

Revista para la Promoción y
Apoyo a la Enseñanza del Español

11

Diciembre
2003

mosaico

Unidades léxicas. J. R. Gómez Molina
Enfoque léxico. R. Alonso Raya
Adquisición del léxico. M. de Castro Ruiz

Aprendizaje y traducción. M. Frasier Gay
La Transición española. L. Palacios Bañuelos
Sueños soñados despierto. F. Velasco

El vocabulario

NIPO - 176-03-194-X ISSN - 1374-0245



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
CULTURA Y DEPORTE
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO

■ Presentación	
M ^a Piedad de la Fuente Salvador Consejera de Educación	3
■ Enseñar español: el vocabulario	
Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE José Ramón Gómez Molina Algunas aplicaciones del enfoque léxico	4
Rosario Alonso Raya Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico	9
Mercedes de Castro Ruiz	14
■ Firmas	
La comunicabilidad en el aprendizaje de las lenguas y en traducción Magdalena Frasier Gay	17
La Transición española como paradigma Luis Palacios Bañuelos Sueños soñados despierto	22
Fernando Velasco Fernández	26
■ Bien dicho y bien escrito	
Milagro cotidiano Ricardo Martínez de Rituerto Pleonasmo: ¿vicio o virtud?	31
Jesús Mesanza López	33
■ Fichas	
De aventuras con Manolito Gafotas	35
La vida es un carnaval	39
Álvaro, alumno en extinción	41
■ Guía del profesor	
43	
■ Reseñas	
<i>Defendiendo a los clásicos griegos y latinos: casi unas memorias (1944-2002)</i>	44
<i>Canal joven en español</i>	45
<i>Interculturalidad</i>	47
■ Informaciones	
Cartas al Director	48
II CIEFE	48
Consejería de Educación	49
Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas	49
Asesorías Técnicas	49
Publicaciones	49
Asociaciones de Profesores de Español	50
Institutos Cervantes	50
I Premio Literario	51
■ Calendario	
Actividades organizadas por la Consejería de Educación	51
— ejemplar gratuito —	

PORTADA

Pantera dionisiaca. Hacienda de Sorothus, Susa (Túnez). Siglo II.
Colección del Museo de la Marina. París.

MOSAICO

Diciembre 2003

Directora

M^a Piedad de la Fuente Salvador
Consejera de Educación en Bélgica,
Países Bajos y Luxemburgo
Embajada de España
Bruselas

Coordinador

Federico Curto Herrero
Asesor técnico

Equipo de Redacción

José Luis Cabo Pan
Federico Curto Herrero
Cristóbal Gutiérrez Carrera
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

Rosario Alonso Raya
Ángel Javier Arnedo Jiménez
Eva Beltrán Gallardo
Mercedes de Castro Ruiz
Federico Curto Herrero
Cipriano Fontanilla Alejo
M^a Piedad de la Fuente Salvador
Magdalena Frasier Gay
Rosa M^a García Muñoz
José Ramón Gómez Molina
Danièle Janssen
Montserrat Marcé Prats
Ricardo Martínez de Rituerto
Jesús Mesanza López
Esther Ortas Durand
Luis Palacios Bañuelos
Fernando Velasco Fernández

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
Consejería de Educación en Bélgica,
Países Bajos y Luxemburgo
Embajada de España
N.I.PO: 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



Con este número empezamos una nueva etapa de la revista "Mosaico", que ha conseguido, poco a poco, gracias a unos ambiciosos objetivos y a un equipo entusiasta alcanzar un nivel de contenidos muy elevado, sin dejar de ser un útil de ayuda muy importante en el que los profesores de español, como lengua extranjera, encuentran un excelente material de apoyo para su tarea en el aula.

Esa seguirá siendo nuestra prioridad: la promoción y apoyo a la enseñanza del español. Sin embargo, esos objetivos pueden, también, alcanzarse por la vía de la información al profesorado y la contribución a su buena formación, en el sentido más amplio posible. En la tarea docente, como en cualquier otra profesión de ámbito intelectual, la mejor preparación, la mejor información, el mejor bagaje de conocimientos de la persona que la realiza, contribuye muy eficazmente a la consecución de los objetivos propuestos.

Despertar en los alumnos las ganas de conocer, de ir más allá, de descubrir nuevos mundos y, sobre todo, despertar su espíritu crítico y mejorar su capacidad para el esfuerzo personal, es una difícil tarea que necesita apoyarse en una formación ambiciosa y continua del profesor.

Con estas metas, nos proponemos ampliar los contenidos de nuestra revista que, por supuesto, seguirá incluyendo fichas de apoyo directo a la tarea en el aula, reseñas de publicaciones de interés para el profesorado y todo tipo de informaciones referidas a la difusión de la lengua española. Pero que, además de todo esto, incluirá secciones y artículos de opinión sobre diversos temas que estén en el centro del interés general y que, por supuesto, puedan, en cualquier caso, atraer el interés de alumnos y profesores hacia temas culturales que contribuirán, sin duda, a aumentar su conocimiento de la lengua y la cultura españolas. En esta línea de trabajo, iniciamos, a partir de este número, una colaboración con el Instituto de Humanidades de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, y la publicación de una serie de artículos dedicados a la Transición española y su repercusión en la España actual, con motivo del veinticinco aniversario de nuestra Constitución de 1978.

En cualquier caso, como viene siendo ya habitual, serán vuestras observaciones críticas y comentarios, los que nos harán notar si seguimos por el buen camino emprendido por esta Consejería hace ya cinco años.

Por otra parte, me interesa resaltar una circunstancia evidente: estamos en Bruselas, la capital de la Unión Europea, donde se concentra la mayor cantidad de traductores e intérpretes del mundo y las lenguas cobran una enorme trascendencia. El español es una de las 11 lenguas oficiales de la UE que, en el 2004, con la entrada efectiva de los nuevos países candidatos, se convertirán en 25. España está defendiendo con gran firmeza y habilidad el actual régimen lingüístico y oponiéndose a cualquier otro que impida solicitar la traducción de los documentos oficiales al español y la interpretación activa y pasiva española en las reuniones comunitarias. Nos encontramos, pues, en un momento en el que la defensa del uso del español cobra una especial importancia y, por lo tanto, nos sentimos, con nuestros proyectos, apoyando la enorme relevancia social de una lengua que en el 2010 hablarán 600 millones de personas en todo el mundo.

Mi incorporación como Consejera de Educación ha supuesto, también, el encuentro con un equipo de personas de enorme calidad humana que, estoy segura, serán, ya lo están siendo, una gran ayuda en mi trabajo. Muchas gracias a todos ellos, a los profesores y a todos aquellos que desde las organizaciones de padres o de emigrantes contribuirán al éxito, que es el de todos, de la promoción del español y la cultura española.

Mª Piedad de la Fuente Salvador
Consejera de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo
Embajada de España

Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE

José Ramón Gómez Molina

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Valencia

El objetivo del presente artículo es familiarizar a los profesores con las diferentes unidades que conforman el léxico del español

El aprendizaje de unidades léxicas pasa por diferentes estadios: comprensión o interpretación, práctica contextualizada, retención, uso y mejora y fijación

El objetivo del presente artículo es familiarizar a los profesores con las diferentes unidades que conforman el léxico del español y ofrecer una alternativa más que pueda estimular la intervención pedagógica en el aula. El requisito previo es definir la unidad léxica (*lexical item* para Lewis, 1993, 1997; *lexical unit* para Cruse, 1986; Bogaards, 2001)¹ como la unidad de significado en el lexicón mental, la cual sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una o más palabras ('papel', 'caradura', 'muchas gracias', 'echar chispas', 'a la chita callando', 'no hay mal que por bien no venga', ...).



J.R. Gómez Molina. II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (II Ciefe).

Y si aceptamos que la dicotomía gramática/vocabulario no es válida, como apunta Lewis (1993: 90), o que el léxico, la morfología y la sintaxis son un *continuum* de aspectos interrelacionados, según uno de los postulados básicos de la Lingüística cognitiva (Cuenca y Hilferty, 2000: 19), estaremos de acuerdo en

que el tratamiento del léxico en el aula ha de integrar actividades relacionadas con las diferentes acepciones de las unidades léxicas (semántica), con su estructura (lexicogénesis), con las relaciones paradigmáticas (hiperonimia, sinonimia, antonimia, polisemia ...), con las relaciones sintagmáticas (combinaciones, colocaciones, expresiones fijas ...) y con el valor discursivo que implica el contenido que se comunica. Por ello, resulta palmario que al delimitar el contenido léxico objeto de enseñanza-aprendizaje, una cuestión primordial es establecer el tipo de unidades léxicas fundamentales que hemos de planificar para lograr la comunicación efectiva de los aprendices y que servirán de base para el enriquecimiento posterior, según las necesidades e intereses de los alumnos como usuarios.

Buena prueba de la importancia que encierra el repertorio de unidades léxicas son los planteamientos formulados por diversos autores e instituciones, aunque con diferentes concepciones epistemológicas², (Nattinger y DeCarrico, 1992; Lewis, 1993, 1997, 2000; McCarthy, 1999; Nation, 2001; Consejo de Europa, 2001: 126-128), así como el revulsivo metodológico que han supuesto algunas de sus aportaciones.

Propuesta para el tratamiento en el aula

La clasificación que presentamos a continuación parte de diferentes tipologías y, aunque totalmente respetuosa con las orientaciones del Consejo de Europa, sugiere una taxonomía mínima y operativa para el profesor, ya que posibilita un fácil y sistemático tratamiento de las diferentes unidades léxicas en el aula de ELE, al tiempo que asume la pre-

misa de que un repertorio basado en el principio de idiomática supone una ayuda importante para la fluidez de cualquier aprendizaje de lenguas. La finalidad última es que los alumnos las utilicen de la misma manera que lo haría un hablante nativo que está aprendiendo a usarlas por primera vez, es decir, experimentando cómo funcionan y deducir las reglas por las que se rigen. Cabe recordar, además, que el aprendizaje de dichas unidades pasa por diferentes estadios: comprensión o interpretación (mediante procedimientos *top-down* o *bottom-up*), práctica contextualizada, retención (memoria a corto plazo), uso y mejora, y fijación (memoria a largo plazo, reutilización).

A. Palabras

Dada la naturaleza del léxico, clasificamos como tales las palabras simples (*lunes, fácil, balón, leer, bien*) y las compuestas (*termómetro, sacacorchos, polideportivo, coche-cama, hombre rana*). Las palabras compuestas son una combinación estable de lexemas que pueden considerarse como palabras individuales en el sentido de que funcionan dentro de la oración como miembros de una categoría gramatical específica. Como señalan Píera y Varela (1999: 4371), a través de la combinación de estos constituyentes subléxicos se produce en el interior del compuesto una verdadera relación sintáctica (*bonobús, agridulce, malcriar*). Estos autores analizan distintos tipos de compuestos léxicos (nominales, adjetivos y verbales) y concluyen que, además de prototípicos, se caracterizan por la amalgama fonológica de sus constituyentes así como por la unidad morfológica del conjunto. Por otra parte, opinamos que junto a los elementos léxicos citados (vocabulario abierto y conjuntos léxicos cerrados), también deben incluirse aquí los elementos gramaticales (artículos, demostrativos, preposiciones, ...) pues, aunque desarrollan mucho más funciones gramaticales que léxicas, su importancia para la combinación de elementos léxicos en la cadena hablada es indiscutible.

Las actividades que pueden ejercitarse en el aula con este tipo de unidades léxicas son diversas y variadas en cualquiera de los niveles de aprendizaje.

B. Combinaciones y compuestos

Es obvio que la enseñanza del léxico de una lengua extranjera debe considerar tanto las unidades léxicas monoverbales como aquellas combinaciones pluriverbales que responden a los patrones de coocurrencia sintácti-

cos y léxicos más significativos. Comentamos, en primer lugar, los patrones de coocurrencia léxicos (*dar* ➔ *un paseo, un beso, las gracias ...*; *subir, bajar, mantener* ➔ *los precios; desempeñar un papel, un cargo ...*; *fuente fidedigna*) y a este tipo de combinaciones las denominamos colocaciones³. Su conocimiento y práctica es fundamental en el proceso de adquisición de una segunda lengua, no sólo desde el punto de vista sintáctico como defiende Lewis⁴, sino también porque la especialización semántica de uno de los elementos de la colocación –la base o el colocado principal– representa cierto grado de dificultad a los hablantes no nativos para la elección del otro elemento –el colocativo–, lo que deriva en la producción de frecuentes errores (*problema flaco, *hacer una decisión). Ello es así porque se trata de una relación orientada: el colocado implica a la base pero no a la inversa (*maullar* ➔ *gato*, pero *gato* ➔ *maullar*, *correr, saltar, blanco, siamés ...*); además, no es sólo una combinación de palabras sino de lexemas, puesto que cada constituyente léxico es también un constituyente semántico.



Asistentes al II Cíefe.

Por nuestra parte, y al igual que otros autores, opinamos que se trata de una categoría intermedia entre las combinaciones libres y las fijas. Para Corpas (1996: 53-83) las colocaciones son unidades fraseológicas fijadas solo en la norma, dado que son sintagmas completamente libres desde el punto de vista del sistema de la lengua, esto es, reflejan tendencia de uso y permiten la libre conmutación de los colocados sin que ello produzca cambios semánticos ni sintagmas defectivos (*asistir a/ convocar/ presidir la reunión*).

Como apunta Higuera (1997: 46-48) enseñar colocaciones, en vez de palabras aisladas, presenta múltiples ventajas; entre ellas: evita errores léxicos, ayuda a almacenar juntas en el léxico palabras que se emplean como un blo-

La enseñanza del léxico de una lengua extranjera debe considerar las unidades léxicas monoverbales y las combinaciones pluriverbales

Las combinaciones léxicas pueden trabajarse en cualquiera de los niveles de aprendizaje

que, se profundiza en el conocimiento de palabras que ya conocen y mejoran notablemente las destrezas lingüísticas al utilizarlas de forma combinada en español, etc. También Koike (2001: 208-9) destaca el papel importante que desempeñan las colocaciones en el ámbito de la didáctica de ELE. Y considerando que las colocaciones no pertenecen al nivel gramatical sino al léxico, apunta la conveniencia de trabajarlas en los niveles Intermedio y Superior cuando los alumnos ya han adquirido los conocimientos gramaticales básicos.



En segundo lugar, están las combinaciones sintagmáticas, que integran dos subgrupos: de un lado, las combinaciones gramaticales, que hacen referencia a los casos de régimen y que incluyen tanto los verbos con régimen preposicional (*brindar por*) como todos aquellos adjetivos y sustantivos que rigen determinadas preposiciones (*fiel a, capaz de, falta de ...*); y de otro, los compuestos sintagmáticos. Val (1999: 4824-4841) señala que los compuestos sintagmáticos son compuestos impropios en los que se da una reinterpretación de una construcción sintáctica para formar una nueva entidad léxica. Estos compuestos revelan una de las fronteras más difíciles de trazar entre léxico, morfología y sintaxis; son expresiones que están sintácticamente fijadas, es decir, se comportan como una simple unidad léxica y les da su naturaleza de compuestos (*visita relámpago, libertad de prensa*). Asimismo, argumenta que el factor fundamental que caracteriza a estos compuestos sintagmáticos es la ausencia de significado composicional y ello les permite ser reinterpretados sintácticamente como nombres complejos (*cortina de humo* ➔ *ni cortina ni humo explican el significado de 'sacar un argumento a colación para distraer la atención del tema principal'*). Y por ser estructuras sintácticamente fijadas, no pueden alterarse ni permiten la adición de modificadores⁵ (**fines de semana, *huelga celosa*).

Desde la perspectiva didáctica, las comparaciones fijadas pueden ya trabajarse en el nivel Inicial; las metáforas y las paremitas en los niveles Avanzado y Superior

Tal como hemos sugerido para las combinaciones léxicas, este grupo de combinaciones sintagmáticas puede trabajarse en cualquiera de los niveles de aprendizaje, aunque, preferentemente, a partir del nivel Intermedio.

C. Expresiones idiomáticas con mayor o menor grado de fijación

Intentar delimitar diferentes clases de expresiones institucionalizadas o semiinstitucionalizadas puede resultar complicado; en nuestra opinión, más importante que ofrecer una taxonomía diversificada es agruparlas globalmente como un conjunto de gran rentabilidad comunicativa.

Las locuciones idiomáticas⁶ son combinaciones de dos o más palabras vinculadas de forma estable y, al mismo tiempo, son fórmulas estereotipadas que tienen entre sus elementos una cohesión semántica completa. Las locuciones prototípicas han de cumplir estos requisitos: sus componentes léxicos son invariables (*matar dos pájaros de un tiro, *matar pájaros de un tiro*), no son conmutables por otros (*estirar la pata, *estirar una pata*) y no admiten alteración de orden (*dar gato por liebre, *dar liebre por gato*). Estos modismos presentan un significado unitario que no es la suma de los componentes (*echar raíces, salir por peteneras*) y que, además, no presenta ninguna relación lógica, conceptual o semántica entre los miembros que la componen⁷. Estas expresiones idiomáticas, que para Corpas (1996: 52) están fijadas en el sistema, tienen una configuración sintáctica regular; además, se pueden estructurar como los lexemas de la lengua y actuar como elementos oracionales.

Desde el punto de vista metodológico planificar la enseñanza-aprendizaje de estas unidades léxicas es tarea muy compleja⁸. Por otra parte, su tratamiento puede iniciarse en el nivel Intermedio para desarrollarlo de forma sistemática en los niveles Avanzado y Superior. Al igual que las locuciones, otras expresiones idiomáticas que hemos incluido en este apartado gozan de estabilidad (fijación sintáctica) y se caracterizan por su idiomatidad, pero el componente etnográfico o antropológico actúa como elemento idiosincrásico del español⁹. En primer lugar, están las comparaciones fijadas, las cuales se caracterizan claramente por su estructura comparativa (tieso como una escoba) y que pueden actuar como intensificadores, ponderativos y epítetos. En segundo lugar, también se consideran frases hechas aquellas expresiones que se insertan en el discurso como una pieza única y que no ofrece posibilidades de cambio en



El profesor Gómez Molina.

ninguno de sus elementos ni de inserción de otros (en el quinto pino), así como las muletillas o juegos de palabras con rima interna, cuyo sentido se basa en los efectos fonéticos (de eso nada, monada). Y también se incluyen aquí las paremias o expresiones de sabiduría popular. Para Corpas (1996: 132-33) son enunciados fraseológicos, que se caracterizan por constituir actos de habla, presentan fijación interna y externa, poseen significado referencial y gozan de autonomía textual (por la boca muere el pez).

Los proverbios o frases proverbiales están a caballo entre las locuciones y los refranes. Para Casares (1992) contienen una tradición de ejemplaridad por consenso de una comunidad lingüística y suelen ser privativas de los pueblos donde surgieron; por tanto, son de difícil empleo en diferentes contextos culturales. El refrán es definido por Casares (1992) como una frase completa e independiente que expresa un pensamiento en sentido directo o alegórico, por lo general en forma sentenciosa y elíptica, en el que se relacionan por lo menos dos ideas –estructura bimembre– (tanto va el cántaro a la fuente, que al fin se rompe). El refrán presenta un carácter más elaborado que la frase proverbial. Se trata siempre de enunciados breves, sentenciosos, consabidos, de forma fija y provistos de elementos mnemotécnicos, que presentan mayor condensación semántica y complejidad sintáctica. Están lexicalizados y tienen autonomía sintáctica y textual (dentro de cien años, todos calvos; haz el amor, no la guerra). Desde la perspectiva didáctica, las comparaciones fijadas pueden ya trabajarse en el nivel Inicial; las muletillas y las paremias en los niveles Avanzado y Superior, especialmente las últimas, pues se trata de enunciados que muestran características bastante diferentes con el resto de unidades léxicas.

D. Fórmulas de interacción social

Son, esencialmente, fórmulas sociales que están fijadas por el contexto, que responden a expresiones prefabricadas y convencionales utilizadas por los hablantes con un propósito social determinado y que los aprendices pueden reconocer como procedimientos similares que se dan en sus respectivas lenguas maternas. Junto a las fórmulas rutinarias de Corpas (1996: 170-212), clasificadas como fórmulas discursivas (¿qué tal?, hasta luego) y fórmulas psico-sociales (expresivas, comisivas, directivas, asertivas y rituales: lo siento, ¡largo de aquí!, encantado de conocerte, le saluda atentamente), y caracterizadas todas ellas por constituir actos de habla dependientes de una situación específica o circunstancia concreta, incluimos otros enunciados que también representan fórmulas estereotipadas que corresponden a ciertas funciones comunicativas (felicitar, agra-



Salón de sesiones plenarias del II Ciefe

decer, dar el pésame ...), así como aquellas expresiones que muestran las actitudes del hablante para mantener las relaciones sociales apropiadas (cortesía, iniciadoras de frase, palabras interactivas, etc.). Dado que se trata de fórmulas que cumplen funciones específicas en la interacción social, su tratamiento en el aula debe ser sistemático en todos los niveles de aprendizaje, si bien, como apunta Penadés (2001), pueden graduarse según el contenido nocional-funcional y procurando una planificación que respete las relaciones semántico-pragmáticas existentes entre ellas.

