

# mosaico

Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español

Junio 2004

13

**Viviane Reding**  
**Comisaria Europea de Educación y Cultura**  
**El proceso de Bolonia**

**Principios de creatividad y teoría literaria en ELE. Marta Sanz**  
**Política lingüística europea y traducción. Nadia Rodríguez y B. Schnell**

**La Transición española III. Luis Palacios**  
**Globalización y mercado. Nieves San Emeterio**  
**Tolerancia. Pilar García de la Granja**

**Bien dicho y bien escrito:**  
**Alberto Gómez Font**  
**Julio Redondas**  
**Juan Carlos González**  
**Jesús Mesanza**



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y CIENCIA  
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS  
Y LUXEMBURGO

<b>■ Editorial</b>	
<b>María Piedad de la Fuente Salvador</b> Consejera de Educación	3
<b>■ Viviane Reding</b>	
El proceso de Bolonia: contenido, origen y contribución de la Comisión Europea	4
<b>■ Enseñar español</b>	
Principios de creatividad y teoría literaria aplicados a la enseñanza de ELE. El símbolo: conceptos generales y repercusiones didácticas <b>Marta Sanz Pastor</b>	8
Reflexiones en torno a la política lingüística europea y sus repercusiones en el ámbito de la traducción <b>Nadia Rodríguez y Bettina Schnell</b>	13
<b>■ Firmas</b>	
La Transición: "25 años no es nada", pero España es otra (y III) <b>Luis Palacios Bañuelos</b>	17
Globalización y mercado (y II) <b>Nieves San Emeterio</b>	20
Tolerancia <b>Pilar García de la Granja</b>	24
<b>■ Bien dicho y bien escrito</b>	
Español urgente <b>Alberto Gómez Font</b>	26
Español en Internet <b>Julio Redondas Barreiro</b>	28
Español en los medios de comunicación <b>Juan Carlos González</b>	29
Español correcto <b>Jesús Mesanza López</b>	32
<b>■ Fichas</b>	
¿Cómo es tu casa de ensueño?	34
Compañeros de piso	37
La empresa: «Aprendiendo de los grandes»	39
Viajar por Andalucía	42
<b>■ Guía del profesor</b>	
	44
<b>■ Reseñas</b>	
<i>La vida arrebatada</i>	45
<i>El Imperio español. De Colón a Magallanes</i>	46
<i>Guía de usos y costumbres de España</i>	47
<b>■ Informaciones</b>	
Calendario	49
Cartas a la Directora	49
Premio Internacional "Mosaico"	50
Consejería de Educación	51
Instituto Cervantes	51

— ejemplar gratuito —

**PORTADA**  
DIANA CAZADORA. Casa de Diana, Utica (Henchir Bou Chateur).  
Segunda mitad del siglo II. Museo Nacional del Bardo (Túnez).

## MOSAICO

Junio 2004

### Directora

María Piedad de la Fuente Salvador  
Consejera de Educación  
Embajada de España  
Bruselas

### Coordinador

Federico Curto Herrero  
Asesor técnico

### Equipo de Redacción

Inmaculada Canet Rives  
Federico Curto Herrero  
Cristóbal Gutiérrez Carrera  
Bld Bischoffsheimlaan 39  
1000 Bruselas  
teléfono: 00 32 2 219 53 85  
fax: 00 32 2 223 36 05  
asesoribelgica.be@correo.mec.es

### Colaboran en este número

Luis Areta Armentia  
Anna Caballé  
Silvia Canto Gutiérrez  
María Piedad de la Fuente Salvador  
Pilar García de la Granja  
Antonio Garijo Ruiz  
Alberto Gómez Font  
Juan Carlos González  
Iris Maas  
Jesús Mesanza López  
Luis Palacios Bañuelos  
Viviane Reding  
Julio Redondas Barreiro  
José Manuel Requena Benítez  
Nadia Rodríguez  
Nieves San Emeterio Martín  
Marta Sanz Pastor  
Bettina Schnell  
Marta Seseña Gómez

### 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 Y CIENCIA

© Secretaría General Técnica.  
Subdirección General de Información  
y Publicaciones  
Embajada de España  
Consejería de Educación en Bélgica,  
Países Bajos y Luxemburgo  
N.I.PO: 176-04-063-5  
I.S.S.N.: 1374-0245

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

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

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

## Editorial

---



Volvemos a contar con una colaboración extraordinaria. Mme Reding, miembro de la Comisión europea, encargada de la Educación y de la Cultura, que se ha propuesto triplicar el presupuesto europeo dedicado a esta cartera, escribe en nuestra revista y lo hace sobre uno de los temas más queridos para ella. Asunto en el que, según manifiesta continuamente en sus declaraciones a la prensa, está poniendo grandes esfuerzos y esperanzas: el proceso de Bolonia. Es decir, el compromiso de los Ministros de Educación de treinta países europeos de construir, para 2010, un espacio europeo de la educación superior.

