

Revista para la Promoción y  
Apoyo a la Enseñanza del Español

10

Junio  
2003

# mosaico

## Teselas de Actualidad



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
CULTURA Y DEPORTE  
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS  
Y LUXEMBURGO

## ■ Presentación

<b>José Luján Castro</b> Consejero de Educación	3
--	---

## ■ Artículos

Enseñar con viñetas. Peculiaridades y aplicaciones didácticas de la historieta <b>Antonio Altarriba</b>	4
Colocaciones léxicas: pistas y trampas. <b>Sabela Moreno Pereiro &amp; Kris Buyse</b>	10
La evaluación de la interacción oral. <b>Cristina Escobar Urmeneta</b>	18

## ■ Teselas de actualidad

El triángulo de oro del arte español	26
Viaje de estudios Lieja-Salamanca	28
Alejandro Casona en su centenario	29
Los premios literarios	30
Sistema educativo español	32

## ■ Fichas

Marianela	34
Hablando spanglish	36
La cultura en clase de ELE: Dalí y su entorno	38
La interculturalidad a través de la poesía: Pablo Neruda	39
Tortuga marina	41

## ■ Guía del profesor

## ■ Reseñas

<i>Tareas que suenan bien</i>	44
<i>Así me gusta I</i>	45
<i>Así es</i>	46

## ■ Informaciones

Consejería de Educación	47
Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas	47
Asesorías Técnicas	47
Publicaciones	47
Asociaciones de Profesores de Español	48
Institutos Cervantes	48
V Concurso de cuentos	49
Premios Gengoux	49
II Congreso internacional de español para Fines Específicos	50

## ■ Calendario

Calendario de actividades organizadas por la Consejería de Educación	51
---	----

— ejemplar gratuito —

## MOSAICO

Junio 2003

### Director

José Luján Castro  
Consejero de Educación  
Embajada de España  
Bruselas

### Coordinador

Federico Curto Herrero  
Asesor técnico

### Equipo de Redacción

Luis M<sup>a</sup> Areta Armentia  
José Luis Cabo Pan  
Manuel Bordoy Verchili  
Federico Curto Herrero  
Boulevard Bischoffsheim 39  
1000 Bruselas  
teléfono: 00 32 2 219 53 85  
fax: 00 32 2 223 36 05  
asesoriabelgica.be@correo.mec.es

### Colaboran en este número

Antonio Altarriba  
Luis M<sup>a</sup> Areta Armentia  
Isabel Baeza Varela  
Kris Buyse  
Lidia Cárdenas Callejón  
Federico Curto Herrero  
Cristina Escobar Urmeneta  
Sofía Gallego González  
José Luján Castro  
Amparo Marcilla Sevilla  
Anne Marie Martin  
Sabela Moreno Pereiro  
Marlene Van Koert

### Realización

### Maquetación

### Fotomecánica

### Impresión y encuadernación

Serveis de Preimpressió per Publicitat  
i Arts Gràfiques, S.L.  
(Estudi Copitrama)

### Diseño maqueta

DVA Associats S.L

## MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

© Secretaría General Técnica.  
Subdirección General de Información  
y Publicaciones  
Embajada de España en Bélgica,  
Países Bajos y Luxemburgo.  
Consejería de Educación  
N.I.P.O.: 176-03-194-X  
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 MECD 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.

## Presentación

---



Durante estos últimos cinco años, Mosaico, fiel a su cita semestral, ha intentado cumplir con la finalidad para la que surgió: mantener un contacto permanente entre todos los que nos ocupamos de la enseñanza y promoción del español en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo y, al mismo tiempo, ayudar a los profesores que en estos países imparten la enseñanza del español como lengua extranjera.

Con la publicación de este número 10 de la revista *Mosaico* parece llegado el momento de hacer un alto en su camino para referirnos, aunque sea muy brevemente, a su repercusión y a su situación actual.

Por las opiniones que nos han llegado y el interés mostrado por la revista, número tras número, cabe pensar que *Mosaico* ha cumplido satisfactoriamente con su cometido. Por otra parte, además de un referente informativo, ha sido también, según vuestros comentarios, un apoyo pedagógico para el profesorado y un vehículo de difusión de novedades didácticas en el campo de las lenguas extranjeras en general y del español en particular.

Hoy, afortunadamente, se puede afirmar que *Mosaico* se ha consolidado como una revista seria y documentada en sus diferentes secciones –artículos de reflexión y de aplicación, fichas pedagógicas y reseñas– que ha aportado contenidos muy útiles para los profesores de español en torno a temas sobre *La mujer en España* (Mosaico nº 1), *Literatura* (nº 3), *El español para fines específicos* (nº 5), *Internet y nuevas tecnologías* (nº 7) y *el Marco común europeo y el Portfolio de las lenguas* (nº 9).

El éxito y consolidación de *Mosaico* se debe, sin duda, al excelente trabajo de su equipo de redacción, unido al de colaboradores, personal de la Consejería y diseñadores. Muchas gracias a ellos y a todos vosotros, queridos profesores, por la acogida que habéis dispensado a la revista.

Quiero aprovechar también esta ocasión para despedirme de todos vosotros –teniendo en cuenta que a finales de este curso 2002-03 está previsto que cese en mi puesto de Consejero de Educación– y expresaros mi agradecimiento por vuestro afecto y colaboración.

Deseo una fructífera y larga vida a *Mosaico*. Y de vosotros, queridos amigos, espero que sigáis realizando vuestra tarea de profesores de español con la profesionalidad y el entusiasmo que, en muchos casos, he tenido la suerte de comprobar personalmente.

Hasta siempre.

José Luján Castro  
Consejero de Educación  
Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

## Enseñar con viñetas. Peculiaridades y aplicaciones didácticas de la historieta

**Antonio Altarriba**

Universidad del País Vasco  
Facultad de Filología  
Departamento de francés

La historieta es un medio rico y complejo, abierto a un extenso abanico de explotaciones

A pesar de que en las últimas décadas del siglo XX consiguió un nuevo reconocimiento, suscitó expectativas y llegó a convertirse en emblema de una cierta modernidad, la historieta sigue siendo una gran desconocida. A diferencia de lo ocurrido en Francia o en Bélgica, donde su consumo se ha normalizado como producto adulto y el público ha aprendido a valorarla tanto plásticamente como narrativamente, en España continúa relegada al rango de subproducto cultural o material únicamente adecuado para niños y adolescentes.

Por lo tanto, habrá que empezar diciendo que la historieta es un medio rico y complejo, abierto a un extenso abanico de explotaciones. No existe ningún condicionante en sus ingredientes constitutivos que la condene a transmitir unos mensajes anodinos. Al igual que ocurre con otras formas expresivas, su producción abarca obras sencillas, pero también trabajos

experimentales. Desde el tebeo destinado a un consumo rápido hasta el álbum cargado de implicaciones significativas, toda una amplia y diversificada gama de obras se ofrece en el mercado. La historieta permite, en consecuencia, acercamientos muy rentables desde múltiples puntos de vista.

Teniendo en cuenta objetivos eminentemente pedagógicos y buscando su aplicación práctica en el aula, conviene destacar, de entrada, su carácter "ligero". De todos los medios narrativos basados en la imagen, la historieta es el que requiere menos aparatosidad técnica tanto para su producción como para su reproducción. Para realizar una historieta sólo se necesita papel y utensilios de dibujo o, ahora, un programa informático de dibujo. Para publicarla sólo hace falta un sencillo sistema de impresión. Es decir que una propuesta de trabajo creativo en este terreno (hacer una historieta) resultará sencilla y económica. Si, por el contrario, lo que se pretende es llevar a cabo un trabajo analítico sobre una obra ya existente, se tendrá en cuenta la facilidad de manejo de tebeos y álbumes y la posibilidad de individualizar la lectura como ocurre con cualquier material impreso en papel.

Accesible, barata, de fácil manejo, la historieta es, pues, el instrumento ideal para familiarizar al alumno con el mundo del relato en imágenes, preponderante hoy en día, y que el aula, anclada todavía en hábitos eminentemente "literarios", no suele abordar. Propicia un contacto directo y profundo con las peculiaridades expresivas de la imagen, obliga a conocer recursos técnicos, a plantearse significados inducidos desde la planificación, la iluminación, el color o cualquier otro de los elementos fun-



Selección de viñetas con héroes famosos de historietas muy populares.

cionales en una viñeta. Las nuevas generaciones, acostumbradas y abocadas a convivir con medios visuales, se encuentran a veces en la situación paradójica de estar mejor capacitadas para afrontar textos literarios, con los que cada vez mantienen menos contacto, que programas de televisión, películas, videojuegos, tebeos o cualquiera de los numerosos productos con los que les bombardean todos los días. En ese sentido la historieta puede ser el vehículo ideal para familiarizarles con la maquinaria sobre la que se sustentan estas propuestas y empezar a convertir su fascinación en conocimiento.

## 1. Peculiaridades de la historieta

### 1.1. La configuración

Los elementos básicos sobre los que se construye una historieta, antes de cumplir un papel dinámico o estático en la narración, antes de ser personaje o decorado, son formas. Antes de ser una fuerza actancial que se manifiesta y desarrolla en el tiempo del relato, son un conglomerado de trazos y de manchas que se extiende sobre el espacio de la página. Antes de ser función, son figura. Antes de tener un carácter psicológico, tienen un carácter gráfico.

Esta materialidad, hecha de tinta y color, resulta tan evidente como diferenciadora. La construcción de la figuración, la elaboración de las múltiples formas que la constituyen, depende de unos criterios que denominaremos "criterios de configuración". Aquí interviene un cúmulo de decisiones, conscientes unas veces, inconscientes otras, en las que se mezclan, en un porcentaje generalmente indecible, las competencias técnicas del dibujante, sus opciones estéticas y sus estrategias narrativas. Como resultado de ese proceso, el dibujante definirá, en primer lugar, el nivel de iconicidad de sus imágenes. Personajes y decorado podrán estar representados con un grado mayor o menor de esquematismo y, en ese sentido, construirse de acuerdo con un detallismo "realista" o, por el contrario, con una economía de trazos funcional y expresiva (véanse figuras 1 y 2).

Dentro del mismo proceso de "configuración" se decide también el nivel de plasticidad a adoptar. Según las capacidades, preferencias o influencias del dibujante, según los efectos buscados para construir la narración, podrá acogerse a un tratamiento gráfico o a otro.

La "configuración" de los elementos básicos de la historieta no sólo depende de un nivel de "iconicidad" y de "plasticidad" sino también de un "diseño". Las formas dibujadas buscarán



Figura 1. Calpurnio: EL BUENO DE CUTTLAS. Niveles de iconicidad. Esquematismo.



Figura 2. Luis García: NOVA 2. Niveles de iconicidad. Realismo casi fotográfico.



Figura 3. Jose Mª Beá: PETER HYPNOS en RAMBLA 1er ANIVERSARIO. Figuración a partir de un diseño inspirado en formas animales.

eficacia expresiva y belleza plástica, pero también originalidad figurativa e impacto visual. Podrán construirse siguiendo un "diseño" basado en principios imitativos que tienden a reproducir, con mayor o menor minuciosidad, el aspecto con el que los objetos y las personas se presentan ante nuestra percepción. Pero también podrán movilizar unas pautas de "diseño" mucho más imaginativas inventando formas insospechadas. Por ejemplo se dibujarán personajes a partir de referencias animales u



**Figura 4.** F. Tur: *DEL MUNDO DE LAS BOTELLAS* en *POR FAVOR*, especial 10º aniversario. Figuración a partir de un diseño inspirado en objetos.

objetuales más o menos antropomorfizadas, siguiendo procedimientos de hibridación entre lo humano, lo animal o lo inanimado, practicando inverosímiles redistribuciones anatómicas o inventando figuras fantásticas más o menos monstruosas (véanse *figuras 3 y 4*).

En definitiva, los “criterios de configuración” (tanto el “tratamiento gráfico” como el “diseño”) tienen como objetivo la creación de unas formas funcionales en la comunicación –legibles– y visualmente atractivas. De esta operación depende la percepción del producto y el acercamiento, interesado o embelesado, que de ahí se pueda derivar.

## 1.2. La narración

La narración podría definirse como el conjunto de estrategias que regula el régimen de aparición y los procesos de modificación de las formas dentro del espacio figurativo. Dichas estrategias podrán estar regidas por una voluntad referencial que tenderá a hacernos interpretar esas formas como representación de seres y situaciones reconocibles de acuerdo con nuestra experiencia del mundo. En estos casos la intriga revestirá un interés humano y tanto las motivaciones y evolución de los personajes como la sucesión de los acontecimientos obedecerán a los principios propios de la lógica narrativa.

Pero en la historieta la narración tiene también otras opciones más gráficas. No olvidemos que los distintos elementos de la figuración se definen en primer lugar por los trazos y manchas que los constituyen. En ese sentido la historieta podrá contar lo que denominaremos “peripecias del contorno”. De hecho, con frecuencia, el diseño de las formas reviste tal originalidad que la historia sólo será el desarrollo de un avatar esencialmente anatómico. Pero ahí no terminan las posibilidades narrativas de los ingredientes gráficos. Los límites que marcan y diferencian unas formas de otras pueden verse sometidos a todo tipo de modificaciones. Personajes y objetos se hacen y se deshacen, se rompen, se interpenetran o sufren todo tipo de metamorfosis (véanse *figuras 5 y 6*). En cierta manera resulta lógico que, si los elementos básicos de la historieta son “formas”, éstos manifiesten una cierta tendencia a asumir la “transformación” como avatar fundamental.

## 1.3. La planificación

Todo relato en imágenes pasa obligatoriamente por una presentación visual de los distintos elementos de la figuración. Ello determina la ad-



**Figura 5.** Herikberto: *METAMORFOSIS*, en *Rampa 03*. Narración basada en las peripecias del contorno.

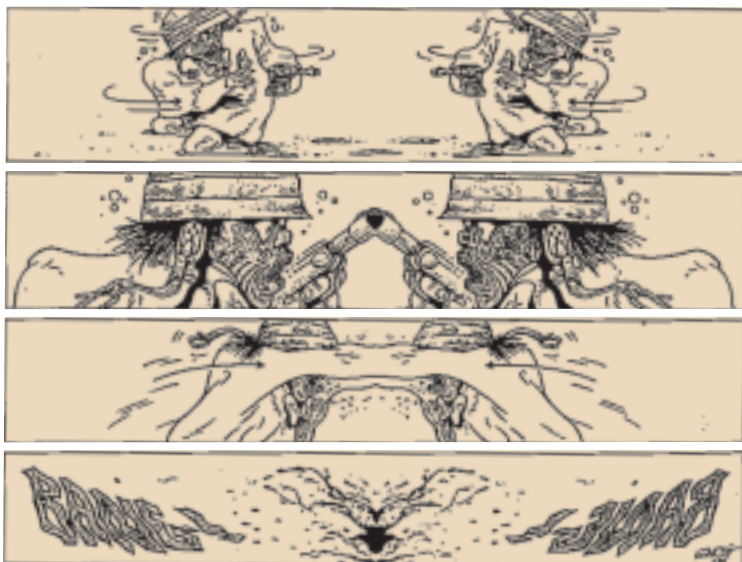
ministración de un punto de vista y la adopción de unos criterios de planificación. En este terreno la historieta sigue unos códigos muy similares al resto de los medios visuales. Debemos por lo tanto hablar aquí también de plano medio, primer plano, picado, contrapicado, etc. Sin embargo las características del soporte proporcionan a la historieta algunos rasgos distintivos. El más evidente, sin duda, es la posibilidad de variar, según las necesidades narrativas, el tamaño y la forma del espacio de la representación. A diferencia de la pantalla, las viñetas pueden cambiar de dimensiones, delimitar una superficie rectangular, triangular o circular propiciando así toda una serie de originales efectos de planificación.

#### 1.4. La articulación

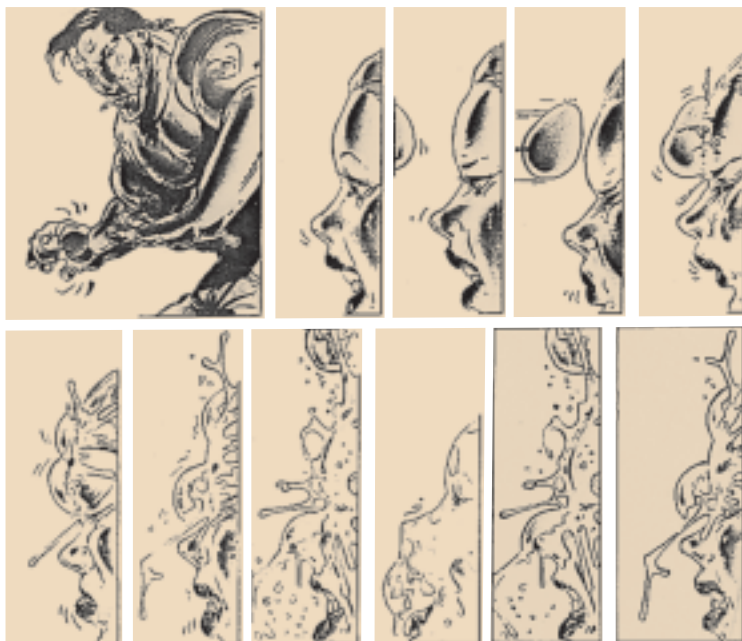
Las viñetas se distribuyen sobre la página unas al lado de otras. Establecen por lo tanto en primer lugar unas relaciones de "contigüidad". Esta evidencia, aparentemente indiscutible, viene escamoteada por el proceso convencional de lectura que hace que esa "contigüidad" sea percibida como "continuidad". La viñeta en ese sentido mantiene un estatuto doble e incluso ambiguo. Por un lado es el espacio de la figuración y por otro un momento de la narración. Eso es lo que hace que el régimen de articulación de la historieta pueda obedecer en unos casos a criterios temporales y en otros a criterios espaciales.

Todo sistema de relación entre viñetas mezcla en un porcentaje mayor o menor la articulación temporal y la espacial. En una historieta convencional encontraremos un claro predominio de los valores temporales. Los elementos de la figuración que permanecen estables de una viñeta a otra, contrastados con los que varían, nos servirán de indicios para establecer una duración. En ese sentido, el blanco entre las viñetas adquiere una gran importancia, pues por esos intersticios fluye, de hecho, el tiempo de la narración. Cuando el porcentaje de variaciones entre dos viñetas contiguas es muy elevado, debemos entender que ha transcurrido mucho tiempo. Por el contrario, cuando predominan las constantes, el tiempo transcurrido es muy escaso (véase *figura 7*).

Sin embargo, no conviene olvidar que las viñetas también se relacionan siguiendo criterios espaciales. En estos casos, los valores propios de la contigüidad priman sobre los de la continuidad. Observamos por ejemplo cómo las viñetas administran un espacio por medio de un travelling, practicando una descomposición analítica o interrumpiendo una continuidad gráfica (véase *figura 8*).



**Figura 6.** Garcés: *SÍNDROME DE RORSCHACH*, en CIMOC 74. Narración basada en las peripecias del contorno.



**Figura 7.** El Tomi: *EL DESMITIFICADOR*. Articulación de viñetas según un régimen temporal.

## 2. Utilizaciones pedagógicas

De lo anteriormente expuesto se deduce que la principal originalidad de la historieta radica en esa tensa y rica convivencia del espacio de la figuración con el tiempo de la narración. Todos sus recursos expresivos se basan, al mismo tiempo que combinan, en las posibilidades que



**Figura 8.** F. de Felipe: ADN. Articulación de viñetas en base a la administración de un espacio.

le ofrecen su adhesión a estas dos dimensiones. La conjunción en su seno de binomios aparentemente opuestos como palabra / imagen, legibilidad / plasticidad, continuidad / contigüidad, linealidad / tabularidad, etc., abre importantes vías de reflexión teórica y también de utilización didáctica.

Puede plantearse la posibilidad de constituir equipos de trabajo de manera que, mientras un estudiante asume las tareas de guionista, otro se encarga del dibujo

### 2.1. Lectura y comentario de una historieta

Los recursos expresivos que aquí se han repertoriado ofrecerán al profesor los instrumentos críticos necesarios para conducir con pertinencia la actividad. Insistir en el proceso de configuración de personajes y decorado permite abordar la obra en todos sus elementos constitutivos, contemplando desde el carácter insólito de la anatomía de los personajes hasta la eficacia de su expresividad gestual. Los contactos entre las formas permitirán explicar la narración como una peculiar topología dentro del espacio figurativo donde la pelea, el encontronazo o la metamorfosis funcionan como estrategias de ocupación de la viñeta y como fórmulas para diversificar las formas. La planificación facilitará la valoración del punto de vista y la articulación entre viñetas favorecerá la valoración del ritmo narrativo. Y todo esto, naturalmente, tan sólo constituirá un entramado crítico previo que facilitará los posteriores y tradicionales análisis simbólico, estructural, sociológico, etc.

### 2.2. Confección de una historieta

La otra cara de esta actividad nos llevaría a la confección por parte de los alumnos de una historieta. En este caso puede plantearse la posibilidad de constituir equipos de trabajo de manera que, mientras un estudiante asume las tareas de guionista, otro se encarga del dibujo e incluso otro del color y otro de la rotulación de los tex-

tos. También se puede crear un equipo de producción que se ocupe de la maquetación, publicación y distribución del tebeo. Este reparto de funciones se llevará a cabo teniendo en cuenta las competencias de cada alumno, pero procurando que se establezcan el mayor número de interferencias y colaboraciones entre ellos. El ejercicio se escalonará en varias fases. En la primera se trabajarán conjuntamente la sinopsis argumental y los principios descritos en el apartado "configuración". Al mismo tiempo que se perfilan las líneas generales de la historia, se hacen estudios y bocetos de ambientes, anatomías, rostros, etc., optándose al final, claro está, por las mejores adaptaciones entre lo narrativo y lo figurativo. En una segunda fase se procede al desarrollo literario del guión. Se describe el contenido de las distintas viñetas, se relata la acción que corresponde a cada una de ellas y se redactan diálogos y textos de apoyo. Esta fase irá contrastada con un estudio de las posibilidades escenificativas que ofrece cada una de las situaciones propuestas en el guión. La tercera fase consiste en la distribución provisional de la página. Se van encajando las viñetas, decidiendo su tamaño, precisando la ubicación de los distintos elementos y su distancia con respecto al plano. Por último se procede al dibujo definitivo y a los procesos de acabado que se consideren oportunos (gama de grises o blanco y negro, lápiz y/o tinta, empleo de tramas, diversas utilidades del color, etc.)

