*Cantar de mio Cid*, cantar III, versos 2278-2310, modernizado¹)

1 A partir de la hecha por Francisco López Estrada para el Poema del Cid, Madrid, Castalia (Colección Ordres Nuevos), 2007, pp. 129-130, modificándola.

1. En el texto aparecen algunas expresiones y palabras que tal vez no conoces. Por parejas, vamos a intentar determinar su significado.

1.1. Elegid la opción que creéis que mejor corresponde a cada palabra en este contexto:

1.1.1. El Campeador(versos 1, 3 y 32).

- a) En la Edad Media, se llamaba así al que poseía un campo o territorio muy grande.
- b) Antiguamente, se llamaba así al que cultivaba campos.
- c) En la Edad Media, se llamaba así al guerrero que destacaba por sus acciones en el combate.

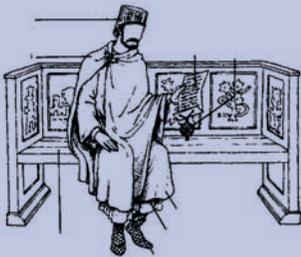
1.1.2. Escaño (versos 3, 8 y 11).

	a) Puesto y asiento que ocupan los parlamentarios.		b) Banco con respaldo en el que pueden sentarse 2 ó más personas.		c) Cama muy cómoda para echar la siesta.
---	--	---	---	---	--

1.1.3. Jaula (versos 5 y 25).

	a) Conjunto de pájaros en cautividad.		b) Caja hecha con listones o barrotes para transportar animales.		c) Territorio extenso con árboles donde viven animales salvajes.
---	---------------------------------------	---	--	---	--

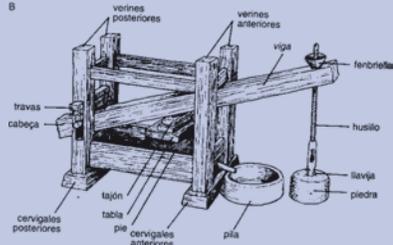
1.2. Como probablemente habéis deducido, el manto (versos 7, 15 y 21) y el brial (verso 15) son prendas de ropa. Las dos formaban parte de la indumentaria que llevaban los caballeros medievales cuando vestían de civiles, pero, ¿cuáles pueden ser en concreto? Intentad señalarlas en el dibujo², con ayuda de las pistas.



Pistas:

- Las dos prendas podían ser llevadas por hombres y mujeres.
- Las dos son grandes, pero el manto cubre por fuera y el brial se coloca sobre la camisa.

1.3. Mirad cómo es el lagar (o artefacto para prensar las uvas) del verso 14:

	¿Os parece un lugar digno para que se esconda un caballero como Diego González, uno de los infantes de Carrión?
---	---

² Los dos dibujos que siguen son de Susanna Campillo y están tomados de la edición crítica de Alberto Montaner del *Cantar de mio Cid*, Barcelona, Crítica, 1993, pp. 694 y 696, láminas II y IV respectivamente.

1.4. El significado de algunas de las palabras del texto es muy parecido. Localizad todos los sinónimos de las palabras propuestas, discutid si creéis que hay algún matiz de significado entre ellos y anotad además la(s) palabra(s) que conocíais asociadas a este significado general de cada familia de sinónimos:

1.4.1. Temor (verso 6): _____ = _____

1.4.2. Sucedió (verso 18): _____ = _____

2. Ahora que ya comprendemos bien el texto, vamos a reflexionar sobre él. Para ello, lo comentaremos en grupos de tres alumnos.

2.1. Anotad los pasajes del texto en los que se muestra más claramente el contraste entre la actuación del Cid y la de los infantes de Carrión, con el punto intermedio del comportamiento de los hombres del Cid. Fijaos especialmente en estos aspectos:

	El Cid Campeador	Los infantes de Carrión (Fernando y Diego González)	Los hombres del Cid
Cómo se mueven y cómo se sitúan en el espacio			
Cómo utilizan la ropa y/o cómo queda la indumentaria de cada uno al final.			
Verbos que definen su actuación (cuántos y cuáles) cuando se escapa el león.			

2.2. A la vista de todo esto, ¿cómo calificaríais la actuación de cada uno de ellos? ¿Por qué?

2.3. ¿Qué tipo de reacción tienen Fernando y Diego González?

2.4. ¿Cómo se sienten al final los infantes de Carrión?

C. El desagravio de los malos y la reacción del héroe.

1. Cuando personas de la posición social de los Infantes se sienten avergonzados y ofendidos, según la mentalidad medieval, deben vengarse. En grupos de tres alumnos imaginad qué hicieron Fernando y Diego para resarcirse del desaire en el que quedan por su propio comportamiento indigno, y escribidlo en una narración de 7-10 líneas utilizando tiempos de pasado.

2. ¿Ya tenéis vuestra versión? Pues ahora ha llegado el momento de contrastarla con lo narrado en la ficción original.

2.1. Leed con atención el principio de lo que pasó según el *Cantar de mio Cid*:

Texto:		
5	Habló Fernando González, y a la Corte allí calló: (...) -Dadnos a nuestras mujeres, que lo son por bendición; las llevaremos a nuestras tierras de Carrión. (...) Ningún deshonor preocupa a nuestro Cid Campeador: -Os daré a mis dos hijas con alguna donación. (...) Se vuelve para Valencia el que en buen hora nació, y comienzan su camino los infantes de Carrión.	10 (...) Ni de día ni de noche el caminar cesó. (...) Por el robledal de Corpes entran los de Carrión. Nubes y ramas se juntan. ¡Qué altos los montes son! Andan bestias fieras por el monte alrededor. Con lo que llevan, duermen en esta ocasión. Con sus mujeres en brazos les demuestran su amor. ¡Mal lo cumplieron cuando salió el sol!