La tarea es ardua, pero si entre todos conseguimos completarla, superando los muchísimos obstáculos con los que se va a tropezar, quedará enormemente facilitada la libre circulación de profesionales en el ámbito de la Unión Europea, sirviendo de una mayor cohesión y entendimiento entre todos los Estados miembros.

La tarea es ardua, pero si entre todos conseguimos completarla, superando los muchísimos obstáculos con los que se va a tropezar, quedará enormemente facilitada la libre circulación de profesionales en el ámbito de la Unión Europea, sirviendo de una mayor cohesión y entendimiento entre todos los Estados miembros.

Por otra parte, como es habitual, este número de *Mosaico* incluye excelentes colaboraciones referidas a la didáctica del idioma español. Una reflexión sobre cómo la competencia literaria influye en el proceso de adquisición de una lengua, junto con una certera aproximación a la política lingüística europea, y los retos de una Europa políglota que debería servir para eliminar barreras y no para afianzarlas entre los diferentes Estados miembros. Todo ello en el ámbito de los dos proyectos resultado del estudio efectuado sobre este tema por el Consejo de Europa: *Marco de referencia* y *Portfolio europeo de las lenguas*.

El gran apoyo que la Comisión europea está prestando al aprendizaje de lenguas, como elemento fundamental de la evolución hacia la consecución del objetivo de Lisboa de convertir a la Unión Europea en la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo en 2010, es uno de los pilares, junto con el crecimiento económico de España, para que el español se esté convirtiendo en el segundo idioma que estudian todos los alumnos de las etapas primaria y secundaria de los países europeos, por delante del francés y el alemán. Hay que resaltar que en el Reino Unido, el español es ya el primer idioma extranjero en estos niveles educativos.

Luis Palacios cierra la serie de artículos sobre la Transición, un tema que interesa enormemente a los estudiosos de la cultura española. Con el análisis del mercado en el fenómeno de la globalización, Nieves San Emeterio cierra, también, su certera aproximación a otro tema de gran actualidad. Finalmente, Pilar García de la Granja hace una reflexión, muy políticamente incorrecta, sobre valores, ideas y principios que no deben ser respetados.

Un nuevo *Bien dicho y bien escrito*, junto con las *Fichas didácticas* completan este número trece de *Mosaico*, cuando ya estamos preparando el siguiente.

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

## El proceso de Bolonia: contenido, origen y contribución de la Comisión Europea

**Viviane Reding**

Comisaria Europea de Educación y Cultura. Bruselas

El proceso de Bolonia constituye, en mi opinión, la más amplia e importante reforma de la enseñanza superior en Europa desde 1986. Su objetivo es la instauración para 2010 de un área europea de educación superior

Los pasados 16 y 17 de septiembre, se reunieron en Berlín cuarenta ministros europeos de Educación, para evaluar los avances realizados en el proceso de Bolonia y definir las prioridades antes de la próxima conferencia ministerial, que tendrá lugar en 2005.

Cuatro años antes, los ministros de Educación de treinta de estos países europeos reunidos en Bolonia se habían comprometido, mediante una declaración común, a construir, para 2010, un espacio europeo de la educación superior.

El origen de este proceso hay que buscarlo en los desafíos a los que tienen que hacer frente el conjunto de los sistemas de enseñanza europeos.

Aunque el proceso de Bolonia se desarrolla fuera del ámbito comunitario, se corresponde, en gran medida, con algunos de los objetivos que se ha fijado la Unión Europea, y la Comisión tiene un importantísimo papel que jugar en todos ellos.

Como comisaria encargada de la Educación he puesto en marcha todo lo que está en mi mano para asegurar el éxito del proceso de Bolonia y, durante mi mandato, he otorgado un especial interés al apoyo de todo tipo de actuación tendente a favorecer a los estudiantes europeos y a los docentes e investigadores, en sus peticiones de formación y movilidad.