Reflexión final

El propósito de lo expuesto arriba ha sido corroborar que el contenido léxico abarca un amplio elenco de unidades: palabras, combi-

naciones léxicas y gramaticales, locuciones idiomáticas, rutinas sociales ... y es imprescindible que una importante parcela de la adquisición de la lengua española sea la relacionada con la comprensión y producción de esas unidades pluriverbales que, además del valor semántico y pragmático, pueden ser analizadas como segmentos por el estudiante y percibir las como esquemas morfosintácticos.

Si bien se han apuntado algunas pautas generales para su tratamiento en el aula, consideramos necesaria una planificación léxica que, a partir de determinados criterios de se-

lección (frecuencia de uso, disponibilidad, asociaciones conceptuales, dimensión pragmática, etc.) gradúe su enseñanza en los diferentes niveles de aprendizaje. Es obvio que se trata de una tarea compleja, dada la cantidad de combinaciones y expresiones existentes en la lengua española, pero son varias las razones que la justifican; entre ellas, centran la atención del aprendiz en estructuras más amplias del discurso y en los aspectos sociales de la interacción. Así mismo el empleo correcto y adecuado de las mismas permite no violar restricciones léxicas ni producir actos de habla inadecuados.

Referencias bibliográficas

- BOGAARDS, P. (2001): "Lexical units and the learning of foreign language vocabulary", *Applied Linguistics*, 23: 321-343.
- BOSQUE, I. (2001): "Sobre el concepto de 'colocación' y sus límites", *L.E.A.*, XXIII/1: 9-40.
- CORPAS, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid, Gredos.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua*. Council for Cultural Co-operation. Education committee. Strasbourg.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2000): "Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE", *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, V: 111-134. Universitat de València.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (e.p.): "La subcompetencia léxico-semántica" y "Los contenidos léxicos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL.
- HIGUERAS, M. (1997): "Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros", *REALE*, 8: 35-49.
- KOIKE, K. (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Universidad de Alcalá y Takushoku University.
- LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach*. Londres, Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (2000): *Teaching collocations. Further developments in the Lexical Approach*. Londres, Language Teaching Publications.
- NATION, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- NATTINGER, J. R. y J. DECARRICO (1992): *Lexical phrases and language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- PENADÉS, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid, Arco Libros.
- PIERA, C. y S. VARELA (1999): "Relaciones entre Morfología y Sintaxis", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe. págs. 4367-4422.
- RUIZ, L. (2001): *Las locuciones en español actual*. Madrid, Arco Libros.

NOTAS

- ¹ Bogaards (2001: 326), de acuerdo con la opinión de Cruse, considera la unidad léxica como la unión de una forma léxica y un sentido simple, único.
- ² Si bien es cierto que existe cierta controversia conceptual en la clasificación de las unidades pluriverbales, lo importante desde el punto de vista didáctico es que se trata de combinaciones que permiten formar redes asociativas de diferentes tipos. Son varios los autores que estudian la taxonomía de estas unidades pluriverbales, entre ellos: Corpas (1996), Higuera (1997), Lewis (1997: 7-11) y Koike (2001: 25-39).
- ³ Koike (2001) muestra un excelente análisis de las colocaciones léxicas en el español actual, basado en las características formales y semánticas.
- ⁴ No es ahora el momento de debatir si las colocaciones pertenecen al plano gramatical o al plano léxico; cfr. Bosque, 2001.
- ⁵ Son varias las diferencias entre estos compuestos sintagmáticos y las colocaciones; estas últimas no son estructuras tan fijadas (fruta madura, frutas maduras), permiten la adición de modificadores (fruta madura de temporada), permiten la modificación de uno de sus elementos (la madurez de la fruta), aceptan el cambio a pasiva (convocar la reunión ≠ la reunión fue convocada) y nunca dan lugar a compuestos léxicos mientras que los compuestos sintagmáticos sí pueden darlo.
- ⁶ Para un estudio detallado de la forma, la función y el valor pragmático de estas expresiones, véase Corpas (1996), Ruiz (1998, 2001) y Penadés (1999).
- ⁷ Algunas de las diferencias entre las colocaciones y las locuciones son: las locuciones equivalen a una categoría gramatical completa y las colocaciones, no; los elementos que forman las colocaciones –base o colocativo– pueden funcionar de forma aislada y en las locuciones hay palabras idiomáticas que sólo tienen sentido dentro de la locución.
- ⁸ Gómez Molina (2000) propone un modelo que combina la valoración semántica, sintáctica y pragmática de estas expresiones; y en Gómez Molina e Iliina (2002) se analiza la aportación del paradigma cognitivo a la planificación léxica de las locuciones idiomáticas.
- ⁹ Desde una perspectiva contrastiva se observan las diferencias culturales; así: fuerte como un toro, como un roble (español)/fuerte como un reno (ruso); aburrido como una ostra (español)/aburrido como la muerte (holandés); matar dos pájaros de un tiro (español)/meter dos conejos en un saco (ruso); etc.

Algunas aplicaciones del enfoque léxico

Rosario Alonso Raya

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Granada

Desde que *el enfoque léxico* hiciera su aparición en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas (Lewis, 1993; 1997; 2000) parecen soplar aires nuevos para la práctica del vocabulario en nuestras aulas. Nuestro modesto propósito es sumarnos a dichas propuestas con algunas muestras de aplicaciones metodológicas.

1. Presupuestos teóricos

Para explicar la fluidez del nativo al expresarse (hablamos extraordinariamente rápido) no podemos pensar que constantemente creamos de la nada a partir de nuestra competencia gramatical. Nattinger y DeCarrico (1992) han sugerido que la lengua se retiene en agrupaciones (*chunks*) de distintos tipos, cuya extensión es superior a lo que normalmente llamamos *palabra*. Según estos autores, un nativo posee un repertorio de decenas de miles de unidades fraseológicas responsables de dicha fluidez, y es precisamente nuestra habilidad para utilizar unidades léxicas *prefabricadas* la que nos permite responder a las duras exigencias que impone el discurso en tiempo real. Entre otras cosas, cuando hablamos, hemos de expresar nuestras intenciones, utilizar las reglas sintácticas apropiadas, recuperar el léxico necesario, satisfacer las convenciones pragmáticas, adaptar nuestro discurso a los sucesivos resultados que obtengamos de la negociación de sentido con nuestro interlocutor, etc. Es obvio que la dificultad de la empresa se ve enormemente facilitada si disminuimos la toma de decisiones acudiendo al 'discurso previamente empaquetado y listo para usar' del que hablamos, ya que podemos atender a requerimientos

más urgentes, en lugar de quedarnos estancados en la recuperación de palabras individuales.

Los aprendices de L2, obviamente, también usan un gran número de *trozos* sin analizar en contextos muy predecibles socialmente. Es decir, usan lengua 'prefabricada'. Antes se pensaba que esta *lengua prefabricada* era algo anecdótico y carente de importancia en el proceso de adquisición, pero investigaciones recientes le han otorgado un lugar primordial en el aprendizaje de la lengua. Esta visión se opone completamente al estructuralismo tradicional. Para dicha escuela, lo importante es que el alumno domine las 'reglas' y después produzca frases correctas. Por contra, desde

Antes se pensaba que la lengua prefabricada era algo anecdótico y carente de importancia en el proceso de adquisición, pero investigaciones recientes le han otorgado un lugar primordial en el aprendizaje de la lengua



Lourdes Díaz. *Il Ciefe*.

el enfoque léxico se piensa que una parte muy importante de la adquisición de la lengua consiste en producir unidades léxicas como todos no-analizados '*chunks*' o '*trozos*' a par-



María Espuny. *Il Ciefe*.

tir de los cuales el aprendiz comienza a percibir patrones sintácticos, morfológicos y todo aquello a lo que tradicionalmente llamamos gramática. En este modelo, las frases que se adquieren como un todo son la fuente princi-

pal para el dominio del sistema sintáctico. De hecho, los nativos, que pueden optar entre la creación –usando la competencia gramatical– y la repetición de unidades fraseológicas almacenadas como un todo, prefieren ésta última opción.

La idea esencial es que para ganar fluidez necesitamos adquirir una buena cantidad de ítems fijos o semifijos prefabricados y tenerlos listos para usar.

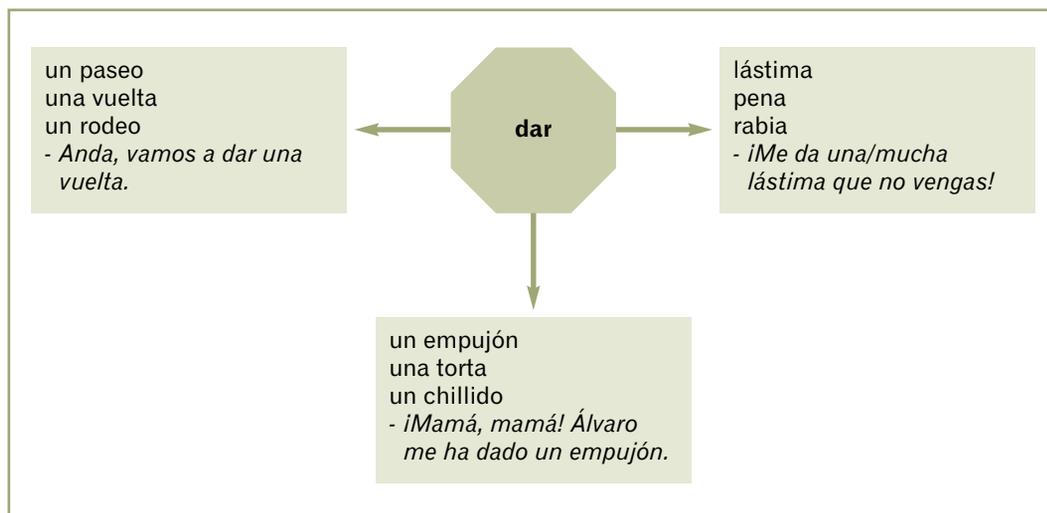
Uno de los tipos fundamentales de esas ‘multipalabras’ o unidades léxicas complejas son las llamadas *colocaciones* y será precisamente en ellas en las que nos detengamos y a las que dediquemos algunas actividades para su adquisición en el aula.

2. Colocaciones

Son combinaciones frecuentes y preferentes de dos o más palabras que constituyen una categoría intermedia entre las combinaciones libres y fijas (*entablar amistad; fuente*

Las colocaciones son combinaciones frecuentes y preferentes de dos o más palabras que constituyen una categoría intermedia entre las combinaciones libres y fijas

dictar escribir redactar enviar recibir	una carta	urgente confidencial de amor de negocios certificada
NOMBRE		ADJETIVO
Jugador bebedor fumador lector romántico		empedernido
VERBO		NOMBRE
deshacerse en		lágrimas alabanzas cumplidos atenciones excusas
VERBO	ADJETIVO	NOMBRE
cometer un	grave garrafal insignificante gran/pequeño craso	error

Otros diagramas:

fidedigna; profundamente dormido; diametralmente opuesto; salto mortal; primeros auxilios...). Son de carácter eminentemente estadístico, es decir, entrarían de lleno en lo que en términos coserianos solemos denominar la *norma*. De hecho, es nuestro conocimiento de dicha norma la que hace que sepamos *qué va con qué*, esto es, que seamos capaces de dar cuenta de las posibilidades combinatorias de los elementos de nuestra lengua. Pero dicho saber no es en modo alguno obvio para nuestros estudiantes, que, invariablemente, se encuentran con las respuestas: “*Porque es así, porque suena mejor en español, etc.*”. La enseñanza de dichas combinaciones sintagmáticas, por tanto, es esencial para que nuestros alumnos sean realmente capaces de usar el léxico que potencialmente poseen ya que les ayuda a establecer el contexto (situación de uso) y el co-texto (entorno lingüístico) en el que realmente se utilizan las palabras. Es más, es la única forma de que puedan almacenar y recuperar adecuadamente ítems que se emplean como un bloque, como un todo, en español.¹

Veamos, a continuación, algunos ejemplos de presentación de estos elementos léxicos que pueden haber aparecido en textos o en diálogos durante nuestras clases y que nos interesa trabajar más a fondo con nuestros estudiantes.

Cajas de colocaciones:

No se aconsejan más de cinco entradas, las listas más largas se prestan a confusión. No siempre tienen que estar rellenos todos los espacios, los puede ir completando el alumno a medida que avanza en su aprendizaje:

Emparejar:

- Busca dos adjetivos que estén estrechamente relacionados con las palabras de la primera columna:

- | | | |
|-------------|----------------|-----------------|
| 1. éxito | a. astronómico | f. irrisorio |
| 2. deseo | b. respingón | g. succulento |
| 3. comida | c. aplastante | h. rotundo |
| 4. cantidad | d. acuciante | i. desenfrenado |
| 5. nariz | e. aguilero | j. frugal |

- Empareja cada frase con sus continuaciones:

Columna 1	Columna 2
1. Se ha vuelto	a. triste b. colorado c. nervioso
2. Se ha hecho	a. catedrático b. la presidenta de EEUU c. el marido de la dueña de la empresa
3. Se ha puesto	a. un antipático b. un tacaño c. un estúpido
4. Ha llegado a ser	a. vegetariano b. budista c. ecologista

La verdadera definición de una palabra es una combinación de su significado referencial y de su ámbito colocacional. Es el uso de

La verdadera definición de una palabra es una combinación de su significado referencial y de su ámbito colocacional

palabras similares en expresiones familiares lo que nos ayuda a trazar el perfil de las palabras. De hecho, el modo en el que los nativos han aprendido estos verbos aparentemente similares es mediante la internalización de esos contrastes.

¿Cuál es el intruso?:

1. TERRIBLE: sospecha, silla, desilusión, susto
2. MORTAL: ventaja, odio, aburrimiento, susto
3. IMPRESIONANTE: borrachera, porrazo, prioridad, esfuerzo
4. PERDIDO: tonto, idiota, imbecil, listo
5. INFERNAL: tiempo, maleta, ruido, vuelo
6. PORTENTOSO/A: inteligencia, ganas, memoria, habilidad

Examinando una palabra:

- se mira la colocación en el texto original; se miran colocaciones en un diccionario español-español; se miran colocaciones en internet (www.rae.es; consulta banco de datos): Aconsejable (8 concordancias para los intermedios, 20 o 30 para avanzados).

• Ejemplo de trabajo con un verbo deslexicalizado:

¿Serías capaz de emparejar los enunciados de estos dos recuadros?

LLEVAR

1. ¿Cómo lo llevas?
2. Oye, ¿y qué llevaba la madrina?
3. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?
4. (En un taxi): Tome 20 euros, es que no llevo suelto.
5. ¿Vas por Méndez Núñez?, ¿me llevas?
6. ¿Por qué siempre me tienes que llevar la contraria?
7. Está como un cencerro, pero tú, ni caso. Diga lo que diga, le llevas la corriente y punto.

- a. Llevaba un vestido de seda salvaje maravilloso. Iba guapísima.
- b. Pues a ver lo que hacemos porque yo no tengo cambio.
- c. ¿Y tú no te das cuenta de que haces lo mismo?
- d. Llevo dos años, pero no he estado nunca en España.
- e. Ya, pero ¿y si se pone violento?
- f. Ahí voy, tirando.
- g. Claro, venga.

Es difícil traducir el verbo *llevar*. ¿Puedes pensar en expresiones similares en tu lengua?

Estructuras (macro)discursivas:

También es importante adiestrar a nuestros alumnos en la práctica de modelos discursivos estereotipados. Se trata de que ejerciten su capacidad para descubrir patrones que se repiten en determinados tipos de textos (académicos, periodísticos, publicitarios...). En este caso también nos enfrentamos a discurso repetido y, por tanto, obtendrán las mismas ventajas que de la práctica de unidades fraseológicas menores:

Buenos días, señoras y señores. En nombre de les doy la bienvenida a (vuelo 5050; nuestras instalaciones). Es un enorme placer tenerles hoy con nosotros. Espero que disfruten la visita/el curso/la estancia. Si hay algo en lo que pueda ayudarles, por favor, no duden en hacérmelo saber.



3. Conclusiones

Como punto final, nos gustaría recordar algunos de **los principios que guían el enfoque léxico** para tenerlos presentes en la práctica diaria:

1. Es fundamental hacer hincapié en las habilidades receptivas, especialmente 'escuchar'. El aprendizaje en las primeras etapas debería centrarse idealmente en 'escuchar' y en lecturas extensivas mejor que intensivas, pues así se ponen en práctica un mayor número de estrategias de adivinación por el contexto.
2. La importancia del **contraste** en la concienciación lingüística debe ser reconocida.
3. Se deben potenciar los formatos no lineales de registro del léxico.
4. El entrenamiento en hacer agrupaciones fraseológicas (*pedagogical chunking*) debe ser una actividad frecuente en clase.
5. Hay locuciones muy útiles desde el principio que deben introducirse como trozos sin analizar.

Es importante adiestrar a nuestros alumnos en la práctica de modelos discursivos estereotipados. Se trata de que ejerciten su capacidad para descubrir patrones que se repiten en determinados tipos de textos

6. El poder generativo y el espectro colocacional de una palabra es inversamente proporcional a su contenido informativo. Así pues, hay diferentes tipos de palabras que requerirán de un tratamiento distinto en la clase. Tratar a todas las palabras de la misma manera puede ser un caos.

Propuestas:

- En los cursos iniciales hay que dar a los estudiantes una enorme cantidad de vocabulario, incluso si todavía no son capaces de gramaticalizarlo.
- Hay que mantener un equilibrio entre las (relativamente extrañas) palabras que conllevan un significado considerable y las (relativamente extendidas y frecuentes) palabras con bajo contenido.
- Es conveniente llevar a cabo un *análisis de necesidades* que nos guíe en la selección y secuenciación. Si nos basamos en este criterio hay que ser capaz de responder a estas cuatro preguntas:

1. ¿Qué léxico necesitan los alumnos para hablar de personas, cosas y acontecimientos del lugar en el que viven?
2. ¿Qué lenguaje del aula deben comprender y producir?
3. ¿Qué entradas léxicas hay que adquirir para realizar ciertas tareas en clase como describir, comparar, clasificar, etc.?
4. ¿Qué entradas léxicas serán útiles para cada alumno en función de sus intereses?

Marta Higuera: <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vld=15150>



Michael Long. *El Ciefo*.

Si usas el enfoque léxico:

- Intenta aprovechar cualquier circunstancia para incrementar el léxico 'agrupado' de tus alumnos.
- Desarrolla la conciencia de tus alumnos respecto de la gramática de las palabras, no sólo de las frases.
- Llama la atención sobre ejemplos prototípicos y expresiones fijas, de modo que tus alumnos saquen el máximo partido del *input* que les ofreces.
- Intenta favorecer la observación cuidadosa y el 'darse cuenta' de los alumnos, pero sin insistir en análisis (gramaticales) exhaustivos.
- Anima a tus estudiantes a llevar una libreta de léxico bien organizada.
- Propicia la comparación léxica, no estructural, entre la L1 y la L2.

No:

- No preguntes simplemente a los alumnos: *¿Hay alguna palabra que no entendáis?*
- No les animes a registrar traducciones de palabras aisladas.

Bibliografía

- CERVERO, M.J. y PICHARDO CASTRO, F. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid, Edelsa.
- CORPAS PASTOR, G. (1996): *Anual de fraseología española*. Madrid, Gredos.
- KOIKE, K. (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. España/Japón, Universidad de Alcalá y Takushoku University.
- LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach*. London, Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach*. London, Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (2000): *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. London, Language Teaching Publications.
- McCARTY, M. (1990): *Vocabulary*. Oxford, Oxford University Press.
- MORENO PEREIRO, S. y BUYSE, K. (2003): "Colocaciones léxicas: pistas y trampas". En *Mosaico* N° 10, pp. 11-17.
- NATTINGER, J. y DeCARRICO, J. (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

NOTAS

¹ Para una clasificación de las colocaciones, véase el excelente resumen de Moreno Pereiro & Buyse aparecido en el número 10 de esta revista.

Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico

Mercedes de Castro Ruiz

Directora del Instituto Cervantes de Bremen

Los aspectos socioculturales no son un añadido o un mero apéndice del currículo de una lengua extranjera, sino que, por el contrario, impregnan los objetivos y contenidos de la enseñanza de la lengua

En el léxico hay connotaciones conocidas, aceptadas y compartidas por los hablantes. Tales connotaciones son, en muchos casos, significaciones implícitas, presuposiciones, que el estudiante de una lengua extranjera no puede interpretar correctamente, o bien porque no comparte el universo de actitudes, valores, creencias en que pueden interpretarse tales mensajes, o bien porque esos mismos significados culturales se producen en su lengua en signos no semejantes a los de la lengua extranjera.