(*Cantar de mio Cid*, cantar III, versos 2562-2704, modernizado³)

3 A partir de la hecha por Francisco López Estrada para el Poema del Cid, pp. 140-141, 143 y 146, modificándola.

- 2.2. ¿Hay alguna razón para creer que va a suceder algo negativo? ¿Cuál?
- 2.3. Con estas nuevas pistas, imaginad de nuevo qué ocurrió y, dentro de cada grupo, escribidlo en un relato de 7-10 líneas utilizando tiempos de pasado.
- 2.4. Ya podéis seguir leyendo, ahora para comprobar si vuestra segunda hipótesis se acerca o no a lo que cuenta el relato épico:

Texto:	
5	-Creedlo bien , doña Elvira y doña Sol. Aquí os escarneceremos en este fiero rincón, y nosotros nos iremos, os dejaremos a las dos. Ninguna parte tendréis de las tierras de Carrión. Estas noticias irán al Cid Campeador. Nos vengaremos por la afrenta del león. Allí las pieles y mantos les quitaron a las dos; Sólo la camisa de seda sobre su cuerpo quedó. Espuelas tienen calzadas los traidores de Carrión;
10	En sus manos cogen cinchas, fuertes y duras son. (...)
15	Cuando esto vieron sus mujeres, habló doña Sol: -Estas crueldades, no las cometáis con las dos. Si aquí somos maltratadas, la vileza es para vos. Bien en juicio o en Cortes responderéis de esta acción. Lo que rogaban las mujeres de nada allí les sirvió. Comienzan a golpearlas....los infantes de Carrión. (...) ¡Tanto allí las golpearon! Sin fuerzas están las dos. (...) En el robledo de Corpes por muertas quedan las dos.

(*Cantar de mio Cid*, cantar III, versos 2714-2748, modernizado⁴)

- 2.4.1. ¿Lo que relata el *Cantar de mio Cid* es muy distinto de lo que vosotros habíais fabulado?
- 2.4.2. ¿Os ha sorprendido esta venganza? ¿Por qué?
- 2.4.3. Comparad el comportamiento de los Infantes y el de sus mujeres, las hijas del Cid. ¿Cuál es la diferencia de reacción entre ellos?
- 2.4.4. ¿Es posible relacionar este episodio del *Cantar de mio Cid* con realidades de nuestro tiempo? Comentad en el grupo general con cuáles.

→ ¿Os han interesado estos fragmentos? ¿Queréis saber cómo reaccionó el Cid a esta afrenta? ¿Os apetece leer más aventuras del Cid? Los más atrevidos podéis hacerlo directamente en el relato original en verso que se hace de ellas en el *Cantar de mio Cid*⁵, pero un primer contacto excelente con ellas lo tenéis en la novelización moderna que se hace en *El Cid*⁶.



VII Jornada Pedagógica del Español en el Benelux



Ateneo Real de Mol, sede de jornadas para profesores de ELE en Flandes

4 Adaptando la realizada por Francisco López Estrada, pp. 147-148.

5 Poema de mio Cid, texto completo en castellano actual y pról. de Francisco López Estrada, Madrid, Castalia (Colección Ordres Nuevos), 2007; o *Cantar de mio Cid*, ed. de Alberto Montaner, Barcelona, Edebé (Clásicos Edebé), 2007.

6 Geraldine McCaughrean, *El Cid*, introd., notas y glosarios de Alberto Montaner, ilustrado por Victor G. Ambrus, Barcelona, Vicens Vives (Clásicos adaptados nº 4), 2000.

Título Nivel	Destreza principal Otras destrezas	Objetivos	Soluciones Material
<p>Ficha 80 El Mediterráneo, de J.M. Serrat</p> <p><i>Nivel Intermedio B2 Superior C1</i></p>	<p>- Comprensión auditiva</p> <p>- Expresión oral</p> <p>- Expresión escrita</p>	<p>- Favorecer la comprensión auditiva del alumno</p> <p>- Estimular el interés del grupo por la canción española</p> <p>- Aportar conocimientos sobre lo que representa Serrat en la historia reciente española</p> <p>- Integrar la cultura mediterránea y sus valores en los contenidos culturales aportados a la clase de ELE</p>	<p>Soluciones:</p> <p>5.II: a. un mentiroso... b. atardeceres. c. desventuras. d. verter. e. desguace. f. añora. g. brea. h. duelos.</p> <p>8. la muerte.</p> <p>10. España (Andalucía) y Turquía.</p> <p>Material necesario: “Serrat”. M. Vázquez Montalbán. Ediciones Júcar, 1984; En: http://es.geocities.com/amicsdelball/serrat_lecturas/serrat_su_vida_en_capit; http://personal.telefonica.terra.es/web/joanmanuel/serrat/mo_cast/Serrat_nou_dis_mo.htm; www.capitalemocional.com/trastero/serrat/mediterraneo</p> <p>J.M. Serrat en “20 años de Canción en España”. Fernando González Lucini. Grupo Z, 1986. Vázquez Montalbán, M. “Cancionero General del Franquismo”. Crítica. Barcelona, 2000.</p>
<p>Ficha 81 Sobre héroes y malvados: El Cid y los Infantes de Carrión</p> <p><i>Niveles A2 (Plataforma) y B1(Umbral) del MCERL</i></p>	<p>- Comprensión lectora</p> <p>- Expresión e interacción orales</p> <p>-Producción escrita</p>	<p>- Acercarse, a través de un episodio concreto, al personaje del Cid y al relato de sus andanzas en el <i>Cantar de mio Cid</i>.</p> <p>-Mostrar el potencial de esta historia como entretenimiento para lectores amantes de la lectura de narraciones de aventuras de caballeros o ambientadas en la Edad Media, pero también como ámbito donde se plantean cuestiones que pueden conectar con la actualidad.</p> <p>-Expresar opiniones y discutir las de otros, interactuando con el grupo.</p> <p>-Escribir, de manera cooperativa con otros coautores, microrrelatos sencillos que narren aventuras caballerescas utilizando los tiempos del pasado.</p> <p>-Contrastar hipótesis sobre lo que pasó con lo que realmente sucedió.</p>	<p>Soluciones:</p> <p>-Bloque A.1: 1. Fotograma de <i>El Cid</i> (1961) de A. Mann. 2. Cubierta de una edición de <i>Le Cid</i> (1636) de Corneille. 3. Libreto de la ópera <i>Le Cid</i> (1885) de Massenet. 4. Póster de <i>El Cid, la leyenda</i> (2003). 5. Detalle de <i>El Cid Campeador lanceando otro toro</i> (1816), de Goya. 6. Cubierta de <i>Le Cid de Corneille. Version 6.0</i>, ilustr. por D. Vandermeulen.</p> <p>-Bloque B.1: 1.1.1.: c. 1.1.2.: b. 1.1.3.: b. 1.4.1: terror (v. 12), pavor (v. 14). 1.4.2.: aconteció (v. 4), ocurrió (v. 34).</p> <p>Materiales necesarios: -<i>Poema de mio Cid</i>, actualizado por F. López Estrada, Madrid, Castalia, 2007.</p> <p>Materiales recomendados: -G. McCaughrean y A. Montaner, <i>El Cid</i>, ilustr. de V. G. Ambrus, Barcelona, Vicens Vives, 2000. -<i>Cantar de mio Cid</i>, ed. crítica de A. Montaner, Barcelona, Crítica, 1993</p>