### **I. Establecimiento de un área europea de educación superior para 2010**

El proceso de Bolonia constituye, en mi opinión, la más amplia e importante reforma de la enseñanza superior en Europa desde 1986.



*Viviane Reding, Comisaria Europea de Educación y Cultura.*

Su objetivo es la instauración para 2010 de un área europea de educación superior, que permita la movilidad de los docentes, estudiantes e investigadores, así como un mejor reconocimiento de sus titulaciones.

La Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999 se articula sobre la base de seis acciones:

- 1) Un sistema de grados académicos fácilmente legibles y comparables, incluyendo la expedición del Suplemento Europeo al

Título (documento que acompaña al título de enseñanza superior, con objeto de mejorar la "transparencia" internacional y facilitar el reconocimiento académico y profesional de las titulaciones).

2) Un sistema basado, esencialmente, en los siguientes ciclos:

- Un primer ciclo, de utilidad para el mercado laboral, de una duración mínima de 3 años.
- Un segundo ciclo (máster) que requiere la superación del primer ciclo.

3) Un sistema de acumulación y de transferencia de créditos (como el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos [ECTS] utilizado con éxito en el ámbito del programa Erasmus).

4) La movilidad de estudiantes, docentes e investigadores.

5) La cooperación en materia de garantía de la calidad.

6) La dimensión europea de la enseñanza superior.

El proceso tiende, pues, a la convergencia de los sistemas nacionales educativos de enseñanza superior en Europa en un sistema más transparente, que situaría los diferentes sistemas nacionales en un marco común basado en: *Licenciatura/Bachelor, Máster y Doctorado*.

En el transcurso de la conferencia ministerial de Praga de 2002 (desde 1999, los ministros de Educación de los países firmantes de la Declaración de Bolonia, se reúnen en una conferencia, cada dos años), los ministros acordaron que el espacio europeo de enseñanza superior debería tener como objetivo responder a las necesidades educativas y de formación a lo largo de toda la vida. Insistieron, también, en la participación de los centros de enseñanza superior y de los estudiantes (fundamentalmente a través de sus asociaciones representativas) en el proceso y en la decisión de hacer atractivo para el resto del mundo el espacio europeo de enseñanza superior.

El comunicado de Praga, además, efectuó un llamamiento para que cada país ponga en marcha políticas de evaluación de la calidad, con el fin de asegurar la mutua confianza, indispensable para el reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero.



*Viviane Reding durante el acto de entrega del premio Europa Nostra por la restauración de la catedral de Vitoria.*

Por último, en Berlín, en septiembre de 2003, los ministros decidieron acelerar el proceso fijando objetivos a corto plazo. Así, en 2005 todos los Estados signatarios deberán:

- haber adoptado un sistema de dos ciclos,
- expedir, en un idioma de gran difusión, gratuita y automáticamente, a todos sus titulados, el Suplemento Europeo al Título, y
- haber iniciado la puesta en marcha de un sistema de seguridad de la calidad.

Además, el ciclo de doctorado deberá estar, en lo sucesivo, bajo el paraguas de las reformas de Bolonia, incrementando, de ese modo, la interacción entre el área europea de enseñanza superior y el espacio europeo de investigación.

## **II. Toma en consideración de realidades ineludibles**

Insisto en el hecho de que el proceso de Bolonia no es una creación artificial fruto de la imaginación de políticos. Todo lo contrario, se trata de una respuesta a las necesidades actuales. Supone un intento de coordinar las respuestas que se deben dar a tres grandes retos a los que se enfrentan todos los sistemas europeos de enseñanza superior:

- El desafío de la globalización y la internacionalización: el panorama europeo de la enseñanza superior se caracteriza por la coexistencia y la competencia entre centros públicos y centros privados (algunos asociados a universidades de países extra europeos). Esta coexistencia se ha visto confirmada por los acuerdos del GATT, que

En la conferencia ministerial de Praga (2002) se acordó que el espacio europeo de enseñanza superior debería tener como objetivo responder a las necesidades educativas y de formación a lo largo de toda la vida

reservan una financiación pública para los centros públicos –como lo habían deseado los europeos– pero que liberalizan el sector de servicios educativos privados.