Estas consideraciones son pertinentes en la enseñanza y en el aprendizaje de una lengua extranjera. Si dejamos de tratar determinados aspectos de la lengua extranjera que enseñamos, el español en nuestro caso, no podemos enseñar esa lengua adecuadamente: un idioma no puede enseñarse bien si lo separamos del ámbito cultural en que se produce su expresión.

1. Las referencias socioculturales

Los aspectos socioculturales no son un añadido o un mero apéndice del currículo de una lengua extranjera, sino que, por el contrario, impregnan los objetivos y contenidos de la enseñanza de la lengua. Deberán integrarse en el currículo de esa lengua aquellas referencias socioculturales necesarias para entender los aspectos diferenciales de la cultura en cuestión, condición sin la cual no sería posible la comunicación y ello deberá abordarse desde el principio mismo del proceso de enseñanza/aprendizaje del léxico, y convertirse en cuidado continuo a lo largo de todo el proceso.

Con cierta frecuencia, cuando introducimos palabras nuevas, las explicamos mediante una definición de lo simplemente denotado con ellas, sin abordar el hecho de que ese significado básico pueda tener implicaciones, en el mundo de los hechos, distintas a las de la lengua de origen. Tendemos a tratar la lengua como un universo autónomo, como un sistema cerrado, sin tener en cuenta la relación viva que mantiene con el universo social en que se crea; y sin tener en cuenta, tampoco, que ese proceso de creación es continuo. El proceso de transmisión de significados no concluye con el aprendizaje de lo denotado por cada término, porque cada significado se da, no sólo en un contexto lingüístico diferente, sino también en una realidad diferente.



Mercedes de Castro Ruiz.

Mediante tales prácticas salvamos provisionalmente la comunicación, pero queda pendiente la aproximación al otro entramado social y lingüístico.

El proceso de aprehensión de contenidos socioculturales es paulatino y puede prolongarse durante años. La consideración de que, incluso en el trato con el léxico de la lengua materna, el significado de las palabras se en-



Instituto Cervantes de Bremen.

riquece e incrementa con la experiencia, puede servirnos para transmitir a los estudiantes la idea de que la adquisición del léxico de una lengua extranjera no concluye con el aprendizaje de lo denotado por cada término. Es importante transmitir la noción de que las palabras adquieren su significado en contextos complejos y cambiantes, de tal manera que el estudiante debe estar en tensión para captar el reflejo de lo social y cultural en el léxico, en tensión para captar un modo de significar de las palabras, la connotación, en el que la referencialidad no es una relación biunívoca.

2. Tarea para comprobar la variedad de significados

El proceso, pues, de enseñanza/aprendizaje del léxico exige un especial cuidado y la conciencia del carácter procesual, inacabado, de la significación.

Proponemos la siguiente tarea para que los estudiantes constaten la variedad de significados y no la uniformidad, el cambio de contenido del concepto **satisfacciones** a lo largo de su vida.

Las pequeñas satisfacciones cotidianas

1. Escriba la lista de sus pequeñas satisfacciones.
2. Compare su texto con el siguiente:

Satisfacciones¹

La primera mirada por la ventana al despertarse
El viejo libro vuelto a encontrar
rostros entusiasmados
Nieve, el cambio de las estaciones
El periódico
El perro
La dialéctica
Ducharse, nadar
Música antigua
Zapatos cómodos
Comprender música nueva
Escribir, plantar
Viajar
Cantar
Ser amable

A ¿Qué edad tenía la persona que escribió este poema?

B ¿Era hombre o mujer?

3. Haga memoria y escriba sus satisfacciones cuando tenía 10 años.
4. ¿Y cuando tenga 65 años, cuáles serán sus satisfacciones?

Escríbalas

Se proponen otros ejercicios:

Escriba:

5. Sus satisfacciones en las distintas estaciones del año.
6. Las satisfacciones de otros (de familiares o de personas conocidas).
7. Las satisfacciones que tiene la gente en otros países o culturas.²



3. Condicionamientos individuales y socioculturales

El objetivo de esta práctica es llegar a la consideración de los condicionamientos individuales y socioculturales que intervienen en el proceso de significación y, como corolario, a la consideración de las diferencias intraculturales e interculturales que se dan en dicho proceso.

Es una forma de representación de nuestro pensamiento. Consiste en escribir las asociaciones de las palabras e ideas que se nos ocurren en la mente. El número de asociaciones centradas en una palabra es muy variable. Las asociaciones son individuales y generalmente subjetivas. Cada persona puede asociar distintas palabras en distintos mo-

Las asociaciones de palabras resultan muy útiles para profundizar en el significado de un concepto

El enfoque intercultural centra la clase de idiomas en la comprensión de la cultura extranjera y de la propia a través de la comparación de ambas

mentos. Cada cultura permite crear asociaciones que no son siempre lingüísticas. Por el contrario, como afirma E. Coseriu, *en realidad son asociaciones entre las cosas y asociaciones debidas a las ideas y opiniones acerca de las cosas*.

Las asociaciones de palabras resultan muy útiles para profundizar en el significado de un concepto.



Juan Pedro Basterrechea, del Instituto Cervantes.

En la puesta en común de la tarea, expresando y comparando vivencias, los estudiantes se concientizan de que la palabra *satisfacciones* no es un referente estable; remite a experiencias que pueden variar de un individuo a otro porque se trata de experiencias íntimas e intransferibles, que sólo en parte logramos expresar y comprender.

También quedarán reflejados los componentes socioculturales connotados en el concepto *pequeñas satisfacciones*, compartidos por quienes, perteneciendo a una misma cultura, son capaces de identificar esos rasgos comunes aunque no coincidan con los de su asociograma personal.

Compárese, si fuera posible, la atribución del significado que a ese concepto se da en las distintas culturas.

Conclusión

Actividades como ésta pueden ayudar a los estudiantes a ser conscientes del cambio del significado de un concepto y a respetar la multiplicidad cultural con la que se encuentran. El enfoque intercultural centra la clase de idiomas en la comprensión de la cultura extranjera y de la propia a través de la comparación de ambas.

Nuestras actividades estarán destinadas a desarrollar y potenciar las estrategias para inferir connotaciones de orden sociocultural en las palabras y, sobre todo, para que, tanto los



Olga Juan Lázaro, del Instituto Cervantes.

profesores como los estudiantes de español, puedan seguir incrementando su conocimiento del significado de las mismas fuera del contexto académico. La transmisión del significado no se agota en el aula. Se trata de una primera exploración. El significado es una cuestión similar a la de la identidad, no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo a lo largo de toda nuestra existencia.

Bibliografía

- AITCHISON, Jean (1987): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford, Basil Blackwell.
- MÜLLER, Bernd-Dietrich (1994): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*, Langenscheidt.
- NEUNER, Gerhard (1988): *Concepts of Universal Socio-Cultural Experience and Their Significance for Communicative Teaching and Learning of Foreign Language at School Level*. Strasbourg, Europarat.

NOTAS

- ¹ Es un poema del escritor alemán Bertolt Brecht (1898-1956) que escribió en los últimos años de su vida. Título original: *Vergnügungen* en BRECHT, Bertolt (1967): *Gesammelte Werke*, Bd. 10, Gedichte 3. Frankfurt/M.: (c) Suhrkamp, 1022.
 - ² Versión de Jesús López Pacheco sobre la traducción directa del alemán de Vicente Romano, *Poemas y Canciones*, Alianza Editorial.
- Idea tomada de BACHMANN, Saskia / GERHOLD, Sebastian / MÜLLER, Bernd-Dietrich / WESSLING, Gerd: *Sichtwechsel*/ Edition Deutsch Klett Verlag.

La comunicabilidad en el aprendizaje de las lenguas y en traducción: conceptos de superioridad e inferioridad

Modelos de imitación: textos bilingües y textos paralelos

Magdalena Frasié Gay

Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores
Universidad Complutense de Madrid

Las relaciones que se establecen entre la lengua propia, L1, y una lengua extranjera, L2, tanto si ésta es objeto de aprendizaje y en fase de adquisición como si ya se domina total o parcialmente, son fundamentalmente relaciones de superioridad e inferioridad. La superioridad del maestro o del hablante habitual de L2 consiste en su dominio de las normas socioculturales vigentes en su contexto histórico-geográfico y en su conocimiento de los medios lingüísticos y gestuales utilizados por los hablantes de L2 para comunicarse. Frente a esta situación, el aprendiz o adquirente de la lengua L2, condicionado por las normas socioculturales propias de su entorno natural y por los medios lingüísticos adecuados a su lengua materna, L1, empieza su aprendizaje en circunstancias que implican inferioridad.



Esta relación de fuerzas va desapareciendo paulatinamente a medida que disminuyen las diferencias que separan a los respectivos hablantes de L1 y L2 pero, aun así, sigue exis-

tiendo un grado de inferioridad del hablante que ha adquirido una lengua extranjera, debido a las interferencias del funcionamiento de su lengua materna en su utilización de la lengua extranjera. Proponemos tener en cuenta la utilidad de textos bilingües y de textos paralelos para, por comparación y después imitación, salvar diferencias tanto culturales como lingüísticas.

1. El niño, aprendiz de su propia lengua

1.1. Si partimos de una situación ideal, la del niño que está adquiriendo su lengua materna, L1, en condiciones inmejorables de aprendizaje pues en ello le va la supervivencia, vemos que, para comunicar su imagen mental –alegría, dolor, hambre, etc.–, este niño recurre primero a manifestaciones corporales –lloros, gritos, risas– que no encuentran respuestas satisfactorias. ¿Qué es lo que falla? Le faltan los medios lingüísticos apropiados para codificar su imagen mental, codificación que haría posible la comunicación con el adulto receptor y el código utilizado, un código gestual, no le permite estar en igualdad de condiciones con su interlocutor. Así:

Emisor en L0¹ — imagen mental — Mensaje no codificado lingüísticamente — Receptor en L1 — imagen mental incompleta — Codificación en L1 — Comunicación imperfecta

La inferioridad del niño estriba en que parte de su imagen mental se pierde debido a su carencia de medios lingüísticos y sólo el significado global del mensaje es percibido por el receptor.

Proponemos tener en cuenta la utilidad de textos bilingües y de textos paralelos para, por comparación y después imitación, salvar diferencias tanto culturales como lingüísticas

La inferioridad del niño estriba en que parte de su imagen mental se pierde debido a su carencia de medios lingüísticos

1.2. Si, por el contrario, es el adulto que domina la lengua L1 quien emite el mensaje, la relación de superioridad-inferioridad se acentúa aún más. El adulto, emisor en L1, tiene una imagen mental que transforma en mensaje codificado por medio de elementos lingüísticos, palabras y frases, que el niño desconoce, de modo que la comunicación queda truncada. Así:

Emisor en L1 — imagen mental — Mensaje codificado lingüísticamente — Receptor en L0 — imagen mental incompleta + medios lingüísticos inexistentes — Descodificación imposible o errónea — Comunicación prácticamente nula.

Si al niño le resulta imposible codificar o descodificar la imagen propia o la recibida por carecer de los instrumentos lingüísticos adecuados, cabe preguntarse qué puede hacer. Parece razonable deducir que el modo natural y productivo de adquirir las destrezas necesarias para comunicarse es, en esta etapa, la imitación. Imitando al adulto en su comportamiento social, en sus hábitos, sus gestos y, en particular, en sus medios de expresión, en su lenguaje, el niño acaba con la situación de inferioridad en que le situaba su desconocimiento de los instrumentos de una comunicación humana plenamente satisfactoria.

Las diferencias socioculturales entre los futuros hablantes de L2 (los aprendices) y los hablantes habituales de L2 (que dominan esta lengua) son a veces muy acentuadas



2. El aprendizaje de una lengua ajena a la propia

En la adquisición de una lengua L2, distinta de la propia, ¿en qué varían las condiciones? En primer lugar, no nos mueve una necesidad perentoria y, exceptuando casos extremos, no se trata de sobrevivir o de satisfacer exigencias vitales, por lo general, nos mueven exigencias académicas, laborales o profesionales. A esta motivación diferente se unen

factores que dificultan el aprendizaje de una lengua extranjera. Las diferencias socioculturales entre los futuros hablantes de L2 (los aprendices) y los hablantes habituales de L2 (que dominan esta lengua) son a veces muy acentuadas. Sus referentes históricos, literarios, geográficos e incluso musicales y lúdicos son diferentes, así como la gestualidad que a veces acompaña el discurso oral. Pero es sobre todo el mensaje verbal expresado por medio de instrumentos lingüísticos, portadores del bagaje sociocultural de una determinada comunidad de los hablantes de L2, el que presenta mayor dificultad y por lo tanto desencadena una relación de superioridad-inferioridad entre los aprendices de L2 y los hablantes habituales de la misma.

2.1. Las imágenes mentales que se trasladan por medio de instrumentos lingüísticos entre hablantes de una misma lengua, L1 o L2, son prácticamente coincidentes debido a su entorno histórico, cultural y social común pero no ocurre así cuando se trata de hablantes de comunidades lingüísticas diferentes. El hablante cuya lengua habitual es L1 y se expresa accidentalmente o subsidiariamente en L2 está condicionado cultural y, sobre todo, lingüísticamente por las normas vigentes en su sociedad que interfieren inevitablemente con su discurso en L2. Así:

Emisor en L1 — imagen mental condicionada — mensaje codificado en L2 + interferencias socioculturales y lingüísticas de L1 — Receptor en L2 — Descodificación — imagen mental — Recodificación en L2 — Comunicación imperfecta

Al recibir el mensaje codificado pero interferido, el receptor tiene, primero, que descodificar lo recibido y mediante esta descodificación extraer el significado del mensaje, una representación fiel de la imagen mental transmitida, para, luego, proceder a una recodificación en el transcurso de la cual restablecerá los elementos lingüísticos adecuados a la expresión verbal de la imagen mental, de acuerdo con la norma vigente en el ámbito de actuación de la lengua L2. En tales condiciones parece evidente que el emisor de lengua L1, el aprendiz, al expresarse en L2 está en inferioridad frente a su receptor, pues, si bien el significado global de su mensaje puede percibirse, el uso imperfecto de los significantes puede inducir a errores, a veces a incompreensión, con lo que la comunicación es frustrante para el emisor cuando el receptor no opera una recodificación empleando los medios lingüísticos adecuados.

2.2. Dado que la comunicación es en ambos sentidos y que el receptor en L2 se convierte habitualmente en la conversación en emisor en L2 para un receptor en L2 pero cuya lengua habitual es la L1, ¿qué ocurre con la imagen mental que quiere transmitir? Aquí, el emisor domina los elementos socioculturales



que condicionan los elementos lingüísticos que utilizará para expresarse y la codificación de su imagen mental se ajusta a las normas vigentes en su comunidad. Es el receptor de lengua habitual L1 quien deberá realizar, al recibir el mensaje codificado en L2, primero una descodificación para recuperar la imagen mental que originó el mensaje y, a continuación, una recodificación para adaptar a sus propias normas lingüísticas, condicionadas por su entorno, el significado transmitido por el mensaje. Así:

Emisor de L2 en L2 — imagen mental — mensaje codificado lingüísticamente — Receptor de L1 en L2 — Descodificación — imagen mental — Recodificación — Comunicación sometida al receptor.

En ambos casos parece evidente la situación de inferioridad del hablante de L1, aprendiz de la lengua L2 y que emite o recibe un mensaje en esta última lengua. ¿Cómo ganarle terreno al hablante habitual de L2? ¿Cómo lograr que los significados no queden oscurecidos por los significantes? Así como el niño, imitando al adulto en sus hábitos sociales y lingüísticos, acaba por equipararse a él, en cuanto a comunicabilidad se refiere, así el aprendiz de una lengua extranjera, lengua L2, recurre a la imitación.

Sin entrar en el detalle de los procedimientos utilizados por los docentes para el aprendizaje de lenguas extranjeras L2, podemos recordar que gran parte de las prácticas realizadas en el aula pertenecen al campo del mimetismo: se trata de imitar, ya que no se es, a un

francés, a un inglés, en suma, a otro. Los ejercicios de sustitución que tan productivos resultan están también basados en la imitación, en el calco de estructuras propuestas por el profesor o el manual.

3. El traductor, la lengua propia y las lenguas extranjeras

Los hechos observados hasta ahora en el proceso comunicativo, la existencia de unas relaciones de superioridad e inferioridad de los interlocutores, así como el recurso al mimetismo y a la imitación para paliar sus efectos, pueden igualmente observarse cuando la comunicación se realiza no ya de manera directa, sin intermediario, sino a través de un tercer elemento, el traductor o intérprete, conector tanto de la lengua propia L1 como de la ajena L2.

3.1. En este caso tenemos un emisor de lengua habitual Lx que tiene una imagen mental condicionada por sus circunstancias socioculturales y lingüísticas y por las normas vigentes en su comunidad. El emisor transmite esta imagen mental mediante un mensaje codificado adecuado a las reglas de su Lx. Tenemos un primer receptor, traductor o intérprete, que descodifica el mensaje, extrae los significados primarios y secundarios, consigue una imagen mental que se pretende coincide con la imagen mental original y procede a recodificarla en una lengua Ly según las normas vigentes en la comunidad que la practica y utilizando los elementos lingüísticos —léxico, sintaxis, fraseología, recursos retóricos— requeridos para que la comunicación sea eficaz. Hecho esto, el receptor-traductor se convierte en un nuevo emisor en Ly para un nuevo receptor en Ly que desconoce la lengua Lx y no tiene, por lo general, la posibilidad de cotejar el mensaje recibido con el mensaje emitido. Así, imaginemos un texto o un discurso emitido en francés que se ha de traducir al español por un traductor español.

Emisor 1 en L2 — imagen mental — mensaje codificado en L2 — Receptor 1 en L1+L2 — Descodificación — imagen mental coincidente con la original —

Recodificación en L1 — Emisor 2 en L1 — imagen mental — mensaje codificado en L1 — Receptor 2 en L1 — Descodificación — Recodificación en L1 — imagen mental — Comunicación supeditada al traductor intermediario.

El traductor tiene que ser fiel al texto emitido en cuanto a contenido y a forma, porque de otro modo la comunicación resultaría manipulada

El traductor tiene, por lo tanto, la obligación de evitar que se produzca una situación de inferioridad que afectaría tanto al receptor final como al emisor original

A la inversa, se puede dar un texto emitido en español y que ha de traducir al francés un traductor español cuya lengua habitual es el castellano.

Emisor en L1 — imagen mental — mensaje codificado en L1 — Receptor 1 en L1+L2 — Descodificación — imagen mental — Recodificación en L2 — Emisor 2 en L2 — mensaje codificado en L2 — Receptor 2 en L2 — Descodificación — imagen mental — Comunicación supeditada al traductor intermediario.

3.2. El traductor tiene que ser fiel al texto emitido en cuanto a contenido y a forma, porque de otro modo la comunicación resultaría manipulada. Ha de estar atento a las exigencias del receptor final, formulando el texto terminal de manera adecuada. Sin negar la importancia de una comunicación perfecta cuando



ésta se realiza mediante contacto directo, la experiencia demuestra que dicho contacto favorece la comunicabilidad y que el contexto de situación en que se encuentran los interlocutores supone una gran ayuda. Por el contrario, el traductor se enfrenta a un texto emitido por un emisor ausente y se dirige a un receptor igualmente ausente físicamente, o al que no puede recurrir ni interrumpir, si el discurso es oral, para pedir aclaraciones. Debe suplir estas carencias con la investigación temática, la documentación en la propia lengua y en la ajena, acertando en la elección de los medios lingüísticos que den forma a los contenidos.

4. Textos bilingües y textos paralelos

En el esquema de la comunicación clásica, el contacto directo que hemos mencionado, el

contexto de situación, la posibilidad de recurrir a la mímica, a un co-texto inmediato –lo dicho antes y que ayuda a percibir lo que se ha querido decir después– e incluso la importancia relativa que puede tener un error, una palabra mal dicha, una frase mal construida, intervienen de manera favorable para asegurar un grado satisfactorio de comunicabilidad y las relaciones de superioridad e inferioridad no revisten una gravedad excesiva.

El traductor y el intérprete, en menor grado, no cuentan con estas ventajas y sin embargo su responsabilidad es mayor. El receptor final puede exigir que el texto traducido esté correctamente codificado lingüísticamente, coherente en cuanto al significado y comprensible en sus referentes no lingüísticos, culturales, literarios, históricos, etc. De no ser así, este receptor estaría en evidente inferioridad. Si los significantes utilizados son inadecuados para el tema tratado, si se han traducido palabras por términos o viceversa, si las metáforas vivas se han trasladado mediante metáforas lexicalizadas, si un poema ha quedado convertido en una mera narración, si la fraseología está influida por la lengua L2, si todo esto ocurre, la comunicación ha manipulado la realidad y el traductor no ha tenido en cuenta ni al receptor ni al emisor. El emisor del texto original tiene derecho a exigir respeto y fidelidad a los contenidos y a la forma que su codificación ha dado a su imagen mental. El traductor tiene, por lo tanto, la obligación de evitar que se produzca una situación de inferioridad que afectaría tanto al receptor final como al emisor original.