ANAYA ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

en gramática

Elemental A1-A2

Concha Moreno
Carmen Hernández
Clara Miki Kondo

El referente que une teoría y práctica

CON SOLUCIONES

ANAYA

Gramática. Elemental A1-A2 y Medio B1

Concha Moreno, Carmen Hernández y Clara Miki Kondo

Anaya ELE EN. Madrid 2007

Como otras editoriales, Anaya dedica la colección *Anaya ELE EN* a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera con una serie de materiales teóricos y prácticos que tienen en

cuenta el uso de la lengua contextualizada y siguen la propuesta del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Concha Moreno, Carmen Hernández y Clara Miki Kondo son las autoras de los libros de *Gramática, Elemental A1-A2, Medio B-1 y Avanzado B2*, que desarrollan la teoría y la práctica de los contenidos gramaticales y de su funcionamiento. En la introducción exponen su concepto de gramática con componentes interrelacionados, no meramente oracional; una gramática que considera “el nivel supraoracional, los contextos, el discurso completo, la significación y la intencionalidad del interlocutor”, lo que supone una presentación de los conceptos gramaticales tanto en su forma, como en su uso y en contexto.

En el primer libro, el *Elemental*, correspondiente a los niveles A-1 y A-2 del *Marco común de referencia para las lenguas*, hay 32 unidades y en el del nivel *Medio* se trabajan 34. Son bastante breves y con una estructura precisa que se repite en cada unidad y la presentación visual es muy clara. Empieza con unas imágenes sencillas que, bajo el imperativo “¡Fíjese!”, ejemplifican en contexto los puntos de gramática que van a tratarse y que se recogen inmediatamente en una primera ficha gramatical, denominada “Así se construye” y después en otra ficha, “Así se usa”, donde se explica el uso en su contexto.

Se proponen una serie de prácticas para cada contenido gramatical, empezando con ejercicios formales de tipo estructural en el apartado “Practique cómo se construye” y después con la serie “Practique cómo se usa” en la cual se ejercitan las formas y estructuras en situación y poniéndolas en relación con un contexto dado. Todas las unidades se cierran con un ejercicio de conclusión que pretende comprobar si se ha alcanzado el objetivo de la unidad mediante preguntas que precisan una pequeña reflexión.

Entre el nivel elemental y el medio hay una progresión evidente al ampliarse tanto los contenidos gramaticales, como la dificultad de los ejercicios en consonancia con los niveles de referencia que el título de cada libro menciona. Sin embargo, algunos de los contenidos se tratan en ambos libros aunque con diferente grado de profundidad, lo que puede ayudar al estudiante en su adquisición. Así, el género y número de los sustantivos; los verbos *ser* y *estar*; muchos tiempos verbales, desde el futuro simple hasta los pretéritos indefinidos, perfecto e imperfecto de indicativo, por ejemplo, no vienen asignados a un nivel concreto, sino que reciben un grado de profundidad diferente

Ambos libros constan de un “Test de Autoevaluación” y un “Solucionario” con la corrección de todos los ejercicios. El test, en forma de 26 preguntas de tipo elección múltiple con microdiálogos que presentan el contexto, abarca todos los puntos de gramática

tratados y permite al alumno comprobar si los contenidos están asimilados. El apartado con las soluciones permite al estudiante, especialmente al autodidacta, comprobar por sí mismo su progresión y aprender de sus errores. Para los ejercicios de tipo abierto que no permiten anticipar una sola respuesta correcta aparecen ejemplos con varios tipos de posible solución correcta.

Las explicaciones de gramática son muy claras y precisas; en un cuadro se presenta el nivel formal, en el que también se recogen los tipos de excepción más frecuentes y en ocasiones se llama la atención del estudiante sobre un punto que se aleja aparentemente de la explicación, por ejemplo, cuando se trata de cambios ortográficos en el paradigma verbal, o que pueda considerarse más complicado, como los pronombres que forman una palabra si aparecen con el imperativo afirmativo o la posición del pronombre siempre detrás del infinitivo de la perífrasis con *hay que*.

Las explicaciones del uso contextualizado son especialmente interesantes al presentar una serie de elementos descriptivos que ayudan al estudiante a analizar el concepto gramatical en relación con otros elementos del discurso. Por ejemplo, ya en la unidad 2 al exponer los valores y usos del verbo *ser*, se le pone en relación con su complemento, bien un sustantivo directamente unido al verbo, bien un complemento con artículo indeterminado o con artículo determinado, lo que modifica el uso del verbo, que puede identificar en el primer caso, definir en el segundo y especificar en el tercero. Al considerar el verbo *ser* en su contexto, viendo qué complementos selecciona y qué cambios de significado conlleva una combinatoria concreta, el aprendizaje de la lengua aparece expuesto en toda su riqueza y complejidad. Esto se aprecia todavía más en el siguiente nivel, dado que en los conceptos abordados la forma y el significado se encuentran más interrelacionados. Así, en la unidad 30 se expone uno de los rasgos del lenguaje periodístico dentro del tema del estilo indirecto, al describir que el verbo introductor suele aparecer en imperfecto al ser el sujeto de la frase algo escrito: “El periódico de ayer decía que...”