- El desafío demográfico: en las dos últimas décadas la sociedad europea ha experimentado importantes cambios (envejecimiento de la población e inmigración). El descenso del número de estudiantes de entre 18 y 23 años, ha hecho que aumente necesariamente la competitividad entre los centros docentes. De hecho, ya no pueden imponer su oferta educativa, sino que tienen que adaptarla a las demandas de los estudiantes. Por otra parte, los centros también tienen que adaptar sus programas a nuevos públicos (estudiantes que trabajan, inmigrantes que tienen una formación distinta, adultos), ofrecer estos programas en horarios poco habituales (por la noche o los fines de semana), a veces fuera de su campus (en el lugar de trabajo) y utilizando nuevos métodos de comunicación (Internet, sobre todo).



*Viviane Reding con el alcalde de Barcelona Joan Clos y el arquitecto Rafael Moneo.*

Así mismo, los centros educativos deben incluir la dimensión de la enseñanza permanentemente dentro de su organización y de sus estrategias de futuro.

- El desafío de la calidad de la enseñanza: la tendencia a la disminución de los créditos públicos y la multiplicación de centros, incrementa la exigencia de calidad y transpa-

rencia. Ahora, los estudiantes y sus padres quieren saber si el centro que eligen es de calidad (protección del consumidor) y los poderes públicos –que siguen siendo, en la mayoría de los casos, los principales proveedores de subvenciones– desean asegurarse de que los fondos públicos se invierten en una enseñanza de calidad.

Está claro, pues, que los centros de educación superior deben demostrar, cada vez con mayor frecuencia, que ofrecen una enseñanza de calidad, que desarrollan una cultura interna de la calidad y que se someten a controles externos de calidad.

### **III. Un proceso intergubernamental**

El proceso de Bolonia es un proceso intergubernamental del que la Unión Europea, como tal, no forma parte. La educación es una competencia fundamentalmente nacional. Sólo los Estados pueden decidir la modificación de sus sistemas educativos y el contenido de sus enseñanzas. Tanto los quince Estados miembros que hasta el 1 de mayo formaban parte de la Unión Europea como los diez Estados incorporados en esa fecha han firmado la Declaración de Bolonia. Sin embargo, el proceso va más allá de las fronteras de la Unión Europea. Cuarenta países europeos han firmado la declaración de Bolonia y este movimiento de reformas suscita interés fuera de nuestro continente.

Los actores de este proceso son los Estados, las regiones y los centros de enseñanza superior. No obstante, la Comisión tiene un papel, también, muy importante. Muchas de las acciones previstas en el proceso de Bolonia se corresponden con medidas que ya se han puesto en marcha en programas comunitarios como Sócrates-Erasmus (movilidad, ECTS). Desde el punto de vista de la Unión Europea, el proceso de Bolonia se inscribe en el marco más amplio de los objetivos de Lisboa.

Reunidos en Lisboa en marzo de 2000, en una reunión extraordinaria del Consejo Europeo, los jefes de Estado y de Gobierno, conscientes de los cambios producidos por la mundialización y los retos inherentes a una nueva economía basada en el conocimiento, fijaron un nuevo objetivo para la Unión en la siguiente década: *“convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y más dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible acompañado de mejoras cuantitativas y cualitativas para el empleo y de mayor cohesión social.”*

La Comisión forma parte del grupo de seguimiento de las reformas de Bolonia y contribuye a su implantación, financiando proyectos pilotos transnacionales que responden a prioridades definidas en las conferencias ministeriales. Para ello, colabora con las autoridades nacionales, redes y asociaciones académicas y de estudiantes, con la ENQA (Red europea de agencias de evaluación de la calidad) y la red NARIC/ENIC (Red de centros de información nacional para el reconocimiento académico). Ha apoyado, sobre todo, la creación de másters europeos (otros lo serán dentro del marco del nuevo programa *Erasmus Mundus*), un proyecto piloto de cultura interna de la calidad de los centros de enseñanza superior coordinado por la EUA (Asociación Europea de Universidades), así como un proyecto piloto de evaluación externa de la calidad sobre la base de criterios comunes, coordinado por la ENQA.

Independientemente de las contingencias políticas nacionales, la Comisión impulsa el proceso y recuerda sus retos a los países signatarios, cuando cree que es necesario.

Como he comentado en varias ocasiones, el proceso de Bolonia no se puede poner en marcha *a la carta*. Todos los países signatarios tienen que aplicarlo de manera coherente. Si queremos conseguir una mayor eficacia del proceso de Bolonia, los países firmantes deben llegar hasta el final con sus reformas.