Tanto el análisis como la creación de una historieta fomentan una serie de aptitudes muy poco desarrolladas en el vitae del alumno. Aprende a organizar visualmente un espacio de manera que éste resulte al mismo tiempo atractivo, coherente y significativo. Ejercita por lo tanto la composición plástica y la lógica narrativa, actividades fundamentales de las que derivan otras muchas competencias. En definitiva, estos ejercicios inciden y cultivan ese terreno donde se fabrican las ideas y se afina la sensibilidad.

### 2.3. Valor documental de la historieta

Construida a menudo con rigor histórico, la historieta representa con fidelidad tanto los ambientes como las indumentarias y comportamientos de una época determinada. La riqueza de la historieta española de las últimas décadas constituye un patrimonio de primer orden para estudiar tanto los fundamentos ideológicos del franquismo, con su secuela de miserias y de ridículas grandezas, como la "movida" madrileña, la "postmodernidad" catalana o los más recientes usos de la juventud. Su carácter eminentemente gráfico, la espontaneidad locutiva de sus protagonistas y su vocación de producto popular la convierten en un





Portada de la revista de historietas *Mortadelo y Filemón* consagrada al 5º Centenario del descubrimiento de América.



Portada de un número de la revista *TBO* fundada en 1917 que ha dado lugar a la palabra "tebeo" que designa a toda revista de historietas.



Portada de *Zipi Zape*, revista de historietas de todo tipo que tiene a dos gemelos como protagonistas.

medio muy permeable a los síntomas del momento. Por eso su valor como documento testimonial resulta insustituible, pues es fiel, vivo y entretenido.

#### 2.4. La historieta como medio para el desarrollo lingüístico. Otras posibilidades didácticas

En la historieta, los personajes se encuentran casi siempre en situación comunicativa y por eso mismo se presta al desarrollo de un lenguaje coloquial, extraordinariamente útil en la clase de lengua o en la de idioma extranjero. Por otra parte la complementariedad entre palabra e imagen ayudará a paliar las dificultades del léxico gracias a una puesta en escena muy "ilustrativa" –función indicial de la imagen– de lo que está ocurriendo en la viñeta. Esa misma complementariedad hace posible un ejercicio –ya un clásico en las clases de lengua– consistente en presentar al alumno una historieta convenientemente vaciada de una

parte o de la totalidad de los textos contenidos en los bocadillos. El trabajo consistirá en rellenarlos manteniendo una cohesión en el relato y una buena relación entre texto e imagen. También se pueden recortar las distintas viñetas que componen una historia, barajarlas, desordenarlas y ofrecérselas al alumno para que él las ordene siguiendo los principios de organización lógica y las respectivas correspondencias gráficas.

#### Conclusión

Estas sugerencias constituyen tan sólo un ejemplo de algunas de las aplicaciones pedagógicas que permite la historieta. Pero, sin duda, se presta también a otras muchas utilidades. Para idearlas y estructurarlas, para obtener de ellas el mayor partido posible, el requisito previo por parte del profesor es conocer el medio y la originalidad y riqueza de sus posibilidades expresivas.

En la historieta los personajes se encuentran casi siempre en situación comunicativa y por eso mismo se presta al desarrollo de un lenguaje coloquial

#### Bibliografía

- CUADRADO, Jesús (2000): *Diccionario de la historieta y su uso*, Editorial Sin sentido, Madrid.  
 MARTÍN, Antonio (2000): *Apuntes para una historia de los tebeos*, Editorial Glénat, Barcelona.  
 PORCEL, Pedro (2002): *Clásicos en jaula*, Editorial De ponent Alicante.  
 GROENSTEEN, Thierry (1999): *Système de la bande Dessinée*, Puf, París.  
 VAA (1999): *De yellow kid a Superman*, Editorial Diputación de Barcelona.  
 VAA (2002): *Historia de una página*, Editorial Glénat, Barcelona.  
 MCCLOUD, Scott (1995): *Cómo se hace un cómic*, Editorial Norma, Barcelona.  
 EISNER, Will (1994): *El cómic y el arte secuencial*, Editorial Norma, Barcelona.  
 ALTARRIBA, Antonio (2001): *La España del tebeo*. Editorial Espasa Calpe, Madrid.

## Colocaciones léxicas: pistas y trampas

Sabela Moreno Pereiro & Kris Buyse

Lessius Hogeschool & Katholieke Universiteit Leuven

### 1. Introducción terminológica

*Locuciones, combinaciones libres, giros típicos, expresiones, modismos, colocaciones...* Durante la última década ha crecido mucho el interés de la lexicografía española por la "colocación" (ingl./fr. *collocation*, alem. *Kollokation*) y la fraseología en general<sup>1</sup>, pero a la hora de llevar el material al aula, el profesor actual se enfrenta a cierta confusión terminológica.

El término es bastante reciente: fue introducido en español por Seco en 1978 y empezó a estabilizarse a principios de los noventa<sup>2</sup>. En su uso genérico (Firth, 1957; Halliday, 1966; Sinclair, 1966) la *colocación léxica*<sup>3</sup> engloba todas las combinaciones frecuentes de unidades léxicas, pero en su uso más restringido se trata de combinaciones características de dos lexemas entre los que existe cierta afinidad. Al igual que las *locuciones*, son piezas prefabricadas y, por tanto, compartidas por toda una comunidad de hablantes. Las diferencias radican en que, frente a las locuciones (como *escurrir el bulto*), los componentes de las colocaciones (como *trasplantar un órgano*) ostentan (1) una relación típica ("trasplantar" selecciona "órgano" y viceversa), (2) un menor grado de fijación (ciertas transformaciones<sup>4</sup>, sustituciones<sup>5</sup> y/o añadidos<sup>6</sup> son posibles), y tienen (3) un significado únicamente literal y (4) relativamente transparente. Estas dos últimas características se deben a un mayor grado de composicionalidad semántica, es decir, que su significado puede deducirse de la suma de sus componentes.

Las colocaciones no suelen constar de más de dos lexemas, lo que las distingue, junto con su significado literal, de los *giros típicos*, las *expresiones* y los *modismos*.

Por otra parte, la colocación (como *tocar la guitarra*) se distingue de la *combinación libre* (como *limpiar la guitarra*) en que en ésta (1) la coaparición de los lexemas es fruto de la casualidad, (2) no es típica, (3) tiene un significado completamente nítido y (4) menos restricciones combinatorias, y, finalmente, (5) no consta en la conciencia de los hablantes como un conglomerado.

La tipicidad de la colocación suele corroborarse por una frecuencia significativamente más alta, es decir: que la base de la colocación (X) coocurre de manera significativamente más frecuente con [Y] que con otras unidades léxicas (Lewis, 1997: 30).

En conclusión, los rasgos prototípicos de la colocación *stricto sensu* parecen ser los siguientes:

- 1) la coocurrencia significativamente frecuente de dos lexemas;
- 2) la relación típica entre sus componentes
- 3) cierta flexibilidad formal;
- 4) su significado literal;
- 5) su composicionalidad y transparencia semántica;



Profesorado asistente a la III Jornada pedagógica del español en Bélgica.

La colocación léxica engloba todas las combinaciones frecuentes de unidades léxicas, pero en su uso más restringido se trata de combinaciones características de dos lexemas entre los que existe cierta afinidad



El profesor José Ramón Gómez Molina en la conferencia plenaria de la III jornada pedagógica del español en Bélgica.

Sin embargo, dentro de los márgenes prototípicos, se aprecia cierta variación y fluctuación, también en las zonas fronterizas con las locuciones y las combinaciones libres (cf. infra).

## 2. La colocación en la enseñanza de lenguas y de traducción

La traducción de las colocaciones no equivale a la traducción individual de sus constituyentes, sino que se traduce como un solo bloque, lo que viene corroborado por los anglicismos que registra García Yebra (1982: §42), como

- (1) "Una parte importante del *placer* que *sacamos* de la poesía...".  
*to get pleasure from* → *recibir placer de*

Algunos manuales de traducción, como Tricás Preckler (1995), pasan por alto el tema de la colocación; otros, le dedican contadas líneas. García Yebra (1982: §42) se limita a enumerar y comentar casos de *colocaciones impropias*<sup>7</sup> y *falsos amigos* debidos a interferencias lingüísticas. Por otra parte, Peter Newmark (1992: 199, 200, 201 y 287) explica algunas razones por las que las colocaciones<sup>8</sup> pueden plantear problemas: son combinaciones características, a veces de reciente creación y/o pertenecientes a un campo determinado, con un elemento que ha dejado de utilizarse en sentido primario.

Newmark también nos ofrece estrategias para colocaciones sin traducción reconocida (Newmark 1992: 199, 200, 287): (1) cuando el término es nuevo, pero su referente también es conocido por los hablantes de la lengua meta, podemos recurrir a la traducción literal (p. ej. es probable que *acid rain* se traduzca literalmente); (2) si el referente no existe en la cultura de la lengua meta, podemos transferir la colocación, creando así un préstamo, y añadir un término descriptivo-funcional (p. ej. *efecto dominó* en las culturas en las que se desconoce este juego);

(3) si estimamos que se trata de una colocación efímera (p. ej. *sunrise industries*) podemos reproducir únicamente su sentido.

Aunque las ideas y propuestas de Newmark son acertadas, su lista de dificultades dista mucho de ser exhaustiva (por lo pronto, sorprende que no aluda al peligro de que se produzcan interferencias lingüísticas). En este trabajo nos proponemos completarla con otros aspectos de la colocación relevantes para la enseñanza de lenguas y la traducción. En primer lugar, exponemos las diferentes estructuras gramaticales de las colocaciones para a continuación tratar, por este orden, algunas trampas y pistas formales, semánticas, sociolingüísticas y contrastivas. Para este trabajo nos basamos en los trabajos de, entre otros, Benson, Hausmann, Lewis, Corpas, Koike, Zuluaga y en datos del *Diccionario de la Lengua Española* (DRAE), y el *Diccionario del español actual* (DEA). Nuestro objetivo es llamar la atención sobre la especificidad de las colocaciones y dejar latente la necesidad de desarrollar material didáctico que permita su memorización.

## 3. Tipología de la colocación

Para traducir colocaciones, es imprescindible que dispongamos de ellas en nuestro acervo léxico. Cada una de ellas debe estar presente en nuestra mente como una unidad. Su memorización resultará harto más fácil si conocemos las posibles estructuras sintácticas que suelen adoptar.

Las colocaciones están constituidas por dos colocados: unidades léxicas simples (sustantivo, adjetivo, verbo o adverbio), que a su vez pueden estar determinadas por palabras gramaticales (artículo, posesivo, partitivo, preposición...). Uno de los colocados es la base o núcleo de la colocación, independiente desde el punto de vista semántico, y el otro es el colocativo. Éste determina a la base y en él se ha producido una especialización semántica: en combinación con la base semánticamente cercana ha adquirido una nueva acepción.

La clasificación que proponemos está basada en los trabajos de Hausmann, Benson, Corpas y Koike. Distinguimos ocho tipos de colocaciones simples.<sup>9</sup> Las bases aparecen marcadas en negrita.

Para el estudiante de L2 una clasificación sintáctica de colocaciones puede ser muy útil para memorizarlas, recordarlas y localizarlas. Incluso puede establecer relaciones entre ellas, pues pueden presentarse variantes en las que los colocados cambian de categoría, pero no de significado (Koike 2001: 141 y ss.; Zuluaga 2002: 59):

Nuestro objetivo es llamar la atención sobre la especificidad de las colocaciones y dejar latente la necesidad de desarrollar material didáctico

Para el estudiante de L2 una clasificación sintáctica de colocaciones puede ser muy útil para memorizarlas, recordarlas y localizarlas

Aunque la coaparición de lexemas es una característica fundamental de la colocación, diversas investigaciones han demostrado que los miembros de una colocación no tienen por qué ser consecutivos

<b>1. sustantivo</b> + adjetivo / adjetivo + <b>sustantivo</b>	<i>discusión acalorada; santa paciencia</i> El orden de los colocados puede ser aleatorio o estar fijado por el uso (cf. infra). Coincidimos con Benson (1997: xxxii) y Corpas (1996: 73) en incluir dentro de este grupo colocaciones formadas por dos sustantivos en aposición, cuando el segundo tiene carácter adjetival y determina semánticamente al primero. <i>Fantasma</i> significa “deshabitado” en combinación con sustantivos como <i>ciudad/pueblo/casa</i> y <i>relámpago</i> adopta la acepción “de corta duración” en coaparición con <i>guerra/viaje/visita...</i>
<b>2. sustantivo</b> (sujeto) + verbo	<i>estallar (una guerra); palpitar (el corazón)</i> En este grupo también se incluyen construcciones pronominales del tipo <i>extenderse (un rumor)</i> , <i>desatarse (una polémica)</i> .
<b>3. verbo</b> + <b>sustantivo</b> (objeto)	<i>rescindir un contrato; implorar misericordia</i>
<b>4. verbo</b> + preposición + <b>sustantivo</b>	<i>intervenir en un conflicto; llamar por teléfono</i>
<b>5. sustantivo</b> + preposición + <b>sustantivo</b> <sup>10</sup>	<i>banco de peces/sardinascaballas/atunes</i> El primer colocado suele indicar el conjunto o la porción con la que se asocia el segundo sustantivo.
<b>6. adverbio</b> + <b>adjetivo/participio</b>	<i>terminantemente prohibido; firmemente convencido</i> El adverbio suele ser de modo y de intensidad.
<b>7. verbo</b> + <b>adjetivo</b>	<i>resultar/salir ileso; andar liado</i>
<b>8. verbo</b> + <b>adverbio</b>	<i>salir zumbando; rogar encarecidamente</i> El adverbio suele ser de modo y de intensidad.

**Cuadro 1:** Clasificación de las colocaciones léxicas simples.

<i>rescisión de un contrato rescindir un contrato</i>	sustantivo + <i>de</i> + sustantivo verbo + sustantivo
<i>acalorarse (la discusión) discusión acalorada discutir acaloradamente</i>	verbo + sustantivo (sujeto) sustantivo + adjetivo verbo + adverbio
<i>cuestión abordable abordar una cuestión</i>	sustantivo + adjetivo verbo + sustantivo
<i>deseo ardiente arder en deseos desear ardentemente</i>	sustantivo + adjetivo verbo + preposición + adjetivo verbo + adverbio
<i>salida airosa (de) salir airoso (de) salir airosamente</i>	sustantivo + adjetivo verbo + adjetivo verbo + adverbio
<i>prohibición terminante terminantemente prohibido</i>	sustantivo + adjetivo adverbio + adjetivo
<i>dormir profundamente profundamente dormido</i>	verbo + adverbio adverbio + adjetivo

**Cuadro 2:** Relaciones paradigmáticas.

#### 4. Trampas y pistas formales

##### 4.1. Distancia colocacional

Aunque la coaparición de lexemas es una característica fundamental de la colocación, diversas investigaciones han demostrado que los miembros de una colocación no tienen por qué ser consecutivos. Coincidimos con Koike (2001: 146) en que “el criterio de la distancia co-

locacional carece de fundamento lingüístico, pues la colocación no es un vínculo puramente formal medible por la distancia, sino un vínculo basado en el significado léxico”. El que aspire a comprender todo el contenido léxico de un texto, debe contar con que los colocados pueden estar separados, pudiendo aparecer incluso en diferentes frases o intervenciones. Ejemplo:

(2) *secuestro abortado*:

*En el mismo espacio de tiempo se han producido dos secuestros de aviones, uno de una lancha –abortado por la policía– y otro intento más de tomar por la fuerza una aeronave, desarticulado<sup>11</sup> el jueves (El País:14/04/03).*



Profesorado asistente a un taller de la III jornada pedagógica del español en Bélgica.

#### 4.2. Modificación

Algunas colocaciones admiten el intercambio de uno de sus componentes e incluso transformaciones sintácticas. Koike enumera las siguientes (2001: 32, 152 y ss; 1998: 247):

1. Modificación adjetival (p. ej. *daba una explicación satisfactoria*).
2. Pronominalización (p. ej. *¿Desde qué edad pueden tomar el sol los niños? ¿Cómo deben tomarlo?*)
3. Transformación en pasiva (p. ej. *la promesa ha sido cumplida*).
4. Relativización (p. ej. *el castigo que le han impuesto es muy severo*).
5. Inclusión de cuantificadores (p. ej. *tomarse cinco minutos de descanso*).
6. Extracción de un componente (p. ej. *tenía una voz melodiosa, una voz que recordaba el mar*).
7. Uso atributivo y predicativo del adjetivo en algunas colocaciones sustantivo-adjetivales (p. ej. *la guerra es sangrienta*).

#### 4.3. Orden de los colocados

Casares (1950: §54) advierte que en las colocaciones 'adjetivo + sustantivo', el adjetivo puede tener una posición fija y un significado fijo correspondiente. La colocación *pobre hombre* deja de serlo si los colocados cambian de orden. Antepuesto, *pobre* tiene una marcada connotación de compasión (p. ej. *pobre mujer, pobre chico*). De aquí que podamos concluir que *pobre hombre* es una colocación. Pospuesto *pobre* significa "carente de recursos" y está presente, no sólo en *hombre pobre*, sino también en *mujer pobre, niña pobre, familia pobre*, etc., por lo que *hombre pobre* no es una combinación preferencial.

En otros casos, si se cambia la posición del adjetivo, no sólo se deshace la colocación, sino que además aparece una construcción que nos es extraña. Así *santo/a*, debe preceder a sustantivos como *tarde, mañana* y *paciencia*. Pero cuando determina temas religiosos, unas



El profesor Kris Buyse en un taller sobre el vocabulario en el marco de la III jornada del español en Bélgica.

veces antecede al sustantivo (p. ej. *santo matrimonio*) y otras, le sigue (p. ej. *guerra santa, lengua santa*). En combinación con *día* tiene dos posiciones: pospuesto se refiere a la religión y antepuesto tiene carácter ponderativo.

#### 4.4. Número

La mayoría de las colocaciones admiten singular y plural, pero otras se han fosilizado en un determinado número gramatical. Así, las colocaciones *medir sus palabras* y *palabras mayores* sólo admiten el número plural. Pero cuando *palabra* se utiliza en el sentido de "turno" se opta por el singular (*tomar la palabra* o *pedir la palabra*). Por otro lado, el cambio de número, en ocasiones, implica un cambio de significado. p. ej. 'lengua + mala':

- (3) **lengua l n A f [...] 6 malas ~s.** (col) Gente murmuradora y maldiciente. *A veces con intención humorista, designando a la gente en gral. [...] b) mala ~.* Maledicencia, o propensión a la maledicencia. [...] (DEA: 1999)

#### 4.5. Determinación

Algunas colocaciones 'verbo + sustantivo' pueden utilizarse indistintamente con el artículo determinado o indeterminado (p. ej. *recurrir un/el fallo*) o con artículo y sin él (p. ej. *calmar (los) ánimos, hacer(se) (la) cuenta*). En otras, como *tomar la palabra*, la base siempre va acompañada por el artículo determinado. También existen colocaciones cuyas bases no suelen estar determinadas si no es en estructuras *comparativas* (p. ej. *tener un hambre canina, sentir un frío glacial*).

En ocasiones el significado de una colocación puede cambiar radicalmente dependiendo del artículo que afecta a la base. p. ej. 'dar + cambio':

La mayoría de las colocaciones admiten singular y plural, pero otras se han fosilizado en un determinado número gramatical

- (4) **cambiazio** m (col) **1** Hecho de cambiar [8] de manera importante y gram. inesperada. *Frec con el v DAR.* | [...] \*Ese hombre ha dado un cambiazio.  
**2** Hecho de cambiar [1a y 2] de manera fraudulenta. *Frec con el v DAR.* | [...] *Nor* 14.7.88, 5: Solo 7 de los 17 alumnos de Económicas serán sancionados por “dar el cambiazio” (DEA<sup>12</sup>: 1999).



Algunos diccionarios actuales del español.



Publicaciones sobre el vocabulario y su didáctica.

También la ausencia o presencia del artículo puede determinar el valor semántico de una colocación. No es lo mismo *pedir cuenta(s)*<sup>13</sup> –DRAE, s/v. **cuenta**: “solicitar la razón o el motivo de lo que se ejecuta o dice”– que *pedir la cuenta*<sup>14</sup> –solicitar la factura [en un bar o en un restaurante]–.

#### 4.6. Régimen preposicional

Algunas colocaciones ‘verbo + sustantivo’ carecen de valencia gramatical (p. ej. *dar cabezadas*), otras pueden regir varias preposiciones. La elección de una u otra valencia puede ser irrelevante desde el punto de vista semántico (*sentir temor [de/por]*) o implicar un cambio de significado. p. ej. ‘cabo + dar’:

- (5) **cabo** . [...] **dar** ~. fr. Auxiliar a una persona caída al agua. **2. Mar.** Dicho de una nave: Remolcar a otra. [...] **dar** ~ **a** algo. fr. Perfeccionarlo. **dar** ~ **de** algo. fr. Acabarlo, destruirlo. [...] (DRAE: 2001)

#### 4.7. Construcciones pronominales

En algunas colocaciones sustantivo-verbales el verbo puede pronominalizarse sin que ello repercuta en su sentido fundamental (p. ej. *reír(se) a carcajadas*). Esto es posible cuando el verbo tampoco registra cambios fundamentales de este tipo al ser pronominalizado fuera de la colocación. A este respecto, cabe señalar que en la colocación a veces se prefiere más una forma que otra, debido a una interpretación más objetiva o subjetiva (Delbecque, 1995: 10-24): el DRAE nos advierte que las colocaciones *morir de frío/hambre/sed/risa* se usan más como pronominales. Los casos que por ser más complejos nos interesa señalar, son aquellos en los que las colocaciones cambian de significado si al verbo se le añade un pronombre reflexivo. p. ej. ‘dar + cuenta’:

- (6) **cuenta** . [...] **6.** Razón, satisfacción de algo. *No tengo que dar cuenta de mis acciones.* [...] **dar** ~ **de** algo. fr. coloq. Dar fin de algo destruyéndolo o malgastándolo. **dar-se** ~ **de** algo. fr. coloq. Comprenderlo, entenderlo. [...] (DRAE: 2001).