Estos libros constituyen un material de apoyo para el profesor, con una serie de fichas muy esquemáticas y completas con los aspectos gramaticales, formales y de uso y, además con una serie de ejercicios de diferentes tipos que ayudan a fijar la estructura y a proporcionar ejemplos de uso. Los alumnos autodidactas también encontrarán en estos libros un material de trabajo complementario que les ayudará a comprender estructuras y a fijarlas al estudiarlas tanto en un nivel formal como en el uso.

Esta serie de libros de gramática permiten al estudiante, y a los profesores, tener en cuenta las relaciones entre los elementos gramaticales y considerar la lengua como un conjunto de elementos siempre en relación.

Almudena Basanta y R.-Valdespino
Departamento de Comunicación empresarial internacional
Facultad de Ciencias económicas aplicadas
Universidad de Amberg



El Ventilador. Curso de español de nivel superior

VV.AA.

Editorial Difusión, Barcelona, 2006.

Elaborado por el mismo equipo de autores del excelente manual *Abanico* y esperado como agua de mayo por los profesores que ya conocíamos y habíamos trabajado con su predecesor, *El Ventilador* es un método

que surge con vocación de “renovar el aire” en las clases de nivel superior.

Ante la escasez de métodos adaptados a los niveles más altos, *El Ventilador* propone no sólo colmar este vacío, sino hacerlo además desde la misma concepción comunicativa, fresca y dinámica de *Abanico*.

Su orientación metodológica está, por tanto, basada en una visión comunicativa de la enseñanza de las lenguas y adopta el enfoque por tareas como herramienta para fomentar el protagonismo y la autonomía del alumno.

Esta autonomía se refleja asimismo en la estructura poco convencional de este manual, que incluye la posibilidad de que el grupo (docente y alumnos) pueda diseñar su propia programación si así lo desea, pues *El Ventilador* se divide en seis grandes ámbitos: *saber hablar* (conversación), *saber hacer* (pragmática), *saber cultura*, *saber entender* (comprensión audiovisual y lectora), *saber palabras* (vocabulario y registro) y *saber gramática*, subdivididos a su vez en 33 sesiones, que pueden ser abordadas en el orden que marquen las necesidades y los objetivos de cada grupo.

Es evidente que este material flexible y multiforme exige una mayor dedicación y trabajo del profesor para adaptar, ordenar y complementar el material, así como una mayor implicación por parte del alumno en su propio aprendizaje. Sin embargo, para los profesores que deseen trabajar con un itinerario ya establecido, existe una propuesta de programación que puede descargarse gratuitamente en la página de la editorial Difusión (www.difusion.com).

Las actividades propuestas integran la práctica de todas las destrezas e incluyen una gran variedad de modelos de lengua y de registros para familiarizar al alumno con la lengua viva y real, con el fin de que alcance un dominio cercano al del nativo en diferentes circunstancias comunicativas, y no sólo en el ámbito del aula. Con este objetivo, los autores no dudan en incluir expresiones muy usuales del registro coloquial y hasta vulgar aunque, eso sí, indicándolo claramente para que el alumno sepa identificarlas.

Otra de las novedades de este material es que integra en un solo libro todos los componentes que tradicionalmente formaban un método. De este modo, no existe una desmembración entre el libro del alumno, el del profesor y el cuaderno de ejercicios.

Aunque este carácter compacto facilita el manejo del material, no sería mala idea considerar la posibilidad de añadir en algún momento un cuaderno de ejercicios complementarios que desarrollaran y ampliaran las actividades propuestas, que en ocasiones quedan meramente apuntadas o esbozadas.

Además, *El Ventilador* incluye un CD audio con los documentos sonoros de la simpática “Radio Ventolera” que da coherencia a todas las actividades de comprensión auditiva, así como un DVD con variados e interesantes documentos audiovisuales que van desde escenas de la película *Hable con ella* de Pedro Almodóvar hasta entrevistas con estudiantes de español, pasando por reportajes y anuncios publicitarios.

Por otra parte, los autores y la editorial Difusión ponen a disposición del docente, de forma gratuita, las transcripciones de las audiciones contenidas en el CD y las claves de los ejercicios a través de su página de Internet.

El mismo sentido del humor cómplice y lleno de alusiones que existía ya en *Abanico* aparece en este manual y se manifiesta tanto en los títulos y los enunciados de las actividades como en las estupendas ilustraciones de Ángel Viola, el dibujante de *Abanico* y de Daniel Revilla, el encargado de complementar magistralmente con sus viñetas las explicaciones de la *Gramática Básica del Estudiante de Español* ya reseñada en el número 16 de *Mosaico*.

El ámbito dedicado a la gramática parte de una concepción en la que se centra la atención en el significado para evitar los ejercicios repetitivos y descontextualizados que pueden completarse sin haber comprendido el enunciado. Las cuatro primeras sesiones gramaticales se dedican a diversos usos del subjuntivo y luego se tocan también temas especialmente problemáticos para los estudiantes, como son los pronombres personales (con especial atención al leísmo, laísmo y otros usos habituales en los hispanohablantes), los artículos, las preposiciones o los espinosos pasados.

No podemos dejar de destacar el acierto de la sección “Todo bajo control”, de autoevaluación al final de cada sesión, que incluye, además de un pequeño test de elección múltiple, algunas frases con errores para que los alumnos puedan comprobar si son capaces de localizarlos y corregirlos.

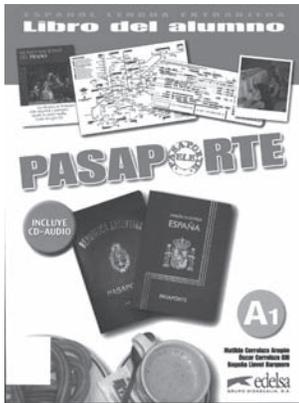
Las sesiones dedicadas a la cultura no se limitan, como en otros manuales, a exponer aspectos más o menos pintorescos de España o Latinoamérica, sino que adoptan una perspectiva marcadamente intercultural que fomenta el intercambio de experiencias entre los estudiantes, así como el análisis de los malentendidos y choques culturales.