Pero si el emisor del texto original no está disponible o si los conocimientos temáticos o lingüísticos del traductor son insuficientes tanto para la comprensión del mensaje original como para la recodificación del mensaje final ¿qué se puede hacer? En su obra *Small World*, David Lodge cuenta las desventuras de un traductor japonés que se enfrenta a una novela en inglés repleta de situaciones desconocidas para él. Ante un personaje apoyado en una puerta en cuyo letrero se lee "PUBLIC", Akira se pregunta: "Is it a public lavatory or a public library?" Al no encontrar la solución se gasta sumas ingentes de dinero para resolver ésta y otras dudas.

4.1. Para la falta de contextos de situación, para la insuficiencia de contextos paradigmáticos –el texto en su totalidad– o de co-textos sintagmáticos –la o las frases que rodean el elemento perturbador– que pueden frenar la tarea del traductor, sugerimos, en primer lugar,

otro procedimiento que nace, en el fondo, del denostado uso de los bilingües utilizados para las traducciones del latín. Más tarde, y si no véase la colección *Les Langues Modernes* de la Librairie Générale Française, han proliferado este tipo de textos para la difusión de autores contemporáneos. El texto bilingüe o, mejor dicho, los textos bilingües, pues la traducción no es única sino múltiple, nos ayuda a conocer por comparación con el nuestro el funcionamiento lingüístico de una sociedad y nos ayuda a comprender referentes socioculturales propios de una lengua ajena a la nuestra. Consultando una o más traducciones de un mismo texto vemos las posibilidades de formular con instrumentos lingüísticos variados un mismo significado. El paso del tiempo, los cambios políticos, económicos o sociales, explican y justifican cambios en el léxico e incluso en la sintaxis y sobre todo en la fraseología. El lenguaje evoluciona y los textos bilingües nos ayudan a imitar y, por lo tanto, a no quedar anquilosados en formulas estereotipadas.

Aceptada la utilidad de los textos bilingües para observar el funcionamiento de una lengua ajena, L2, comparándolo con el funcionamiento de la propia lengua, L1, podríamos decir que la aplicación de esta observación es relativamente reducida. Los temas que pueden ser objeto de una traducción son innumerables y las maneras de expresarlos en una u otra lengua son múltiples. Para resolver el problema de la capacidad productiva de medios lingüísticos del traductor, queremos hablar de los textos paralelos.

4.2. ¿Qué es un texto paralelo? Un traductor recibe el encargo de traducir un texto determinado con un tema principal y varios temas secundarios: la gripe y la vacuna antigripal; un contexto temático general –la medicina–; un nivel de especialización del contenido –divulgación o técnico–; un nivel de lengua ade-

cuado –palabras o términos, sintaxis normal o fraseología específica–; y, por último, un receptor diferente en cada caso –conocedor de la materia o lego–. Recurrir a diccionarios especializados, por muy completos que sean, no da una respuesta suficiente a todas las dudas que se le plantean al traductor. Sólo la consulta de dos o más textos paralelos que, en la lengua a la que se ha de traducir el texto original –sea en L1 o en L2–, tratan temas similares con los medios lingüísticos adecuados a la finalidad del texto y a su recepción, puede representar una ayuda para el traductor. Los textos paralelos son fuente de documentación temática que facilitan la comprensión de los significados; son fuente de documentación lingüística porque extraer de

Los textos paralelos son fuente de documentación temática que facilitan la comprensión de los significados



ellos la terminología y la fraseología idóneas permitirá al traductor y al hablante, en general, producir un discurso final fiel al original y satisfactorio para el receptor. ¿Imitación? ¿Por qué no? Si la imitación constructiva asegura un grado de comunicabilidad gratificante y evita que se dé una relación de superioridad-inferioridad entre interlocutores, bienvenida sea.

Bibliografía

- HARTMANN, R.K. (1981): *Contrastive Textology and Comparative Discourse Analysis in Applied Linguistics*, Julius Gross, Heidelberg.
- HURTADO ALBIR, Amparo (1990): *La notion de fidélité en traduction*, Didier Erudition, Paris.
- PERGNIER, Maurice (1993): *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, P.U.L., Lille.
- STERN, H.W. (1983): *Fundamental Concepts in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- TOURY, Gideon (1980): *In Search of a Theory of Translation*, Porter Institute, Tel Aviv.
- VOGELEER, S. (1995): *L'interprétation du texte et la traduction*, Peeters, Louvain.

NOTAS

¹ L0: lenguaje corporal

La Transición española como paradigma

Luis Palacios Bañuelos

Catedrático y Director del Instituto de Humanidades.
Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

Incertidumbre y miedo, junto a entusiasmo y fe en el logro de la democracia fueron los sentimientos vivos en aquella España postfranquista

En noviembre de 1975, con la muerte de Francisco Franco, España como país, y los españoles como pueblo, comenzaban una nueva etapa de su historia. Atrás quedaban cuarenta años de dictadura, de la dictadura franquista nacida de la guerra civil, y comenzaba un nuevo período histórico, un futuro desconocido pero ansiado por la mayor parte del pueblo español; ese futuro tenía una meta, el logro de la libertad. Sin embargo, ese futuro estaba previsto pues había sido diseñado por Franco, que eligió y nombró a su sucesor. El denominado Príncipe de España –que no Príncipe de Asturias–, Juan Carlos de Borbón, le sucedería en la jefatura del Estado a título de Rey. La dictadura se convertiría en una monarquía instaurada –que no restaurada– dimanada de los denominados Principios Fundamentales del Movimiento Nacional franquista. En el diseño del dictador y de su régimen, aquella monarquía debería ser la continuadora del franquismo sin Franco.

Por fin encontraba respuesta aquella pregunta que los españoles se venían haciendo, ¿qué ocurriría cuando Franco desapareciera? Incertidumbre y miedo, junto a entusiasmo y fe en el logro de la democracia fueron los sentimientos vivos en aquella España postfranquista. Pero ante aquella realidad, ¿cómo podía desmontarse aquel régimen en el que todo estaba previsto? y ¿qué se podía esperar de un Rey proclamado tras jurar fidelidad a los principios franquistas?

Los hechos pronto se encargaron de demostrar que aquel plan franquista tan “atado y bien atado” no funcionaba. La voluntad de aquel joven Rey, que supo conectar con el sentir general del pueblo español, no fue dar carta de naturaleza al franquismo sin Franco

sino todo lo contrario, comenzar el camino que llevaría a la democracia. Es importante recordar que en el tiempo que transcurrió entre la muerte del dictador y la celebración de las primeras elecciones democráticas, en junio de 1977, aquel joven Rey tuvo en sus manos inmensos poderes procedentes del dictador. Poderes que utilizó en una dirección, la



Los Reyes de España y el Príncipe de Asturias.

que condujo a una Constitución que se los limitó. Definitivamente, los españoles supieron que la ilusión ampliamente sentida de lograr la libertad, tantos años amordazada por el franquismo, se convertía en realidad.

El tiempo histórico de ese caminar de la dictadura a la democracia lo conocemos como la Transición y termina con la Constitución de 1978, carta magna de la democracia española. Se trata de un período corto pero extraordinariamente rico en ilusiones, en proyectos, en logros, en entusiasmos. Un período de una vitalidad desbordante, vivido intensamente, en el que el pueblo español fue y se sintió de verdad protagonista de su historia. Un período

do complejo, que, con sus contradicciones y con sus luces y sombras, ofrece un balance global positivo.

La Transición democrática funcionó, y funcionó bien. Permitted que España pasara de un régimen dictatorial y autoritario a otro democrático sin violencia, sin guerra. Rompió así con las previsiones de algunos historiadores y politólogos y suscitó y sigue suscitando el interés de aquellos países con situaciones similares a la española¹. Si la Transición democrática española fue un éxito ¿podría servir de modelo? Esa es la cuestión que aquí abordaré bajo el título de: la Transición democrática española como paradigma.

Uno de sus más significados protagonistas, Adolfo Suárez, lo ve así:

"La Transición ha sido una operación política de calado histórico que partió de las condiciones económicas, sociales y políticas que hace 25 años se daban en España. Ahora bien, el aliento de libertad que la impulsó y la voluntad democratizadora que la presidió pueden ser asumidos por cualquier pueblo que desee marchar en paz de la dictadura a la democracia"².

La Transición suscita especial interés fuera de España por sus consecuencias. El logro de la paz y de un relanzamiento económico, lo

posible⁴, pero sí puede estudiarse analógicamente.

Un fenómeno tan complejo como la Transición española exige una explicación en la que confluyen aspectos muy diversos. La diversidad de elementos o factores que explican la Transición española podríamos agruparlos en dos grandes bloques: los que se refieren a personas y los que hablan de situaciones e interpretaciones. Nos detendremos en este artículo en el primer bloque para analizar:

- a) El papel de la monarquía
- b) Lo que el pueblo español desea tras el franquismo
- c) La aportación personal de sus protagonistas más importantes
- d) Virtudes que acompañaron el proceso.

a) El papel de la monarquía

Todos los tratadistas coinciden hoy en valorar el papel jugado por la monarquía. Un papel esencial pues el rey aparece tras la muerte de Franco como el heredero del régimen del 18 de julio. Gracias a la monarquía, decidida por Franco, no se quiebra la legitimidad. Más aún, en el rey coincidirán varias legitimidades, lo que facilitará el tránsito a la nueva situación.

La diversidad de elementos o factores que explican la Transición española podríamos agruparlos en dos grandes bloques: los que se refieren a personas y los que hablan de situaciones e interpretaciones



Congreso de los Diputados. Madrid.

que supuso como ruptura con los demonios históricos de confrontación y déficit de modernidad y secularización han atraído la atención de propios y extraños. Sin olvidar que gracias a esa Transición se consolidó una sociedad civil estable³.

Conviene tener en cuenta que la Transición española es ya un hecho histórico y como tal historiable. Hecho histórico que marca un antes y un después en la reciente historia española. Pero si es un modelo, si lo podemos considerar como paradigma, ¿significa que es repetible? Obviamente, como hecho histórico no es repetible, pues no deben olvidarse las circunstancias peculiares que la hicieron



Salón de plenos del Congreso de los Diputados.

La nueva situación, es decir, el cambio de régimen, giró en torno a la monarquía, que se convirtió en núcleo aglutinante del proceso. La corona impulsó y controló ese cambio que sin ella, según Herrero de Miñón, no habría sido posible.

La falta de un núcleo aglutinante como lo fue la Corona en España es lo que hace difíciles transiciones como, por ejemplo, la rusa.

Hay que añadir que en todo ello la Corona juega también pensando en sus propios intereses. Por una parte busca salvaguardar su permanencia en el trono español, que recupera para su dinastía y, por otra, necesitaba una legitimación democrática en las circuns-

La Transición fue posible porque los protagonistas fundamentales se pusieron en acción con la voluntad firme de lograr el objetivo

tancias que se vislumbran en España tras el franquismo. Pero estas consideraciones no merman en nada la valoración positiva de su papel en la Transición.

La preeminencia del papel jugado ha convertido a la monarquía en signo de identidad de la Transición española. Su gran papel lo ha definido magníficamente Julián Marías: se trataba de “devolver España a los españoles”, tras lograr la reconciliación entre todos rompiendo el fuerte muro existente entre España y la anti-España.

Si comparamos el caso español con cualquier otro, destaca el hecho de que nadie ha hecho una Transición con una monarquía⁵.

b) Lo que el pueblo español desea tras el franquismo

Es importante poner de relieve que la Transición fue lo que fue porque contó con el respaldo de los españoles. Tras cuarenta años de dictadura legitimada en la Guerra Civil la mayoría

(que no decidió Franco, como se suele decir, sino que él mismo decidió, según ha declarado el propio monarca). Obviamente fueron pasos fundamentales el indulto de 1975 y la amnistía del 30 junio de 1976.

En una línea parecida abunda Morodo al destacar que la Transición tendría como objetivos preferenciales el establecimiento de la paz civil de forma operativa, haciendo realidad la doctrina de la reconciliación nacional –lo que implicaba ausencia de una política de responsabilidades– y el asentamiento de una cultura democrática, europea, modernizadora y secularizadora. En este contexto explica las polémicas doctrinales y semánticas alrededor de temas como: consenso, poderes fácticos, ruptura, reforma, etc.⁶

c) La aportación personal de sus protagonistas más importantes

Indudablemente la Transición fue posible porque los protagonistas fundamentales se pusieron en acción con la voluntad firme de lograr el objetivo. Es importante insistir en la valoración de la aportación individual, personal, de estos protagonistas con nombre y apellidos.

Para que la Transición funcionara debía, en primer lugar, existir decisión por llevar a cabo el cambio y esto dependía de quien tenía el poder de decisión, el rey Juan Carlos I. Se necesitaba después que alguien preparara el terreno para que la operación pudiera salir bien: la persona encargada de ello fue el presidente de las Cortes, Torcuato Fernández Miranda. Tras lo cual había que ejecutar el plan: función que correspondía al presidente del Gobierno Adolfo Suárez. En fin, toda la operación debía legitimarse y para ello debía contarse con los líderes de la oposición más significativa en aquellos primeros momentos, que jugaron oportunamente su papel.

Esta explicación simplifica en exceso la realidad y puede dar la impresión de que todo estuviera diseñado a priori, cosa que es falsa. Es cierto que los protagonistas citados hicieron ese papel pero también mucho más. El caso más relevante, por tomar un solo ejemplo, es el de Suárez, que no se limitaría a seguir un diseño prefijado sino que se implicaría personalmente de manera determinante en el proceso.

Hemos hecho referencia a los protagonistas individuales, pero los hay también colectivos. El pueblo español, ya citado, sería el más importante. Y el segundo en importancia fue tal vez el Ejército sin cuya actitud habría sido difícil la Transición que conocemos. No olvidemos que al ejército procedente del franquismo los españoles lo veían con el recelo que



La Constitución Española de 1978.



del pueblo español desea libertad y mantenimiento de la paz y demanda democracia. Las fuerzas políticas no hicieron sino dar la respuesta adecuada mediante el diálogo.

Carlos Seco Serrano centra la explicación del éxito de la Transición en el tema de la reconciliación. Por ello defiende que dos factores juegan decisivamente en su éxito: Por una parte, la distancia entre la guerra civil y la muerte de Franco que posibilitó que generaciones de españoles vivieran ajenos a la guerra civil, y también el hecho de disponer de un instrumento excepcional para lograr la reconciliación de las dos Españas: Juan Carlos.

En este contexto llama la atención el hecho de que el rey tuviera una formación militar

suscitaba el recuerdo de la guerra civil y su condición de pilar básico de la estabilidad del régimen franquista. Su apoyo leal al Rey para lograr la reconciliación de todos los españoles olvidando la guerra civil fue fundamental para que la operación saliera como salió. Podemos decir que el Ejército sirvió en esta empresa de puente entre la guerra y la paz, como escribe Carlos Seco Serrano⁷.

d) Virtudes que acompañaron el proceso

En primer lugar destaca el sentido de la realidad. Este realismo se puso de manifiesto una y mil veces cuando buscando soluciones se optó por las posibles. Lo encontramos ya desde los inicios del proceso, dejando claro que lo que allí se planteaba no era la alternativa Monarquía-República, sino Dictadura-Democracia.

En segundo lugar hay que poner de relieve que la Transición no siguió un plan previsto. Se sabía hacia donde se quería ir, hacia la democracia, pero no se sabía cómo ni en cuánto tiempo. Es decir, sobre la marcha se fueron resolviendo las situaciones más imprevistas. El ejemplo más notable tal vez sea la inesperada y sorpresiva legalización del Partido Comunista en un sábado santo, el 9 de abril de 1977. Allí jugó la decisión de Suárez y del Rey, conscientes de la necesidad de aquella legalización y también del riesgo que implicaba. Hubo que resolver sobre la marcha algo que, aunque difícil, había necesariamente que resolver. Y para ello los protagonistas debieron tener sentido de la oportunidad y capacidad de decisión y de imaginación. Sí, hubo mucha imaginación en todo el proceso.

En tercer lugar fue también una virtud importante controlar el ritmo del tiempo. Había que hacer muchas cosas para lograr el cambio de una dictadura a una democracia pero era importante hacerlas al ritmo adecuado. En este sentido podríamos recordar qué asuntos hubo que se fueron dilatando, como el importante Título VIII de la Constitución.



Pactos de la Moncloa (1977).

Pero podríamos citar otras muchas virtudes de muchos de sus protagonistas que hicieron posible aquella Transición y que nos ayudan a entenderla: sentido de misión y de la historia –eran conscientes de que aquello que se edificaba era ya historia de España–; tolerancia y voluntad de entendimiento sin las que



no habría sido posible llegar a aprobar la Constitución –una imagen fija con valor extraordinario es ver sentados y entendiéndose a Fraga con Felipe González y con Carrillo, por ejemplo–; generosidad y simpatía con los otros, como actitud; voluntad de trabajo y entrega; y un larguísimo etcétera.

NOTAS

¹ Kostunica, no hace mucho, al hablar de la Yugoslavia poscomunista, se lamentaba que no se hubiera seguido el modelo español, pensando que de haber sido así el resultado hubiera sido mejor.

² SUAREZ, A. (2002): "La transición en sus planteamientos y en sus resultados", en *Veinticinco años de reinado de S.M. Don Juan Carlos I*, Madrid, Espasa, p. 105.

³ Prólogo de R. Morodo al libro "Para comprender la transición española. Religión y política", Navarra, 1990.

⁴ SECO SERRANO, C. (2002): "La monarquía en la transición política y en la España democrática", en *Veinticinco años de reinado de S.M. Don Juan Carlos I*. Madrid, Espasa, p. 54 y "Homenaje al Ejército", ABC, 17-III-2001, p. 3 donde insiste en que la española es una experiencia históricamente inexportable porque los dos factores esenciales que la hicieron posible: el largo intervalo temporal que la distanció de la guerra civil y el haber podido contar con una institución milenaria –que no puede "inventarse"–: la Monarquía, cuya virtud integradora reside en su equidistancia de todas las parcialidades políticas y sociales".

⁵ TUSSEL, J. (1999): Análisis histórico de la transición en Miguel HERRERO DE MIÑON (Ed.): "La transición democrática en España", V. I, Madrid, Fundación BBV, p. 157 y ss.

⁶ MORODO, R. Prólogo, o. c., p. 6.

⁷ Véase el citado artículo de ABC de 17 de marzo de 2001. Puede acudirse a declaraciones de sus protagonistas en el libro de Miguel Platón: *Hablan los militares. Testimonios para la historia (1939-1996)*.

Sueños soñados despierto

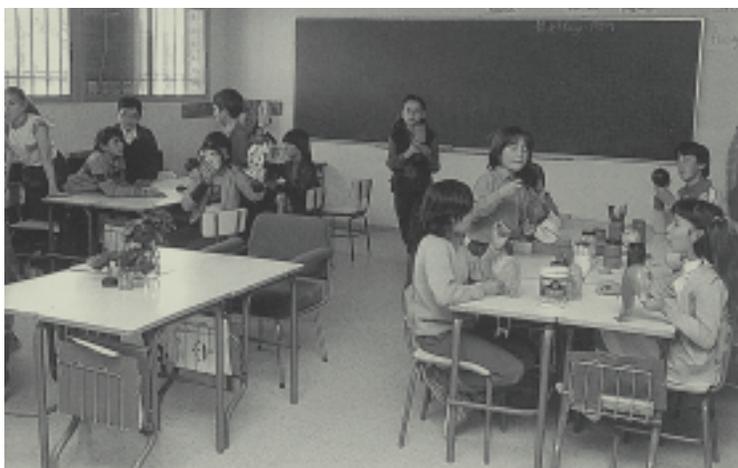
El sentido de la motivación es clave para aquellos maestros y profesores que saben que sólo personas motivadas y entusiastas pueden llevar a término procesos de calidad

Fernando Velasco Fernández

Profesor de Filosofía Moral.
Universidad Rey Juan Carlos.
fvelasco@fcjs.urjc.es

“Las instituciones no actúan, sólo actúan los individuos en o para las instituciones. Todos los fenómenos sociales, especialmente el funcionamiento de todas las instituciones sociales, deben considerarse siempre como resultado de las decisiones, acciones, actitudes, etc., de individuos humanos y (...) nunca debemos contentarnos con una explicación en términos de colectivos”. (K. Popper)

Ante preguntas del tipo *¿cómo* y *para qué* se realiza la educación? y *¿de qué* medidas se dispone para que se realice? hay que decir, en primer lugar, que hoy nadie se atreve a negar que el verdadero progreso depende funda-



mentalmente de la educación, o sea, de lo que se haga con los seres humanos. Hoy nadie discute ya la necesidad de la educación e incluso de su urgencia. Lo que sí plantea problemas es cómo la educación se deteriora y falsifica en manos fanáticas, hipócritas, irresponsables e

incompetentes. Para evitar dicha corrupción y alteración, apuntamos las siguientes actitudes que hay que tener en cuenta:

El sentido crítico.