#### 4.8. Colocaciones concatenadas

Dos colocaciones con un elemento común pueden fusionarse. El producto de este proceso se conoce como “colocación concatenada”. Ésta puede surgir en torno a un verbo o un sustantivo (Koike, 2001: 147):

#### 4.9. Colocaciones latentes

En ocasiones, en las colocaciones sustantivo-verbales la colocación se realiza entre el verbo y el adjetivo que modifica al sustantivo (p. ej. *condenar el terrorismo* → *condenar la ola terrorista*). Este tipo de colocaciones sólo es posible cuando (1) del adjetivo existe también un sustantivo de la misma raíz que exige un determinado verbo colocador y (2) el sustantivo modificado por el adjetivo tiene un rasgo léxicamente neutro, como *circunstancia*, *estado* y *situación* (Koike, 1998: 253).

Lo mismo sucede en las colocaciones ‘verbo + adverbio’ cuando sustituimos el adverbio por (1) un sustantivo del tipo “forma” o “manera” más (2) el adjetivo derivado del sustantivo (p. ej. *divergir radicalmente* → *divergir de manera radical*).

Los vínculos léxicos pueden llegar a ser más complejos y establecerse entre dos verbos (*confirmar un rumor* → *ha confirmado lo que se rumoreaba*, Koike 2001: 163).

#### 4.10. Colocaciones elípticas

En algunos casos la base de la colocación no aparece (Koike 2001: 163). Cuando decimos que queremos *empapelar la habitación*, se so-

La ausencia o presencia del artículo puede determinar el valor semántico de una colocación

sustantivo (sujeto) + verbo tejer (la araña) las arañas tejen su tela con la seda segregada por glándulas abdominales	verbo + sustantivo (CD) tejer tela
verbo + sustantivo (CD) montar el caballo sólo monto caballos ensillados	verbo + sustantivo (CD) ensillar el caballo
verbo + sustantivo (CD) defender la idea ha defendido una idea controvertida	sustantivo + adjetivo idea controvertida
verbo + sustantivo (CD) recibir la llamada ¿ha recibido alguna llamada de teléfono?	sustantivo + preposición + sustantivo llamada de teléfono

**Cuadro 3:** Colocaciones concatenadas.

breentiende que nos referimos a las paredes de la habitación. Así como *empapelar* implica *pared*, *encestar* implica *balón*. Este fenómeno se da en las colocaciones con solidaridad léxica: la coaparición de ambos lexemas está determinada por relaciones semánticas de implicación.

## 5. Trampas y pistas semánticas

### 5.1. Colocaciones polisémicas

Una misma colocación puede tener diferentes acepciones. Cuando esto sucede, lo único que nos puede sacar de dudas sobre el sentido es el contexto. p. ej. 'hacer + gracia':

- (7) **gracia** [...] **16 hacer** ~ [alguien o algo]. Resultar gracioso o con gracia [2]. *A veces con intención irónica.* [...] **b)** Resultar agradable o gustar. *Normalmente en constr de sent neg.* [...] **c)** Divertir o hacer reír [...]. **17 hacer** ~ [algo a una pers. o cosa]. Favorecer[la] o dar[le] gracia [1a]. **18 hacer** [a alguien] ~ [de algo]. (*lit*) Dispensar [le de ello]. [...]

### 5.2. Colocación y combinación libre

A veces una combinación de palabras puede interpretarse como una combinación libre o como una colocación, dependiendo del valor que le otorguemos a los colocados. Así en (8) *perder el tren* es una combinación libre, mientras que en (9) es una colocación.

- (8) *El niño ha perdido el tren de latón que le regaló su tía.*  
(9) *Perdí el tren porque me entretuve después del trabajo con unos amigos.*

### 5.3. Colocación y locución

Una colocación puede emplearse fuera de su ámbito natural, adquirir un sentido figurado y unitario y convertirse de este modo en una locución. Los llamamos "dobletes fraseológicos".

## 6. Trampas y pistas sociolingüísticas

### 6.1. Variación diatópica

Aunque en los manuales de español que se emplean en Europa se toma como modelo el español peninsular, hay que señalar, especialmente a los futuros traductores, que algunas colocaciones están limitadas a un área geográfica. Por ello, además de los diccionarios monolingües o bilingües, tendrán que echar mano de diccionarios de americanismos<sup>15</sup> si el emisor del texto procede de la otra orilla del Atlántico. Según el DRAE, por ejemplo, la colocación *pasar la pelota* es reemplazada por *tocar la pelota* en Argentina. Las diferencias también pueden radicar en el régimen de los verbos: *meter en la cárcel* sería habitual en la mayor parte del área hispanohablante de América (Haensch 1982: 410).

### 6.2. Variación diafásica y diastrática

Algunas colocaciones varían según los registros o niveles de uso. Ejemplos de Corpas Pastor (2001: 46) son: *pegarse un susto* (coloquial), *darse un susto* y *llevarse un susto* (neutros); de Zuluaga (2002: 62): *pena capital* (formal) y *pena de muerte* (neutro). Según este lingüista, en Colombia *pegar un tiro* es propio del lenguaje campesino y popular; *dar un balazo* y *pegar un balazo*, del popular y coloquial; y *hacer un disparo*, del lenguaje administrativo y formal.

## 7. Trampas y pistas contrastivas

Quizás el mayor riesgo que corre una persona con buenos conocimientos de dos lenguas es caer en la trampa de los falsos amigos. Veamos el siguiente fragmento extraído del artículo de *El Mundo*: "El ex presidente Le Floch-Prigent reconoce que existe una 'caja negra' con fines políticos":



*Real Academia Española de la Lengua.*

Una combinación de palabras puede interpretarse como una combinación libre o como una colocación, dependiendo del valor que le otorguemos a los colocados

	COLOCACIÓN	LOCUCIÓN
<i>golpe bajo</i>	Puñetazo que da [el boxeador a su contrincante] por debajo de la cintura.	Acción malintencionada y ajena a las normas admitidas en el trato social.
<i>hacer la maleta</i>	Preparar el equipaje.	Prepararse para ir a un sitio.

**Cuadro 4:** *Dobletes fraseológicos.*

- (10) El ex “número uno” de Elf reconoció **también que se había “beneficiado indirectamente”** de esas prácticas, pero que lo lamentaba “fuertemente” (El Mundo: 25/03/2003).

Quizá el mayor riesgo que corre una persona con buenos conocimientos de dos lenguas es caer en la trampa de los falsos amigos

Aparte del discutible uso de las comillas y las negritas, observamos que el periodista ha traducido al castellano “regretter fortement” por “lamentar fuertemente”, cuando los adverbios de intensidad que en español se suelen combinar con “lamentar” son “mucho”, “profundamente”, “vivamente” o “enormemente”. García Yebra (1982: § 45) nos muestra otros ejemplos que reflejan la facilidad con la que se puede caer en las garras de los falsos amigos:

- (11) “...procurar *tirar partido* de ella” (*tirer parti* → *sacar partido*)  
 (12) “...consistiría en *librarse a la caza* de tal o cual elemento connotador” (*se livrer à la chasse* → *entregarse a la caza*)

## 8. Conclusión

Las colocaciones son piezas prefabricadas con cierto grado de flexibilidad. Como no todas las colocaciones tienen la misma forma ni admiten las mismas modificaciones, ni siquiera las pertenecientes a una misma categoría, la enseñanza y el aprendizaje de las colocaciones no pueden limitarse a enumerar bases y colocativos, sino que los profesores y las obras de referencia también tienen que ofrecer información de tipo gramatical, semántica y sociolingüística. En este trabajo hemos presentado algunas trampas y pistas que, esperamos, sirvan de reflexión y nos inspiren en la elaboración de material didáctico específico y de obras de referencia (téngase en cuenta que para el español todavía no hay ningún diccionario de colocaciones en el mercado).

## Bibliografía

- CASARES, Julio (1992) [1950]: *Introducción a la lexicografía*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Textos universitarios), 3º ed.
- CORPAS PASTOR, Gloria (1992): “Tratamiento de las colocaciones del tipo A+S/S+A en diccionarios bilingües y monolingües (español-inglés)”. En *Euralex 90. Actas del IV Congreso Internacional*. Barcelona: Bibliograf, pp. 331-340.
- (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, pp. 53-87.
- (2001): “Apuntes para el estudio de la colocación”. En *LEA, XXIII/1*, pp. 41-56.
- DELBECQUE, Nicole *et alii* (1995): *La expresión de la pasiva*. Leuven: Wolters Leuven.
- EL MUNDO: “El ex presidente Le Floch-Prigent reconoce que existe una ‘caja negra’ con fines políticos”. 25/03/2003 (<http://www.elmundo.es/elmundo/2003/03/25/economia/1048619390.html>).
- EL PAÍS (13/04/2003): “Castro justifica la oleada represiva como un intento de frenar la agresión de EE UU”, p.12.
- FIRTH, J.R. (1957): *Papers in Linguistics 1934-1951*. Londres: Oxford University Press.
- GARCÍA YEBRA, Valentín (1982): *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.
- HAENSCH, Günther (1982): “Aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios”. En Günther Haensch, S. Ettinger, y R. Werner: *La lexicografía. De la lingüística a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, pp. 395-534.
- (1997): *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- HAENSCH, Günther, S. ETTINGER, Y R. WERNER (1982): *La lexicografía. De la lingüística a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos.
- HALLIDAY, M.A.K. (1966): “Lexis as a linguistic level”. En C. E. Bazell *et. al.*: *In Memory of John Firth*. Londres: Longmans.



- HAUSMANN, Franz Josef (1977): "Einführung in die Benutzung der neufranzösischen Wörterbücher". En *Romanistische Arbeitshefte* 19, Tübingen.
- (1979): "Un Dictionnaire des collocations est-il possible?". En *Travaux de linguistique et de littérature*, 17/1, pp. 187-195.
- (1984): "Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen". En *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31, pp. 395-406.
- (1985): "Kollokationen in deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des lexicographischen Beispiels". En *Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik in Wörterbuch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, pp. 118-129.
- (1989): "Le dictionnaire de collocations". En F. J. Hausmann *et. al.* (eds.): *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexicographie*. Berlin-New York: Walter de Gruyter, Vol. I, pp. 1010-1019.
- (1998): "O diccionario de colocacións. Criterios de organización". En Xesús Ferro Ruibal (coord.): *Actas do I Coloquio Galego de Fraxeoloxía*. Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro/Xunta de Galicia, pp. 63-81.
- KOIKE, Kazumi (1998): "Algunas observaciones sobre colocaciones sustantivo-verbales". En Gerd Wotjak, *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Vervuert Iberoamericana, pp. 245-255.
- (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: análisis formal y léxico-semántico*. Universidad de Alcalá/Takushoku University.
- LEWIS, Michael (1993): *The lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- (1997): *Implementing the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- NEWMARK, Peter (1992): *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra.
- SECO, Manuel (1987) [1978]: "Problemas formales de la definición". En *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Paraninfo (Colección filológica).
- SECO, Manuel (1987): *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Paraninfo (Colección filológica).
- SINCLAIR, J. M. (1966): "Beginning the study of lexis". En C. E. *et al.*: *In Memory of John Firth*. Londres: Longmans.
- TRICÁS PRECKLER, Mercedes (1995): *Manual de traducción francés-castellano*. Barcelona: Gedisa.
- ZULUAGA OSPINA, Alberto (2001): "Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas". En *PhiN* 16/2001, 67-83 (<http://www.fu-berlin.de/phin/phin16/p16t5.htm>) [fecha de consulta: 30/01/2003].
- ZULUAGA OSPINA, Alberto (2002): "Los 'enlaces frecuentes' de Maria Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones". En *PhiN* 22/2002, 56-74 (<http://www.fu-berlin.de/phin/phin22/p22t3.htm>) [fecha de consulta: 30/01/2003].

### Diccionarios:

- BENSON, Morton/Evelyn Benson/Robert Ilson (1997) [1986]: *The BBI dictionary of English word combinations*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, [ed. rev. de *The BBI combinatory dictionary of English*].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*. Madrid, RAE, 22.<sup>a</sup> ed.
- SECO, Manuel (dir.) (1999): *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar (Aguilar Lexicografía), 2 vols.

### NOTAS

- <sup>1</sup> Pruebas de ello son las excelentes monografías de Corpas Pastor y Koike.
- <sup>2</sup> Véase Koike (2001: 16).
- <sup>3</sup> Se excluyen las construcciones gramaticales –sustantivo, adjetivo o verbo más preposición o estructura gramatical– a las que Benson *et al.* (1997) denomina "colocaciones gramaticales".
- <sup>4</sup> Como la pronominalización, la nominalización (*luchar encarnizadamente* > *la lucha encarnizada*).
- <sup>5</sup> p. ej. *superar/salvar/vencer una dificultad*.
- <sup>6</sup> Como la modificación adjetival (cf. *infra*).
- <sup>7</sup> Para este autor la colocación es un concepto bastante amplio, donde tienen cabida las colocaciones léxicas y gramaticales, las locuciones, ... «cualquier manera peculiar de construir en una lengua expresiones determinadas» (García Yebra 1982: §44).
- <sup>8</sup> «Dos o más palabras que van 'feliz' o naturalmente juntas» (Newmark 1992: 337).
- <sup>9</sup> Koike (2001: 55 y ss.) también registra «colocaciones complejas». Éstas se componen de una unidad léxica simple y una locución. En este trabajo nos limitaremos a las «colocaciones simples», las formadas por dos unidades léxicas simples.
- <sup>10</sup> Consideramos que las construcciones 'sustantivo + preposición + sustantivo' son colocaciones y no compuestos porque admiten colocativos semánticamente cercanos y transformaciones como la inclusión de cuantificadores (*un banco de centenares de peces*).
- <sup>11</sup> Obsérvese que aquí se ha utilizado una colocación incorrecta: «desarticulado» se refiere en este texto a «intento», mientras que según el DEA, en su acepción de «desorganizar», se aplica especialmente a un plan o una banda de malhechores.
- <sup>12</sup> El DRAE sólo recoge la segunda acepción de *cambiazo* en el DEA.
- <sup>13</sup> El DRAE admite ambos números, el DEA sólo el plural.
- <sup>14</sup> El DRAE ni el DEA incluyen esta colocación.
- <sup>15</sup> Bajo la dirección de Günther Haensch y Reinhold Werner se están redactando desde 1976 en la Universidad de Augsburgo diccionarios dedicados a las diferentes variantes nacionales del español de América con sus variantes regionales.

## La evaluación de la interacción oral

**Cristina Escobar Urmeneta**

Universidad Autónoma de Barcelona  
cristina.escobar@uab.es

### Introducción

En el número 8 de la revista MOSAICO (junio 2002) examinábamos brevemente el lugar que ocupan las actividades de interacción dentro del Marco Europeo Común de Referencia (MECR) y el papel central que juega la interacción oral entre pares (actividades en parejas) en la adquisición de una lengua extranjera. A través de varios ejemplos extraídos directamente de diversas aulas de lengua extranjera observábamos cómo en la interacción entre

En el presente artículo expondremos los resultados de una experiencia de aula que intentó encontrar formas de proceder destinadas a colocar la interacción oral entre pares en el centro de la acción pedagógica



*Alumnos de un centro de enseñanza secundaria.*

pares tienen lugar un conjunto de movimientos interactivos desencadenados por el protagonismo de los aprendices en la gestión de la conversación, que raramente ocurren en la interacción entre profesor/a (hablante experto) y aprendiz.

Observábamos, sin embargo, que las actividades por parejas son menos frecuentes en las aulas de lenguas extranjeras de lo que cabría desear. Las posibles causas de esta situación podrían resumirse en dos grandes bloques:

- a) las dificultades reales que encuentra el profesorado a la hora de gestionar tareas por parejas en el aula, especialmente en aulas de enseñanzas obligatorias: organización, disciplina, realización de la tarea en L1, no realización de la tarea, poca atención a la exactitud de los enunciados, etc.
- b) el tradicional olvido de evaluación formal de las actividades interactivas: escasez de tiempo, dificultades de organización, la tradición de la prueba escrita como instrumento evaluador por excelencia, etc.

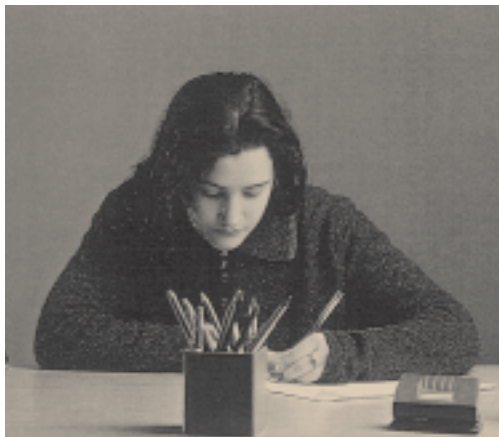
Cabría esperar, pues, que la presencia de actividades interactivas aumentaría drásticamente si el profesorado fuese capaz de encontrar estrategias pedagógicas que ayudasen a superar los problemas de gestión y evaluación enunciados anteriormente. En el presente artículo expondremos los resultados de una experiencia de aula que intentó encontrar formas de proceder destinadas a colocar la interacción oral entre pares en el centro de la acción pedagógica, utilizando la evaluación, no sólo como instrumento para valorar el progreso de los alumnos, sino también como estrategia para favorecerlo.

## 1. La evaluación

### 1.1. La evaluación en el aula: la cola que mueve al perro

La evaluación en el seno de la clase se entiende habitualmente como la medición del rendimiento de los alumnos en función de los objetivos educativos estipulados en el currículum. Su finalidad es la de acreditar el nivel de conocimientos y competencias del alumno al final de un periodo lectivo determinado. Este tipo de evaluación se conoce comúnmente como *evaluación sumativa*. Los destinatarios de los resultados de un proceso de evaluación sumativa son los diversos miembros de la comunidad escolar:

- Los aprendices (y en el caso de alumnos menores de edad, los padres) para organizar su propio aprendizaje y tomar decisiones sobre su futuro.
- El profesorado para planificar la instrucción a largo plazo y en el día a día.
- Las autoridades educativas para certificar los aprendizajes individuales y en el diseño de las políticas educativas.



Alumna preparando sus deberes.

Según Murphy y Torrance (1989) la evaluación es tanto el mecanismo que hace funcionar nuestros objetivos educativos como un reflejo de los mismos. De lo anterior se infiere que los resultados obtenidos en un proceso de evaluación tienen una gran repercusión en la vida del alumno y de sus familias, y también sobre el juicio que las autoridades educativas pueden formarse sobre la efectividad del profesor. Por este motivo, las actividades de evaluación de cualquier curso académico repercuten con fuerza sobre qué y cómo aprenden los alumnos y sobre qué y cómo enseña el profesorado. Este efecto repercusivo puede ser utilizado sabiamente por la profesora como un poderoso re-

curso pedagógico, cuyo resultado es la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto es lo que se ha dado en llamar la evaluación con finalidades formativas, o simplemente *evaluación formativa*.

Resumiendo, la evaluación en el seno de la clase persigue una doble finalidad: a) medir el rendimiento de los alumnos (*evaluación sumativa*) y b) mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (*evaluación formativa*).

El efecto benéfico de la evaluación formativa será tanto más efectivo cuanto más contribuya a:

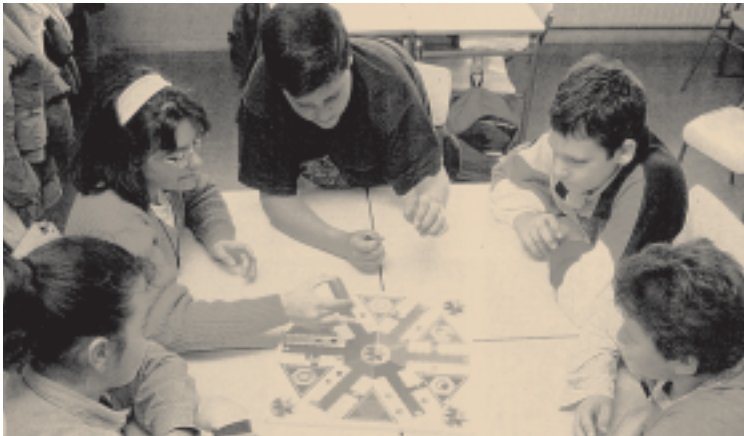
- a) ayudar al aprendiz a tomar conciencia de cuáles son los objetivos educativos, de forma que los puedan asumir como propios y participar en su consecución activamente como agentes del proceso educativo y no como meros receptores de la instrucción.
- b) ayudar al aprendiz a asumir la responsabilidad de su propio progreso, de forma que sea capaz de reflexionar sobre su trabajo y evaluarlo: que tome conciencia de las virtudes de su trabajo y esté orgulloso del mismo; que encuentre formas de superar los puntos débiles y de fijarse nuevas metas. Los puntos a) y b) nos remiten indefectiblemente a la utilización de actividades de auto y coevaluación. Y por último,
- c) ayudar al profesor a obtener día a día información de calidad sobre el progreso individual del alumno como paso necesario para tomar decisiones sobre cómo adaptar las actividades de aprendizaje de forma que éstas respondan a las necesidades individuales de cada aprendiz (Escobar, 2001).

Estas dos formas de entender la evaluación (formativa y sumativa) encierran en cierto modo una contradicción: cuando se promueve en el aula un trabajo de autoconfianza, de autorreflexión y autoevaluación por parte del alumno, puede parecer poco honrado a ojos del alumno y del propio profesor imponer desde el exterior una calificación otorgada con criterios no bien comprendidos por el alumno. (Escobar, 2002b). Es decir, el alumno puede tener la percepción de que el profesor ha dejado de ser un aliado en la senda del aprendizaje, para pasar a ser un oponente al que, en casos de dificultad, hay que intentar neutralizar.