Asimismo es de destacar que se dedique todo un ámbito - *Saber hacer* - a aspectos pragmáticos, tan a menudo olvidados por los manuales tradicionales a pesar de su importancia en las situaciones reales de comunicación, como son el uso de los marcadores y conectores, la cortesía o los recursos para matizar enfatizando o suavizando el discurso.

En conclusión, *El Ventilador* es un método innovador, original y multiforme que lanza una atrevida propuesta para poner en práctica las concepciones metodológicas más vanguardistas de la didáctica del español como lengua extranjera en un nivel superior.

Beatriz Calvo Martín

ULB-CPSU- Instituto Cervantes de Bruselas



Pasaporte ELE - A1

Matilde Cerrolaza Aragón, Óscar Carrolaza y Begoña Llovet
Edelsa. Grupo Didascalía. Madrid. 2007

La editorial Edelsa acaba de publicar este material diseñado para un público adulto principiante, dirigido al nivel A1 del *Marco común de referencia*. Consta de un libro

del alumno con CD, un libro de ejercicios con CD, un libro del profesor con 2 CD y un DVD. También se proponen recursos complementarios para el profesor y para el alumno en su sitio web: www.edelsa.es. Esos recursos recogen ejercicios extra, sugerencias didácticas, y también pruebas de evaluación.

Estructura

El libro del alumno está constituido por 6 módulos temáticos que tratan los temas siguientes: *Presentarse, Hablar de otras personas, Alimentarse, Ubicarse en la calle, Hablar de acciones cotidianas y Hablar de planes y proyectos*. Son los temas que cabe esperar y que los estudiantes necesitan en este nivel.

Cada módulo está formado por 4 ámbitos de uso de la lengua: personal, público, profesional y académico. Estos ámbitos acercan los diferentes aspectos de los temas desde su propio punto de vista.

En cada ámbito se presta atención en partes separadas a las competencias léxicas, gramaticales, funcionales, sociolingüísticas, fonéticas y ortográficas. Además, cada módulo incluye una página doble de cultura hispánica.

El ámbito académico permite a los alumnos autoevaluarse con un Portfolio y un Laboratorio de Lengua. Las claves de estos ejercicios se encuentran en Internet. El Portfolio incita al estudiante a reflexionar sobre sus conocimientos y sus progresos. Tiene que indicar su nivel alcanzado en cuanto a las competencias de comunicación, de gramática y de vocabulario después de hacer un módulo. Se pregunta si puede por ejemplo hacer una reserva en un hotel y además tiene que anotar las expresiones necesarias. El estudiante indica si su nivel es insuficiente, suficiente, bueno o muy bueno. Además se añade qué ejercicio de la parte Laboratorio de lengua se corresponde con la competencia en cuestión por si el estudiante opina que sus conocimientos no son suficientes.

Enfoque

Pasaporte ELE propone un aprendizaje basado en *un enfoque por competencias dirigido a la acción*. Las acciones en cuestión son actividades de uso cotidiano de la lengua que le permiten al estudiante prepararse para usar el español en situaciones y contextos muy diferentes. Al final de cada ámbito personal, público y profesional se proponen actividades (acciones) centradas en el estudiante, para que aprenda a usar el español en los contextos que necesita, apoyándose en conocimientos que ya tiene de su propia lengua y cultura y del mundo para desarrollar nuevas competencias (gramaticales, léxicas, funcionales, fonéticas, ortográficas y sociolingüísticas) en español. En el módulo 2 (*Hablar de otras personas*) por ejemplo, la acción del ámbito público consiste en escribir un anuncio para buscar amigos en el cual el estudiante anota una descripción de sí mismo. En el ámbito profesional

de este mismo módulo, la acción final consiste en rellenar un organigrama (o hacer uno diferente) con los datos de alguna empresa (real o imaginaria) y después explicarlo y describirlo a uno de los empleados.

Este enfoque no resulta muy diferente del enfoque por tareas, pero también se reconocen elementos de otros enfoques.

Importancia de las destrezas y su integración

Aunque la estructura del libro no refleja una integración de las destrezas, se utilizan las competencias aprendidas en los diferentes ejercicios. Así se aplican estructuras introducidas en la parte *competencia gramatical* o en la de la *competencia léxica* en los ejercicios de la *competencia sociolingüística*. Se puede comparar la *Acción* al final de cada ámbito a las tareas finales del enfoque por tareas, es decir que se combinan todas las competencias previas en una actividad final. Esta actividad final es en general una actividad escrita y a veces también lectora.

El aprendizaje sigue una línea lógica y ponderada de lo receptivo hasta lo reproductivo. Muchas veces no se adelanta a la fase productiva.

Los ejercicios son muy interesantes y el material es muy atractivo: se utiliza mucho material auténtico, imágenes bien escogidas y fotos. La página doble de *cultura hispánica* que aparece en cada módulo, resulta muy variada y atractiva, con materiales auténticos e imágenes que reflejan la vida cotidiana en (sobre todo) España. También se presta atención a elementos sociolingüísticos y diferencias eventuales con la cultura del alumno. En la parte *competencia fonética y ortográfica* se hace hincapié también en variantes de pronunciación.

Lo que se echa un poco falta es la variación en los tipos de ejercicios. Se utiliza un número limitado de formas de ejercicios que se repiten a lo largo de todo el libro. Para el entrenamiento de la comprensión oral o escrita, se recurre mucho a preguntas muy cerradas (sí/no, rellenar un espacio en blanco, correcto/falso, indicar la respuesta correcta, combinar dos columnas). Afortunadamente, se presentan sugerencias de ejercicios complementarios de comprensión oral en el sitio web.