La situación anterior a la firma de la Declaración de Bolonia era muy confusa y una implantación parcial del proceso crearía mayor confusión.



Viviane Reding durante una cena en Madrid.

La apuesta es muy importante. Nos jugamos, ni más ni menos que la credibilidad de nuestros sistemas de enseñanza superior, su reputación, su capacidad de adaptación a un entorno nuevo y la proyección de la enseñanza superior y de la investigación europea en el mundo.

El proceso de Bolonia ofrece una nueva oportunidad a los europeos: la de adaptar sus sistemas de enseñanza superior a la realidad actual, manteniendo los valores a los que están vinculados: el acceso a la enseñanza, la calidad de la enseñanza y la libertad de cátedra. En concreto, se trata, sobre todo, de que nuestros estudiantes obtengan títulos de calidad, reconocidos en todas partes, ofreciéndoles más oportunidades de empleos atractivos y de movilidad. Es un inmenso reto que pone en juego mucha energía y muchos medios económicos. Sin embargo, gracias a la voluntad de todos los implicados en el proceso, apoyados por la Comisión Europea, se encuentra en el buen camino para afrontar satisfactoriamente este desafío.

---

El proceso de Bolonia ofrece una nueva oportunidad a los europeos: la de adaptar sus sistemas de enseñanza superior a la realidad actual, manteniendo los valores a los que están vinculados

# Principios de creatividad y teoría literaria aplicados a la enseñanza de ELE. El símbolo: conceptos generales y repercusiones didácticas

Marta Sanz Pastor

Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.

## Objetivos y síntesis

Este artículo tiene el propósito de ofrecer algunas aplicaciones didácticas, en las que queda reflejada, de una manera concreta y práctica, la idea de que la construcción de la competencia literaria repercute positivamente en el proceso de adquisición de una lengua no nativa, en este caso, el español. Para ello, se presentan, en primer término, unos breves lineamientos teóricos que justifican el diseño didáctico; a continuación, se describe una serie de conceptos, adscritos tradicionalmente al ámbito de la teoría literaria, que van a servir de punto de referencia para la creación de las secuencias; por último, se recogen los diseños, así como las correspondientes reflexiones sobre su utilidad y aplicabilidad en las aulas de español como lengua extranjera.

### 1. Lineamientos teóricos

Se parte de la base de que la literatura, además de constituirse como uno de los saberes imprescindibles para la construcción del componente cultural y, consecuentemente, de la competencia intercultural, es un ámbito humanístico del que podemos transferir una serie de principios de creatividad y de teoría literaria que sirven de fundamento para el diseño de secuencias didácticas, cuyo objetivo último sea la construcción de la competencia plurilingüe y pluricultural. Así, por ejemplo, las técnicas, empleadas hasta la saciedad en los talleres literarios para conseguir que el estudiante entienda el concepto de punto de vista, pueden aplicarse a los procesos de ideación de actividades que pretendan abordar ese trabajo con la “mirada”, con el “dis-

tanciamiento”, con el “cambio de perspectiva”, con el “extrañamiento” tan deseable para acotar el espacio de encuentro intercultural en el que cada aula de lenguas no nativas aspira a convertirse.

Del mismo modo, el profesor puede plantear actividades para la práctica de las funciones descriptivas que se apoyen en las modalidades de descripción física y psicológica de las que la teoría de la literatura lleva dando cuenta desde las aportaciones de las poéticas y retóricas grecolatinas. En este sentido, resultan ejemplares las sugerencias didácticas para la enseñanza de la literatura en el aula de secundaria de Delmiro Coto (2002) que, en muchos casos, ponen de manifiesto las semejanzas metodológicas que subyacen en el planteamiento de actividades para el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa, tanto en L1 como en L2. En el volumen, que se acaba de citar y que está recogido en la bibliografía final de este artículo, se presentan sintéticamente las sugerencias para la estimulación de la creatividad escrita de pedagogos y escritores como G. Rodari, N. Goldberg o R. Quenau, así como las consignas y recursos creativos que están cotidianamente presentes en los talleres de creatividad franceses y latinoamericanos más representativos; el objetivo de Delmiro Coto es abordar estos procedimientos desde otra perspectiva –la de una formación básica que exceda con mucho las expectativas, quién sabe si prescindibles, de los asistentes a las escuelas de escritura creativa–, a fin de ponerlos a disposición de un profesor de secundaria que anda buscando ideas para salvarse de esa sensación de “sota, caballo y rey” que frecuentemente inunda las clases de lengua y de