### 1.2. ¿Cómo evaluar la interacción oral?

Frecuentemente, para evaluar el progreso de los alumnos en las aulas de idiomas se utilizan pruebas en las que los aprendices demuestran sus conocimientos sobre la lengua meta respondiendo a ejercicios de elección múltiple, de completar espacios, de transformación, etc.

Las actividades de evaluación de cualquier curso académico repercuten con fuerza sobre qué y cómo aprenden los alumnos y sobre qué y cómo enseña el profesorado



Dichas pruebas miden lo que el alumno sabe sobre la lengua meta, y sólo de manera indirecta se puede inferir de ellas lo que el alumno es capaz de hacer realmente en lengua meta. Esta forma de proceder, denominada evaluación del conocimiento o indirecta, ha recibido numerosas críticas en las últimas décadas. Entre las más comunes destacan las siguientes:

- Estas pruebas aportan una información de baja calidad sobre las habilidades de los alumnos ya que no hay garantías de que el aprendiz sea capaz de transferir a situaciones comunicativas reales aquellos conocimientos que es capaz de demostrar en una prueba escrita.
- La gama de ejercicios que se pueden incluir en los tests escritos es limitada y, en modo alguno es capaz de recoger la variedad de situaciones comunicativas que se dan en la vida real.
- Los ejercicios de este tipo promueven un efecto reperkusivo de baja calidad, ya que los alumnos que se preparan para superarlos afinan considerablemente sus estrategias de examen (calcular la probabilidad de una pregunta, descartar respuestas poco plausibles, adivinar la intención del examinador, copiar, etc.), pero suelen olvidarse de perfeccionar sus habilidades comunicativas, ya que esto último no les produce ningún dividendo.
- Finalmente, un sistema de evaluación basado en este tipo de pruebas suele relegar la evaluación de las habilidades orales a un segundo término.

Parece evidente que las pruebas indirectas no son un instrumento adecuado para evaluar la interacción oral. Como alternativa a éstas, surgió el concepto de evaluación de la actuación. Aunque se remonta a los tempranos cincuenta, este concepto cobró fuerza como consecuencia de la popularización de los enfoques

comunicativos y de la necesidad de dotar a la evaluación de instrumentos más acordes con las teorías comunicativas imperantes. El término "evaluación de la actuación" se utiliza para describir las tareas en las que el aprendiz muestra lo que es capaz de hacer con la lengua extranjera de forma que el resultado es una producción lingüística directa y observable. Por poner un ejemplo, si un profesor desea averiguar si sus alumnos son capaces de escribir una carta de reclamación, les pide que escriban una carta de este tipo; y si lo que desea es saber si es capaz de participar en un debate en lengua meta, diseña una tarea que elicit de forma natural este tipo de discurso.

De todo lo expuesto anteriormente se desprende que parecería deseable poder aplicar en las aulas de lenguas extranjeras un sistema de evaluación formal que reuniese los siguientes requisitos:

- Evaluar la actuación de los alumnos.
- Proporcionar información de valor sumativo.
- Poseer un alto valor formativo.
- Ayudar a superar, en la medida de lo posible, la tensión sumativa-formativa.
- Ser un método de evaluación realista y eficiente, es decir no precisar de recursos económicos, técnicos o humanos superiores a los que un centro educativo estándar se puede permitir.

El portafolio es una forma de concebir la evaluación que ha demostrado reunir todos los requisitos anteriores en el campo de la expresión escrita. Pero ¿qué es exactamente un portafolio? Además, ¿es posible adaptar la metodología del portafolio, con larga tradición de evaluación de la lengua escrita, a la evaluación de la interacción oral?

### 3. ¿Qué es un portafolio?

Un portafolio es una selección de trabajos realizada por un alumno de acuerdo con criterios de calidad, con la finalidad de documentar las capacidades finalmente adquiridas y su progreso a lo largo de un espacio de tiempo. Esta idea de evaluación de las capacidades por el portafolio proviene del mundo exterior a la escuela. Así, si un publicista aspira a un determinado trabajo, la empresa contratante no le someterá a una prueba de conocimientos sobre su campo de trabajo, sino que solicitará al candidato que presente un dossier que muestre las campañas en las que ha participado con anterioridad. Con toda seguridad el aspirante hará una selección de las campañas para poder mostrar las mejores, y si una de ellas ha sido un fracaso, no será incluida en el dossier. Esta selección constituye el

Un portafolio es una selección de trabajos realizada por un alumno de acuerdo con criterios de calidad

portafolio del publicista. Los artistas, modelos, fotógrafos, periodistas y arquitectos son otras profesiones que habitualmente utilizan el portafolio como forma de documentar sus méritos y capacidades.

Un portafolio escolar ilustra el crecimiento del alumno como aprendiz ya que al mostrar sus mejores trabajos a través del tiempo documenta las capacidades que ha ido adquiriendo progresivamente. Por está razón se ha comparado el portafolio con un álbum de fotos en el que se aprecia cómo las fotografías han ido creciendo y evolucionando.

El principal responsable del portafolio es el alumno, que solo o con la ayuda del profesor o sus padres, reflexiona sobre sus trabajos, selecciona los que mejor demuestran sus progresos y mantiene su portafolio actualizado incorporando nuevos trabajos o eliminando aquellos de los que ya no se siente tan orgulloso. Las características que dotan al portafolio de un alto valor formativo son la recopilación y selección con un propósito determinado y la autorreflexión del aprendiz.

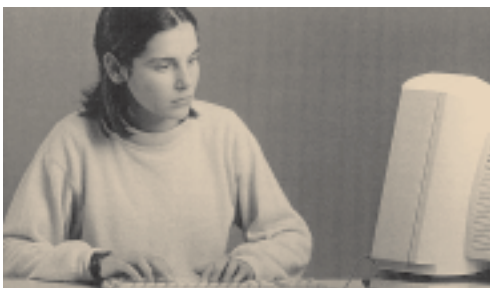
En el portafolio la recopilación se hace con un propósito definido del que emanan las directrices concretas de selección de trabajos aportadas por el profesor o negociadas entre profesor y alumno. La selección con un propósito determinado obliga al alumno a reflexionar sobre su aprendizaje. El alumno es consciente de que será evaluado por los trabajos que escoja, por lo tanto es el primer interesado en escoger aquellos trabajos que realmente mejor reflejen los criterios de evaluación que utilizará el profesor. Para escoger sus mejores trabajos de acuerdo con estos criterios, debe, en primer lugar, comprenderlos y saberlos aplicar. Los criterios de evaluación y selección deben reflejar los objetivos de aprendizaje del currículum, por tanto el proceso de selección de los trabajos implica la comprensión por parte del alumno de los objetivos del currículum. El alumno debe escoger los trabajos que mejor reflejen sus capacidades, para lo cual debe aprender a ver de qué manera quedan reflejadas esas capacidades en sus trabajos. Ésta es una actividad de autoevaluación de alto valor pedagógico ya que se hace con una finalidad ulterior que conduce al alumno de forma natural a ser consciente de sus logros y también de las carencias que presentan sus trabajos, de forma que se puede fijar nuevas metas personales en consonancia con los objetivos del currículo.

Finalmente, la reflexión puede ser estimulada y documentada si solicitamos al alumno que verbalice su autorreflexión por medio de una carta o informe oral "metacognitivos", en la que explique el porqué de su elección, qué hace que un trabajo sea mejor que otro o cuáles son los

aspectos que cabe mejorar (Arter y Spandel, 1992). Así es una práctica común pedir a los alumnos que escriban una carta de presentación a los trabajos escogidos en los que se les induce a reflexionar sobre los motivos de su selección y sobre su proceso de aprendizaje con preguntas abiertas y no condicionantes. La carta de presentación no sólo ayuda al alumno sino que también ayuda al lector del portafolio a comprender mejor los trabajos que éste incluye (Elbow, 1994).

Podríamos concluir que el procedimiento de seleccionar los trabajos con una finalidad determinada combina los procesos de enseñanza y evaluación y es la característica que hace del portafolio un instrumento pedagógico poderoso en manos del profesor (Danielson y Abrutyn, 1995). En los últimos veinte años han aparecido numerosas propuestas pedagógicas sobre la utilización de portafolios en la evaluación de diversas materias en todos los niveles escolares. A pesar de las enormes diferencias entre unas y otras propuestas, todas tienen en común esta característica.

En resumen los términos "*portfolio*" o "portafolio" se han venido utilizando en los últimos veinte años para designar propuestas de evaluación de la actuación muy diferentes, cuyo punto de encuentro es la selección de los trabajos por parte del aprendiz de acuerdo con criterios de calidad previamente fijados.



*El uso de internet y las nuevas tecnologías es cada vez más frecuente en la enseñanza.*

#### 4. El portafolio oral

Es relativamente fácil visualizar un portafolio compuesto de trabajos escritos o gráficos.<sup>1</sup> Imaginar de qué forma se pueden aplicar los principios anteriormente descritos a la enseñanza y la evaluación de la interacción oral requiere algo más de esfuerzo. El cambio más evidente es que el papel ya no sirve como soporte físico de los trabajos. En efecto, para que a las palabras de los alumnos "no se las lleve el viento", se hace necesario grabar sus conversaciones, para lo cual se deberá disponer de grabadora portátil, casete y pilas para cada una de las parejas.

El principal responsable del portafolio es el alumno, que solo o con la ayuda del profesor o sus padres, reflexiona sobre sus trabajos, selecciona los que mejor demuestran sus progresos y mantiene su portafolio actualizado

A continuación procederemos a explicar brevemente una experiencia de investigación en acción<sup>2</sup> consistente en el diseño, aplicación y evaluación de una unidad didáctica de seis semanas de duración, en la que los alumnos fueron evaluados mediante un portafolio oral. Los sujetos de la investigación, dieciséis aprendices de inglés de 12 a 13 años, en un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES<sup>3</sup>) situado en el área metropolitana de Barcelona, eran principiantes o falsos principiantes con experiencia previa prácticamente inexistente de trabajo oral en parejas.



*Agrupación de Lengua y Cultura de Luxemburgo.*

La primera fase de la acción consistió en el diseño de una secuencia de seis tareas comunicativas que, a priori, reunieran las características de tarea significativa, intrínsecamente interesante para los alumnos y adecuada a su nivel de madurez cognitiva y lingüística.

Una vez seleccionadas las tareas se procedió al diseño de las tareas capacitadoras,<sup>4</sup> que precederían a la tarea principal con la función de familiarizar al alumno con el tema de la tarea, la tarea en sí y la lengua necesaria para llevarla a cabo. Además, se fijaron los criterios de evaluación que se utilizarían para valorar las producciones de los alumnos, que contemplaban aspectos referidos al contenido, lingüísticos e interactivos [1]. Tras lo cual se diseñaron una escala analítica para uso del profesor y dos hojas de autoevaluación que traducían dichos criterios a un lenguaje comprensible por los alumnos. [2] Es una de estas pautas mejorada a partir de los resultados de la experiencia y adaptada al aprendizaje de español/LE. Estos cuestionarios estaban destinados a despertar la conciencia metalingüística del hablante, mediante la reflexión sobre su propia producción.

### [1] Criterios de evaluación

- Relevancia y organización del contenido
- Fluidez
- Adecuación del vocabulario a la tarea
- Corrección y complejidad gramatical
- Negociación de los turnos
- Atención al interlocutor
- Resolución conjunta de los problemas de comunicación: estrategias interactivas
- Inteligibilidad y pronunciación

Durante las seis semanas que duró la puesta en práctica de la unidad, los alumnos por parejas prepararon sus tareas, las grabaron y las escucharon para posteriormente autoevaluar su producción.

### [2] Hoja de Autoevaluación

**Contenido:** ¿He hablado del tema? ¿Ha sido interesante para mi compañero?

*Mi nota:* 1 2 3 4 5.

**Fluidez:** ¿He hablado en español durante mucho rato? ¿Son largas mis frases? ¿He necesitado pararme mucho a pensar antes de hablar?

*Mi nota:* 1 2 3 4 5.

**Vocabulario y gramática:** ¿He utilizado muchas palabras diferentes? ¿He utilizado palabras que he aprendido recientemente? ¿Están mis frases bien construidas? ¿He hecho muchos errores? ¿He dicho bien los verbos, los pronombres, los masculinos y femeninos, etc.?

*Mi nota:* 1 2 3 4 5.

**Cooperación:** ¿He escuchado atentamente a mi compañero? ¿Nos hemos ayudado cuando teníamos problemas? ¿Hemos hablado los dos aproximadamente la misma cantidad de tiempo?

*Mi nota:* 1 2 3 4 5.

**¡En español!** Cuando no he comprendido algo o no sabía cómo decirlo ¿he utilizado el español para resolver el problema? Cuando mi compañero no me comprendía ¿le he ayudado en español? ¿Hemos utilizado el español para decir a quién le toca?

*Mi nota:* 1 2 3 4 5.

TOTAL (Contenido + fluidez + vocabulario y gramática + cooperación + en español)  
= ..... : 3 = .....

Durante las seis semanas que duró la puesta en práctica de la unidad, los alumnos por parejas prepararon sus tareas, las grabaron y las escucharon para posteriormente autoevaluar su producción

Al finalizar la unidad se solicitó a los alumnos que eligieran de entre las seis tareas realizadas sus dos mejores grabaciones, para lo cual debieron escuchar las grabaciones de nuevo y pasar los cuestionarios de autoevaluación de ca-

da tarea. La selección debía ser acompañada de una carta en la que el alumno explicara las razones de su elección. Esta reflexión final fue guiada con preguntas abiertas [3]. En [4] aparecen de forma resumida el esquema del proceso.

### [3] Preguntas para guiar la reflexión metacognitiva

- ¿Qué hace que este trabajo sea mejor que los otros?
- ¿Qué has aprendido haciendo este trabajo?
- ¿Qué aspectos piensas que puedes mejorar?
- ¿Qué nota crees que te mereces?

La investigación se centró en analizar, entre otros datos recogidos, las grabaciones que tres parejas realizaron de la primera y última tarea, y las reflexiones de los alumnos expuestas en sus diarios y en las cartas de presentación de sus trabajos. En [5] se presentan de forma sucinta las diferencias halladas en la producción de los alumnos en las tareas 1 y 5<sup>5</sup>.

### [4] Pasos para la puesta en práctica del portafolio oral

1. Acordar un conjunto de tareas significativas adecuadas.
  2. Diseñar las actividades previas.
  3. Definir los criterios de evaluación.
  4. Sensibilizar a los estudiantes respecto del interés del trabajo en grupo.
  5. Diseñar una hoja de coevaluación y discutir su contenido con el alumnado.
  6. Formar las parejas.
  7. Enseñar a los estudiantes a utilizar el magnetofón y la hoja de evaluación.
  8. Los estudiantes graban sus conversaciones.
  9. Las grabaciones deben ser fechadas.
  10. Los estudiantes escuchan la grabación y rellenan la hoja de coevaluación.
  11. Los estudiantes pueden comparar sus grabaciones con otras similares realizadas por nativos.
  12. Los estudiantes eligen, por ejemplo, sus tres mejores grabaciones.
  13. Cada estudiante escribe una nota al docente.
  14. El docente evalúa las grabaciones.
- Escobar y Nussbaum, 2002

### [5] TAREA 1

- Los aprendices no escuchan al compañero, por tanto no se producen secuencias de negociación del significado. No hay cooperación entre los hablantes para resolver los problemas. Cada hablante está pendiente únicamente de su propio discurso.
- No se detectan secuencias interactivas de reparación del discurso. Se observan muy pocas autorreparaciones y ninguna heterorreparación o demanda de ayuda. Todo esto a pesar de que la exactitud es esencial para la resolución de la tarea.
- Los aprendices repiten las frases mecánicamente. Entienden la tarea como una actividad de práctica de la lengua carente de objetivo comunicativo.
- Los aprendices no verifican sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua.
- Los turnos no se respetan estrictamente dando lugar a apropiaciones indebidas de los turnos de juego, que no son reclamadas por el compañero.
- Los aprendices no utilizan estrategias de resolución de problemas.
- Los aprendices hablan, pero no interactúan.

### [5] TAREA 5

- Los hablantes colaboran para comprender y hacerse comprender, dando lugar a numerosas y fructíferas secuencias de negociación del significado.
- Se observan numerosas secuencias interactivas de reparación del discurso: autorreparaciones, heterorreparaciones, y demandas de ayuda, aunque la exactitud en la expresión no sea un elemento esencial en el éxito comunicativo de la tarea.
- Los aprendices planifican su discurso y se esfuerzan en expresar significados propios.
- Los aprendices reciben *feed-back* de su compañero y lo incorporan a su interlengua.
- Los turnos de juego se respetan escrupulosamente y los intentos de apropiación indebida dan lugar a interesantes secuencias de negociación del turno.
- Los aprendices utilizan conscientemente estrategias para hacerse entender y resolver los problemas de comunicación.
- En resumen, los aprendices no pierden nunca de vista el doble objetivo comunicativo y de práctica de la lengua, y entienden que éstos sólo pueden ser alcanzados cooperativamente.

La diferente naturaleza de las dos tareas puede explicar algunas de las diferencias observadas en la producción (Escobar, 2002a), sin embargo el incremento espectacular de secuencias de negociación de significado y demandas de ayuda observadas en la tarea 5 pueden explicarse solamente por una mejor comprensión por parte de los alumnos de cuáles son los requisitos de una comunicación satisfactoria. Los comentarios de los alumnos reforzaron esta interpretación. En efecto, los diarios y cartas de los alumnos utilizan los criterios de excelencia para analizar y justificar los méritos lingüísticos (*"Porque hice pocos errores"*) e interactivos (*"... Y ella me entiende, que es lo importante."*) de sus producciones y para fijarse nuevas metas en el aprendizaje (*"Podría mejorar un poco haciendo más preguntas."*). En los diarios y cartas los alumnos también reflexionan sobre su grado de motivación, la facilidad y dificultad de las tareas, su aprendizaje, sobre el papel que juega la grabación sistemática de las tareas (*"Me gusta escuchar lo que he hecho"*), o la ansiedad que les produce dicha grabación sobre su esfuerzo, sobre su comportamiento en clase, especialmente cuando éste no se ajusta a lo que se espera de un alumno aplicado. Finalmente, es especialmente interesante observar como, gracias al portafolio, los alumnos pueden llegar a visualizar su progreso en el dominio de la interacción lo cual les lleva inmediatamente a desarrollar una mejor imagen de sí mismos (*"Me he puesto un bien porque creo que al no entender todo lo que explica la profesora pienso que no sé nada, pero en cambio miro los trabajos que he hecho y pienso todo lo contrario"*).

## 5. Conclusiones

Recordemos que nuestra investigación perseguía averiguar si el portafolio oral es un instrumento adecuado y válido para promover y evaluar la interacción oral entre pares, para lo cual debería reunir los requisitos enumerados en el apartado 3.1. Intentaremos, a continuación, contestar esta pregunta examinando cómo el portafolio oral responde uno por uno a dichos requisitos.

### 5.1. Evaluación de la actuación y evaluación sumativa

El portafolio permitió llevar a cabo una evaluación auténtica de la actuación referida a la interacción oral. Las grabaciones continuadas de los alumnos y la selección de mejores grabaciones que realizaron en su carta final aportaron datos suficientes y valiosos sobre la competencia oral de los alumnos en los que basar

las calificaciones de final del periodo fijado, por lo que no se percibió como necesaria la utilización de sistemas de medición complementarios. Es decir, las grabaciones de las actividades del día a día permitieron llevar a cabo una evaluación auténtica de la actuación de los alumnos que hicieron innecesaria la administración de pruebas orales o escritas.

La ausencia de exámenes no provocó falta de rigor en el trabajo de los alumnos. La falta de pruebas o exámenes no tuvo ningún efecto contraproducente y los alumnos no mostraron desaliento o falta de interés por el trabajo.

### 5.2. El portafolio oral como estrategia de evaluación formativa

Mediante el portafolio fue posible hacer participar a los alumnos en la regulación de sus propios aprendizajes. Las actividades de autoevaluación favorecieron la comprensión de los alumnos de los criterios de evaluación y consecuentemente de los objetivos de la unidad didáctica. La nueva consciencia adquirida sobre lo que significa una actuación de calidad influyó positivamente en los aprendizajes de los alumnos.

### 5.3. La superación de la tensión sumativa-formativa

Las calificaciones que los alumnos se otorgaron a sí mismos fueron en su mayoría muy aproximadas a las apreciaciones del profesor, lo que habla a favor del nivel de conocimiento sobre sus propias capacidades que lograron los alumnos mediante las repetidas actividades de autoevaluación, las cuales, además, favorecieron la comunicación entre profesora y alumnos. Los cuestionarios de autoevaluación y la carta final sirvieron para canalizar un diálogo fructífero entre profesor y aprendices que hizo que aquella tuviera un mejor conocimiento sobre las habilidades y dificultades de sus alumnos. Este conocimiento más profundo contribuyó, sin duda, a la adjudicación de calificaciones más justas.

Sin embargo, si bien el portafolio ha demostrado ser un instrumento eficaz para amortiguar la tensión entre evaluación formativa y sumativa, ésta no desapareció por completo. Los alumnos aceptaron con toda naturalidad que el profesor les adjudicara una calificación a final de trimestre. Después de todo, la institución escolar los tiene acostumbrados a ello. La perspectiva del profesor fue, sin embargo, diferente.

### 5.4. Sistema de evaluación realista y eficiente

El costo de todo el equipamiento, algo más de 500€, fue asumido inicialmente por el centro

El portafolio permitió llevar a cabo una evaluación auténtica de la actuación referida a la interacción oral





Profesores de la Agrupación de Lengua y Cultura de Bélgica.

con alguna reticencia. Sin embargo, los resultados demostraron a la dirección del centro que la inversión había sido acertada. En la actualidad las grabadoras se siguen utilizando y cada vez más profesores del centro se animan a introducir las en sus clases.