El material de expresión oral se limita en general a observar en un texto (oral o escrito) cómo se dice algo y hay muchos diálogos machacados que los alumnos tienen que completar. Se focaliza mucho en el entorno del alumno, pero el material en general no incita mucho a hablar de manera espontánea. El profesor que trabaje con *Pasaporte* tendrá que añadir de vez en cuando material comunicativo más abierto.

En conclusión, *Pasaporte ELE A1* es un manual atractivo en su presentación, muy estructurado y adaptado también a un público que aprende el español como lengua extranjera fuera de un país hispanohablante.

Nathalie Schacht
CVO Ivoran. Kappelen

Noticias

**PRESENTACIÓN DEL LIBRO
TRAS LAS HUELLAS DE DON QUIJOTE,
EN AMBERES**

El día 23 de octubre se celebró en la Lessius Hogeschool el acto de presentación del citado libro, coeditado por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo y la Lessius Hogeschool.

El libro recoge las ponencias de la Jornada dedicada a Don Quijote, celebrada el 9 de diciembre de 2005, con motivo del cuarto centenario de la edición de la primera parte de la novela cervantina.



*Lieve Bihiels en la presentación
de Tras las huellas de Don Quijote. Amberes (2007)*

Intervinieron en primer lugar, María A. González Encinar, Consejera de Educación y Frieda Steurs, Directora del Departamento de Lingüística, que pronunciaron unas palabras de saludo y acogida a los numerosos asistentes. Lieve Behhiels expresó su satisfacción por la colaboración entre las dos instituciones, que ha dado como resultado el libro que se presenta. Federico Curto, Asesor Técnico de la



*Jacques De Bruyne, en la presentación
del libro Tras las huellas de Don Quijote. Amberes (2007)*

Consejería, se refirió a la necesidad de una relectura de *El Quijote* en el contexto de la tradición crítica que existe en el género caballeresco desde sus mismos comienzos y Jacques De Bruyne, catedrático de la Universidad de Amberes, abordó, con su maestría habitual, el tema de la formación de palabras en el español actual. Al final del acto se ofreció un vino español. Todo un éxito de organización y un ejemplo de lo que puede ser la colaboración entre la Consejería y las instituciones del país.

**“Y SI ME CONTARAN LA CANCIÓN...”,
COLOQUIO DE LA SBPE**



*Coloquio “Y si me contaran la canción...”, de la SBPE.
Bruselas (2007)*

La SBPE, Sociedad Belga de Profesores de Español, organizó un coloquio sobre la canción y sus aplicaciones a la clase de ELE, el 6 de octubre de 2007, con el apoyo de la Consejería de Educación.

El coloquio se abrió con unas palabras de saludo y bienvenida por parte de la Consejera de Educación, María González Encinar, y de la Presidenta de la SBPE, Mireille Verdière. Por su parte, Anne Casterman, desde su función de coordinadora, explicó los objetivos del coloquio y las razones por las que se eligió el tema.

Las ponencias estuvieron a cargo de José Javier León (C.L.M. de la Universidad de Granada), Geneviève Fabry (Universidad Católica de Lovaina), Illa Carrillo Rodríguez y Emmanuelle Rimbot (Universidad Paris I-Sorbonne) y Matilde Martínez Sallés, formadora de profesores y autora de materiales. Intervino también la novelista cubana, Karla Suárez, que respondió a preguntas del novelista español, José Ovejero, en un coloquio dentro del coloquio. Con un cóctel y una iniciación al tango se cerró esta jornada llena de interés para los profesores de ELE.

Hay que felicitar a la coordinadora, Anne Casterman, y a todo el equipo de la SBPE. Mireille Verdière, Viviane Vernimmen, André Grogard... y todos los demás miembros de la Junta Directiva forman un excelente equipo lleno de iniciativas. Aprovechamos la ocasión para recordar que

editan la revista *Puente*, un Boletín informativo electrónico y tienen una página web con esta dirección: <http://www.sbpe.info/>

BECAS DE CURSOS DE VERANO PARA PROFESORES DE ELE DE BÉLGICA Y PAÍSES PAJOS

Durante el pasado curso 2006-2007 se convocaron las becas anuales para asistir a cursos de verano en España. Este año han correspondido 26 becas que se han distribuido de esta manera: 20 a profesores de ELE de Bélgica y 6 a profesores de español de Países Bajos.

Por respuestas a una encuesta enviada por la Consejería a los profesores participantes en estos programas hemos podido comprobar, salvo algunas críticas en aspectos concretos, la satisfacción general de los participantes por los cursos que les han permitido disfrutar de una estancia en España.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO

La Consejería de Educación ha programado un conjunto de jornadas y seminarios para la formación del profesorado en los tres países de su ámbito territorial para el curso 2007-2008. Resumimos a continuación algunas de las formaciones más importantes realizadas durante el primer trimestre del curso.

En Bélgica se han celebrado tres jornadas: el ya citado Coloquio con el título de “Y si me contaran la canción...”, el seminario sobre “Explotación de una secuencia de vídeo” a cargo de Cristóbal Gutiérrez, Asesor Técnico de la Consejería, en el Campus Drie Eiken de Amberes y “La sociedad española a través de viñetas publicadas en *El País* y su aplicación a las clases de ELE” en Mol, por Dolores Soler.

En Países Bajos se organizó un curso de didáctica de la lengua española y actualización lingüística y cultural para profesores de español, que tuvo lugar en Utrecht del 18 al 24 de octubre. El curso fue impartido por las profesoras Rocío Barros y Rosana Paz, de la Universidad de Santiago de Compostela y asistieron 33 profesores de ELE.

En Luxemburgo, tuvo lugar un seminario de formación de profesores de ELE dentro del marco de los cursos del SCRIPT, del Ministerio de Educación.

FALLO DEL III PREMIO INTERNACIONAL MOSAICO DE NARRACIÓN BREVE

El Jurado del III Premio Internacional Mosaico de Narración Breve, presidido por D^a. María A. González Encinar e integrado por D. Bob de Jonge, D. Christian De Paepe, D^a. Geneviève Fabry y D. Pollux Hernández, ha emitido el siguiente fallo:

1^a categoría: alumnos de español hasta 16 años: fue declarada desierta.