Nos permite acoger las críticas que se nos hagan. Es la actitud del académico que sabe que las cosas no son necesariamente lo que parecen ser y pueden ser diferentes de lo que son.

El sentido de la impopularidad.

Tanto la honradez como la coherencia llevan muchas veces a la impopularidad. Es un situarse del lado de lo que se cree verdadero y no de lo que, a buen seguro, reportaría aceptación popular o poder. Es tener claro que nuestra prioridad es decir la verdad más que gustar o agrandar. Es poner en duda, con el riesgo que conlleva, ideas que gozan de común aceptación.

El sentido del compromiso.

El compromiso es con la verdad y contra la mentira, sabiendo que esta actitud, cuando es de verdad, es ciertamente más incómoda que la de cualquier demagogo académico que se disfraza de lo que sea, si ello puede reportarle beneficio.

El compromiso académico no es sólo con la verdad y la formación, sino también con la justicia y la libertad, creando opinión crítica con sus juicios y explorando la realidad por medio de la inteligencia. La única postura que consideramos digna por parte del académico ante tanta indiferencia y ante la inevitabilidad de los hechos, es la franqueza de

quien no tolera ya la complicidad ante lo negativo de la vida. Expresado con el imperativo categórico de Adorno sería: “Piensa y actúa de tal manera que Auschwitz no se repita jamás”. De igual forma, hay que decir que no sirve sólo reconocer fallos y denunciarlos, se trata también de ponerse en cuestión uno mismo. No deberíamos aumentar, mientras nos sea posible, la cantidad de sufrimiento y sí tratar de hacer algo positivo con el hombre. La justicia para con los otros no permite aplazamientos. Lévinas recuerda muy acertadamente un verso de Bialik: “Si la justicia existe, que se presente inmediatamente”.

El sentido de la motivación.

Saber motivar es conducir la energía y la pasión de cada individuo hacia la libertad de hacer lo que hace por su propio deseo (vocación), no porque se lo impongan. El sentido de la motivación es clave para aquellos maestros y profesores que saben que sólo personas motivadas y entusiastas pueden llevar a término procesos de calidad y, al tiempo, estar satisfechos por el esfuerzo realizado. Motivar es encauzar y encauzar no es canalizar.

El sentido de la profesionalidad.

Es la capacidad de enseñar y tener presente que no está preparado aquel que no es competente profesionalmente por falta de preparación, por carencia de rigor, por no ser capaz de adecuar su lenguaje a las necesidades de sus alumnos o porque no es capaz de advertir si sus oyentes han o no comprendido lo que enseña. Algunos suplen su incompetencia con vehemencia.

El sentido del humor.

La letra con humor entra y se aprende mucho más. El humor no constituye la guinda de la tarta. El humor es el pan de la educación.

El sentido del diálogo y del error.

Sin discusión, sin diálogo, sin disputa no hay progreso ni búsqueda de la verdad. La escuela y la universidad son las sedes en las cuales se indaga la verdad incondicionalmente en todos los sentidos porque en la democracia de la verdad votan todos. En la escuela y en la universidad deben existir las tensiones “espirituales” necesarias porque la búsqueda de la verdad así lo requiere, pero al mismo tiempo, sabiéndose solidariamente unidos. El problema surge cuando las disputas son de “academicismo rosa”.

La otra actitud a considerar la plantea Karl Popper cuando nos recuerda que “evitar errores es un ideal mezquino: si no osamos afrontar problemas que sean tan difíciles que hagan el error inevitable, no habrá desarrollo del conocimiento. En efecto, son nuestras teorías más atrevidas, incluidas las que son erróneas, las que más nos enseñan. Nadie puede evitar cometer errores; lo grande es aprender de ellos”.



El sentido del pluralismo.

Es preocupante constatar cómo muchos desfiguran toda realidad que no encaja con su ideología. No deberíamos olvidar que el peor enemigo de la verdad es el fundamentalismo y el dogmatismo, y no la mentira. Una actitud que asume el pluralismo parte, como Ortega, de considerar que “cada hombre tiene una misión de verdad. Donde está mi pupila no está la otra: lo que de la realidad ve mi pupila no lo ve otra. Somos insustituibles, somos necesarios (...). La realidad, pues, se ofrece en perspectivas individuales. Lo que para unos está en último plano se halla para otros en primer término (...) en vez de disputar integremos nuestras visiones en generosa colaboración espiritual y (...) compongamos el torrente de lo real”.

El sentido de la libertad.

La inteligencia, como mejor se desarrolla y crece, es cuando vive espontáneamente. Ahí la inteligencia es libre. Donde no hay libertad hay miedo y donde existe el miedo, éste nos paraliza y nos acobarda, no deja expresarnos. Cuando hay libertad la inteligencia se abre y se detiene en lo que le gusta y le interesa.

El peor enemigo de la verdad es el fundamentalismo y el dogmatismo, y no la mentira

Nuestro sistema de enseñanza suele anular la curiosidad cuando la curiosidad es un factor clave en todo proceso de creación

Se ha renunciado a la libertad, al riesgo de la crítica a todo tipo de poder, al pensamiento con lenguaje propio

Por eso, también la universidad reivindica la libertad, la libertad de enseñanza, la cual implica que se debe tratar de enseñar la verdad independientemente de deseos y consignas que en el fondo y en la forma pretenden limitarla desde dentro y desde fuera, motivo por el cual la universidad y la formación que a través de ella se imparte deben estar fuera de la injerencia del poder del Estado y de la influencia de otros poderes. Y no puede ser de otra forma porque es ahí, en el ámbito educativo universitario, donde debe hacerse realidad la más clara conciencia de la época, porque es ahí donde conviven los que tienen como única responsabilidad el devenir de la verdad y el lograr profesionales competentes y ciudadanos responsables.

El sentido de vocación y la auténtica “paidéia”.

La vida académica debe ser algo que apasione, que entusiasme, que encante. Por eso “el primer acto de la moralidad superior –dice Fichte–, consiste en apoderarse del propio destino y no querer ser otra cosa que aquello que yo y sólo yo, puedo ser. Lo que yo y sólo yo, debo ser. No querer más que aquello que realmente se quiere. En esto consiste la máxima genialidad, esto es, el señorío inmediato del genio. Y, por el contrario, querer ser algo distinto para lo que estamos destinados, aunque en apariencia sea algo grande, es la máxima inmoralidad”. La vocación así entendida es un concepto ético. Es estar cada uno en lo suyo.

Una sociedad se puede considerar “madura” cuando cada uno de sus miembros está en lo suyo. Quien no está en lo suyo no está en su sitio y no está bien en ningún sitio. “Efectivamente, enseñar –para Emilio Lledó– es una forma de ganarse la vida pero, sobre todo, es una forma de ganar la vida de los otros, de estimularles en el amor por lo que aprenden. La función de un profesor dotado y entusiasta es una de la profesiones más hermosas que existen. Una función que da vida, da palabra, abre la inteligencia, da libertad”. De la mano y en compañía de los grandes maestros surgen y se forman no sólo profesionales competentes sino sobretodo hombres que se sientan responsables del nivel ético de la sociedad en la que viven. “Y tú, ¿qué vienes aquí a enseñar?”, preguntaron a Protágoras. Y respondió: “Yo enseño a ser hombre”.

Desde estos planteamientos, lo importante ya no es qué materias se explican, sino cómo se enseñan; un “cómo” que se puede resumir en dos palabras: amor y provocación, que di-

ría Juan de Mairena. Amor a los alumnos para que la palabra penetre hasta lo más hondo de su alma y hacer surgir sus propios pensamientos; provocación para sembrar algo fundamental: curiosidad.

Un maestro de verdad siempre tiende a potenciar la originalidad de cada uno de sus alumnos, nunca busca y se complace con que imiten su modelo de pensar, de hablar, de escribir. Para todo esto, lo que hace falta es que los niños, los jóvenes y los universitarios puedan mirar el mundo por los ojos de personas que, en primer lugar, tengan grandeza intelectual (saben lo que han de enseñar y cómo) y, en segundo lugar, altura moral. No puede ser maestro o profesor universitario quien lucha por el poder, quien no siente en su interior la tragedia que significa manipular la verdad. ¿Dónde están hoy esos ejemplos en el mundo educativo? ¿A quién admiramos



en la actualidad? ¿Hemos perdido la capacidad de admirar y ya todo vale igual? ¡Ojalá! nadie tenga que decir aquellas palabras de Nietzsche en *Así habló Zaratustra*: “He salido de la casa de los doctos y además he dado un portazo a mis espaldas. Durante demasiado tiempo mi alma estuvo sentada hambrienta a su mesa; yo no estoy adiestrado al conocer como ellos, que lo consideran un cascar nueces. Amo la libertad, prefiero dormir sobre pieles de buey que sobre las dignidades y respetabilidades”.

El sentido de la creatividad.

Creemos sinceramente que no educamos lo suficiente la capacidad de síntesis ni la capacidad de análisis. Casi nunca animamos a analizar. Lo damos todo “cortado, enlatado y listo para consumir”. Y lo que realmente nunca sucede es que invitemos a los alumnos a fantasear o crear algo nuevo. Parafraseando a

Dante diríamos que a la entrada de cada aula hay un letrado con el lema: “Dejad aquí toda curiosidad”. Nuestro sistema de enseñanza suele anular la curiosidad cuando la curiosidad es un factor clave en todo proceso de creación. ¿Qué es lo que ocurre con la escuela, los institutos, lo que llamamos universidad (esa institución que adjudica legitimidad y prestigio a los saberes y dice cuáles son)? La universidad es diestra, también en la reproducción generalizada de todo lo que toca. La escuela, la universidad son “igualadoras” porque, para estar en ellas, casi todo el mundo hace lo mismo y examina lo mismo, cuenta lo mismo y sabe lo mismo, enseña lo mismo (sí/no) y, en muchos casos, lo que ya todo el mundo sabe.

Sería de una gran salud mental para todos recuperar para la enseñanza el proceso de creación como exploración de la realidad. Supondría para el profesor independencia de juicio, que lo percibido pueda disponerse de otra manera, saberse elevar sobre la rutina y lo obvio, no condenar al silencio a todo el que le inquieta con nuevas preguntas y nuevas propuestas; implica capacidad de apertura y flexibilidad mental; y sobretodo, valor. Un gran valor para soportar y aguantar la presión de las modas, de las ideologías saturadas de dogmatismo y de los planes y proyectos disfrazados de argumentos y razones, que pueden ser utilizados para casi todo menos para conocer y analizar la realidad.

El sentido de la bondad y de la calidad.

Lo que la experiencia indica es que un ambiente pedagógico y académico “sano” genera alumnos y ciudadanos difíciles de manejar y de embaucar, porque saben ya lo que es “bueno”, lo que es la “calidad”: el trato que te hace madurar y el comportamiento que está más allá de las apariencias.

Donde no hay bondad ni calidad, uno se convierte en un muñeco de guiñol académico, donde lo que más importa es conseguir seguridad y “pesebre”. Eso sí, a cambio de formar parte de los adictos, los domados, los que se conforman, lo adosados. Y así aparece la segunda piel, la piel funcionarial, dura y camaleónica que da muy buenos resultados dentro de la institución académica, revistiendo la avaricia, la incompetencia y, sobre todo, la falta de inteligencia y de visión para entender la vida académica.

Son esos profesores que han sustituido la vocación de servicio y el conocimiento de la realidad por la fidelidad a la institución que ahora les protege y les mantiene en un lugar seguro. A cambio se ha renunciado a la liber-

ad, al riesgo de la crítica a todo tipo de poder, al pensamiento con lenguaje propio.

Junto a estas actitudes, que podríamos considerar como positivas, existen también otras, que aunque presentes, habría que des- echar:

El sentido de la mediocridad.

Los mediocres también existen. Cuando los mediocres tienen responsabilidades hay que temerlos. En las instituciones, también en las académicas, habitan profesores mediocres que suelen ser los defensores de las esencias y de los rituales. Son aquellas personas que, como Edipo Rey (Sófocles) aman el poder (puesto o cargo) y lo aman por encima incluso del natural instinto académico; son esos que no han madurado ni intelectualmente ni emocionalmente, pues provocan la fragmenta-

No dejarse embaucar por la adulación ni manipular por las alabanzas exige una gran altura intelectual y una elevada autoridad moral



ción en el grupo o departamento, estimulan las pasiones violentas reprimidas, espolean las rivalidades por los cargos y exacerbaban los celos por los lugares más cercanos al poder; y sobretodo se les da fenomenal colocar en los otros la propia incompetencia. No hay mediocre que no necesite su séquito de bufones para cortejar al poder y exigir que nada quede fuera de su dictamen mediocre. Ya se sabe, la inmadurez conlleva el deseo de tener un “status”, una categoría que implica estar a favor de unos en contra de otros.

El sentido del endiosamiento.

El hombre académico es propenso a caer en la “borrachera del triunfo”, en ese ridículo que supone endiosarse. La mayoría de las veces la adulación y la falsa admiración suelen nublar la razón y el sentido de la humildad hasta el punto de hacer creer lo que uno no es. Todos los académicos “borrachos de

triunfo” son iguales en una cosa: todos se sienten superiores y consideran que con su última aportación *Wall Street* siempre cierra al alza.

El sentido de la adulación.

No dejarse embaucar por la adulación ni manipular por las alabanzas exige una gran altura intelectual y una elevada autoridad moral. Todo adulador exige fieles y fans, no discípulos.



La crítica acomodada.

Uno de los peligros que con demasiada frecuencia proliferan en el mundo académico es el de las “críticas estandarizadas”, el de “la rebeldía como profesión”, el de la “indocilidad como snobismo”, el del “progre subvencionado”. Es la actitud de todos esos perso-



najes instalados pero radicales que, con un pie dentro y otro fuera, buscan su propia ventaja por medio de la crítica. El fin de toda su protesta suele ser poder incorporarse lo mejor posible al sistema académico. Es un final menos utópico que el del ideario académico, pero infinitamente más eficaz: se llega a decano, a rector, o se está en “la comisión de crítica”.

Conclusión

Somos cada vez más conscientes de que los grandes problemas que hoy tiene la humanidad sólo comenzarán a solucionarse con personas profesionalmente competentes y al mismo tiempo dignas. Sobran “notarios” que se limitan a reflejar de forma mecánica la realidad y faltan *maestros* que sepan qué hacer con la libertad. Hace falta la pasión de lo griego y la pasión de lo griego es la pasión de lo humano. De ahí el hermoso y olvidado lema de Aristóteles: “Amamos el conocimiento, amamos la investigación porque, sobretodo, amamos la vida”.

Bibliografía

- AA. VV. (1997): *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades*. Fundación Santillana. Madrid.
 AA. VV. (1997): *Aprender para el futuro. Universidad y Sociedad*. Fundación Santillana. Madrid.
 AA. VV.; SEGOVIA, F. (Dirigido por) (2003): *El aula inteligente. Nuevas perspectivas*. Ed. Espasa. Madrid.
 ANTISERI, D. (2002): *Karl Popper. Protagonista del siglo XX*. Instituto de Estudios Económicos. Unión Editorial. Madrid.
 BLANCHOT, M. (2003): *Los intelectuales en cuestión. Esbozo de una reflexión*. Tecnos. Madrid.
 JÁUREGUI, J. A. (2000): *Aprender a pensar con libertad*. Ed. Martínez Roca. Barcelona.
 LLEDÓ, E. (1998): *Imágenes y palabras*. Taurus. Madrid.
 NIETZSCHE, F. (1983): *Así habló Zaratustra*. Ed. Alianza Editorial. Madrid. P. 185.
 ORTEGA Y GASSET, J. (1943): *El espectador*. Ed. El Arquero. Madrid.
 RAMÓN Y CAJAL, S. (1999): *Reglas y consejos sobre investigación científica. Los tónicos de la voluntad*. ESIC. Madrid.
 RODRÍGUEZ PIEDRABUENA, J. A. (2002): *La mente de los creadores. Un estudio de los procesos creativos desde la neurociencia y la psicología*. Biblioteca Nueva. Madrid.
 STEINER, Y. (2000): *La barbarie de la ignorancia*. Ed. Mario Muchnik. Barcelona.

EL ESPAÑOL EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

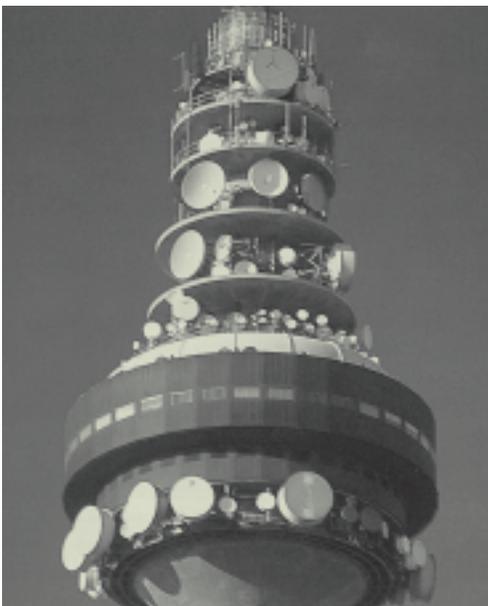
Con este artículo, la revista *Mosaico* abre una nueva sección titulada "Bien dicho y bien escrito" dedicada a promover el uso correcto de nuestra lengua y a analizar el español en los medios de comunicación. De todos es conocido la enorme influencia que tienen en todos los órdenes y en especial en el lenguaje que utilizan como vehículo de comunicación. Se pretende así atraer la atención de los lectores de nuestra revista hacia estos aspectos. El artículo con el que se abre esta sección pertenece al corresponsal del periódico *El País* en Bruselas. Ricardo Martínez de Rituerto aborda el interesante tema del "milagro cotidiano" que supone la publicación de un periódico que debe conciliar la premura del tiempo y la corrección del lenguaje. El Sr. Martínez de Rituerto presenta algunos errores que se cuelan en las primeras ediciones de los periódicos.

Milagro cotidiano

Ricardo Martínez de Rituerto

Corresponsal en Bruselas de *El País*

Dice Ben Bradlee, el director de *The Washington Post* que sacó adelante el escándalo Watergate, que un periódico es un milagro que se produce cada día. Es algo que los lectores no tienen por qué saber y algo de lo que los pro-



pios periodistas no somos conscientes. La cotidianidad, la seguridad de que cada día nos espera en el quiosco, nos ha hecho perder de vista a unos y otros la enorme complejidad de sacar cada mañana el periódico a la calle. Un periódico no es sólo noticias, es una empresa de características muy peculiares, aunque sólo sea por el producto que pone en la calle. Supone también coordinar miles de funciones, especialidades (informativas, publicitarias, administrativas, mecánicas, logísticas) y adoptar decisiones (qué se publica y qué no, y cómo, por hablar sólo de la redacción) mientras se lucha contra el tiempo. Todo ello crea oportunidades para una innumera variedad de errores. Demasiados pocos se producen para lo que podría ser: es el milagro de cada día.

Que no es decir que tales errores sean tolerables. Y muy pocos más indignantes que los asaltos gramaticales o los ataques a la lengua que cada día salpican las páginas de toda la prensa. El pasado verano, la Defensora del Lector de *El País* volvía a abordar el problema, en el que, reconocía, se habían dejado también la piel sus antecesores a lo largo de 17 años. Dato revelador de lo endémico del mal. ¡*Vuelvan al colegio!* titulaba su columna, haciéndose eco de la recomendación de una

En horas punta, el departamento de Corrección se convierte en un cuello de botella que la redacción intenta salvar con una nueva lectura crítica del texto informativo

Los periódicos intentan aplicar las últimas innovaciones tecnológicas a la corrección de texto, y no cabe duda de que la informatización ayudará en gran medida a lidiar con el problema

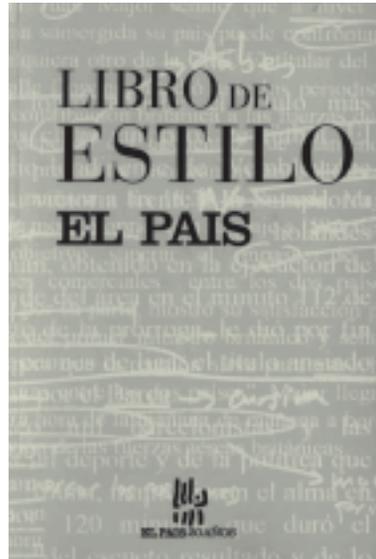
frustrada lectora. Puede que sea una condición necesaria, pero no es suficiente porque es en el colegio, primero, y en la universidad, después, donde está enraizado el problema. La calidad de la enseñanza y el nivel de exigencia llevan años cayendo en picado y ahora mismo salen de las aulas personas que ignoran la gramática, desconocen la ortografía y se pierden en los ceros, por aludir sólo al conocimiento básico de la herramienta del periodista. Algunas de esas personas llegan a los periódicos y los resultados a la vista están.