Además, las grabaciones permitieron a la profesora disociar en el tiempo los roles de docen-

te y evaluadora, de forma que, durante la clase, pudo centrar toda su atención en su tarea docente para posponer la función evaluadora a momentos en los que los alumnos no necesitaban de su atención.

La calificación de las dos tareas seleccionadas por cada alumno requirió una dedicación de tiempo algo superior a la que se necesita para calificar dos textos escritos. En compensación la profesora se ahorró una gran cantidad de tiempo de preparación y corrección de pruebas escritas.

En resumen, el portafolio oral demuestra que es posible hacer del aula un espacio de participación, donde el profesor comparte con los alumnos responsabilidades y los alumnos son tratados como sujetos agentes de su propio aprendizaje, capaces de reflexionar sobre el mismo y de fijarse nuevas metas. Este entorno respetuoso con las personas y a la vez exigente con la calidad del trabajo realizado favorece la integración social en el grupo clase de alumnos con conductas conflictivas.

## Referencias y Bibliografía<sup>6</sup>

- ARTER, J. y SPANDEL, V. (1992): Using portfolios of student work in instruction and assessment. En *Educational measurement: Issues and practice*, Spring 1992.
- DANIELSON, C. y ABRUTYN, L. (1997): An introduction to using portfolios in the classroom. Alexandria. ASCD.
- ELBOW, P. (1994): *Will the virtues of portfolios blind us to their potential dangers?* En Black et al.: *New directions in portfolio assessment*. Portsmouth. Boynton/Cook publishers. Heinemann.
- ESCOBAR, C. (2001): La evaluación. En Nussbaum, L y Bernaus, M. (Eds.) *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. Síntesis: 325-358.
- ESCOBAR, (2001b): Investigación en acción en el aula de lengua extranjera: la evaluación mediante el portafolio oral. En Camps, A. *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona. Graó: 69-86.
- ESCOBAR, C. y NUSSBAUM, L. (2002): ¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula? En Miquel, L. y Sans, N. (coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Cuadernos del tiempo libre: 37-52.
- ESCOBAR, C. (2002a): Attention and the processing of comprehensible input in communicative tasks among secondary learners. En Nizegorodcew, A. (Ed.) *Beyond L2 Teaching*. Krakow, Jagiellonian University Press: 45-52.
- ESCOBAR, C. (2002b): Promoting and assessing oral interaction in the classroom: the oral portfolio. En Escobar y Hasselgren: *Assessing Secondary Students' Oral Interaction*. Barcelona. APAC Monographs 4: 7-27.
- MURPHY, R. y TORRANCE, H. (1989): *The changing face of educational assessment*. Milton Keynes. Open University Press.

## NOTAS

<sup>1</sup> Sobre portafolios escritos recomendamos consultar Tierney, 1991 y Black et al. 1995.

<sup>2</sup> Existe abundante bibliografía sobre la metodología de la investigación en acción en el aula de lengua extranjera. Para una introducción al tema, véase, por ejemplo, Allwright y Bailey, 1999.

<sup>3</sup> Los IES son centros de secundaria de enseñanza comprensiva.

<sup>4</sup> Reciben el nombre de "tareas capacitadoras" aquellas actividades que preparan al aprendiz para que pueda llevar a cabo la tarea con éxito comunicativo.

<sup>5</sup> Para un análisis pormenorizado de la producción de los alumnos, véase Escobar, 2001b.

<sup>6</sup> Esta bibliografía complementa la aparecida en el nº 8 de *Mosaico* de junio de 2002.



*Zona de Madrid donde se encuentran ubicados los tres principales museos de la ciudad.*

## El triángulo de oro del arte español

“Madrid más.” Así dice un eslogan publicitario oficial que pretende hacer de la capital de España una ciudad aún más moderna, internacional y cosmopolita. Desde que Felipe II instala su corte en Madrid, la ciudad ha ido pasando por diferentes épocas que han dejado sus huellas en calles, plazas, monumentos y museos. Así se habla del Madrid de los Austrias, del Madrid de los Borbones, del Madrid del siglo XIX y también de este Madrid moderno en el que la capital de España se ha visto remozada con una arquitectura atrevida para que Madrid sea “más Madrid”.

## El mecenazgo y el coleccionismo

Sin embargo, con ser importantes los aspectos señalados, lo que caracteriza y singulariza a Madrid son sus obras pictóricas conservadas en sus pinacotecas que, en gran parte, han sido producto del mecenazgo y del coleccionismo de la Monarquía española. Por la corte han pasado pintores importantísimos como Velázquez, Tiziano, Goya y otros que han dejado para las generaciones siguientes un legado pictórico de incalculable valor.

Esta pintura regia, constituye uno de los principales elementos del Museo del Prado situado en un lugar privilegiado de la capital, en el paseo del Prado, que, además está delimitado por lugares tan emblemáticos como la plaza de Cibeles y la del Emperador Carlos V, conocida popularmente como plaza de Atocha.

Muy cerca de este museo han surgido otros dos: el museo Centro de Arte Reina Sofía y el museo Thyssen-Bornemisza, de modo que, en el mismo corazón de Madrid, se puede trazar idealmente un mágico triángulo en cuyos vértices se situaría el señorial y clásico Museo del Prado, el variado Museo Thyssen-Bornemisza y el vanguardista museo Reina Sofía, formando lo que se ha venido en llamar “triángulo de oro del arte español”.



*Museo del Prado.*

## Los tres grandes museos del triángulo

El Prado es un tesoro compuesto por obras maestras de la pintura española (siglos XVI-XIX), flamenca (siglos XV-XVII), italiana (siglos XV-XVII) y alemana y holandesa (siglos XVI-XVII), por citar las colecciones más representativas. Actualmente se halla inmerso en una necesaria y compleja ampliación en orden a facilitar las condiciones de exhibición del enorme y valiosísimo depósito de cuadros que posee y a crear una sala de exposiciones temporales digna de esta pinacoteca. En este sentido se puede citar la exposición temporal que acaba de terminar con el título de “Vermeer y el interior holandés” y otra que acaba de inaugurarse sobre Tiziano que fue maestro de Velázquez, Rubens y Delacroix.

El Museo Thyssen-Bornemisza ocupa el palacio de Villahermosa, edificio neoclásico de finales del siglo XVIII y principios del XIX donde se albergan las espléndidas colecciones del Barón Hans Heinrich Thyssen Bornemisza adquiridas por el estado español. También este museo se encuentra en estado de ampliación a dos edificios colindantes con una extensión aproximada de 8.000 nuevos metros cuadrados. Este espacio se destinará a la instalación de una selección de la Colección Carmen Thyssen-Bornemisza y a la creación de una nueva sala de exposiciones temporales.



*Museo Thyssen-Bornemisza.*

El Centro de Arte Reina Sofía se encuentra en la glorieta de Atocha o plaza del Emperador Carlos V en el edificio del antiguo hospital de San Carlos, creado por Carlos III, dedicado a conservar y exhibir la pintura vanguardista y actual. El museo está ampliando también sus espacios en 26.892 metros cuadrados, lo que supone un incremento de un 55% de la superficie actual del museo. Esto hará posible salas de gran espacio para exposiciones temporales de obras de gran formato.

### **Una novedad en el triángulo de oro**

La Fundación "la Caixa" es el instrumento de proyección cultural de una importante caja de ahorros catalana. Esta Fundación ha tomado la decisión de instalarse en Madrid y ha elegido para ello un emplazamiento ideal: el paseo del Prado, en la misma acera en que se encuentra el Thyssen-Bornemisza y en frente del jardín Botánico y el propio Museo del Prado. En consecuencia, al triángulo de oro del arte español le



*Centro de Arte Reina Sofía.*

va a salir un nuevo vértice que se denominará CaixaFórum-Madrid.

El proyecto del nuevo edificio ha sido encargado al prestigioso equipo suizo de arquitectos Herzog y De Meuron que ya tienen sólida experiencia en este tipo de construcciones pues cuentan entre sus realizaciones con la construcción del museo Tate Modern de Londres. El edificio tendrá salas de exposiciones, salas de conservación, oficinas, auditorio, etc.

Sin duda, este nuevo museo vendrá a reforzar una zona de gran valor urbanístico y artístico que se verá enriquecida más adelante por la conversión de la zona en lugar peatonal para que los visitantes puedan pasar tranquilamente de un museo al otro.

Federico Curto  
Asesor Técnico

Consejería de Educación. Bruselas.

Museo del Prado	Museo Thyssen-Bornemisza	Museo Reina Sofía
Paseo del Prado, s/n 28014 Madrid	Paseo del Prado, 8 28014 Madrid	Santa Isabel, 52 28012 Madrid
<i>Abierto de 10 a 19 horas</i>	<i>Abierto de 10 a 19 horas</i>	<i>Abierto de 10 a 21 horas</i>
<i>Día de cierre: los lunes</i>	<i>Día de cierre: los lunes</i>	<i>Domingo: de 10 a 14h30</i>
<i>Cerrado: 1 de enero, viernes santo, 1 de mayo y 25 de diciembre.</i>	Servicio de información:	<i>Cerrado: los martes</i>
Teléfono de información:	Tel. 0034 914 203 944	Tel. 0034 914 675 062
0034 913 302 800	Fax 0034 914 202 780	0034 914 683 002
Fax 913 302 856	Reservas grupos:	Fax 0034 914 673 163
Reservas grupos:	0034 913 690 151	Reservas grupos:
0034 913 302 825	<a href="http://www.museothyssen.org">www.museothyssen.org</a>	Tel. 0034 915 277 205
0034 913 302 831		Fax 0034 914 684 064
<a href="http://museoprado.mcu.es">http://museoprado.mcu.es</a>		<a href="http://museoreinasofia.mcu.es">http://museoreinasofia.mcu.es</a>

## Viaje de estudios Lieja-Salamanca

Tradicionalmente los Centros docentes programan viajes de estudio dentro de sus actividades educativas. Este año la Sección Turismo y Ocio del Institut "Les Rivageois" de la Haute École "Charlemagne" ha llevado a cabo una experiencia con un grupo numeroso de 166 estudiantes y 12 profesores que nos proponemos resumir con el fin de dar a conocer una dinámica que sirva de posible ejemplo para otros compañeros.

Para la elección del lugar de destino se consideró oportuno aprovechar la capitalidad cultural de la ciudad de Salamanca durante el año 2002. Esta circunstancia permitiría tomar contacto con las estructuras administrativo-culturales que se implantaron con el motivo de ese evento. La visita de Salamanca y su entorno atrajeron inmediatamente el interés de organizadores y participantes.

La realización de un viaje de estas características aconsejó que una delegación de la escuela se desplazara a Salamanca para tomar contacto con las autoridades de distintos sectores de la ciudad y su provincia: Consorcio Salamanca 2002, Universidad de Salamanca, responsables de varios museos, establecimientos hoteleros y oficinas de turismo.

Posteriormente se llevó a cabo un viaje de una profesora con tres estudiantes para estudiar los distintos aspectos organizativos del viaje: alojamiento, itinerarios, recogida de información... Este grupo se encargó de difundir toda la información a los distintos participantes (profesores y estudiantes), lo que resultó ser una experiencia positiva.

Para la implicación de todo el grupo en la preparación del viaje se establecieron distintas estrategias:

- 1ª.-** Distribución de los estudiantes por grupos bajo la responsabilidad de un profesor.
- 2ª.-** Organización y planteamiento (recorrido, horario, ...) de las distintas visitas guiadas que cada grupo tendría que asegurar en los lugares que se iban a visitar. Para ello se consideró oportuno que cada miembro del grupo tuviera que hablar dos veces durante unos 25 minutos.
- 3ª.-** Organización práctica del viaje que a cargo de un grupo concreto (distribución de los asistentes por autocares, difusión de las distintas informaciones prácticas antes de la salida, repartición en las habitaciones del hotel y comu-



*Alumnos del "Institut les Rivageois" de Lieja durante la Feria de Turismo" organizada por este centro. (Foto cedida por J.P. Henroteaux).*

nicación de todo tipo de información durante el recorrido).

**4ª.-** Acompañamiento en todos los desplazamientos al chófer de cada autocar. Para ello se tenía que conocer perfectamente cada uno de los recorridos previstos a lo largo de la estancia. Igualmente, a lo largo del viaje, cada miembro del grupo iba realizando comentarios de interés sobre las características del recorrido (ciudades o regiones por donde se pasa, historia, paisajes, gastronomía, costumbres y tradiciones...).

**5ª.-** Recogida de datos sobre el viaje (vídeo, fotografías) con vistas a realizar una guía audiovisual para el día de Puertas Abiertas del Centro.

**6ª.-** Preparación de animaciones nocturnas para la estancia en el hotel destinadas al grupo (concursos, espectáculos, juegos diversos, rally nocturno por el centro de la ciudad). Estas actividades permitieron crear un ambiente excelente entre los participantes.

**7ª.-** Autogestión para los estudiantes de tercer año durante su estancia en Salamanca y otras localidades con la necesidad de visitar el mayor número de lugares, hoteles, restaurantes, museos, con el fin de recopilar datos, informaciones, documentación de todo tipo con vistas a montar un puesto con ocasión de la Feria que organiza el Centro durante el mes de diciembre.

Para ofrecer una panorámica sobre Salamanca y su región se contó con la ayuda de la Asesoría Técnica de la Embajada de España que ofreció una doble conferencia a todos los estudiantes, y posteriormente una profesora del Centro presentó los hechos más notables de la historia de España. Esto permitió que los estudiantes conocieran, con anterioridad al viaje, lo más sobresaliente de la ciudad.

La realización del viaje se llevó a cabo durante los días 2 al 10 de noviembre según el plan que se había previsto. Cabe destacar la excelente acogida que nos brindaron el Consorcio Salamanca 2002 y todas las autoridades locales en general.



*Grupo de alumnos del "Institut les Rivageois" (Haute Ecole Charlemagne de Lieja) en la Plaza Mayor de Salamanca (Foto cedida por J.R. Bonhomme).*

La aventura salmantina finalizó el día de Puertas Abiertas del Centro celebrado el mes de febrero pasado en que los estudiantes organizan cada año una serie de animaciones durante un día completo. En esta ocasión los estudiantes crearon diversos puestos: concursos, una obra de teatro adapta de *La Celestina*, de Fernando de Rojas y ambientada en Salamanca, reproducción de un local salmantino de moda en la cafetería del centro, cena típica con baile posterior. De este modo se pudo compartir la experiencia castellanoleonese de la mejor manera dentro de un ambiente excelente.

Anne Marie Martin  
Institut "Les Rivageois"  
Haute Ecole Charlemagne, Lieja



Alejandro Casona.

Sus dos comedias más representadas –*La dama del alba* y *Los árboles mueren de pie*– se han traducido al francés, inglés, alemán, portugués, holandés, italiano, hebreo, checo, finlandés, ruso, griego, etc. En 1962, Casona regresó a España y fue testigo de un hecho extraordinario: el público de Madrid aplaudió entusiasmado el estreno de las obras que había escrito en el exilio.

Tras su muerte, el teatro de Casona no ha quedado en el olvido: se ha ido reponiendo regularmente en los teatros españoles. Este año 2003, con la celebración de su centenario, se quiere reconocer su aportación al teatro español con la reposición de algunas obras y actos de homenaje al insigne escritor asturiano.

## 2. El teatro escolar

El conjunto de obras que hemos presentado de Alejandro Casona se prestan especialmente para montar actividades interactivas de teatro en clase bien a través de escenas seleccionadas o bien a través de obras cortas de fácil utilización dentro de la actividad escolar o bien con motivo de alguna fiesta especial en el centro escolar. Esto no impide la normal y necesaria actividad creativa de los alumnos que pueden crear escenas teatrales.

Como es sabido, la escena teatral no es sólo soporte para ejercitar la destreza comprensiva. Con el teatro en clase de español lengua extranjera se puede trabajar especialmente la lectura entonativa, la lectura dramatizada y, por supuesto, la representación de escena, de grupos de escenas o de una obra completa, casi siempre con adaptaciones a la realidad de la clase, según los niveles con que un profesor se encuentre.

## Alejandro Casona en su centenario

### 1. El centenario de Casona

Alejandro Casona, seudónimo de Alejandro Rodríguez Álvarez, nació en Asturias en 1903; por esta razón, España está celebrando en este año de 2003 el primer centenario de su nacimiento.

Junto a Federico García Lorca, Jardiel Poncela o Miguel Mihúra, Alejandro Casona pasa por ser uno de los autores que más ha contribuido en el siglo XX a la renovación de la escena española.

Comenzó su carrera de dramaturgo con *La sirena varada*, premio *Lope de Vega* del Ayuntamiento de Madrid, que se estrenó en 1934 con la célebre compañía de Margarita Xirgu, y siguió estrenando obras cada vez con más éxito: *Otra vez el diablo* (1935) y *Nuestra Natacha* (1936).

Con motivo de la Guerra Civil, Alejandro Casona se exilió en Argentina y sus obras siguieron cosechando éxitos extraordinarios: *Prohibido suicidarse en primavera* (1937), *Las tres perfectas casadas* (1941), *La barca sin pescador* (1945), *Los árboles mueren de pie* (1949) y *La tercera palabra* (1953). En 1944 se estrena la que pasa por su mejor obra: *La dama del alba*, en la que la muerte se presenta en una casa rural asturiana disfrazada de mujer a cobrarse su presa. El drama, a su vez impresionante y hermoso, se desarrolla sobre el fondo folclórico y popular de Asturias.

El éxito de Casona no se limitó sólo al mundo hispánico: entre 1935 y 1960, la mayoría de sus obras se traducen a varios idiomas y se estrenan en escenarios europeos y no europeos.



Portadas de importantes obras de teatro de Alejandro Casona.

Las grandes obras de Casona que hemos citado no plantean excesivos problemas de montaje para llevarlas al centro con motivo de alguna fiesta o jornada de puertas abiertas y, menos aún, si se trata de breves escenas teatrales o grupos de escenas para ser trabajadas en el marco de la actividad docente. Dentro de estas obras, hay dos obras enmarcadas en el llamado teatro pedagógico que pueden ser atractivas para jóvenes: *Nuestra Natacha* en la que aparecen jóvenes universitarios con ideas nuevas sobre la educación y *La tercera palabra* en que se opone el tema de la "civilización" a la vida natural.

Aparte de las grandes obras teatrales, este autor creó una serie de obras cortas que pueden servir para el teatro escolar por su corta extensión y por la facilidad del montaje teatral. Estas obras las reunió Casona bajo el título de *Retablo jovial* y son las siguientes:

- *Sancho en la ínsula*
- *Entremés del mancebo que casó con mujer brava*
- *Fablilla del secreto bien guardado*
- *Farsa y justicia del corregidor*

Es verdad que estas obrillas están descontextualizadas de la época actual, pero tienen la virtud de estar insertas en la gran tradición literaria española.

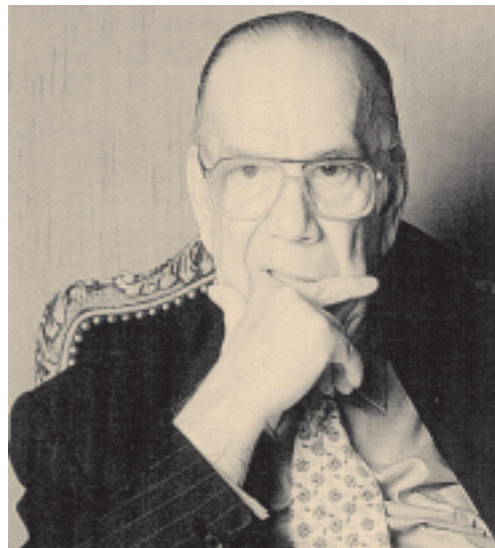
Los profesores saben muy bien que además de Alejandro Casona cuentan con otros autores muy significativos para seleccionar obras o escenas teatrales. En la mente de todos está *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo o las obras de Miguel Mihúra que se prestan especialmente para el teatro escolar como *Sublime decisión*, *Maribel y la extraña familia*, *Ninette y un señor de Murcia*, *Tres sombreros de copa*, etc., todas ellas en la línea del buen teatro humorístico.

Federico Curto  
Asesor Técnico  
Consejería de Educación. Bruselas

## Los premios literarios

### 1. Los premios literarios y la literatura

Los premios literarios españoles son muy abundantes y en ciertos casos han representado un papel importante en la historia literaria reciente. Algunos de ellos han servido para descubrir autores nuevos o para consagrar autores ya conocidos por el gran público.



Camilo J. Cela, premio Nobel de literatura (1989) y premio Cervantes (1995).

El denominado premio *Nadal* de novela fue el primer premio literario de la posguerra española y tuvo la virtud de descubrir y dar a conocer a jóvenes talentos literarios. En efecto, en 1944 se concedió el primer premio *Nadal* de novela a la joven escritora barcelonesa, Carmen Laforet, por su novela *Nada*, que tiene el valor de ser considerada como el punto de partida del género novelesco en los años inmediatamente posteriores a la Guerra Civil española. Este premio y los sucesivos contribuyeron a crear y aumentar la afición por la literatura y por la novela en particular. En la misma década de los



El escritor Miguel Delibes ha recibido el premio *Nadal* de literatura (1947) y el premio Cervantes (1993).

cuarenta se concedió el premio Nadal a Miguel Delibes por su novela *La sombra del ciprés es alargada* y a José María Gironella por su novela *El hombre*. Los dos autores se harían después enormemente populares.

Otro premio literario de novela muy popular y dotado con una fuerte suma económica lo representa el premio Planeta de novela. Por razón de popularidad y del éxito alcanzado citaremos el premio Planeta concedido a la novela titulada *Las últimas banderas* de 1967 de la que es autor Ángel María de Lera.