2^a categoría: alumnos de español desde 17 años. Obra premiada: “Las últimas letras”. Autora: Clara García Parra

3^a categoría: profesores de español como lengua extranjera cuya primera lengua no sea ninguna de las oficiales del Estado Español. Obra premiada: “El susto”. Autor: Francis Cromphout

Bruselas, 21 de noviembre de 2007

Conferencias

En el marco de la colaboración con el hispanismo belga y las universidades donde se forman los alumnos de filología española que en el futuro serán profesores de español, esta Consejería ha apoyado las conferencias siguientes en el primer trimestre del curso 2007-08:

- Anna Caballé: “El caballo de Pickwick o la autobiografía femenina en España”, pronunciada en la Universidad Libre de Bruselas (ULB) y en la Universidad Católica de Lovaina (UCL).

- Fernando Rodríguez Lafuente y Basilio Losada impartieron, respectivamente, las siguientes conferencias: “La vanguardia escribe en español: ¡Ramón!” y Basilio Losada “Roma en Hispania”, en el (IEH) de Amberes., del que es director actualmente al hispanista belga, Jacques de Bruyne.

Calendario

BÉLGICA

Comunidad Francesa

CAF

Comunidad flamenca

Jornadas

1. El alumno, eje del aprendizaje

Lugar: Tihange , CAF
La Neuville 1
4500 Huy – Tihange
Fecha: 15 de enero de 2008

2. La expresión oral

Lugar: Athénée royal Crommelynck
Avenue Orban 73
1150 Woluwe-Saint-Pierre
Fecha: 10 de marzo de 2008

3. El diaporama : una herramienta al servicio de la clase de ELE

Explorar las posibilidades técnicas avanzadas del programa : imágenes, movimiento y sonidos.
Lugar: Centre de St Vaast
Rue Omer Thiriart 232
7100 La Louvière
Fecha: 22/01/08
Hora: 09:30 – 16:00
Ponente: Cristóbal Gutiérrez

Grupos de trabajo

Tareas de literatura para la clase de español
Tihange, CAF : 09/10/07

Creación de un programa interactivo para conjugar y emplear los verbos del español
Tihange, CAF : 15/02/08
Tihange, CAF : 15/04/08

Información y matrícula:

CAF: Danièle Janssen; La Neuville 1
4500 Huy – Tihange. Tel.: 085 27 13 60
caf@skynet.be y www.lecaf.be

RED CATÓLICA

1. Explotación didáctica de secuencias de vídeo
2. La cultura en la clase de ELE: talleres para la explotación didáctica de la pintura en clases de ELE

Lugar: Facultés universitaires Saint-Louis
Boulevard du Jardin Botanique, 43
1000 Bruselas
Fecha: 18 de enero de 2008
Hora: 10:00 – 16 :00
Ponente(s): Cristóbal Gutiérrez y Federico Curto

Información e inscripción:

Joëlle Lints
lints@fusl.ac.be - www.sgci.mec.es/be

RED ARGO

1. La interacción oral /Tareas que suenan bien / La canción española

Lugar: CVO-IVV Gent
Schoonmeersstraat 52
9000 Gante
Fecha: 6 de marzo de 2008
Hora: 9:00-13:00
Ponente: Matilde Martínez Sallés

2. Técnicas de dinamización para el desarrollo pedagógica del Español en el Benelux

Lugar: CVO-IVV Gent
Schoonmeersstraat 52
9000 Gante
Fecha: 6 de mayo de 2008
Hora: 9:00-13:00
Ponente: Inés de la Calle

3. El lenguaje publicitario: análisis de elementos icónicos y verbales en la publicidad y sus aplicaciones a la clase de ELE.

Lugar: Brujas
IVO-CVO-GO
Véronique Berton
Fecha: 21 de mayo
Hora: 13:30-16:30
Ponente: Federico Curto

RED PROVINCIAL

1. Tema: por determinar

Lugar: PCVO Gent
Henleykaai 83
9000 Gante
Fecha: marzo-abril 2008
Hora: 13:30
Ponente: por determinar

Información e inscripción:

Sabine De Fruyt
sabine.defruyt@telenet.be - www.sgci.mec.es/be

*Consejería de Educación
de la Embajada de España*

1. Ciclo de seminarios sobre el español actual
"Algunos aspectos de la formación de palabras en el español actual"

Ponente: Prof. Jacques De Bruyne
Director del IEH de la Universidad de Amberes
Catedrático em. de la Universidad de Gante

Fechas: Sesión 1: 12-12-2007
Sesión 2: 20-02-2008
Sesión 3: 12-03-2008
Sesión 4: 23-04-2008

Lugar: Consejería de Educación
Bld Bischoffsheimlaan, 39, B. 15-16 - 1000
Bruselas (Bélgica) – Tel.: (+32) (0)2 223 20 33
Fax : (+32) (0)2 223 21 17
La Consejería está situada a poca distancia del Jardín Botánico. Transportes públicos: Metro Botanique/Kruidtuin (línea 2). Autobuses 61, 65 y 66. Tranvías 92, 93 y 94.

Hora: 14:30 – 16:30
Plazas limitadas

Información e inscripciones:

Asesoriabelgica.be@mec.es Tel. 02/219 53 85
<http://www.mec.es/sgci/be/es/home/index.shtml>

2. La interacción oral

Lugar: Oficina de Educación
Bld de la Sauvenière, 130
4000 Lieja

Fecha: 5 de marzo de 2008

Hora: 14 :00 – 17 :00

Ponente: Matilde Martínez Sallés

Información e inscripción:

Asesoriabelgica.be@mec.es Tel. 02/223 20 33



Seminario para la formación de profesores en Mol (2007)

3. VIII Jornada Pedagógica del Español en el Benelux

Tema: por determinar

Lugar: Hogeschool voor Wetenschap & Kunst
Campus VLEKHO
Koningsstraat / rue Royale, 336
1030 Brussel / Bruxelles

Fecha: 19 de abril de 2008

Hora: 9 :30 – 16 :30

Información e inscripción:

Tel. 02 219 53 85 y asesoriabelgica.be@mec.es

4. IV Jornada de Presentación de Experiencias Didácticas

Lugar: Hogeschool voor Wetenschap & Kunst
Campus VLEKHO
Koningsstraat / rue Royale, 336
1030 Brussel / Bruxelles

Fecha: 21 de junio de 2008

Hora: 9 :30 – 14 :30

Información e inscripción:

Alce Bruselas: alce.belgica@mec.es
Tel. 02/218 30 94

PAÍSES BAJOS

La interacción oral

Fecha: marzo de 2008

Lugar y hora: por determinar

Ponente: Matilde Martínez Sallés

Información:

asesoriaholanda.nl@mec.es

LUXEMBURGO

1. XI Certamen Literario, organizado por el Círculo Cultural Español "Antonio Machado

2. Seminario para la formación de profesores de Español en Luxemburgo

Tema: La interacción oral

Lugar: SCRIPT - Centre de Langues

Fecha: marzo de 2008

Hora: 15:00 - 18:00 h

Información e inscripción

María Vicenta Fernández Gil. Tel.: 00 35. 2. 464. 229
marnandez2@yahoo.es

Informaciones

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España
Consejería de Educación



Consejería de Educación
Bld. Bischoffsheimlaan, 39 Bte. 15
B - 1000 BRUSELAS - BÉLGICA
Teléfono: 00 32 2 223 20 33
Telefax: 00 32 2 223 21 17
consejeriabelgica.be@mec.es
Consejera de Educación:
María A. González Encinar

Horario de atención al público:
De lunes a viernes de 9 h a 14 h.
Servicios administrativos:
Convalidación, homologación y reconocimiento
de títulos.
Universidad - Selectividad (P.A.A.U.).
Información sobre estudios en España.
Página web: www.mec.es/exterior/be/

La Consejería, con sede en Bruselas,
tiene su ámbito de actuación en Bélgica,
Países Bajos y Luxemburgo.

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

BÉLGICA

Bld. Bischoffsheimlaan, 39
1000 BRUSELAS
Tel.: 00 32 2 223 20 33
Fax: 00 32 2 223 21 17
alce.belgica@mec.es

Horario: lunes, martes, jueves y viernes
de 9 h a 14 h.

PAÍSES BAJOS

Consulado General de España.
Frederiksplein, 34
NL 1017 XN AMSTERDAM
Teléfono: 00 31 20 423 55 75
Fax: 00 31 20 627 71 59
alce.holanda@mec.es

Horario: lunes, martes, jueves y viernes
de 10 h a 15 h.

LUXEMBURGO

Aula de LCE de Luxemburgo
Embajada de España
Bld. Emmanuel Servais, 4
L-2012 LUXEMBURGO
Tel.: 00 352 46 42 29
Fax: 00 352 46 12 88
alce.luxemburgo.lu@exterior.pntic.mec.es

ASESORÍAS TÉCNICAS

BÉLGICA

Asesoría Técnica
Bld. Bischoffsheimlaan, 39 Bte. 15-16
1000 BRUSELAS
Tel.: 00 32 2 219 53 85 Fax: 00 32 2 223 21 17
asesoriabelgica.be@mec.es

Centro de Recursos del Español.
Consulta y préstamo de materiales.
Bld. Bischoffsheimlaan, 39
1000 BRUSELAS
Teléfono: 00 32 2 219 53 85

Atención al público: martes y jueves
de 10 h a 14 h.
Fuera de este horario, solicitar cita previa.
Asesores:
Federico Curto Herrero
Cristóbal Gutiérrez Carrera

PAÍSES BAJOS

Asesoría Técnica
Consulado General de España

Frederiksplein, 34
NL 1017 XN AMSTERDAM
Teléfono: 00 31 20 423 69 19
Fax: 00 31 20 627 71 59

Asesora:
Marina Ruiz Pérez
asesoriaholanda.nl@mec.es

PUBLICACIONES

Revistas

MOSAICO 1, La mujer en España
MOSAICO 2, Teselas de actualidad
MOSAICO 3, Literatura
MOSAICO 4, Teselas de actualidad
MOSAICO 5, El español para fines específicos
MOSAICO 6, Teselas de actualidad
MOSAICO 7, Internet y las nuevas tecnologías
MOSAICO 8, Teselas de actualidad
MOSAICO 9, Marco común europeo de
referencia y Portfolio de las lenguas
MOSAICO 10, Teselas de actualidad

MOSAICO 11, El vocabulario
MOSAICO 12, marzo 2004
MOSAICO 13, junio 2004
MOSAICO 14, diciembre 2004
MOSAICO 15, junio 2005
MOSAICO 16, La competencia intercultural
en la enseñanza y aprendizaje del español
MOSAICO 17, junio 2006
MOSAICO 18, La gramática en el aula de ELE
MOSAICO 19, junio 2007
MOSAICO 20, Técnicas para la enseñanza del
léxico

Libros

LASCA. Español para neerlandófonos
ACTAS DEL I CIEFE. Español para fines
específicos.
ACTAS DEL II CIEFE
ACTAS DEL III CIEFE
SPAANS IN NEDERLAND
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN
BÉLGICA
TAREAS QUE SUENAN BIEN
MEMORIAS PARA EL FUTURO. I Congreso
de Estudios Hispánicos
TRAS LAS HUELLAS DE DON QUIJOTE
EL IMPACTO DE LA GUERRA CIVIL
ESPAÑOLA EN BÉLGICA Y EN HOLANDA.
II Congreso de Hispanistas del Benelux

SEDES DEL INSTITUTO CERVANTES EN EL BENELUX



INSTITUTO CERVANTES BRUSELAS
Av. de Tervurenlaan, 64
1040 Bruselas
tel: 00 32 2 737 01 90
fax: 00 32 2 735 44 04
cenbru@cervantes.es

INSTITUTO CERVANTES UTRECHT
Domplein 3
3512 JC Utrecht
tel: 00 31 30 233 42 61
fax: 00 31 30 233 29 70
cenutr@cervantes.es