En el proceso estrictamente mecánico de la noticia intervienen, contado de forma esquemática, el redactor, que escribe la información, a veces en condiciones de extrema precariedad, que pueden ir desde la falta de tiempo a la falta de seguridad personal; el editor, que ajusta el estilo y acomoda el texto al espacio disponible, y el corrector que purga los errores que haya podido cometer el primero o se le hayan escapado al segundo. No es inhabitual que la presión del reloj obligue a sacrificar el paso de

dación intenta salvar con una nueva lectura crítica del texto informativo, ya editado y ajustado, antes de ser enviado para su impresión. Los errores se ven mejor en papel que en la pantalla y quienes vivimos en el Benelux tenemos

nutrida experiencia de faltas y problemas en los periódicos que aquí llegan, que son las primeras ediciones en darse a la rotativa y, por ello, susceptibles de mejoras en las horas posteriores. Espacios de información que han quedado en blanco, textos repetidos, erratas, asaltos al canon gramatical y ortográfico... son fenómenos que escaparon al control desde la pantalla y que son corregidos en cuanto se ven las pruebas de página o, en el peor de los casos, cuando los primeros ejemplares de la rotativa llegan a la mesa de noche de la redacción. Aún así se cuelan hasta el final errores 'ostentóreos'

(un neologismo creado inadvertidamente por Jesús Gil al mezclar 'estentóreo' y 'ostentoso') que ponen en el disparadero al lector: confundir 'oblación' con 'ablación'; 'basta (ordinaria)' por 'vasta (amplia)', escribir 'deslavazadas' donde se debía poner 'deslavazadas', por no hablar de neologismos 'a lo Gil' como 'apalizar', engendro mestizo de 'apalear' y 'paliza', o el tremendista 'esponsorizar' que se está comiendo a nuestro 'patrocinar'. Los periódicos intentan aplicar las últimas innovaciones tecnológicas a la corrección de texto, y no cabe duda de que la informatización ayudará en gran medida a lidiar con el problema. Pero no lo hará desaparecer. Si ya hace algún tiempo un primer intento de corrección automática dejó para las antologías del disparate la conversión de 'García Lorca' en 'Gracia Loca' tampoco podrá evitar la tecnología más avanzada que 'red district (barrio chino)' sea mal traducido como 'distrito rojo', 'constipated (estreñido)' por 'constipado', 'billions (miles de millones)' por 'billones' 'golpe de pistola (tiro/ disparo)' por 'golpe de pistola' o 'Côte d'Ivoire (Costa de Marfil)' por 'Costa Livoria', todos ellos errores publicados en mi periódico. Al final todo depende del ser humano. La imprescindible cualificación y especialización de los periodistas, una asignatura pendiente, contribuirá a rebajar la dosis de lo que, por unas razones u otras, siempre seguirá siendo el milagro de cada día.



un texto por corrección, una fase donde la Defensora del Lector de *El País* llegó a detectar un promedio de 13 errores por página en un día cualquiera. En horas punta, corrección se convierte en un cuello de botella que la re-

Pleonasmo: ¿vicio o virtud?

Jesús Mesanza López

Inspector de Educación.
Comunidad de Madrid

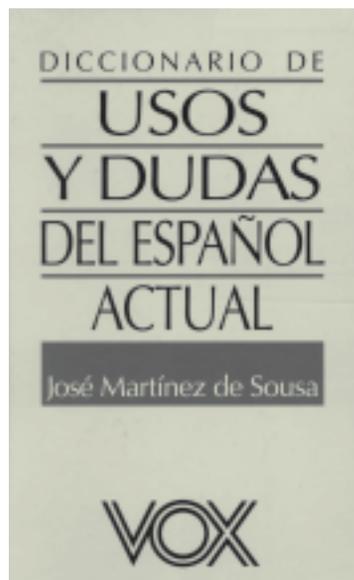
El Diccionario de la Real Academia de la Lengua de 2001 ofrece la siguiente definición:

“pleonasmo. (Del lat. *pleonasmus*, y este del gr. *pleonasmós*). m. Ret. Figura de construcción, que consiste en emplear en la oración uno o más vocablos innecesarios para que tenga sentido completo, pero con los cuales se añade expresividad a lo dicho; p. ej., *Lo vi con mis propios ojos*. // 2. Demasía o redundancia viciosa de palabras”

De esta definición se desprende que pleonasmo puede ser una figura de construcción retórica o una demasía o redundancia viciosa. ¿Y cuándo es figura retórica –virtud– o demasía viciosa –vicio–?

José Martínez de Sousa, en su *Diccionario de usos y dudas del español actual*, 1996, escribe así, situándose en la segunda de las acepciones asignadas a pleonasmo por la Real Academia Española (RAE):

“Los *pleonasmos* o *redundancias* son palabras, expresiones o enunciados cuyo significado ya está expresado de otra manera. En relación con este apartado, hay en los usuarios de la lengua bastante desconcierto. En efecto, algunas personas evitan cuidadosamente (Dios sabe a costa de cuántos esfuerzos ab-



surdos) decir *subí arriba, bajé abajo, salir fuera, entrar dentro, verlo con los propios ojos*, frases que, en efecto, llevan una carga de redundancia, pero se trata de un tipo de pleonasmo atenuado por la necesidad de dotar a la lengua de viveza, espontaneidad, dinamismo, etc. (...) Sin embargo, la utilización de pleonasmos es constante, de donde se deduce que el español conoce poco y mal su lengua. La acumulación de negaciones (**No lo haré tampoco yo*), la suma de partículas (**Lo reiniciaron de nuevo*), la suma de ideas (**Volver a contar de nuevo*), etc., son, mutatis mutandis, expresiones que se oyen y leen todos los días. Otros

tipos de redundancias son más sibilinos, y cuesta más descubrirlos; por ejemplo, en *macedonia de frutas* hay pleonasmo porque la macedonia se hace siempre con frutas...”

(Nótese que el ejemplo clásico de pleonasmo “*lo vi con mis propios ojos*” la RAE lo cita como figura de construcción retórica y este autor como redundancia ¿viciosa?)

Citamos a continuación unos cuantos pleonasmos que, a nuestro parecer, se situarían, más que en la acepción de figura de construcción retórica, en la de demasía o redundancia.

De esta definición se desprende que pleonasmo puede ser una figura de construcción retórica o una demasía o redundancia viciosa

La RAE cita el pleonasmo “lo vi con mis propios ojos” como figura de construcción retórica y este autor como redundancia

Pleonasmo	Preferible
- están encerrados <i>a puerta cerrada</i> (locutora de RTVE)	están encerrados
- miel <i>de abeja</i>	miel
- un tubo <i>hueco por dentro</i>	un tubo
- suelen tener <i>a menudo</i> mal humor	suelen tener mal humor
- volar <i>por el aire</i>	volar
- el enfermo <i>ha vuelto a recaer</i>	el enfermo ha recaído
- etc., etc., etc.	etc.
- ha recibido un regalo <i>enteramente gratis</i>	ha recibido un regalo
- veremos si es posible <i>ver la posibilidad</i>	veremos si es posible
- <i>volvamos a</i> retomar el asunto	retomemos el asunto
- mi hermano <i>ha vuelto a</i> recaer	mi hermano ha recaído
- macedonia <i>de frutas</i>	macedonia
- embajada <i>extranjera</i>	embajada
- erario <i>público</i>	erario
- tabla <i>de madera</i>	tabla
- túnel <i>subterráneo</i>	túnel
- sorpresa <i>inesperada</i>	sorpresa
- quimera <i>imaginaria</i>	quimera
- prensa <i>escrita</i>	prensa
- preparar <i>de antemano</i>	preparar
- costumbre <i>consuetudinaria</i>	costumbre
- divisa <i>extranjera</i>	divisa
- posibilidad de <i>poder</i> reforzar el equipo (en diario deportivo)	posibilidad de reforzar el equipo
- párpados <i>de los ojos</i>	párpados
- peluca <i>postiza</i>	peluca
- polos <i>opuestos</i>	polos
- monopolio <i>exclusivo</i>	monopolio
- funcionario <i>público</i>	funcionario
- reiterar <i>varias veces</i>	reiterar
- ejemplo <i>paradigmático</i>	ejemplo
- colofón <i>final</i>	colofón
- requisito <i>previo</i>	requisito
- errata <i>de imprenta</i>	errata
- previsto <i>de antemano</i>	previsto
- <i>primer</i> prototipo	prototipo
- regalar <i>gratis</i>	regalar
- supuesto <i>hipotético</i>	supuesto
- gratis <i>total</i>	gratis
- <i>autosuicidio</i>	suicidio
- testigo <i>presencial</i>	testigo
- utopía <i>inalcanzable</i>	utopía
- valorar <i>positivamente</i> (valorar negativamente es una necesidad)	valorar
- objetar <i>en contra</i>	objetar

Como diría el poeta: ¡Basta, musa mía! ¿Cómo acabar tan larga letanía?

¿Y dónde situamos *persona humana*: como figura de construcción retórica o como demasía o redundancia, es decir como *pleonasmo*?

De aventuras con Manolito Gafotas

Esther Ortas Durand

Profesora Ayudante
Universidad de Mons-Hainaut
EstherOrtas@hotmail.com

Manolito Gafotas es un auténtico fenómeno en la literatura infantil y juvenil en español, que nació de la imaginación de Elvira Lindo¹ y se ha convertido en el *héroe* favorito de muchos jóvenes lectores, y en testigo de la realidad vista desde el prisma de las travesuras y del sentido del humor². Las historias de Manolito pueden leerse una a una o en un solo volumen ilustrado a todo color³. En él se incluye la totalidad de las aventuras de este entrañable personaje, y podemos descubrir cómo ha ido creciendo este niño divertido y travieso del barrio obrero de Carabanchel y cómo han ido cambiando él, sus amigos (el Orejones, Susana, su ex-novia) y su familia (el Abuelo, el Imbécil), etc.

¿Te animas a entrar en su mundo? Pues vamos allá.

A. Entrando en el mundo de Manolito

1. Éstos son algunos de los personajes del mundo de Manolito, dibujados por Emilio Urberuaga:



(<http://www.alfaguara.com/scripts/alfaguara/manolito/manolito.asp#>)

Míralos bien, e intenta asociar cada una de estas imágenes con los siguientes textos. ¿Quién crees que es quién?

- Este es el hermano pequeño y favorito de Manolito. ¡No tiene otro! Según Manolito, su hermano es mundialmente conocido como "El Imbécil", con ese llanto tan falso que tiene, y está claro que ha nacido para fastidiar.
- Este es el Orejones, un vil traidor, pero amigo inseparable de Manolito.
- Manolito Gafotas es un niño del barrio madrileño de Carabanchel Alto, charlatán e incomprensido. Sus amigos del cole y su peculiar inocencia lo meterán en muchas aventuras.
- Esta es la Susana, una ex-novia. El abuelo de Manolito ya le dijo que, si seguía con ella, iba a ser el primer niño con infarto del mundo mundial.

- e) Éste es el abuelo, aliado incondicional de Manolito en esos momentos en que a uno le gustaría que se lo tragara la tierra. Además, con él, un paseo por la ciudad se convierte en una aventura.
- f) Éste es el chulito de Yihad, un tipo duro del que hay que ser amigo a la fuerza.

B. Más sobre Manolito y compañía

¿Te pica la curiosidad? ¿Quieres saber más? Pues vamos a leer unos fragmentos del principio del primer libro sobre Manolito.

Texto	
	Me llamo Manolito García Moreno, pero si tú entras a mi barrio y le preguntas al primier tío que pase:
	- Oiga, por favor, ¿Manolito García Moreno?
5	El tío, una de dos, o se encoge de hombros o te suelta: - Oiga, y a mí que me cuenta.
	Porque por Manolito García Moreno no me conoce ni el Orejones López, que es mi mejor amigo, aunque algunas veces sea un cochino y un traidor, y otras, un cochino traidor, así, todo junto y con todas sus letras, pero es mi mejor amigo y mola un pegote.
10	En Carabanchel, que es mi barrio, por si no te lo había dicho, todo el mundo me conoce por Manolito Gafotas. Todo el mundo que me conoce, claro. Los que no me conocen no saben ni que llevo gafas desde que tenía cinco años. Ahora, que ellos se lo pierden.
15	Me pusieron Manolito por el camión de mi padre y al camión le pusieron Manolito por mi padre, que se llama Manolo. A mi padre le pusieron Manolo por su padre, y así hasta el principio de los tiempos. O sea, que por si no lo sabe Steven Spielberg, el primer dinosaurio Velociraptor se llamaba Manolo, y así hasta nuestros días. Hasta el último Manolito García, que soy yo, el último mono. Así es como me llama mi madre en algunos momentos cruciales, y no me llama así porque sea una investigadora de los orígenes de la humanidad. Me llama así cuando está a punto de soltarme una galleta o colleja. A mí me fastidia que me llame el último mono, y a ella le fastidia que en el barrio me llamen el Gafotas. Está visto que nos fastidian cosas distintas, aunque seamos de la misma familia.
20	A mí me gusta que me llamen Gafotas. En mi colegio, que es el "Diego Velázquez", todo el mundo que es un poco importante tiene un mote. Antes de tener un mote yo lloraba bastante. Cuando un Chulito se metía conmigo en el recreo, siempre acababa insultándome y llamándome cuatro-ojos o gafotas. Desde que soy Manolito Gafotas, insultarme es una pérdida de tiempo. Bueno, también me pueden llamar Cabezón, pero eso de momento no se les ha ocurrido y desde luego yo no pienso dar pistas. Lo mismo le pasaba a mi amigo el Orejones López; desde que tiene su mote, ahora ya nadie se mete con sus orejas.
25	(...)
30	Mi abuelo mola, mola mucho, mola un pegote. Hace tres años se vino del pueblo y mi madre cerró la terraza con aluminio visto y puso un sofá cama para que durmiéramos mi abuelo y yo. Todas las noches le saco la cama. Es un rollo mortal sacarle la cama, pero me aguanto muy contento porque luego siempre me da veinticinco pesetas en una moneda para mi cerdo –no es un cerdo de verdad, es una hucha– y me estoy haciendo inmensamente rico. (...) Dormir con mi abuelo Nicolás mola mucho, mola un pegote. Nos dormimos todas las noches con la radio puesta y, si mi madre prueba a quitarnos la radio, nos despertamos. Nosotros somos así. Si mi abuelo se muriera, yo tendría que compartir la terraza de aluminio visto con el Imbécil y eso me cortaría bastante el rollo.
35	El Imbécil es mi hermanito pequeño, el único que tengo. A mí madre no le gusta que le llame el Imbécil; no hay ningún mote que a ella le haga gracia. Que conste que yo se lo empecé a llamar sin darme cuenta (...).
40	Me salió el primer día que nació. Me llevé mi abuelo al hospital, yo tenía cinco años; me acuerdo porque acababa de estrenar mis primeras gafas y mi vecina la Luisa siempre decía: "Pobrecillo, con cinco años".
45	Bueno, pues me acerqué a la cuna y le fui a abrir un ojo con la mano, porque el Orejones me había dicho que si mi hermanito tenía los ojos rojos es que estaba poseído por el diablo. Yo fui a hacerlo con mi mejor intención y el tío se puso a llorar con ese llanto tan falso que tiene. Entonces todos se me echaron encima como si el poseído fuera yo y pensé por primera vez: "¡Qué imbécil!", y es de esas cosas que ya no se te quitan de la cabeza. Así que nadie me puede decir que le haya puesto mote aposta; ha sido él, que ha nacido para molestar y se lo merece.
	(Elvira LINDO, <i>Manolito Gafotas</i> , ilustraciones de Emilio URBERUAGA, Madrid: Alfaguara, 1994, pp. 9-11 y 12-13)

1. En el texto aparecen algunas expresiones y palabras que tal vez no conoces. Por parejas, vamos a intentar determinar su significado eligiendo en cada caso la opción que puede sustituir mejor a las palabras subrayadas.

- 1.1. Y le preguntas al primer tío que pase (líneas 1-2).
 - a) al primer hermano de tu padre o de tu madre.
 - b) a la primera persona.
 - c) al número uno de la clasificación de parientes del mundo mundial.
- 1.2. El Orejones (...) es mi mejor amigo, aunque algunas veces sea un cochino y un traidor (líneas 6-7).
 - a) un horrible cocinero de comida china.
 - b) un idiota y una mala persona.
 - c) un cerdo, un puerco o un marrano.
- 1.3. Pero es mi mejor amigo y mola un pegote (líneas 8).
 - a) me cae bien.
 - b) me gusta cuando pega.
 - c) resulta estupendo.
- 1.4. Manolito García, que soy yo, el último mono (línea 15-16).
 - a) muy parecido al último mono anterior al hombre.
 - b) el menos importante.
 - c) como un simio que siempre llega el último.
- 1.5. Me llama así cuando está a punto de soltarme una galleta o colleja (línea 17-18).
 - a) darme algo de comer como premio por mi buen comportamiento.
 - b) darme galletas o un bocadillo para merendar.
 - c) darme una bofetada o un golpecito en la parte de atrás de la cabeza, porque está enfadada conmigo.
- 1.6. Es un rollo mortal sacarle la cama, pero me aguanto muy contento (línea 31-32).
 - a) es algo muy aburrido e incómodo; no me apetece nada hacerlo.
 - b) es algo tan peligroso que puedes morir en el intento.
 - c) es como hablar mucho mucho y matar a la gente de aburrimiento.
- 1.7. Si mi abuelo se muriera, yo tendría que compartir la terraza (...) con el Imbécil y eso me cortaría bastante el rollo (líneas 34-36).
 - a) me partiría en bastantes trozos el rollo de papel de aluminio.
 - b) no me gustaría bastante.
 - c) me impediría estar a gusto.
- 1.8. Así que nadie me puede decir que le haya puesto el mote aposta; ha sido él, que ha nacido para molestar y se lo merece (líneas 47-48).
 - a) a propósito, con intención.
 - b) sin darme cuenta.
 - c) para probar suerte, como el que apuesta en la lotería.

2. Vamos a reflexionar un poco más sobre el texto.

- 2.1. ¿Quiénes o qué cosas le molan un pegote a Manolito? ¿Por qué?
- 2.2a. ¿Qué motes hay en el círculo de amigos y familiares de Manolito? ¿Crees que tener un mote puede ser algo positivo, como piensa él?
- 2.2b. ¿Y tú, también has vivido la experiencia de tener un mote o de poner un sobrenombre a otro compañero o amigo? ¿Qué mote tenías o qué apodo pusiste? Coméntalo en grupos de tres.

C. Las vacaciones de Manolito Gafotas y sus trastadas

Ya has leído un texto de presentación sobre nuestro protagonista y has asociado los dibujos de sus amigos y familiares con su descripción. Ahora llega el momento de conocer a Manolito en acción. Para ello vamos a ver dos fragmentos de la película *Manolito Gafotas* (2000).

Contexto

Es verano, y Manolito y su familia pasan las vacaciones en su modesta casa del barrio obrero de Carabanchel Alto, en Madrid.

Fragmento 1 (De 36' 46" a 38' 51"): "La sorpresa de Manolito"

[Se para el vídeo en el minuto 37' 11"]

1. El padre le dice a su mujer, Catalina, que a los niños hay que *trasquilarlos*. A la vista de esta primera imagen de Manolito y su hermano en el baño, ¿a qué crees que puede referirse?

[Se para el vídeo en el minuto 37' 28"]

2. Manolito quiere darles a sus padres una sorpresa de las que hacen época. ¿Cuál crees que será?

[Continúa la proyección, ya sin interrupciones]

3. Manolito explica por qué pensaba hacer lo que hace. ¿Cuáles eran sus razones? ¿A ti te parecen válidas? ¿Justificarías la actuación de nuestro "Gafotas"?
4. ¿Cómo queda el Imbécil después de la intervención de su hermano?
5. ¿Cómo reacciona la madre ante la sorpresa? ¿Te parece normal? ¿Cómo habrías reaccionado tú?

Contexto

Sigue siendo verano en Madrid, pero la familia García Moreno no puede irse de vacaciones. Sin embargo, su peculiar vecina Luisa sí que se marcha del barrio para disfrutar de unos días de descanso fuera de la ciudad.

Fragmento 2 (De 40' 54" a 46' 48"): "Divirtiéndonos gracias a Luisa"

[Se para el vídeo en el minuto 42' 38"]

1. ¿Qué favores le pide Luisa a Cata, la madre de Manolito?
2. ¿Qué piensa Catalina de Luisa? ¿Y tú, estás de acuerdo con Cata? ¿Qué opinas de la vecina?
3. ¿Qué ha pensado Luisa para que Manolito se divierta durante ese verano que va a pasar en Carabanchel Alto, sin salir a ningún sitio?

[Se para el vídeo en el minuto 44' 38"]

4. Los niños están solos en casa de Luisa viendo vídeos de dibujos animados, pero se aburren y deciden poner otra película. Manolito se queda dormido. ¿Qué piensas que va a pasar? Discute tus hipótesis en grupos de cuatro. ¿Todos imagináis lo mismo? ¿Hay muchas diferencias entre vuestras teorías?
- 4bis. La clase puede poner en común sus hipótesis, y entre todos, votar la que pensáis que es la más verosímil.
5. Ahora vamos a ver lo que pasó realmente, y después contrastaremos nuestras suposiciones con la auténtica peripecia de Manolito y el Imbécil.