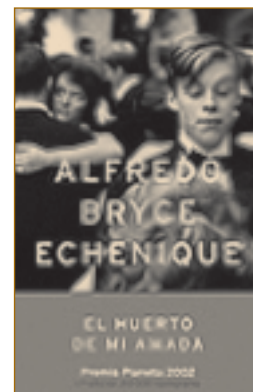
En el campo del teatro, son importantes dos premios: el premio *Lope de Vega* y el *Premio Nacional de Teatro Calderón de la Barca*. El primero de ellos tiene un gran prestigio porque ha dado a conocer a autores que luego han sido muy famosos. Tal es el caso de Antonio Buero Vallejo que lo ganó en 1949 con *Historia de una escalera*, libro que se considera como el comienzo de una nueva corriente teatral. En la larga lista de los premiados con el Nacional de Teatro figura el poeta y dramaturgo Antonio Gala que lo

ganó en 1963 por su obra *Los verdes campos del Edén*.

El género de la poesía tiene también su premio significativo: el *Adonáis*. En la lista de los galardonados con este premio figura el gran poeta José Hierro que se dio a conocer en 1947 con su libro *Alegrías* galardonado con el premio *Adonáis* de poesía.

Hace unos años, en 1976, el Gobierno español creó el *Premio Miguel de Cervantes* que se concede a un escritor de la letras hispanas por su obra completa en español. En su lista se encuentra lo más granado de la literatura en lengua española actual: los poetas Jorge Guillén, Dámaso Alonso, Gerardo Diego y Alberti; los novelistas Alejo Carpentier, Juan Carlos Onetti, Ernesto Sábato, Miguel Delibes, Vargas Llosa, Camilo José Cela y Cabrera Infante, entre otros.

Luis Areta y Federico Curto  
Asesores Técnicos  
Consejería de Educación. Bruselas



Portada del libro de Alfredo Bryce Echenique, ganador del premio Planeta 2002.



Andrés Trapiello, ganador del premio Nadal 2002.

## Premios literarios 2002-2003

Premio	Descripción	Autores y obras galardonados
Cervantes	Premio a toda una obra dedicada a la literatura en lengua castellana	José Jiménez Lozano
Nadal	Premio a la mejor novela inédita en lengua castellana, otorgado por Editorial Destino	Andrés Trapiello <i>Los amigos del crimen perfecto</i>
Alfaguara	Premio a la mejor novela inédita en lengua castellana, otorgado por Editorial Alfaguara	Xavier Velasco <i>Diablo Guardián</i>
Planeta	Premio a la mejor novela inédita en lengua castellana, otorgado por Editorial Planeta	Alfredo Bryce Echenique <i>El huerto de mi amada</i>
Nacional de Narrativa	Premio otorgado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a la mejor novela en cualquiera de las lenguas oficiales de España	Unai Elorriaga <i>Sprako Tranbia</i>
Nacional de Poesía	Premio otorgado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a la mejor obra poética en cualquiera de las lenguas oficiales de España	Carlos Marzal <i>Metales pesados</i>
Nacional de Literatura Infantil	Premio otorgado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a la mejor obra para jóvenes en cualquiera de las lenguas oficiales de España	Miquel Desclot <i>Mès musica, mestre</i>
Adonáis	Premio de poesía a la mejor obra inédita en lengua castellana.	Adrián González Da Costa <i>Rua Dos Douradores</i>

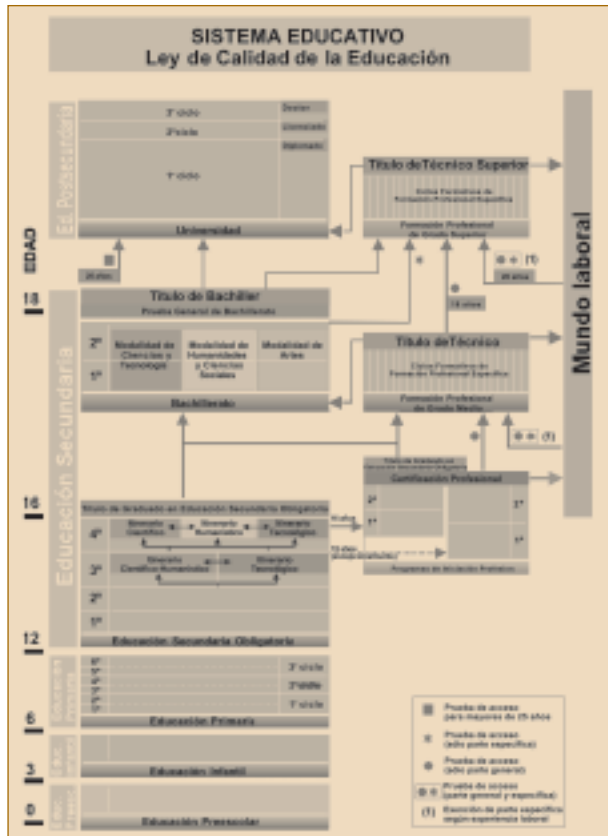
## El nuevo sistema educativo español

El campo de las reformas educativas en España está verdaderamente en ebullición: en diciembre de 2001 se aprobó una nueva ley para la enseñanza universitaria denominada *Ley Orgánica de Universidades (LOU)* y durante el curso académico 2002-2003 se ha aprobado una Ley fundamental para la enseñanza no universitaria conocida como *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)* que introduce importantes novedades en el sistema educativo.

### 1. Estructura del nuevo sistema educativo español

El nuevo sistema educativo español se estructura en los siguientes niveles según muestra el gráfico que presentamos a continuación:

- Educación preescolar y Educación infantil, de 0 a 6 años
- Educación primaria, de 6 a 12 años
- Educación secundaria, de 12 a 18 años:
  - a) Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de 12 a 16 años, que concluye con el *Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*



- b) Educación Secundaria no obligatoria o Bachillerato, de 16 a 18 años, que termina con el *Título de Bachiller*
- c) Formación Profesional de Grado Medio, de 16 a 18 años, que finaliza con el *Título de Técnico*

- Educación postsecundaria:
  - a) universitaria con tres ciclos que conducen a los títulos de *Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico; de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero;* y, finalmente, al título de *Doctor*.
  - b) Formación Profesional de Grado Superior, que concluye con el *Título de Técnico Superior*

### 2. Calendario de implantación de la reforma

Actualmente el Gobierno español se encuentra inmerso en el desarrollo de la LOCE, lo que le ha llevado a aprobar con fecha 27 de junio de 2003 los primeros decretos referidos al calendario de dicha Ley que comenzará a implantarse progresivamente a partir del curso académico 2003-2004 y terminará con la introducción del nivel avanzado en las enseñanzas de idiomas en el curso académico 2007-2008, de acuerdo con el gráfico.

### 3. Algunas innovaciones educativas

Los aspectos más significativos que comporta la aplicación de la LOCE son:

- a) Fin de la promoción automática:** los alumnos que suspendan más de dos asignaturas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) deberán repetir el curso. Al final de la ESO y en casos excepcionales, los alumnos que tengan dos asignaturas pendientes podrán recibir el *Título de Graduado en ESO*, siempre y cuando las dos asignaturas suspensas no sean Lengua y Matemáticas.
- b) Más horas para Lengua y Matemáticas:** con la Ley anterior, los alumnos habían perdido más de 500 horas de Lengua y más de 200 de Matemáticas entre los 6 y los 16 años. Con la nueva Ley se amplía el número de horas de estas materias y se potencia el estudio de otras asignaturas de humanidades como Historia, Literatura, Filosofía, Cultura Clásica y Latín.
- c) Idiomas:** con esta Ley las enseñanzas de las lenguas extranjeras comenzarán a los 6 años, es decir, dos años antes que con la Ley anterior.
- d) Nuevas Tecnologías:** las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su utilización como instrumento de aprendizaje tendrán una presencia acorde



		2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008
NIVELES EDUCATIVOS Y ENSEÑANZAS	<b>Preescolar</b>	Posibilidad de implantación anticipada (1)	Inicio de la implantación			
	<b>Infantil</b>	Posibilidad de anticipación de la gratuidad (1)	Implantación general e inicio de la gratuidad	Generalización de la gratuidad	Generalización de la gratuidad	
	<b>Primaria</b>		Implantación 1º curso	Implantación 2º, 3º y 5º	Implantación 4º y 6º	
	<b>Educación secundaria obligatoria</b>	Implantación de los nuevos criterios de evaluación y promoción de curso.  Desaparición de la promoción automática	Implantación 1º y 3º ESO (Implantación itinerarios en 3º de ESO)  Implantación del 1º curso de los Programas de Iniciación Profesional.	Implantación 2º y 4º ESO (Implantación itinerarios en 4º de ESO)  Implantación del 2º curso de los Programas de Iniciación Profesional.		
	<b>Bachillerato</b>		Implantación 1º Bachillerato	Implantación 2º Bachillerato  Implantación Prueba General de Bachillerato		
	<b>Enseñanzas de idiomas (E.O.I)</b>			Nivel Básico	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado

(1) Las Comunidades Autónomas que lo deseen podrán establecer la implantación con carácter anticipado.

con los tiempos actuales en las enseñanzas anteriores a la universidad.

**e) Los itinerarios:** En tercero y cuarto cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se crean distintos itinerarios formativos para atender a las necesidades de los alumnos. Estos itinerarios son de libre elección y constarán de materias comunes y específicas. La Ley prevé el cambio de itinerario. Todos los itinerarios conducen al mismo título: el *Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*.

**f) La reválida:** Para obtener el *Título de Bachiller* al final del Bachillerato será necesario superar la *Prueba General de Bachillerato* conocida popularmente como reválida, a partir del curso académico 2005-2006.

La enseñanza universitaria se encuentra también en una situación de cambio: El Gobierno español está estudiando la adaptación del sistema de la enseñanza superior como consecuencia de la Declaración de Bolonia que prevé la armonización de los periodos de estudio y de los títulos superiores antes del 2010 para formar parte de lo que se ha denominado el "Espacio europeo de la educación". Por esta

razón el sistema actual constará de dos ciclos, uno de grado y otro de posgrado. Además se introducirá el sistema europeo de créditos ECTS (European Credit Transfert System) así como el Diploma "Suplement" o suplemento al título obtenido en la enseñanza superior. Esta reforma implicará, por tanto, la reconversión de las diplomaturas y las ingenierías técnicas actuales.

En suma, tenemos ante nosotros un período apasionante porque España está dibujando un nuevo sistema educativo tanto en el nivel no universitario como en el universitario con un único fin: la pertenencia a un espacio europeo de enseñanza que facilite la movilidad y los intercambios entre estudiantes y titulados.

Federico Curto  
Asesor Técnico

Consejería de Educación. Bruselas

Más información en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ([www.mec.es](http://www.mec.es)) en esta dirección: <http://www.mec.es/leycalidad/index.htm>



*Grupos de trabajo en el ciclo de seminarios "La clase de español: más allá de la lengua".*

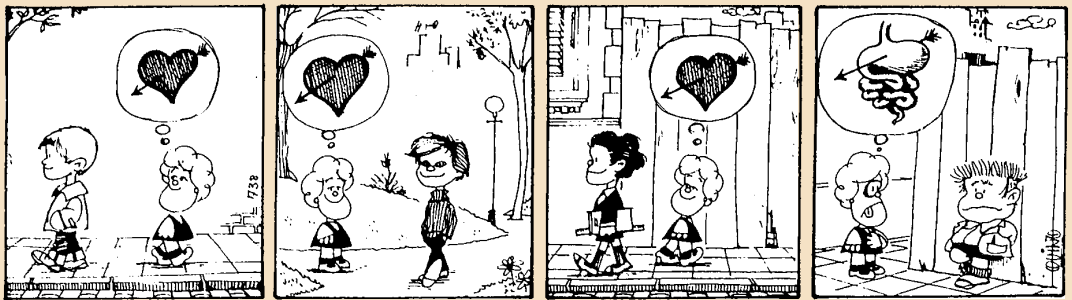
## Marianela

**Isabel Baeza Varela**

Instituto de Lenguas Modernas  
Universidad de Louvain-la-Neuve

### Antes de la lectura

1. Aquí tienes una tira cómica de *Mafalda* del dibujante argentino Quino. Observa las viñetas para contestar a las preguntas siguientes:



QUINO, *Mafalda 3*, Barcelona, Lumen, 1989

a) En parejas, escribid los pensamientos que tiene Susanita en cada viñeta:

¿Qué chicos le gustan a Susanita?

¿Cómo es vuestro/a hombre/mujer ideal para vosotros?

¿El físico es algo que os preocupa?

b) Puesta en común.

2. Lectura. Después de leer esta nota introductoria sobre el autor, lee el texto de Pérez Galdós, subraya las palabras que no conozcas y busca su significado en el diccionario.

Vas a leer un fragmento de la novela de Benito Pérez Galdós *Marianela* (1878), relato de raíz romántica, que narra la historia de una joven de bella alma pero nada agraciada físicamente, que vive en condiciones inhumanas y es tratada como un animal. Nadie quiere a Marianela. Todos le tienen la misma consideración que a un perro. El único que la aprecia es Pablo, un joven rico y ciego a quien Marianela sirve de lazarillo. Pablo se ha creado una imagen de Marianela basada en sus virtudes morales. Para Pablo una persona tan virtuosa sólo puede ser hermosa. Desgraciadamente, aparece un médico, don Teodoro, que puede curar la ceguera de Pablo. En el siguiente fragmento podemos observar las reflexiones de "Nela" ante la posibilidad de que Pablo recupere la vista.

## Texto

"Madre de Dios y mía, ¿por qué no me hiciste hermosa? ¿Por qué cuando mi madre me tuvo no me miraste desde arriba?... Mientras más me miro, más fea me encuentro. ¿Para qué estoy yo en el mundo?, ¿para qué sirvo?, ¿a quién puedo interesar? A uno solo, Señora y Madre mía, a uno solo que me quiere porque no me ve. ¿Qué será de mí cuando me vea y deje de quererme?...; porque, ¿cómo es posible que me quiera viendo este cuerpo chico, esta figurilla de pájaro, esta tez pecosa, esta boca sin gracia, esta nariz picuda, este pelo descolorido, esta persona mía que no sirve sino para que todo el mundo le dé con el pie? ¿Quién es la Nela? Nadie. La Nela sólo es algo para el ciego. Si sus ojos nacen ahora y los vuelve a mí y me ve, me caigo muerta... Él es el único para quien la Nela no es menos que los gatos y los perros. Me quiere como quieren los novios a sus novias, como Dios manda que se quieran las personas... Señora Madre mía, ya que vas a hacer el milagro de darle la vista, hazme hermosa a mí o mátame, porque para nada estoy en el mundo. Yo no soy nada ni nadie más que para uno solo... ¿Siento yo que recobre la vista? No, eso no. Yo quiero que vea. Daré mis ojos porque él vea con los suyos; daré mi vida toda. Yo quiero que don Teodoro haga el milagro que dicen. ¡Benditos sean los hombres sabios! Lo que no quiero es que mi amo me vea, no. Antes que consentir que me vea, ¡Madre mía!, me enterraré viva; me arrojaré al río... Sí, sí; que se trague la tierra mi fealdad. Yo no debía haber nacido".

PÉREZ GALDÓS, Benito, *Marianela*, Alianza Editorial, 1993, pp. 149-150

### 3. Vuelve a leer el texto y responde a estas preguntas con ayuda de tu compañero/a.

- ¿Cómo se describe Marianela a sí misma?
- ¿Qué pasará si Pablo recupera la vista?
- ¿Qué pide Nela a la Virgen?
- ¿Desea Nela que Pablo recupere la vista?

### Después de la lectura

#### 4. "Teatro, lo tuyo es puro teatro"

- En parejas, imaginad un final para la novela en el que se conteste a estas preguntas:

- ¿Recuperará Pablo la vista?
- ¿Qué pasará cuándo Pablo vea a Marianela?

- A continuación, preparad una pequeña representación teatral de la escena final de la novela.

#### 5. Si quieres saber cuál es el final de la novela, ámate y léelo tú mismo: Pérez Galdós, Benito; *Marianela*, Madrid, Alianza Editorial, colección El libro de bolsillo, 1993.



Portada del libro *Tormento*, de Benito Pérez Galdós (1843-1920)



Portada del libro *Marianela*, de Benito Pérez Galdós (1843-1920)

## Hablando Spanglish

**Sofía Gallego González**

Lectora de español  
 Universidad de Mons  
 Sofiag66@hotmail.com

### 1. Lee el texto.



San Francisco.

#### Texto

En el metro y en la radio, en el canal 41 y en la calle 42, a las puertas de Wall Street y a la entrada de Tower Records... No es necesario afinar mucho el oído para escuchar una conversación como ésta:

- ¿Cómo tu estás, brodel?
- I'm okey, ¿y tú?
- Caminito de un ópenin que queda aquí mismo. Do you wanna come?
- No, no, yo me quedo. Ve tú.
- Okey, pues te llamo p'atrás y quedamos un día para lonchar.

El spanglish surge así, sin premeditación ni alevosía. Lo hablan los puertorriqueños y los dominicanos de Nueva York, los cubanos de Miami Beach, los chicanos de East L.A. y de Texas. Treinta millones de latinos no pueden estar equivocados. El inglés y el español se mezclan a diario tanto en la calle como en las publicaciones más serias ("It's the talk of New York: the lrbid called Spanglish", New York Times).

Existen dos niveles de spanglish. Por un lado, están los vocablos españolizados, a veces por una simple deformación ("chipero": tacaño), otras por pura conveniencia ("partain": trabajador a tiempo parcial) o con evidente sentido del humor ("americrismas": feliz navidad). Pero lo más habitual es que los hablantes mezclen continuamente los dos idiomas, el cambio de código o "code switching" que llaman los expertos y que utilizan todas las clases sociales. Las nuevas generaciones de latinos nacidos en Estados Unidos hablan mejor el inglés que el español, pero antes de resignarse a perder su segunda lengua materna, la introducen espontáneamente en sus conversaciones. Es un modo de reafirmar su identidad.

La cultura de EEUU se está contagiando del habla de la "hispanic nation" que en cinco años será más numerosa e influyente que la comunidad negra. En contra de los prejuicios y del temor al mestizaje de los dos idiomas, Dionisio Cañas, catedrático de español en Nueva York reivindica el valor del spanglish: "Habría que empezar a estudiar el spanglish con rigor y con amor, como una variante más de nuestro riquísimo idioma que, no lo olvidemos, surgió de la deformación de otra lengua: la lengua latina".

(Texto adaptado de *El Mundo*)

### 2. Completa el siguiente cuadro con las palabras del texto anterior que te son desconocidas.

**A continuación haz una hipótesis sobre su significado, teniendo en cuenta el contexto.**

**Finalmente busca en un diccionario su significado exacto y compara con la hipótesis anterior.**

Palabra nueva	Significado hipotético teniendo en cuenta el contexto	Significado real según el diccionario

**3. Si quieres asegurarte de que entiendes bien las ideas principales del texto, explica si las afirmaciones siguientes son verdaderas o falsas.**

- a) La creciente influencia del spanglish no se refleja en los medios de comunicación.
- b) El spanglish lo utilizan los hispanos que viven en Estados Unidos.
- c) El spanglish consiste en el "code switching" o cambio de código en la manera de comunicarse con los demás.
- d) El cambio de código es para los hispanos una forma de seguir en contacto con su origen latino.
- e) En los EEUU, la comunidad hispana será menos importante que la comunidad de origen africano en los próximos años.



Nueva York.

**4. Relaciona las expresiones extraídas del texto con las definiciones siguientes:**

Expresiones	Definiciones
1. afinar el oído	a. conformarse con
2. sin premeditación ni alevosía	c. cruce, mezcla, combinación
3. resignarse a	c. escuchar con atención
4. contagiarse	d. no planeado previamente
5. con rigor	e. contaminarse
6. mestizaje	f. con disciplina

**5. Escribe una frase con cada una de las expresiones indicadas más arriba y que sea diferente a la del texto. Compara tus frases así creadas con las de tus compañero/as.**

**6. A partir de los conocimientos del vocabulario inglés que ya posees, intenta imaginar a qué palabras del español corresponden los siguientes términos del spanglish:**

Término spanglish	Barberchop	Brodel	Elevador	Güindou	Japiverdei	Lonchar	Rentar	Yins
Término español								

**7. A partir de los conocimientos del vocabulario inglés que ya posees, intenta imaginar a qué expresiones del español corresponden los giros siguientes:**

Expresión spanglish	Llamar para atrás	Vacunar la carpeta
Expresión española		

**8. En parejas, discutid las consecuencias positivas y negativas que este fenómeno lingüístico puede tener en el futuro. Exponed al resto de la clase vuestras conclusiones.**

## La cultura en clase de ELE: Dalí y su entorno

**Lidia Cárdenas Callejón**

Auxiliar de conversación en Bélgica  
Curso 2002-2003



Salvador Dalí (1904-1989),  
fotografiado en 1971.



Figura en una ventana,  
cuadro de Salvador Dalí  
pintado en 1925.

### 1. (En parejas)

Elegid un cuadro de Dalí entre los que os presente el profesor.  
Expresad oralmente lo que sugiere el cuadro elegido.  
Poned un título.  
Describid el cuadro, realizando hipótesis sobre su posible interpretación.

### 2. (En grupos de 4 personas)

Explicad al grupo el motivo por el que se ha elegido el título.  
Describid oralmente el cuadro al grupo.

### 3. (En grupos de 4 personas)

A partir del título real del cuadro y de la interpretación que proporciona el profesor, haced una comparación con la hipótesis formulada anteriormente.

### 4. (En parejas)

Presentad ideas sobre aspectos que puedan interesar para conocer mejor a Dalí y su entorno (vida, obras, estilo, amistades...).

Elegid uno de los aspectos.

Buscad en las páginas web sobre Dalí:  
[www.geocities.com/Eureka/3353/dali.html](http://www.geocities.com/Eureka/3353/dali.html)  
<http://alipso.com/Monografias/dalipinta/>  
Realizad un breve informe sobre el aspecto elegido.

### 5. (En grupos de 4)

Exponed al grupo el fruto de la búsqueda.