La literatura es un ámbito humanístico del que podemos transferir una serie de principios de creatividad y de teoría literaria que sirven de fundamento para el diseño de secuencias didácticas

literatura. Un enfoque humanístico, interdisciplinar y creativo, capaz de transmitir conocimientos y, simultáneamente, de desarrollar destrezas, puede ser muy eficaz también en el contexto de unas clases de E/LE, en las que a veces el profesor y, por ende, sus alumnos perciben el aburrimiento hecho rutina, ante la ausencia de propuestas para el aprendizaje de la lengua no nativa imaginativas y útiles. En síntesis, se trata de poner en práctica la intuición de que la construcción de una competencia literaria, en el caso específico de la enseñanza de lenguas no nativas en niveles de dominio avanzado o superior, puede tener utilidades muy variadas:

- a) El aprendizaje del código lingüístico: resulta ejemplar la propuesta de Maley y Duff (1990) para trabajar con textos poéticos con la finalidad de enseñar una lengua no nativa (y nativa, también: parece evidente que, en este sentido, las diferencias no son muchas). Las técnicas presentadas en el libro que se acaba de citar, lejos de fomentar la vivisección o la taxidermia textual o de violentar artificialmente el texto literario, se legitiman a partir de la idea de juego del lenguaje: un juego que tiene mucho que ver con ciertos procesos reales de creatividad literaria.
- b) La construcción del componente cultural como contexto que ayuda y define la interpretación de mensajes en la lengua extranjera.
- c) La construcción de una competencia intercultural que no es posible si el alumno no está previamente familiarizado con el saber cultural que genera una determinada lengua y que, al mismo tiempo, evoluciona gracias a ella.
- d) El aprendizaje del código en un contexto comunicativo especial (a)+(b), que podría derivar en el conocimiento de las características de la lengua literaria (en general y también en el marco específico de la lengua extranjera).
- e) La estimulación y desarrollo de las destrezas escritas desde una concepción interactiva de la comprensión lectora y de la escritura que nos remite, de nuevo, a la idea del juego con el lenguaje.

## 2. La teoría literaria aplicada a E/LE

Todos estamos familiarizados con un marbete como lingüística aplicada; nuestra propuesta en este artículo es transferir los conocimientos propios de las disciplinas literarias, especialmente los que se relacionan con saberes técnicos y/o retóricos, más allá de los límites establecidos por la histo-



*Museo del Prado. Madrid.*

riografía de la literatura, hacia el área de la didáctica de lenguas extranjeras; se pretende explotar procedimentalmente alguno de los principios de la teoría de la literatura (símbolo, analogía, punto de vista, mecanismos psicoanalíticos de lectura, etopeyas, correlatos, oxímoron metamorfoseado en binomio fantástico dentro de la terminología rodariana... insistimos en la idea de que la pólvora a veces la descubrieron Aristóteles, Virgilio o Cicerón, pese al olvido en el que caen las llamadas lenguas muertas y sus productos, en los diseños curriculares “neomodernos”) hasta transformarlos en una herramienta útil para un trabajo con la lengua no nativa que cobra tintes experimentales. Así pues, el objetivo no es modesto: junto a la lingüística aplicada despunta la teoría literaria aplicada e, incluso por extensión, la teoría del arte aplicada: el propósito no resulta tan descabellado, si se repara en la circunstancia de que el objetivo de tales aproximaciones teóricas de carácter cultural es la observación, interpretación y estimulación creativa de los constructos culturales; estas habilidades son muy similares a las que ha de desarrollar un aprendiente de cualquier L2, valiéndose de unos conocimientos diferentes (léxico, gramática) de los que tampoco se pueden excluir los saberes culturales como elementos constitutivos de un contexto de referencia, sin el que los procesos de interpretación de la L2 se ven claramente restringidos. Subrayamos nuevamente esa interdisciplinaridad o multidisciplinaridad que cristaliza en el interés, por parte de especialistas en la enseñanza de segundas lenguas, por los procedimientos etnográficos, las herramientas de observación antropológica o los recursos idiosincrásicos del espectáculo teatral, como fuentes de enriquecimiento y de renovación en la didáctica de lenguas no nativas<sup>2</sup>.