[Continúa la proyección, ya sin interrupciones]

- 5a. ¿Qué ha hecho el niño pequeño?
- 5b. ¿Por qué llora Cata? ¿Qué piensa Manolito? ¿Y tú que crees? ¿Tenía motivos para llorar la madre?

D. Inventando más aventuras y travesuras de Manolito

1. A estas alturas ya conocéis bien a Manolito, su ambiente, sus amigos, y el tipo de líos en los que suele meterse. ¿Os atrevéis a crear vosotros mismos otra aventura de Manolito? Por grupos de tres podéis intentar escribirla. ¿Falta inspiración? Podéis pensar en vuestras propias travesuras infantiles o en alguna peripecia divertida que habéis leído. ¡Ánimo!
2. Las historias escritas por cada grupo se exponen en la clase y los demás grupos se acercan a leerlas y las comentan. ¿Cuál es más divertida? ¿Alguna merecería un cortometraje? A lo mejor hasta podéis rodar la escena en un vídeo doméstico. Pero eso depende de vuestra vocación de actores y de vuestras ganas de ser Manolitos por un día, claro.

NOTAS

¹ Una bio-bibliografía de la escritora en <http://www.escriptoras.com/escriptoras/escritora.php?i=157>.

² Más opiniones sobre Manolito en <http://www.alfaguara.com/scripts/alfaguara/manolito/yomanol.asp>.

³ Elvira Lindo, *Todo Manolito*, Madrid: Alfaguara (Colección Alfaguara Juvenil), 2000.

La vida es un carnaval

Rosa María García Muñoz
Montserrat Marcè Prats
Eva Beltrán Gallardo

Profesoras del Instituto Cervantes de Bruselas

ACTIVIDADES

Antes de escuchar

1. ¿Qué te sugiere el título de la canción? ¿De qué puede tratar?
2. Elige de esta lista las palabras que crees que vas a escuchar y di brevemente por qué.

Texto

VIVIR	HERMOSURA	DISFRAZ	FIESTA	REIR	LORAR
SOLO/SOLEDAD	ANTIFAZ	CANTAR	MALO	MUERTE	

3. Completa estas frases que aparecen en la canción

- a) Todo aquel que piense que la vida es desigual tiene que saber _____
- b) Todo aquel que piense que está solo tiene que saber _____

Mientras escuchas

4. Escucha la canción de Celia Cruz y ordena las estrofas poniendo el número que corresponda.

La vida es un carnaval

...Todo aquel que piense que esto nunca va a cambiar
Tiene que saber que no es así
Que en la vida hay momentos malos
Y todo pasa.

...Todo aquel que piense que la vida es desigual
Tiene que saber que no es así,
Que la vida es una hermosura
Hay que vivirla.

**Ay, no hay que llorar
Que la vida es un carnaval
Y es más bello vivir cantando (bis)
Ay, no hay que llorar
Que la vida es un carnaval
Y las penas se van cantando.**

...Todo aquel que piense que esta vida siempre es cruel
Tiene que saber que no es así
Que a la vida, buena cara
Y todo cambia.

...Todo aquel que piense que está solo y que está mal
Tiene que saber que no es así
Que en la vida no hay nadie solo
Y siempre hay alguien.

5. Completa las frases con las palabras que faltan

(...) Carnaval, es para reír, para gozar, para (a) _____, hay que vivir (b) _____, la vida es un carnaval, todos podemos gozar ¡Ay señores!

(...) Para aquellos que se quejan tanto, para aquellos que (c) _____ pecando, para aquellos que usan las armas, para aquellos que hacen la (d) _____, para aquellos que nos contagian, para aquellos que nos maltratan, para aquellos que nos (e) _____, para aquellos que no nos quieren ¡ESO!

Después de escuchar

6. ¿Te ha gustado?

7. ¿Cuál es la idea que te parece más interesante o con la que no estás de acuerdo?

8. ¿Por qué no haces tú otro estribillo?

Oh..
Ay, no hay que _____
Que la vida _____
Y es _____

(...) para aquellos que _____
para _____
para _____

9. Hay un refrán español que dice “al mal tiempo buena cara”.

¿Sabes qué significa? ¿Existe uno parecido en tu lengua? ¿Conoces algún otro refrán? ¿Crees que existen en español algunos de los que existen en tu lengua?

10. ¿Por qué no escribes, para terminar, una pequeña lista de consejos para vivir feliz y tomarse la vida con alegría?

Hazlo con un compañero para tener más ideas. Recuerda que puedes utilizar *tienes que, hay que...*



Álvaro, alumno en extinción

Javier Arnedo Jiménez

Aula de Lengua y Cultura de Luxemburgo

Antes de leer

1. Comenta con tu compañero: ¿Cómo imaginas a Álvaro? ¿Qué edad tiene? ¿Qué estudia? ¿Por qué está en extinción?
2. Contad al resto de la clase las conclusiones a las que habéis llegado.

Durante la lectura

3. Lee la siguiente noticia aparecida en el periódico *El Mundo* y subraya las palabras que no entiendas. Busca el significado en un diccionario.

Texto

ANA MARIA ORTIZ

Tiene 11 años y en su colegio el 93% de los alumnos son inmigrantes. La madre de Álvaro dice que es un buen estudiante y no cree que el entorno le perjudique. Expertos denuncian que la enseñanza pública se está convirtiendo en un gueto.

Si se visitara el aula de Álvaro sin saber en qué ciudad del planeta está, los rasgos físicos de sus compañeros de pupitre llevarían probablemente a hacerse la siguiente composición de lugar: el niño, de 11 años, es hijo de españoles emigrados al otro lado del Atlántico y, si está rodeado de extranjeros, es porque asiste a clase en algún país sudamericano. ¿Qué otra explicación podría tener que comparta pupitre con cinco ecuatorianos, dos colombianos, una cubana, una filipina, un peruano, una brasileña, un chino, dos marroquíes..?

Nada más lejano del escenario real. Sentado en la primera fila, cuando el profesor, Hermidio, anuncia al resto de alumnos la inesperada visita, Álvaro disimula su timidez haciendo como que garabatea en el cuaderno. «Hoy van a estar con nosotros dos periodistas. Están haciendo un seguimiento de Álvaro porque es uno de los pocos españoles en el colegio y quieren saber lo bueno y lo malo que tiene ser el único español en clase». No estamos en Ecuador ni en Colombia, sino en el aula de 6º de Primaria de un colegio del madrileño barrio de Lavapiés.

El hecho de que el alumno español sea la excepción en estas aulas casi monopolizadas por la inmigración, convierte a Álvaro en protagonista de estas páginas. Y a su colegio, el Antonio Moreno Rosales, en representativo de un fenómeno que tiene preocupados a los expertos en Educación. A falta del recuento del alumnado de este año, los datos del curso 2002/03 dicen que de los 297 alumnos del Antonio Moreno Rosales, sólo 29 eran españoles. Otras 25 nacionalidades copaban el 91% de los pupitres. Este año, el número de inmigrantes podría llegar al 93%. Es el colegio con mayor porcentaje de extranjeros en la Comunidad de Madrid y probablemente lo sea de toda España.

Su caso, aunque extremo, no es único. El fenómeno se reproduce en numerosos centros públicos a los que los especialistas, como Manuel de la Cruz, responsable de Educación de CCOO, comienzan a llamar ya «colegios gueto». Todos se han gestado reproduciendo el mismo patrón: las aulas de los centros escolares ubicados en barrios con mucha población inmigrante (como Lavapiés, donde rondan el tercio del total) comienzan a llenarse de extranjeros al tiempo que los padres españoles de la zona buscan para sus hijos otro colegio, casi siempre concertado o privado, menos saturado de inmigrantes. Unos, inclinados por la xenofobia; otros, preocupados por el nivel de las clases.

El Mundo, domingo 21 de septiembre de 2003.

Después de la lectura

4. Con la ayuda de tu compañero, responde a estas preguntas:

- ¿Cuántas nacionalidades diferentes hay en la clase de Álvaro?
- ¿Por qué van los periodistas a su clase?
- ¿Cómo os imagináis el barrio de Lavapiés?
- ¿Qué es un centro “concertado”?
- ¿Qué significa CCOO?
- ¿Por qué llaman a los colegios como el de Álvaro “colegios gueto”?

5. Contrastad vuestras respuestas con las de otros compañeros.

6. **Debate:** en grupos de tres o cuatro alumnos, una mitad de la clase discute “lo bueno” de ser el único español en clase; la otra mitad “lo malo”. Contrastad vuestras opiniones y posteriormente, debatid el tema bajo la dirección de un moderador. Anotad aquellos puntos en los que estáis de acuerdo.

7. **Expresión oral:** En el periodo de matriculación, Álvaro discute con sus padres la conveniencia de matricularse en el colegio “Antonio Moreno Rosales”. Preparad en grupos de tres una pequeña representación sobre este tema.

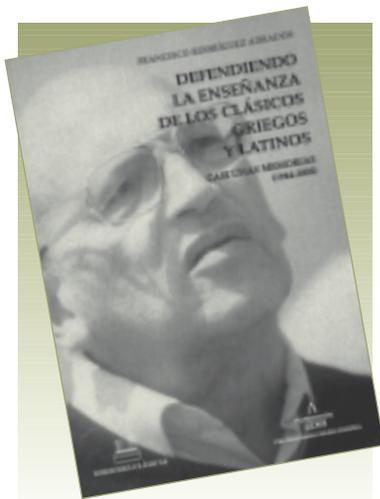
8. **Expresión escrita:** ejercicio individual. Continúa uno de los siguientes textos:

- Querido diario:
Hoy ha sido mi primer día de clase en mi nuevo colegio, que se llama “Antonio Moreno Rosales”. Lo primero que...
- Querida M^a Luz:
Soy un/a niño/a de la edad de tu hijo Álvaro y he leído en el periódico...
- Querida M^a Luz:
Somos un matrimonio de..... Hemos leído el reportaje sobre tu hijo. Nuestro hijo también va a clase en un colegio...

9. **Investigamos.** Buscar en Internet el artículo completo para tener más datos sobre el tema en la página www.elmundo.es.



Título	Destreza principal	Objetivos	Soluciones
Nivel	Otras destrezas		Material
<p>FICHA 48 De aventuras con Manolito Gafotas</p> <p><i>Niveles intermedio y avanzado</i></p>	<p>Integración de las cuatro macrodestrezas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conocer un personaje fundamental de la literatura infantil y juvenil en español. - Descubrir y analizar nuevo léxico coloquial e infantil. - Expresar hipótesis sobre la posible actuación de alguien a partir de imágenes. - Contrastar hipótesis previas con lo que realmente sucedió. - Narrar aventuras y travesuras infantiles, con el punto de vista y el léxico adecuados. 	<p>Soluciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloque B.1. 1.1.b); 1.2.c); 1.3.c); 1.4.b); 1.5.c); 1.6.a); 1.7.c); 1.8.a). <p>Materiales necesarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - LINDO, Elvira, <i>Todo Manolito</i>, Madrid: Alfaguara (Colección Alfaguara Juvenil), 2000. - <i>Manolito Gafotas</i>, película de Miguel ALBADALEJO, 2000. Editada en vídeo por Filmax (www.filmax.com)
<p>FICHA 49 La vida es un carnaval</p> <p><i>Nivel inicial</i></p>	<p>Integración de comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita y comprensión de lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizarse con textos musicalizados. - Hablar a partir de preguntas sobre un texto oral. - Comprender un texto oral apoyándose en palabras clave, prescindiendo de lo que no es esencial y crear algo parecido conservando el significado general del texto. - Reflexionar sobre el refrán español "al mal tiempo buena cara" como filosofía de vida. - Realizar tareas de comunicación: negociación, interacción entre los miembros del grupo y cooperación. 	<p>Soluciones:</p> <p>2) llorar vivir hermosura solo cantar</p> <p>4) 3, 1, 4, 2</p> <p>5) a) disfrutar b) contento c) viven d) guerra e) contaminan</p>
<p>FICHA 50 Álvaro, alumno en extinción</p> <p><i>Nivel intermedio y avanzado</i></p>	<p>Integración de expresión oral, expresión escrita y comprensión de lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Responder a preguntas sobre un texto escrito. - Participar en un debate y expresar opinión y puntos de vista. - Redactar una página del diario del protagonista del reportaje. - Redactar una carta dirigida a alguno de los protagonistas del reportaje. - Reflexionar sobre la realidad escolar en los centros educativos situados en áreas con fuerte presencia de población inmigrante. 	<p>Soluciones:</p> <p>4) a) 5 ecuatorianos, 2 colombianos, 1 cubana, 1 filipina, 1 peruano, 1 brasileña, 1 chino, 2 marroquíes; b) Para hacer un seguimiento de Álvaro, ya que es uno de los pocos españoles en el colegio, y saber lo bueno y lo malo de ser el único español en clase; c) Respuesta libre; d) Un centro educativo privado que recibe una subvención del Gobierno; e) Comisiones Obreras (uno de los sindicatos mayoritarios en toda España); f) Los alumnos son, en su mayoría, hijos de inmigrantes, ya que los españoles evitan en general estos colegios.</p>



Defendiendo a los clásicos griegos y latinos: casi unas memorias (1944-2002)

Francisco Rodríguez Adrados
Ediciones Clásicas
y Fundación Lexis. Madrid. 2003.

Introducción

A muchos de quienes, como discípulos, conocimos a D. Francisco Rodríguez Adrados –“Adrados” ya para siempre y para todos– nos llamaba inicialmente la atención primero la aparente fragilidad de su figura y, enseguida, su profundo saber, desde la lengua griega al indoeuropeo, pasando por las célebres y disputadas laringales.

Lo que no intuíamos entonces era que, en paralelo con ello, Adrados había iniciado ya, –año 1953– en otros ámbitos más hispídeos que las aulas universitarias los primeros “encuentros” de una larguísima batalla en favor de los estudios de Latín y de Griego que había de durar...hasta el día de hoy o, mejor, toda su vida.

Y la intención del libro que tenemos entre manos es precisamente esa: dar a conocer esta lucha de... cincuenta años.

Pero, como el propio Adrados subtítulo, hay mucho más en esta densa y documentadísima obra: “casi unas

memorias”. De su vida y, sobre todo, de la historia de la enseñanza, y en parte de nuestra sociedad, en ese período.

Repasa, pues, su vida académica, desde la Salamanca de sus estudios de Bachillerato y Universidad hasta la obtención de la cátedra de griego en el Instituto Cisneros y luego la de la Universidad Complutense de Madrid.

El entorno familiar en Salamanca es recordado con nostalgia: su padre, profesor de la Escuela Superior de Magisterio, su madre, una activa inspectora de enseñanza primaria, los amigos de sus padres, Unamuno entre ellos...

“Recuerdo bien, escribe, el ambiente progresista y de izquierdas de los compañeros de mis padres en Salamanca... algunos luego destituidos, en la cárcel o fusilados...” “Eran liberales”, apostilla.

Adrados recorre con cierta morosidad su andadura académica en Madrid, a donde llega enviado por D. Antonio Tovar para realizar la tesis doctoral, pues sólo en Madrid era posible entonces.

Las Reformas

Los “ataques” institucionales en los planes de estudio van a dirigirse casi siempre y como por principio –luego veremos cuáles– contra esa línea de flotación que constituye la Enseñanza Media. Y el “chivo expiatorio”, comprueba Adrados, en todos ellos son los estudios humanísticos y, de entre ellos, los primeros el Latín y el Griego.

La defensa de esa línea de flotación, la defensa denodada de la pervivencia de los estudios humanísticos, de las Humanidades, del Latín y del Griego en la enseñanza, también en la Universidad son, pues, el eje fundamental de la obra que reseñamos: casi trescientas páginas dedicadas a su exposición... sin tener en cuenta los documentos que la corroboran.

En esencia el proceso ha sido el siguiente: sólo en 20 años en la Enseñanza denominada hoy Secundaria se ha perdido primero (Ley General de Educación o “Ley del 70”)

un cincuenta por ciento de la carga lectiva del Latín y del Griego. (En las Facultades de Filosofía y Letras han pasado de materias comunes a meras especialidades.)

Más tarde (LOGSE, 1990) se suprimió el cincuenta por ciento de ese cincuenta por ciento anterior.

En la última, la Contrarreforma, como denomina con frecuencia y clara intención el autor a la LOCE de 2002, se abre un portillo a la esperanza de una inicial recuperación de la presencia del Latín y del Griego en la ESO y en el Bachillerato.

La lectura de estas páginas brindará al lector, como puede haberse colegido de los comentarios previos, una narración minuciosa de los críticos avatares de la enseñanza del Latín y del Griego en los últimos 50 años citados y, además, entreverada con ella, una crítica de las motivaciones y propósitos que han movido a determinados políticos y a sus mentores en la implantación de algunas de estas Reformas. Ni la Comunidad Europea ni la Universidad y sus Facultades de Letras se libran de ella.

El análisis trasciende del objetivo inicial del autor, esa defensa del Latín y del Griego, para diseccionar los condicionantes y propósitos sociales y políticos que, según el autor, se hallan en la promoción de cada una de las Reformas y arroja así una cruda luz sobre la transformación de todo el sistema educativo español en cada época de referencia.

En la primera de las “Reformas”, la de 1953, con Ruiz Jiménez de ministro de Educación aún se mantiene el Latín para todos en el Bachillerato Elemental (en uno solo curso) y es obligatorio, igual que el Griego, en el Bachillerato y en el “Preu” de Letras. Pero ya se ha iniciado para ambos la cuesta abajo.

También para Ruiz Jiménez. Cae en el 56 con las primeras agitaciones estudiantiles. La revuelta del 65 preconiza el propio Mayo francés del 68. Se está gestando la Ley General de Educación (Ley del 70). El ministro Villar Palasí la saca adelante a pesar de grandes manifestaciones y protestas.

La Enseñanza Primaria, ahora Enseñanza General Básica (EGB) se estira hasta los 14 años. El Bachillerato se recorta por abajo: queda en tres años. En el primer Proyecto de la Ley del 70 ni siquiera se mencionaba el Latín y el Griego: reuniones, escritos públicos, cartas y llamadas angustiosas de auxilio, desde las Cortes a la Real Academia de la Lengua. Adrados siempre a la cabeza de los combatientes, de la Sociedad Española de Estudios Clásicos y de muchos otros profesores que, desde frentes distintos, se unen en la defensa de las Humanidades.

La victoria es magra: el Latín queda como obligatorio en un solo curso de Bachillerato y opcional en otro. El Griego como una mera opción. Tras una dura batalla Griego y Latín permanecen en el Bachillerato de Letras y en el COU.

En algún momento, al recordar esta lucha, se da cuenta de que, una vez más, ella no fue sino el prólogo de la gran tragedia para las Lenguas Clásicas que se avecinaba: La Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 1990.

Más duro es aún contra “ciertos pedagogos y psicólogos aliados al poder”, –la “tercera cultura”, les llama–, alejados tanto del humanismo como de la ciencia. “Para ellos las Humanidades son inútiles, están interesados sólo en lo práctico, en el aprender a aprender, en el método y en la forma [...], abominan del esfuerzo –y el Latín y el Griego son difíciles y, por tanto, costosos–, de toda jerarquía”. Y sobre todo ello vaticina Adrados: “Es una bomba en el tiempo”. Tras criticar reiteradamente la demagogia de lo fácil, de lo lúdico, de lo “práctico” en la enseñanza, del aprobado “fácil” o la promoción automática, y realizar un extenso análisis crítico de los principios que inspiran el Mayo del 68 y su efecto desvinculador de la cultura tradicional y, por tanto, de las Humanidades, concluye: “Así hemos llegado a una nueva Enseñanza Secundaria: antiintelectualista, vitalista y pragmática, para manejarse en la vida simplemente con el menor esfuerzo y los menores quebraderos de cabeza posibles...”.

Un relato exhaustivo

Sigue una descripción pormenorizada, documentadísima, paso a paso, de todas las gestiones, visitas, entrevistas, reuniones, escritos... que pueden permitir a los más interesados seguir en profundidad este proceso, agónico con frecuencia, en sus dos acepciones.

La narración, efectivamente, adquiere con frecuencia tintes angustiosos, en medio de tímidas y, tantas veces, frustradas esperanzas. Pero late en toda ella el empuje vigoroso, incansable, casi épico, de este luchador infatigable de aparente frágil figura y durísima resistencia.

La Sociedad Española de Estudios Clásicos

Adrados reconoce a numerosas personas y amigos, profesores especialmente, la ayuda, la colaboración imprescindible y el estímulo que de ellos ha recibido en toda esta larguísima batalla y, de modo muy particular, eleva a la vanguardia de la misma a la Sociedad Española de Estudios Clásicos, a cuya fundación contribuyó y de la que, entre otros cargos, ha sido presidente a lo largo de seis mandatos.