### 6. Completad el texto siguiente como resumen de los aspectos más importantes de Dalí y su entorno histórico.

#### Texto

Dalí nació el 11 de mayo de 1904 en ..... . Empezó a pintar a los 10 años y en 1916 inició sus estudios formales artísticos en la Escuela Municipal de Dibujo. En 1922 fue admitido en la ....., de Madrid, alojándose en la Residencia de Estudiantes. Allí formó parte de la joven elite intelectual: Federico García Lorca, Luis Buñuel y otros. Con Buñuel realizó la escenificación de la película ..... luego viajó a París para encontrarse con Joan Miró y Picasso, y frecuentó los círculos surrealistas encabezados por André Bretón. Indiferente hasta entonces hacia las mujeres, en 1929 Dalí conoce a ....., compañera del poeta surrealista Paul Eluard. Desde ese momento, ella será para Dalí amante y amiga, musa y modelo, consuelo y norte de su existencia. Juntos viajaron por el mundo huyendo primero de la Guerra Civil española y de la segunda Guerra Mundial después. En 1982 murió Gala y Dalí casi dejó de pintar. Murió el ..... en Figueras.

### 7. Creación poética.

Tomando como modelo el fragmento de una poesía (Federico García Lorca, por ejemplo) y utilizando vocabulario que se ha venido empleando a lo largo de la lección, recomponer un "nuevo" poema de corte surrealista.

# La interculturalidad a través de la poesía: Pablo Neruda

**Luis María Areta Armentia**

Asesor Técnico  
Consejería de Educación  
Bruselas



*Pablo Neruda, poeta chileno (1904-1973).*

**1. Cuando desean dar mayor expresividad, los escritores utilizan figuras literarias.**

**Ordena las figuras literarias que aparecen a continuación para que coincida el nombre con la definición apropiada.**

<b>1. Metáfora</b>	A.- Figura que consiste en la ausencia de enlace entre varios términos que están relacionados, para dar viveza o fuerza a la expresión. Ejemplo: Vine, vi, vencí.
<b>2. Comparación</b>	B.- Figura que consiste en usar palabras en un sentido distinto del que tienen propiamente, pero guardando con éste una relación de identidad: Ejemplo: Esta niña es un cielo.
<b>3. Asíndeton</b>	C.- Figura que consiste en emplear repetidamente conjunciones para destacar términos y dar fuerza a la expresión: Ejemplo: Los niños suben y bajan y saltan y no dejan de correr.
<b>4. Polisíndeton</b>	D.- Figura que consiste en comparar dos cosas o conceptos para dar una idea más expresiva y caracterizada de uno de ellos. Ejemplo: Blanco como la nieve.

**2. Ahora vas a asistir a la proyección de un fragmento de EL CARTERO, de Michale Radford (1994) en el que Neruda y el cartero hablan sobre las metáforas.**

Pablo Neruda vive exiliado en una pequeña isla y Mario, un pobre e inculto pescador, es el encargado de llevarle las cartas que recibe casi diariamente desde la oficina de correos a la casa del poeta. En sus visitas aprende del artista la belleza de la poesía que luego le será muy útil para conquistar a Beatrice, una hermosa chica del pueblo.

<b>Cartero:</b>	El correo.
<b>Neruda:</b>	Gracias.
<b>Cartero:</b>	Gracias
<b>Neruda:</b>	¿Qué te ocurre?
<b>Cartero:</b>	D. Pablo...
<b>Neruda:</b>	Te has quedado ahí tieso como un pato.
<b>Cartero:</b>	Clavado como una lampa.
<b>Neruda:</b>	No, inmóvil como una torre de jaez.
<b>Cartero:</b>	Quieto como un gato de porcelana.
<b>Neruda:</b>	He escrito otros libros además de las <i>Odas elementales</i> , algunos incluso mejores. Es indigno que me sometas a esta lluvia de símiles y metáforas.

- Cartero:** ¿Cómo dice?
- Neruda:** Metáforas
- Cartero:** Y eso ¿qué es?
- Neruda:** Las metáforas ,verás, las metáforas son, ¿cómo diría yo?, cuando hablas de una cosa y la comparas con otra.
- Cartero:** ¿Es algo que se usa en la poesía?
- Neruda:** Sí, también, sí.
- Cartero:** Y ¿por ejemplo?
- Neruda:** Por ejemplo, cuando dices “*el cielo está llorando*”, ¿qué quiere decir?
- Cartero:** Que está lloviendo.
- Neruda:** Eso es, muy bien, eso es una metáfora.
- Cartero:** Pues es muy fácil. ¿por qué tiene un nombre tan complicado
- Neruda:** Los nombres no tienen nada que ver con la simplicidad o la complejidad de las cosas.
- Cartero:** Perdone, D. Pablo. Enseguida me voy. Es que ayer estuve leyendo una cosa que decía: “*El olor de las peluquerías me hace llorar a gritos.*” ¿Esto también es una metáfora?
- Neruda:** No, no exactamente.
- Cartero:** Me gusta también mucho cuando escribe “*Estoy cansado de ser hombre*”. Sí, porque eso es algo que me pasa a mí también y no he sabido cómo decirlo. Me ha gustado mucho cuando lo he leído. Pero ¿por qué “*el olor de las peluquerías me hace llorar*”?
- Neruda:** Sabes, Mario, No puedo decirte lo que has leído con palabras distintas de las que he utilizado. Si la explicas, la poesía se vuelve banal. Mejor que cualquier explicación, es la experiencia directa de los sentimientos lo que puede arraigar la poesía a un espíritu predispuesto a comprender.



Portada del libro *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, publicado en 1924.

### 3. Lectura (en parejas)

Leed en voz alta el texto del diálogo entre Neruda y Mario, con la debida entonación y expresividad.

### 4. Selección y creación de "comparaciones" (en parejas)

- En el texto hay varias comparaciones como, por ejemplo, "tieso como un pato". Busca otras comparaciones en el texto leído.
- Crea cinco comparaciones.

### 5. Introducción al mundo de la poesía (grupos de 4)

Realizad una breve descripción de una persona o un sentimiento vivido. Introducid en dicha descripción alguna figura literaria (metáforas, comparaciones...)

Leed el texto a la clase.

### 6. Acercamiento a nuevos horizontes culturales

- Presentad una relación de ideas o aspectos que os gustaría conocer de Pablo Neruda y su entorno (vida, obra, lugares que conoció...).
- (en parejas)  
Elegid uno de estos aspectos.  
Buscad la información en Internet y presentad el tema elegido a los compañeros.

#### Páginas web:

Sobre Pablo Neruda: [www.uchile.cl/neruda](http://www.uchile.cl/neruda)

Sobre Chile. Geografía: [www.terra.es/personal/pevalper/elpais.html](http://www.terra.es/personal/pevalper/elpais.html)

Otros datos: [www.eurosur.org/guiadelmundo/paises/chile](http://www.eurosur.org/guiadelmundo/paises/chile)



# Tortuga marina

Marlene van Koert

Utrecht

## 1. Observa la foto y responde a estas preguntas:

- a) ¿Conoces el nombre del animal?
- b) ¿Qué animales en peligro de extinción conoces?

## 2. Describe la foto

- a) Realiza una descripción de la foto utilizando las palabras "tortuga", "grupo", "fotografía", "curiosos", "playa", "arena", etc.
- b) Imagina cómo se ha producido este hecho y cuéntalo a la clase.

## 3. De los cuatro textos que te presentamos aquí, elige el que mejor corresponda como pie de esta fotografía:

- a) Aparece una tortuga en la playa de Tortuguero con un extraño aparato en su caparazón
- b) Ayer a las 8.30 horas la tortuga Junie2 regresó al mar Caribe. Los primeros datos del transmisor estarán a disposición del público a partir de la próxima semana.
- c) Una tortuga muere aplastada en la playa de Tortuguero.
- d) "La tortuga taxi", una nueva atracción turística en la playa de Tortuguero.

## 4. Relaciona la palabra con la definición correspondiente:



- |               |   |
|---------------|---|
| 1. Ubicación  | a) acción de preparar nidos para poner huevos         |
| 2. Caparazón  | b) incluir, ir de una fecha determinada a otra.       |
| 3. Transmisor | c) cubierta dura que protege el cuerpo de una tortuga |
| 4. Desovar    | d) lugar en que está situada una cosa                 |
| 5. Abarcar    | e) acción de poner los huevos                         |
| 6. Anidación  | f) desaparición                                       |
| 7. Extinción  | g) aparato para transmitir señales                    |

**5. Completa los huecos del texto con estas palabras que ya has trabajado en el recuadro anterior: ubicación, caparazón, transmitir, extinción, desovar, anidación, abarcar.**

**Texto**

La pesada tortuga Miss Junie2 regresó ayer al mar Caribe costarricense pero con un paquetito extra en su (1) ..... Miss Junie2 es la décima tortuga verde que la Corporación para la Conservación del Caribe (CCC) lanza al agua con un (2) ..... que emite señales sobre la (3) ..... de la tortuga en el océano. Ayer Miss Junie2 fue liberada en playa Tortuguero, en Limón. Esta liberación significa un avance en la investigación sobre las tortugas verdes. Los datos que envíe el transmisor definirán los recorridos que realiza antes de que regrese a (4) ..... a las costas costarricenses. Este período (5) ..... de octubre a marzo de cada año. También se podrá obtener información de cuántas veces emerge la tortuga y cuál es la temperatura del mar en ese momento.

Costa Rica es uno de los sitios más importantes de (6) ..... de tortugas en todo el mundo. Además, se estima que de cada 1.000 nacimientos, sólo uno llega a la edad adulta. De allí que los expertos consideran que están en peligro (7) .....

Todas estas curiosidades estarán a disposición de público en la página electrónica [www.cccturtle.org](http://www.cccturtle.org).

*Diario La Nación. Texto adaptado*  
Sábado, 28 de septiembre de 2002

**6. (En parejas)**

- a) Escribe tres preguntas que se puedan responder a partir del texto anterior.
- b) Pide a tu compañero que responda a las preguntas que has escrito sobre el texto.
- c) Responde tú mismo a las preguntas que tu compañero ha escrito sobre el texto.

**7) Busca un título para este artículo.**

**8) Debate:**

El peligro de extinción de algunas especies de animales es una problemática que se plantea hoy cada vez con mayor insistencia. A partir de casos concretos (el águila, la tortuga gigante, el lince ibérico ...) y utilizando expresiones como *pienso que, a mi juicio, según mi opinión, a mí me parece que....*, entablad un debate en el aula.



<b>Título</b>  <b>Nivel</b>	<b>Destreza principal</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Soluciones</b>
<b>FICHA 43</b> <b>Marianela</b>  <b>Nivel Intermedio</b>	Otras destrezas  - Comprensión de lectura - Expresión oral - Competencia literaria - Competencia cultural - Expresión escrita	- Generar gusto por la lectura y acercarse de forma lúdica a uno de los autores españoles más importantes del siglo, al tiempo que se desarrollan un máximo de destrezas, así como la competencia literaria	Material  Material necesario: - QUINO, <i>Mafalda 3</i> , Barcelona, Lumen, 1989 - PÉREZ GALDÓS, Benito, <i>Marianela</i> , Madrid, Alianza editorial, 1993
<b>FICHA 44</b> <b>Hablando spanglish</b>  <b>Nivel superior</b>	- Comprensión de lectura - Expresión escrita - Expresión oral	- Entrar en contacto con formas peculiares de expresarse en español - Asimilar nuevo léxico	Soluciones  Ejercicio 3 a) F; b) V; c) V; d) V; e) F  Ejercicio 4 1 c; 2 d; 3 a; 4 e; 5 f; 6 b  Ejercicio 6 peluquería; hermano; ascensor; ventana; felicidades; comer/almorzar; alquilar; pantalones vaqueros  Ejercicio 7 volver a llamar; pasar el aspirador a la alfombra
<b>FICHA 45</b> <b>La cultura en la clase de ELE: Dalí y su entorno</b>	- Expresión oral - Expresión escrita - Competencia intercultural	- Descubrir y analizar un cuadro de Dalí - Conocer los momentos más importantes de la vida y obra de este pintor - Situar a Dalí en el contexto surrealista - Relacionar la pintura con la poesía	Soluciones  Ejercicio 6: Figueras/Figueres; Academia de Bellas Artes; El perro andaluz; Gala; 23 de enero de 1989
<b>FICHA 46</b> <b>Descubriendo a Pablo Neruda</b>  <b>Nivel Intermedio y superior</b>	- Comprensión oral - Expresión escrita - Comprensión de lectura - Competencia cultural	- Conocer la vida y la obra de Pablo Neruda - Conocer términos literarios - Describir personas y sentimientos	Soluciones  Ejercicio 1 1 B; 2 D; 3 A; 4 C.
<b>FICHA 47</b> <b>Tortuga marina</b>  <b>Nivel Intermedio</b>	- Comprensión escrita - Expresión oral	- Sensibilizar a los alumnos al mundo de ciertos animales en peligro de extinción - Relacionar el léxico con la definición correspondiente - Debatir problemas y expresar opiniones	Soluciones  Ejercicio 4 1 d; 2 c; 3 g; 4 e; 5 b; 6 a; 7 f  Ejercicio 5 1) caparazón; 2) transmisor 3) ubicación; 4) desovar 5) abarca; 6) anidación; 7) extinción



## Tareas que suenan bien

El uso de canciones en clase de ELE  
Matilde Martínez Sallés  
Consejería de Educación en Bélgica,  
Países Bajos y Luxemburgo  
128 páginas. 2002

¿Le gusta a usted dinamizar las clases con actividades lúdicas? ¿Piensa que las canciones pueden servir como recurso metodológico en la enseñanza de las lenguas extranjeras? Pues entonces le recomendamos "*Tareas que suenan bien*". Este libro editado por la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo ha sido concebido por Matilde Martínez Sallés, que trabajó como asesora técnica en Bélgica entre 1996 y 2002. Esta profesora, gran amante de la música y con una dilatada experiencia pedagógica, nos presenta un material didáctico directamente utilizable en el aula.

*Tareas que suenan bien* se inicia con el elogio y apología de la canción en el aula, recurso que, como su autora nos indica en la introducción, es modesto pero eficaz cuando se utiliza debidamente: permite atraer más fácilmente la emoción del alumno, sirve de estímulo para la comunicación, es fuente de aplicación de las destrezas orales, permite la integración plena de las diferentes destrezas, atiende la pedagogía de la diversidad, se orienta hacia la interculturalidad y las diversas actividades propuestas se adaptan a la perfección al enfoque por tareas.

*Tareas que suenan bien* presenta 14 canciones de la actualidad musical que vienen recogidas en un CR-Rom audio que acompaña la publicación: *Me gustas tú*, de Manu Chao (2001), *Que te den*, de Amparanoia (1998), *Corazón partío*, de Alejandro Sanz (1997), por citar algunas de ellas. El profesor dispone así del material musical directamente utilizable en el aula. Sigue a continuación una breve presentación de cada uno de los cantantes y se ofrecen datos para una posible búsqueda de información para quienes lo deseen, a través de páginas de Internet.

Como indica el título de la publicación, todas las actividades están concebidas en la línea del enfoque por tareas, integrando las técnicas que se utilizan habitualmente para la explotación de las canciones y la línea pedagógica en que el alumno participa directamente en su aprendizaje. La estructura de cada una de las explotaciones didácticas se inicia con unas instrucciones para el profesor y las soluciones a las preguntas. Los alumnos disponen de un material fotocopiable fácilmente utilizable en el aula y las tareas propuestas se ordenan por orden de dificultad según los niveles establecidos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Cada tarea se plantea con una idéntica estructura interna: se parte del soporte musical y se prevén actividades en las que los alumnos deben realizar un producto final a través de una serie de tareas intermedias. A continuación se plantean uno o dos cuestionarios de evaluación para que los alumnos puedan observar su propio trabajo. El libro finaliza con un cuadro general que orienta al profesor sobre la utilización que puede hacer de cada canción de acuerdo con los niveles y los objetivos que se proponen.

Para tener una nómina completa de las canciones recogidas en el libro, introducimos a continuación los títulos que no han sido mencionados anteriormente: *La semana*, de Amparanoia (1997), *El viento*, de Manu Chao (1998), *La vacaloca* (sic), de Ramón Chao (2001), *La flaca*, de Jarabe de palo (1996), *Todo es ponerse* (2000), de Celtas Cortos (2000), *Sobre Mariana Pineda*, Romance anónimo, cantado por Joaquín Díaz, *Fruta fresca*, de Carlos Vives (1999),

*¿Dónde se habrá metido esa mujer?*, de Javier Krahe (1998), *Volver*, de Fernando Z. Maldonado, *Marieta*, de Javier Krahe (traducción de la canción de Georges Brassens), y *Mi querida España*, de Cecilia (1975).

Como se habrá podido observar por las fechas, sólo *Mi querida España*, de Cecilia, pertenece al momento histórico de la Transición española, en el que una sociedad cambiante se debate entre la pervivencia del pasado y la esperanza de un mundo nuevo que quiere superar la tradicional división de las "dos Españas".

Las demás canciones son una crónica de los sentimientos, anhelos y esperanzas de unos autores sensibles a los problemas de la España del momento que engarza con la gran tradición española de la canción de autor. Estos nuevos cantautores retoman los problemas actuales de España como la solidaridad y la emigración y prestan su voz a una generación de jóvenes entusiasmados con unas canciones que combinan el sentimiento, la ironía, el testimonio y la denuncia.

En consecuencia, las canciones no están seleccionadas únicamente por sus valores musicales sino también por ser un espejo en el que se refleja la problemática de la sociedad española actual.

Los interesados en este tipo de temas podrán leer el excelente artículo de la autora "Mirada ética, aliento poético", publicado en Mosaico número 8, de junio 2002.

*Tareas que suenan bien* no pretende ser una meta sino un estímulo para que cada profesor busque su propia vía en explotación de las canciones, consciente de que este soporte didáctico encierra un tesoro pedagógico que conviene descubrir.

Los interesados en la lectura y su utilización en clase de ELE, pueden encontrar la versión electrónica de este libro en formato PDF, en la siguiente dirección:  
[www.sgci.mec.es/be/](http://www.sgci.mec.es/be/)

Luis M<sup>a</sup> Areta Armentia  
Asesor Técnico  
Consejería de Educación. Bruselas



### Así me gusta 1. Curso de español

Carme Rabones, Vicenta González,  
Estrella López, Miquel Llobera  
2003  
Cambridge University Press  
Cambridge  
Reino Unido

¿Ya sé hacerlo o todavía no? ¿Cuántas veces nos hemos imaginado a un alumno haciéndose esta pregunta? Este libro a lo mejor puede ayudarnos a que esto sea realidad.

**Así me gusta 1** está dirigido a estudiantes adolescentes y adultos. Ha sido elaborado siguiendo las pautas marcadas por el Marco de Referencia Europeo y de acuerdo con un enfoque que potencia la autonomía del estudiante mediante el control de su propio aprendizaje. Favorece la interacción y una actitud reflexiva y consciente del alumno en su propio proceso de aprendizaje ayudándole de esta manera a conseguir una mayor autonomía y control sobre dicho proceso.

La hipótesis de trabajo del material hace que sea el propio alumno quien organice su propio estilo de aprendizaje y tome conciencia de sus propios recursos, promoviendo la participa-

ción con otros hablantes, estimulando la confianza en sus propias capacidades y en sus conocimientos previos y creando una participación reflexiva, creativa y crítica.

Es, en palabras de los propios autores, un material didáctico de ELE fácil de usar en el aula, abierto a prácticas diversas, atento al desarrollo de las competencias generales y lingüísticas del alumno, centrado en las necesidades comunicativas. Trabaja el léxico y la gramática en contexto, toma en consideración los aspectos informativos, emocionales y lúdicos del aprendizaje y desarrolla la capacidad de aprender a aprender.

En lo referente a la estructura, este método contiene una unidad introductoria, *Así empezamos*, y diez unidades temáticas organizadas en subtemas o apartados relacionados entre sí.

La base del apartado *Comprensión y expresión oral* la componen una serie de actividades de comprensión auditiva que dirigen la atención del alumno a los contenidos lingüísticos que actúan como base de las actividades de expresión oral. El soporte auditivo es de gran calidad.

*Gramática en contexto* ofrece distintas muestras de lengua donde la gramática aparece contextualizada. Además, incluye un esquema de formas y funciones y una referencia a los apartados correspondientes del apéndice gramatical. En *Así hablamos* se trabajan los aspectos pragmáticos de la lengua.

En el apartado *Textos para...* los ejemplos y actividades de comprensión lectora propuestos son relevantes para la realización de la actividad final y adecuados a ella. Es una buena selección de materiales auténticos donde se incluyen textos para presentarse en un chat, para presentar información, para hacer descripciones, para escribir una carta personal, para escribir una carta de opinión, para hacer una encuesta, para escribir un

correo electrónico o escribir recomendaciones.

En *Culturas y Punto de vista*, teniendo en cuenta el bagaje cultural del propio alumno, se le motiva a ampliar sus conocimientos sobre el mundo hispano, se le invita a opinar y se le lleva mediante la reflexión a acabar con ideas estereotipadas existentes en toda cultura.

Las *actividades finales* de cada unidad se realizan en grupos e integran todos los elementos gramaticales, funcionales y léxicos practicados en los apartados anteriores. Son muy variadas y van desde la presentación oral hasta la realización de un informe, pasando por la elaboración de un anuncio, de un catálogo o un folleto. De forma muy clara se presenta el objetivo de dicha actividad, el procedimiento a seguir y un modelo o ejemplo. Luego se invita al alumno a la reflexión individual sobre el proceso seguido en la realización y a una puesta en común con el resto del grupo a través de preguntas adecuadas a cada actividad y según los objetivos de la misma.

¿Ya sé hacerlo o todavía no? Pensando en mis propios alumnos destacaría especialmente dos apartados:

- *Autoevaluación* donde mediante preguntas bien formuladas sobre los temas presentados en la unidad, el alumno puede comprobar si ha conseguido cumplir todos los objetivos propuestos y si ha adquirido las correspondientes competencias. Le ofrece además la posibilidad de autocorregirse indicándole dónde puede encontrar la información necesaria.
- *Pausa* que invita al alumno a la reflexión mediante pautas como qué es ser un buen estudiante, qué hacer para aprender mejor o cómo hacer un plan de trabajo para conseguirlo.

Me queda, por último, destacar como material complementario del libro el vídeo *¡Así son!* Divertida comedia que

estimula al alumno a aprender el español a través de las peripecias de sus protagonistas. Este vídeo va acompañado de la correspondiente Guía de estudio y puede ser usado tanto de manera individual como en clase.