La “Contrarreforma”

Así, decíamos, denomina Adrados a la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza, de diciembre de 2002. Con ella, apuntábamos ya, entrevé un atisbo de esperanza para la situación actual de los estudios de Latín y de Griego, –el Latín asoma ya en cuarto de la ESO y puede afianzarse, Griego y Latín se consolidan en el Bachillerato “de Letras”–. Es verdad que el desarrollo de la Ley puede generar nubarrones, con mayor preocupación en las Comunidades Autónomas, pero “hemos logrado evitar lo peor, hemos mantenido el Bachillerato y algún avance en la ESO”. Mas no se puede bajar la guardia: Adrados no lo hará, seguro, por mucho que diga –y aunque lo diga sinceramente– que hay que ceder el testigo –más bien la bandera– a los nuevos adalides.

Publicaciones sobre el tema

La obra se cierra con una detallada relación de las más de sesenta publicaciones del autor en torno a la defensa de la enseñanza del Latín y del Griego (Adrados los cita siempre en orden inverso), pero se omite la amplísima lista de títulos –bien conocida por lo demás– referidos a otros campos (particularmente el de la lingüística, pero también sobre temas de los ámbitos culturales y políticos), del profesor D. Francisco Rodríguez Adrados, miembro de la Real Academia Española de la Lengua y de la Academia de la Historia.

Cipriano Fontanilla Alejo
Catedrático de Latín
IES "Margarita Salas"
Majadahonda. Madrid.



Canal joven en español. Método de español para jóvenes

Varios autores
SGEL. Madrid. 2003.

La editorial SGEL acaba de publicar el Nivel 1 de *Canal joven en español* que es un método de enseñanza y aprendizaje del español estructurado en tres niveles de acuerdo con el

Marco de Referencia Europeo¹ y destinado a jóvenes de 14 a 17 años. Dada la novedad de este libro, sólo nos ha llegado el libro del alumno que es, por tanto, el que nos disponemos a reseñar.

El método se anuncia con una serie de características de corte moderno y actual: es un libro para *jóvenes*, se fundamenta en el método comunicativo e integra el enfoque por tareas, la lengua y la gramática así como la cultura del ámbito hispánico. Conviene pues analizar algunos de estos conceptos.

1. Un libro joven para jóvenes

En efecto, el nuevo método se dirige a jóvenes de 14 a 17 años. SGEL no es la primera editorial que lo hace, pero es una de las primeras. Y esto es de agradecer. Hasta ahora los métodos se dirigían a adolescentes y a adultos, y es evidente que en un sector tan amplio de edad lo que interesa a unos desinteresa a los otros. El mundo de los adolescentes y el de los adultos es muy diferente. Este libro se centra en un sector homogéneo y concreto y ofrece un recorrido temático y cultural acorde con el sector de edad al que va destinado.

El *Nivel 1* de *Canal joven en español* es muy atractivo y está editado conforme a los gustos de los jóvenes. La portada introduce ya al usuario en el mundo del ordenador y se confirma esta impresión al hojear el manual dado que las páginas están presentadas con la apariencia de una pantalla de ordenador con barras de herramientas en la parte superior e inferior. Si el editor y los autores quieren conectar con los jóvenes, no han podido tener mejor idea.

¹ Este libro se ha publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Instituto Cervantes y la Editorial Anaya con el título completo de *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Se puede consultar en versión electrónica en esta dirección: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. En el número monográfico de junio 2002, la revista *Mosaico* dedicó un artículo a este libro con el título de *Comentarios al Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

El libro arranca con una presentación dirigida a los propios alumnos. No se trata de un prólogo impersonal. Se trata nada menos que de una doble página donde profesores, autores y el editor explican en qué consiste el libro que los alumnos tienen en las manos.

El lenguaje utilizado responde también a esta especificidad: palabras y expresiones de la jerga juvenil más usuales están presentes en el libro: *un montón, porfa* (por favor), *¡qué guay!*, *“un cumple”*, *“una peli”*, *“un finde”* (un fin de semana), *una pasada, tío, me mola*.

2. Estructura del nivel 1

a) *La estructura externa del libro*: A mi juicio, el libro se distribuye en tres bloques bien diferenciados:

- **Un primer bloque** en el que se hace la “presentación” en los términos ya señalados, se da el “índice” en forma de *área temática* y se añaden estos núcleos que sirven de base a la organización de los contenidos en las unidades: *en contexto, comunicación, palabras y gramática y nuestro mundo*. En esta parte podemos incluir la denominada *Unidad 0* en la que se ofrecen toda una serie de elementos previos, tanto lingüísticos como culturales, que van a permitir la comunicación real entre alumnos desde la primera unidad.
- **Un segundo bloque** o parte central del libro que consta de 12 unidades didácticas y 3 tareas, una después de cada cuatro unidades.
- **Un tercer bloque** en el que se recogen los *textos grabados* que figuran en la parte oral de las unidades y un *glosario* con una lista de palabras acompañadas de su equivalente en inglés.

b) *Estructura de la unidad*: cada unidad parte de una presentación global donde se centra la atención sobre los núcleos ordenadores del contenido en cada unidad: las *funciones* que se van a desarrollar, los elementos situacionales y contextuales en que se van a actualizar

dichas funciones, las aportaciones *léxicas y gramaticales* que van a servir de vehículo a la expresión y la *cultura integrada* que se va a explicitar dentro de cada unidad.

3. Vertiente lúdica

El libro cuida mucho las actividades comunicativas y una parte de ellas se realizan en forma de juegos y concursos que ayudarán, sin duda, a mantener la motivación de los alumnos. En este sentido, la sección titulada *“Empieza la función”* está especialmente conseguida: recoge juegos muy útiles para el aprendizaje como el juego de las llamadas de teléfono y mantiene a los alumnos en acción por la constante presentación de actividades en un ambiente participativo.

4. La gramática y el léxico

Como es normal en un método comunicativo, la gramática es un instrumento al servicio de la comunicación. En este libro, además, la gramática está perfectamente integrada y aparece gradualmente a medida que el proceso comunicativo lo requiere.

5. La cultura

Toda lengua es vehículo de una cultura. Es lo que se conoce como cultura implícita. Pero los autores no se han quedado en esto. Han aceptado el riesgo de integrar en el proceso aspectos de lo que podemos llamar cultura explícita, con gran habilidad, en la sección *“Nuestro mundo”*. Puede comprobarlo el lector cuando se introduce el mundo hispánico o se presenta el Camino de Santiago, por poner algún ejemplo.

6. Las tareas

Aparecen cada cuatro unidades y sirven para reactivar y poner en práctica todos los elementos comunicativos que se han practicado en las lecciones anteriores. Las tareas no están concebidas como una actividad más, sino con el verdadero sentido de un conjunto de subtareas que se apoyan y se complementan entre sí para lle-

gar a una tarea final a la cual están subordinadas las demás. En el libro se desarrollan las siguientes tareas:

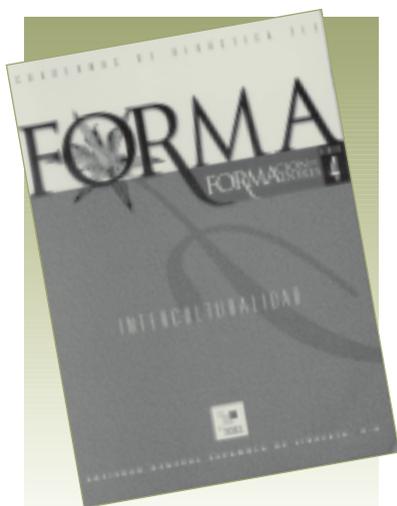
- Intercambio con un hispanohablante
- Preparar un viaje de fin de curso
- Realizar un programa de televisión

Para terminar, enumeramos el material de que consta el *Nivel 1* de este método:

- Libro del alumno ISBN 84-7143-988-3
- Cuaderno de actividades ISBN 84-7143-989-1
- Casetes audio ISBN 84-7143-990-5 y 84-7143-991-3 / CD-ROM
- *Guía didáctica* para el profesor

Federico Curto
Asesor Técnico

Consejería de Educación. Bruselas



Interculturalidad

Cuaderno de didáctica ELE.
Revista Forma, número 4
SGEL. Madrid. 2002

¿Qué aspectos de las culturas española e hispanoamericana hay que enseñar a los alumnos extranjeros? ¿Cómo hay que hacerlo?

¿Qué imagen de España se hacen los estudiantes a través de los contenidos culturales que nos presentan los manuales de ELE?

¿Cómo prevenir el malentendido cultural en una experiencia de intercambio?

Este cuaderno de didáctica ELE abre al profesorado, dentro y fuera de España, unos caminos de reflexión y de acción.

Enseñar una lengua extranjera, sin duda alguna, va más allá de lo lingüístico. Implica incursiones culturales, sociológicas, históricas en la medida en que nos permiten entender los patrones culturales y los sistemas de comunicación verbales y no verbales que los explicitan.

Es importante que los alumnos se fijen en las pausas, los silencios y los gestos para interpretarlos. Y también en los signos proxémicos y cronémicos que traducen el uso que hacen las distintas culturas del espacio y del tiempo. De la violación que se hace a lo que uno considera su espacio íntimo, puede resultar un malentendido e, incluso, una agresión. Toda esta temática, para el profesorado que vive fuera de España puede observarse y analizarse en documentos auténticos, sacados de fragmentos literarios o periodísticos, de películas o de anuncios publicitarios.

La revista establece la diferencia entre una sociedad multicultural que tolera pasivamente la coexistencia de grupos culturales, étnicos, religiosos distintos sin entrar en contacto y una sociedad intercultural que acepta positivamente la coexistencia, reconociendo los valores y los modos de vivir mutuos. Si uno apuesta claramente a favor de la segunda, encontrará, en el tercer capítulo, tareas de educación intercultural que se diseñaron y se llevaron a cabo en la clase de Cultura de los cursos de ELE de la Universidad de León: elaborar una campaña promocional de los productos más típicos de los países representados en la clase o realizar una encuesta sobre las actitudes de los españoles hacia los extranjeros. La revista nos proporciona una lista de materiales, útiles a este propósito, que pueden encontrarse en la red.

Otro capítulo bien interesante nos presenta los resultados de una investigación sobre los contenidos culturales

de los manuales de ELE de los años noventa. Incluyendo en estos contenidos lo que la autora llama «Cultura (con mayúscula)» y «cultura a secas», analiza, por ejemplo, qué tipo de familia y de relación de pareja se venden en los manuales y qué tipo de información proporcionan sobre el desempleo, el paro juvenil, la diferencia de salarios entre hombres y mujeres.

Si todos los manuales aluden al descubrimiento de América, muy pocos hablan de la Guerra Civil y de la dictadura franquista.

La revista que reseñamos proporciona una lista interesante para la imagen que se ofrece de España y de Hispanoamérica de los tópicos y de los grandes ausentes de la cultura.

Dentro del capítulo que trata de los malentendidos que resultan de la estancia en familias nativas de estudiantes americanos, se destacan unas páginas graciosas y muy recomendables sobre la negociación que se produce en España, a la hora de pagar una consumición por un grupo de amigos.

La Revista *Forma 4* se completa con estos dos capítulos:

- *Encuentros culturales entre jóvenes suecos y españoles*, donde el autor alude al tratamiento didáctico del componente cultural en las clases de ELE;
- *El lugar de la comunicación no verbal en la clase de español* ofrece un repertorio de gestos propios de diversas culturas, de gestos universales en la cultura de los propios países y de gestos que pueden producir interferencias en la comunicación, porque coinciden en la forma y difieren en el fondo. Así mismo, este capítulo ofrece una reflexión sobre las aplicaciones de la comunicación no verbal a la clase de ELE y termina con un interesante conjunto de actividades para conseguir su adquisición.

En fin, una lectura entretenida, rica en recursos y bibliografía.

Danièle Janssen
Formadora
CAF. Tihange

Cartas al director

A partir del próximo número de la revista Mosaico, se abre una nueva sección titulada "Cartas al director", en la que los lectores podrán expresar su opinión en torno a la enseñanza del español, en general, sobre escritos aparecidos en Mosaico o comunicar sus iniciativas y sugerencias.

Los textos destinados a esta sección no deben exceder de 30 líneas mecanografiadas. Es imprescindible que estén firmados y que conste el domicilio, teléfono y número de DNI

o pasaporte de sus autores. El equipo de redacción de la revista se reserva el derecho de publicar las colaboraciones así como de resumirlas o extraerlas. No se devolverán los originales.

Consejería de Educación
Revista Mosaico
Bld. Bischoffsheim, 39 Bte 15
1000 Bruselas
asesoriabelgica.be@correo.mec.es

II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos



Durante los días 7 y 8 de noviembre se ha celebrado en Amsterdam (Países Bajos) el II Congreso Internacional para Fines Específicos organizado por la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, el Instituto Cervantes de Utrecht y el CRDE de Amsterdam.

El Embajador de España en los Países Bajos, Carlos Manuel de Benavides Salas, inauguró el Congreso tras unas palabras de saludo y bienvenida de la Consejera de Educación María Piedad de la Fuente Salvador y del Director Académico del Instituto Cervantes de Madrid, Jesús Antonio Cid. Asistieron cerca de 150 profesores procedentes de varios países europeos, especialmente de Bélgica, Países Bajos y Francia.



El Congreso ha tenido 4 sesiones plenarias:

- la 1ª, a cargo de don Michael Long, de la Universidad de Maryland, sobre el uso de las tareas y la adaptación de textos a las clases de lengua;
- la 2ª, a cargo de don Juan Pedro Barrenechea, del Instituto Cervantes, se centró en la presentación del método audiovisual Aula Virtual del español;
- la 3ª a cargo de don José Ramón Gómez Molina, de la Universidad de Valencia, sobre la competencia léxica en el currículo del español para fines específicos
- la 4ª desarrollada por don Daniel Cassany, de la Universidad Pompeu Fabra versó sobre la lectura y escritura de los géneros profesionales.

Las ponencias, comunicaciones y talleres han abordado el estado actual de la investigación y la didáctica del español para fines específicos, especialmente en lo referido al léxico y al enfoque intercultural que, como se ha puesto de manifiesto durante el congreso, es importante para los fines específicos.



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
Consejera de Educación:
M^a Piedad de la Fuente Salvador

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

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/

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

BÉLGICA

Boulevard Bischoffsheim, 39 5^a
1000 BRUSELAS
Tel.: 00 32 2 218 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 20 423 55 75
Fax: 00 31 20 627 71 59

Correo-e:
alce.holanda.nl@exterior.cnice.mecd.es
Horario:
de lunes a 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:
Federico Curto Herrero
Cristóbal Gutiérrez Carrera

Centro de Recursos Pedagógicos del Español.
Consulta y préstamo de materiales didácticos: Casetes, Vídeos, Cds, Cd-Rom, Libros, etc.
Bld. Bischoffsheim 39, 5^o 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
Asesora:
Rosario Cuesta Cuesta
asesoriaholanda.be@correo.mec.es

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
MOSAICO 11, El vocabulario
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

ESPAÑA	Avenida Ramiro de Maeztu, 7 28040 - MADRID Direcciones de contacto: Marinela García Fernández Presidenta de A.E.L.F.E. marinela@upm.es	Arancha Lauder Secretaria Técnica Arancha@vi.upm.es Teléfono: 00 34 91 336 62 67 Fax. 00 34 91 336 61 68 www.upm.es/informacion/aelfe/
A.E.L.F.E. Asociación Española de Lenguas para Fines Específicos		
A.E.P.E. Asociación Europea de Profesores de Español	Creada en 1967 en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander www.welcome.to/aepe	Vocal para los Países Bajos y Bélgica Leontine Freeve de Vrijer Teléfono: 00 31 53 572 43 16
A.S.E.L.E. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera	Apartado 890 - 29080 MÁLAGA (ESPAÑA) Fax: 00 34 629 51 08 04 Buzón de voz: 00 34 606 56 51 71 Correo: gestion@aselered.org http:// www.aselered.org	Representante en Bélgica Dolores Soler-Espiauba Teléfono: 00 32 2 345 84 63 Dol.soler@skynet.be
BÉLGICA	La S.B.P.E. es miembro de la C.A.P.P. (Coordinación de Asociaciones de Profesores Pluralistas) Presidenta: Mireille Verdière Teléf. 0473 / 282 464 Rue Aloïse Verstraeten, 10 1090 Bruselas presid_sbpe@hotmail.com	Contactos: Anne Casterman annecaster@yahoo.fr Teléfono/Fax: 00 32 2 735 81 85 Boletín: PUENTE Página Web: http://sbpe.isec.be
S.B.P.E. Société Belge des Professeurs d'Espagnol		
PAISES BAJOS	Hoge Larenseweg 344 122 RN Hilversum Países Bajos Teléfono: 00 31 35 685 20 04 aguardiola@pdl.dhs.org	
S.L.O.E.T.E.C. Asociación Nacional de Profesores de Lengua y Cultura		
VDSN (Vereniging Docenten Spaans in Nederland)	Van Brakelstaat 30 C 3814 RL Amersfoort Países Bajos Tel. / Fax: 00 31 33-472 93 55	
Levende Talen: Sectie Spaans	Potsbus 75148 1070 AC Amsterdam Países Bajos Teléfono: 00 31 592 612 916 Inge Lever secretariaat Spaans	
LUXEMBURGO	Comisión Nacional de Programas Coordinador: Roman Lambert Lycée Classique Athénée.	24, Bd. Pierre Dupong 14-30 Luxembourg Tel: 00 352 44 03 49

INSTITUTO CERVANTES



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

**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

LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y LA CONSEJERÍA CULTURAL DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA
JUNTO CON EL INSTITUTO CERVANTES DE BRUSELAS

ANUNCIAN

I PREMIO LITERARIO

Las bases se publicarán en el próximo número de la revista *Mosaico* y en la página web de la Consejería de Educación: www.sgci.mec.es/be.

Para más información diríjase a:

Consejería de Educación

Tel.: 02.219.53.85

asesoriabelgica.be@correo.mec.es

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

Las tareas en la clase de ELE
Formación destinada a profesores principiantes y a los que tienen dificultades para adaptarse al programa de 2001.

Formadores: Federico Curto (Consejería de Educación) y D. Janssen (CAF)
djanssen@wanadoo.be

Reponsable: Monique Denyer (Inspectora de ELE)

2 de febrero de 2004

Lugar: CAF (Tihange)

La competencia intercultural
Estrategias y tareas para practicarla.

Formadores: D. Janssen y Monserrat Pla

Reponsable: D. Janssen (CAF)
djanssen@wanadoo.be

Lugares y fechas:
CHARLEROI, A.R.E. Solvay
13 de enero de 2004

CINEY, A.R. du Condroz
15 de enero de 2004

HUY-TIHANGE, CAF
19 de enero de 2004

WOLUWE-SAINT-PIERRE,
A.R. Crommelynck
22 de enero de 2004

TOURNAI, A.R. Jules Bara
26 de enero de 2004

Corregir y evaluar la producción escrita

Establecer familias de tareas de escritura e instituir criterios para evaluarlas.

Responsable y formadora:
D. Janssen (CAF)
djanssen@wanadoo.be

Lugares y fechas:
WOLUWE-SAINT-PIERRE,
A.R. Crommelynck
16 de marzo de 2004

TOURNAI, A.R.R. Campin
18 de marzo de 2004

HUY-TIHANGE, CAF
22 de marzo de 2004

CHARLEROI, A.R.E. Solvay
29 de marzo de 2004

CINEY, A.R. du Condroz
01 de abril de 2004

¡CUIDADO!

Ha cambiado la manera de matricularse. Los profesores ya no recibirán una convocatoria personalizada. Tendrán que matricularse directamente con el formulario que encontrarán al final del catálogo del CAF, firmado por el director del centro, o a través de la red (<http://education.skynet.be/caf>).

Het Gemeenschapsonderwijs

Jornadas de Formación del Profesorado de la red ARGO

miércoles, 21 de enero de 2004

Jornada pedagógica

Lugar: CVO Gent
hora: de 13 a 17

Temas:

- Cómo enseñar gramática de manera comunicativa.
- El vocabulario típico, expresiones coloquiales y muletillas.
- La enseñanza de la cultura de América Latina

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

Consejería de Educación de la Embajada de España e Instituto Cervantes de Bruselas

Ciclo de seminarios para el profesorado de ELE

Fechas: durante el segundo semestre del curso 2003-2004

Lugar: Instituto Cervantes

Información: Asesoría Técnica
asesoriabelgica.be@correo.mec.es

IV Jornada pedagógica del Español en Bélgica

Mayo, 2004

Día de la semana: sábado

Lugar: Instituto Cervantes
Información: Asesoría Técnica
asesoriabelgica.be@correo.mec.es

PAISES BAJOS

JORNADA DIDÁCTICA

Fecha aproximada de realización: *Mayo-junio 2004*

LUXEMBURGO

Conferencia sobre Dalí en el centenario de su nacimiento

Jornada pedagógica sobre el español lengua extranjera

Información:
Javier Arnedo:
alce.luxemburgo.lu@exterior.cnice.mecd.es

EMBAJADA DE ESPAÑA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