Este material en su conjunto es el resultado del trabajo de un buen equipo de profesionales. Es un material atractivo tanto en su presentación como en su contenido, creativo y a la vanguardia de las nuevas tendencias en la enseñanza de idiomas. Contempla el uso de las nuevas tecnologías (chat, comprar en Internet, correo electrónico). Desarrolla la capacidad del alumno de aprender a aprender al tiempo que le estimula a tomar conciencia de las competencias adquiridas.

Es, sin lugar a dudas, un material muy recomendable. La composición del primer nivel es la siguiente:

ISBN 84 8323 3142 Así me gusta 1, Libro del alumno

ISBN 84 8323 3150 Así me gusta 1, Cuaderno de actividades

ISBN 84 8323 3169 Así me gusta 1, Libro del profesor

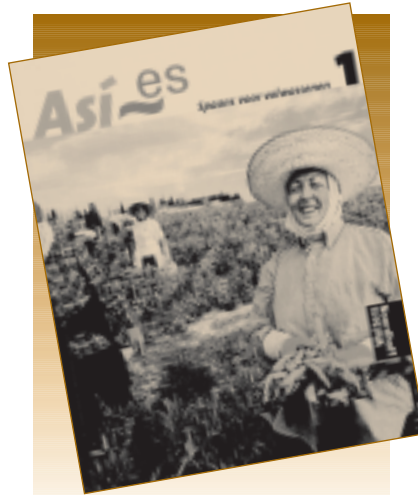
ISBN 84 8323 3193 Así me gusta 1, Audio CD

ISBN 84 8323 3185 Así me gusta 1, Audio casete

ISBN 84 8323 317 7 ¡Así son!, Vídeo + Guía de estudio

\*Hay tres niveles, de los cuales los dos primeros se encuentran ya en el mercado. La aparición del tercer nivel está prevista para el año 2004.

Amparo Marcilla Sevilla  
Hogeschool van Utrecht



### Así es Spaans voor volwassenen

Marc Van der Linden, Kees van Esch,  
Ana Escofet  
Groningen/Houten, 2001  
Wolters Noordhoff, 219 páginas

El dinamismo de un trío de profesores de los Países Bajos ha dado nacimiento a este método de enseñanza ideado para adultos neerlandófonos que desean aprender el español con la mayor eficacia posible. Este método se propone fomentar principalmente la expresión oral de manera que el aprendizaje pueda comunicarse sin dificultad en las conversaciones cotidianas usuales.

El libro consta de 25 unidades en las que se propone al alumno un conjunto de destrezas que le van preparando para comunicarse en situaciones reales. Cada unidad se inicia con un diálogo y la presentación de los elementos más útiles para la comunicación (expresiones y estructuras usuales, muestras funcionales diversas...). Las explicaciones se dan en neerlandés y la metodología se basa en una comparación con el neerlandés al que se traducen todos los elementos lingüísticos de la unidad (vocabulario, gramática, expresiones). Si bien este procedimiento no sigue la tendencia

general de la metodología actual, al menos ofrece la ventaja de que el alumno aprovecha mejor el tiempo frente a posibles malas interpretaciones o confusiones.

La introducción a la cultura española se realiza mediante una serie de ligeros apuntes que tienen la ventaja de ser claros y de presentar diversos aspectos de la actualidad española (el transporte, el turismo, la vida en España...) sin olvidar la realidad de Latinoamérica, tales como la presentación de los diferentes países, ciudades y otros aspectos interesantes. La elección de estas breves pinceladas presentan la visión optimista de unos profesionales amantes de España y de Latinoamérica, lo que, sin lugar a dudas, animará a los alumnos a querer conocer cada vez más estas realidades.

El libro del alumno tiene prevista una larga serie de ejercicios en los que se ponen en práctica las cuatro destrezas y se suministra el vocabulario que puede ir necesitando el alumno, al que se le facilita de este modo el autoaprendizaje, si así lo desea. La variedad de ejercicios permite un avance progresivo en la adquisición de las habilidades lingüísticas y da idea al profesor para introducir nuevas actividades.

El método se completa con el material de audición, manual del profesor y libro de claves. En la actualidad se dispone del primer nivel y de un segundo nivel que acaba de aparecer en el mercado.

*Así es* refleja la actividad docente de profesionales amantes del español y es recomendable para quienes deseen ver avanzar a sus alumnos adultos con mayor aprovechamiento de medios y tiempo mediante indicaciones claras de instrucciones en neerlandés con la traducción habitual de los términos utilizados a lo largo de la unidad.

Luis María Areta Armentia  
Asesor Técnico  
Consejería de Educación. Bruselas

## CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



**Embajada de España  
Consejería de Educación**

### Consejería de Educación

Boulevard Bischoffsheim, 39 Bte. 15  
B - 1000 BRUSELAS - BÉLGICA  
Teléfono: 00 32 2 223 20 33  
Telefax: 00 32 2 223 21 17  
consejeriabelgica.be@correo.mec.es

### Consejero de Educación:

José Luján Castro

Debe señalarse que la Consejería, cuya sede se halla en Bruselas, tiene su ámbito de actuación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, donde está acreditado el Consejero.

### Horario de atención al público:

De lunes a viernes de 9h a 14h.

### Servicios administrativos:

Convalidaciones y homologaciones.  
Reconocimiento de Títulos Europeos a efectos profesionales.  
Homologación de Títulos Universitarios a efectos académicos.  
Universidad - Selectividad (P.A.A.U.).  
Información sobre estudios en España.

**Página WEB:** [www.sgci.mec.es/be/](http://www.sgci.mec.es/be/)

## AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

### BÉLGICA

Boulevard Bischoffsheim, 39 5ª  
1000 BRUSELAS  
Teléfono: 02 218 30 94 Fax: 00 32 2 223 36 05  
Correo-e:

alce.bruseles.be@exterior.cnice.mecd.es

### Aula de LCE de Luxemburgo

Embajada de España  
Bld. Emmanuel Servais, 4  
L-2012 LUXEMBURGO

Horario:

lunes, martes, jueves y viernes  
de 9,00 h. a 14,00 h.

Tel.: 00 352 46 42 29 Fax: 00 352 46 12 88

Correo-e:

alce.luxemburgo.lu@exterior.cnice.mecd.es

### PAÍSES BAJOS

Consulado General de España.  
Frederiksplein, 34.  
NL 1017 XN Amsterdam.  
Teléfono: 00 31 204 23 55 75  
Fax: 00 31 20 627 71 59

Correo-e:

alce.holanda.nl@exterior.cnice.mecd.es

Horario:

lunes, martes, jueves y viernes  
de 10,00 h. a 14,00 h.

## ASESORÍAS TÉCNICAS

### BÉLGICA

### Asesoría Técnica

Bld. Bischoffsheim, 39 Bte. 15-16  
1000 Bruselas  
Teléfono: 00 32 2 219 53 85  
Fax: 00 32 2 223 36 05  
asesoriabelgica.be@correo.mec.es

### Asesores:

Luis María Areta Armentia  
Federico Curto Herrero

### Centro de Recursos Pedagógicos del Español.

Consulta y préstamo de materiales didácticos: Casetes, Vídeos, Cds, Cd-Rom, Libros, etc.

Bld. Bischoffsheim 39, 5º piso

Teléfono: 00 32 2 219 53 85

**Atención al público:** de lunes a viernes de 9,00 h a 16,00 h.

### 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

### Asesor:

Manuel Bordoy Verchili.  
asesoriaholanda.be@correo.mec.es

### Centro de Recursos Didácticos del Español.

ABC. Baarsjesweg 224

1058 AA Amsterdam

Teléfono: 00 31 20 799 00 10

Fax: 00 31 20 799 00 20 Extensión: 276

Coordinadora:

Marieke Van Ettehoven.

mvanettehoven@stgabc.nl

## PUBLICACIONES

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  
LASCA. Método de español para neerlandófonos

ACTAS DEL I CIEFE  
SPAANS IN NEDERLAND  
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BÉLGICA  
TAREAS QUE SUENAN BIEN. El uso de canciones en la clase de ELE.  
FORMESPA Lista de distribución para el profesorado de español

## ASOCIACIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL

<p><b>ESPAÑA</b></p> <p><b>A.E.L.F.E.</b> <b>Asociación Española de Lenguas para Fines Específicos</b></p>	<p>Avenida Ramiro de Maeztu,7 28040 - MADRID Direcciones de contacto: Marinela García Fernández Presidenta de A.E.L.F.E. marinela@upm.es</p>	<p>Arancha Lauder Secretaría Técnica Arancha@vi.upm.es Tlfno. 00 34 91 336 62 67 Fax. 00 34 91 336 61 68 www.upm.es/informacion/aelfe/</p>
<p><b>A.E.P.E.</b> <b>Asociación Europea de Profesores de Español</b></p>	<p>Creada en 1967 en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander www.welcome.to/aepe</p>	<p>Vocal para los Países Bajos y Bélgica Leontine Freeve de Vrijer Teléfono: 00 31 53 572 43 16</p>
<p><b>A.S.E.L.E.</b> <b>Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera</b></p>	<p>Apartado 890 - 29080 MÁLAGA (ESPAÑA) Fax: 00 34 929 51 08 04 www.activanet.es/asociacion/asele asele@activanet.es</p>	<p>Representante en Bélgica Dolores Soler-Espiauba Teléfono: 00 32 2 345 84 63 Dol.soler@skynet.be</p>
<p><b>BÉLGICA</b></p> <p><b>S.B.P.E.</b> <b>Société Belge des Professeurs d'Espagnol</b></p>	<p>La S.B.P.E. es miembro de la C.A.P.P. (Coordinación de Asociaciones de Profesores Pluralistas)</p> <p>Presidenta: Mireille Verdière presid_sbpe@hotmail.com</p>	<p>Contactos: Anne Casterman Teléfono/Fax: 00 32 2 735 81 85 Christine de la Rue. Teléfono/Fax: 00 32 2 772 32 86</p> <p>Boletín: PUENTE Página Web: <a href="http://sbpe.isec.be">http://sbpe.isec.be</a></p>
<p><b>PAISES BAJOS</b></p> <p><b>S.L.O.E.T.E.C.</b> <b>Asociación Nacional de Profesores de Lengua y Cultura</b></p>	<p>Hoge Larenseweg 344 122 RN Hilversum Países Bajos Teléfono: 00 31 35 685 20 04 aguardiola@pdl.dhs.org</p>	
<p><b>VDSN</b> <b>(Vereniging Docenten Spaans in Nederland)</b></p>	<p>Van Brakelstaat 30 C 3814 RL Amersfoort Países Bajos Tel. / Fax: 00 31 33-472 93 55</p>	
<p><b>Levende Talen: Sectie Spaans</b></p>	<p>Potsbus 75148 1070 AC Amsterdam Países Bajos Teléfono: 00 31 20 673 94 24</p>	
<p><b>LUXEMBURGO</b></p>	<p>Comisión Nacional de Programas Coordinador: Roman Lambert Lycée Classique Athénee.</p>	<p>24, Bd. Pierre Dupong 14-30 Luxembourg Tel: 00 352 44 03 49</p>

## INSTITUTO CERVANTES



[www.cervantes.es](http://www.cervantes.es)

### INSTITUTO CERVANTES BRUSELAS

Av. de Tervuren, 64  
1040 Bruselas  
tel: 00 32 2 737 01 90  
fax: 00 32 2 735 44 04

[cenbru@cervantes.es](mailto: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](mailto:cenutr@cervantes.es)



# Ganadores de los concursos literarios.

## V concurso de cuentos

Como en años anteriores, las Consejerías de Cultura y de Educación de la Embajada de España y el Instituto Cervantes de Bruselas han organizado durante el curso 2002-2003 el V Concurso de Cuentos con el lema de *¿Es posible un mundo sin música?* La participación fue muy numerosa, con más de 250 obras presentadas, algunas de ellas desde lugares como España, Chile o México. El día 21 de mayo se realizó el acto de entrega de los premios en la sede del Instituto Cervantes en Bruselas y el reparto fue como sigue:



*Entrega de premios: Autoridades y profesores junto a los alumnos premiados en el V concurso de cuentos y en los premios Gengoux.*

### Resultados

#### Categoría C-1 Adultos españoles

1º Premio: Marisol Sarabia Noguera  
2º Premio: Lourdes Schenkel  
Accessit: Ignacio Villagrán Teresa

#### Categoría C-2 Adultos belgas

1º Premio: Véronique Bertrand  
2º Premio: Sabine Deville  
Accessit: Vinciane Derulle

#### Categoría B-1 Juveniles españoles

1º Premio: Juan Manuel Ruiz Domínguez  
2º Premio: Guiomar Jiménez Becerril  
Accessit: Alvaro Pimentel Ricamond

#### Categoría B-2 Juveniles belgas

1º Premio: Jordan Lecuyer  
2º Premio: Sophie Schmit  
Accessit: Sophie Gilson

#### Categoría infantil

1º Premio: Marta Canga Rosa  
2º Premio: Marina Baños  
Accessit: Daniel Luciano Stiers Marina  
Accessit: María Izquierdo Pardo

#### Modalidad Agrupación de Lengua y Cultura españolas

Premiados:	Laura Blanco	Sara Parralo Cajal	Laeticia Sofía Marcos García
	Ana Martín	Sara Ferro Louzán	Elena Marcos Álvarez
	Laeticia Luca	Elena Castilla	

Accésit:	Amalia Peeters de Flores	Dámasis Bodi Pozo	Adolfo Buylla Viñas
	Laura Rodríguez	Jonathan Bodi Gil	Elodi Fischetti
	Manuela Plaza	Antón Pereira	Lionel Meina Mechán
	María de la Plaza	Santiago Serrano Porta	Tamara Nissen
	Laura Gómez Arrebola	Rebecca Sobrino Álvarez	

## Premios Gengoux

De la société belge de professeurs d'espagnol.

Modalidad del premio	Centro premiado	Tema
Premio Gengoux	Collège Saint-Julien de Ath	La Expo en Perú con Tintín
Premio de la Embajada de España	Institut Saint-Benoît, St-Servais de Lieja	Entrevista con el Che
Premio de la S.B.P.E.	Athénée Royal de Peruwelz	Problemas de agua en España
Premio del jurado	Institut Saint-Benoît, St-Servais de Lieja	Encuentro con el Real Madrid

## II CONGRESO INTERNACIONAL DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS

# II CIEFE

### Congreso Internacional de Español para Fines Específicos Amsterdam, 7 y 8 de noviembre de 2003



**SESIONES PLENARIAS**  
Michael Long, Universidad de Maryland  
Juan Pedro de Basterrechea, Instituto Cervantes  
Daniel Cassany, Universidad Pompeu i Fabra, Barcelona  
José Ramón Gómez Molina, Universidad de Valencia

**PONENCIAS:**  
M<sup>a</sup> Elena Gómez y Luis Guerra, Kris Buyse, María Vittoria Calvi, Lourdes Díaz Rodríguez,  
Roser Martínez, J.A. Redó y Ana Ruggia...

**TALLERES:**  
Jaime Corpas, Agustín Iruela, Myriam Boel, Blanca Aguirre, Olga Juan Lázaro, M<sup>a</sup> Ángeles Álvarez  
Martínez, M<sup>a</sup> Lluïsa Sabater, Javier Arruga, Antje Wollenweber, Marisa de Prada, M<sup>a</sup> José Pareja,  
María Espuny y Jesús Arzamendi, Carlos Schmidt Foó, Francis Bandín Potel y Mercedes Ferrer Igual...

**COMUNICACIONES:**  
Xavier Frías y Manuel Quintana, Johannes Schnitzer, María Cecilia Aincibura, Miroslaw Trybisz,  
Giovanna Mapelli, Encarnación Arroyo, Javier Santos López, Desirée Steegers y Ria Leliveld,  
Ángel Felices, M<sup>a</sup> Paula Malinowski Rubio, Lourdes Díaz, Aurora Bel y Ana Ruggia, Paula Soria,  
Juan Albero de Jager, Anna Vermeulen...

**Mesa redonda:** El humor no quita lo específico  
**Participantes:** Manuel Pérez (Universidad de Murcia), Claudia Fernández (Universidad Antonio de Nebrija, Madrid),  
Marinela García (Universidad Politécnica de Madrid), Juan Alberto de Jager...  
**Moderador:** D. Fermín Sierra (Universidad de Amsterdam)

**MÁS INFORMACIÓN: [www.ciefe.com](http://www.ciefe.com)**

**Organizado por:**  
Centro de Recursos Didácticos del Español / ABC  
Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo  
Instituto Cervantes de Utrecht

**Con la participación de:**  
CPS, Amersfoort  
Haagse Hogeschool, Den Haag  
Hogeschool Economische Studies, Amsterdam  
Hogeschool Zuyd, Vertaalacademie Maastricht  
Informatie Leraren Opleidingen, Universiteit van Amsterdam  
Universiteit van Amsterdam, Departamento de Lengua y Literatura Española  
Universiteit van Leiden, Departamento de Lengua y Culturas de Latinoamérica / Español  
Rijksuniversiteit van Groningen, Departamento de Lengua y Culturas Románicas  
Katholieke Universiteit van Nijmegen, Departamento de Lengua y Culturas Románicas / Español  
Nationale Hogeschool voor Toerisme en Verkeer, Breda  
Universiteit van Utrecht, Departamento de Lengua y Cultura Española  
Vereniging Docenten Spaans in Nederland  
Vereniging van Leraren in Levende Talen, Sección Española

**Y la colaboración de:**

Araya	Egasa	T.E.S.E. Business school
Cambridge University Press	ALES	Universidad Antonio de Nebrija
Difusión	FUNIBER	Universidad de Murcia
Edelsa	Klett	Universidad de Navarra
Edinumen	SM	Universidad Politécnica de Madrid
ENFOREX	SGEL	



Ministerio  
Educación  
Cultura y Deporte



Instituto Cervantes  
utrecht



# Calendario

**Actividades realizadas con la colaboración de la Consejería de Educación. En el momento del cierre de la revista el calendario sigue abierto.**

## BÉLGICA

### JORNADAS

#### Communauté Française de Belgique

*Jueves, 13 de noviembre de 2003*  
**Las tareas en la clase de ELE**  
 CAF (Thiange)  
 D. Janssen y Federico Curto

Para el año 2004, la Comunidad Francesa de Bélgica tiene previsto realizar varias jornadas sobre los siguientes temas:

#### La competencia intercultural. Corregir y evaluar la producción escrita

Las fechas y lugares de realización se comunicarán en el número 11 de la revista Mosaico.

Información: Danielle Janssen  
 Teléfono: C.A.F. 00322 85 27 13 60  
 djanssen@wanadoo.be  
 dmc.janssen@netcourrier.com

#### Het Gemeenschapsonderwijs

Las jornadas pedagógicas para los profesores de español de la red A.R.G.O. se van a realizar en función de una lista de temas que se van a proponer a dichos profesores. La lista prevista para el curso 2003-2004 es la siguiente:

1. El uso permanente del español coloquial en el aula
2. Cómo enseñar la literatura, la poesía, la canción
3. El tratamiento del error en clase

4. Cómo enseñar la gramática de manera comunicativa
5. Presentación crítica de los métodos de enseñanza de ELE: sus ventajas e inconvenientes
6. Vocabulario típico, expresiones coloquiales, muletillas
7. Presentación del sistema educativo español
8. Uso de internet, cd-rom, video .... en el aula
9. La evaluación del profesor de ELE (autoevaluación)
10. La enseñanza de la cultura de América Latina

Información:  
 Dhr. Jean Eyckmans  
 Jean.eyckmans@village.uunet.be

## PAISES BAJOS

### II CIEFE

#### Congreso internacional para fines específicos

Ámsterdam,  
 7 y 8 de noviembre de 2003

- Sesiones plenarias
- Ponencias

- Talleres
- Comunicaciones
- Masas redondas

Organizado por la Consejería de Educación del Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo y el Instituto Cervantes de Utrecht

Más información:  
 www.ciefe.com

#### Avance de actividades Culturales del INSTITUTO CERVANTES DE UTRECHT

Domplein, 3  
 3512 JC UTRECHT

*Viernes, 10 de octubre de 2003*

Mesa de escritores, con la participación de los novelistas Belén Gopegui y Fernando Marías y del editor Constantino Bertolo

*Domingo, 12 de octubre de 2003*

Cine en construcción:  
 ciclo de cine compuesto por 5 películas:  
 Historias mínimas, de Carlos Sorín

El juego de la silla, de Ana Kartz Sudeste, de Sergio Bellotti  
 La espera, de Aldo Garay  
 It's for you, de Bruno Lázaro

Para más información puede consultar la página del Instituto Cervantes de Utrecht [www.institutocervantes.nl](http://www.institutocervantes.nl) o llamar al teléfono 00 31 (0)30 242 84 73

## LUXEMBURGO

#### Concurso de redacción y de dibujo

Información:  
 Agrupación de Lengua y Cultura Españolas:  
 A.L.C.E Luxemburgo.

Información: Javier Arnedo  
[alce.luxemburgo.lu@exterior.cnice.mecd.es](mailto:alce.luxemburgo.lu@exterior.cnice.mecd.es)

## HABLAMOS ESPAÑOL, LENGUA DE FUTURO

**La Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo ha lanzado la campaña:**

**Hablamos español, lengua de futuro** con el fin de explicar las múltiples razones que existen para aprender español. Las instituciones y profesores que lo deseen, pueden solicitar, en cualquier momento y especialmente en la época de elección de

materias optativas en los centros:

- **carteles** para exponer en tabloneros de anuncios y paredes de la clase de español;
- **y folletos** bilingües (español/francés y español/neerlandés) a las Asesorías de Bélgica ([asesoriabelgica.be@correo.mec.es](mailto:asesoriabelgica.be@correo.mec.es)) y de Países Bajos ([asesoriaholanda.be@correo.mec.es](mailto:asesoriaholanda.be@correo.mec.es))



**EMBAJADA DE ESPAÑA  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN**



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
CULTURA Y DEPORTE  
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS  
Y LUXEMBURGO