Nuestra propuesta en este artículo es transferir los conocimientos propios de las disciplinas literarias, más allá de los límites establecidos por la historiografía de la literatura, hacia el área de la didáctica de lenguas extranjeras

Por otro lado, parece obvio apuntar que, para la construcción del componente cultural, no basta con la interpretación de textos literarios. Es necesario presentar otro tipo de textos: cuadros, catedrales, esculturas, sinfonías, películas... que remiten los unos a los otros, en un sentido bajtiniano del término "intertextualidad".



El Bosco: "El jardín de las delicias". Museo del Prado. Madrid.

El símbolo va a ser el concepto básico para el diseño de las actividades que se presentan a continuación; el símbolo es una condensación expresiva y precisa<sup>3</sup>, basada en una relación analógica –de semejanza–. Esta explicación sobre la naturaleza y esencia del símbolo tiene repercusiones didácticas, en la medida en que la precisión simbólica facilita la comprensión por parte del estudiante, al presentar una zona acotada; al mismo tiempo, la polivalencia expresiva acerca al lector/alumno a un texto que interpreta en función de su idiosincrasia cultural y personal. Aunque aquí no vamos a profundizar en ello, resulta evidente que la base analógica del símbolo ofrece infinitas posibilidades de trabajo con el léxico.

En el diseño de las actividades se va a considerar otra idea interesante, por su sintonía con las inquietudes actuales de los expertos en una Didáctica Intercultural: la del arquetipo como representación de pautas de comportamiento<sup>4</sup>; el arquetipo es una forma de símbolo exclusivamente humana que nos remite al concepto de los arquetipos/estereotipos culturales; los arquetipos/estereotipos culturales pueden constituir recursos para la construcción del componente cultural, en el proceso de negarlos, modificarlos, acotarlos o darles una forma nueva, rentabilizando lo que de verdadero pueda haber en ellos: esa verdad, subyacente al arquetipo/estereotipo, es un tipo de información compartida que

forma parte del conocimiento previo del alumno; un punto de partida, un substrato, que le va a ayudar a aprender.

Teniendo en cuenta estas ideas generales, se ofrecen tres propuestas didácticas concretas.

### 3. Propuestas didácticas

#### 3.1. El jardín de las delicias

##### Descripción de la propuesta

1) Planifica una visita al Museo del Prado. La visita puede ser real o virtual. Para una visita virtual, se puede utilizar esta dirección: <http://museoprado.mcu.es/visitas.html>. En la pantalla que aparece, se pincha la palabra "visitas" y en la nueva pantalla, se pinchará en "empezar visita".

2) Dirígete a la sala, real o virtual, donde se exhiben los cuadros de El Bosco y concéntrate en la contemplación de *El jardín de las delicias*. Este cuadro se encuentra directamente en <http://museoprado.mcu.es/38.html>. Para tener una explicación simbólica del mismo, puedes ir a esta dirección: <http://www.cnice.mecd.es>. En el buscador de esta dirección introduces "el jardín de las delicias" y podrás tener las explicaciones sobre su simbología.

3) Anota en tu cuaderno todas las imágenes simbólicas que seas capaz de captar.

4) Busca, en la página citada en el punto 2, los posibles significados de las imágenes que hayas anotado en tu cuaderno.

5) Como los símbolos no tienen un significado único, intercambia posibles significados con tus compañeros, a fin de encontrar una interpretación plausible para:

- a) cada símbolo aisladamente,
- b) el cuadro en general.

6) Escribe un texto en el que recojas el proceso de interpretación de *El jardín de las delicias*. Te sugerimos que, para perfilar mejor el significado general de la obra, consultes alguna Historia del arte, alguna monografía sobre El Bosco o la Guía del Museo del Prado.

##### Con la realización de esta actividad se pretende:

- Sacar el aprendizaje del contexto cerrado del aula.
- Trabajar contenidos culturales.
- Fomentar un modo de aprendizaje altamente participativo y variado. Desarrollar las dotes de observación del aprendiz.

El símbolo va a ser el concepto básico para el diseño de actividades. Es una condensación expresiva y precisa, basada en una relación analógica. Esta explicación tiene repercusiones didácticas

- Trabajar con materiales auténticos.
- Desarrollar estrategias de lectura interpretativa y de lectura centrada en la búsqueda de información específica.
- Ampliar el significado del concepto "texto" y multiplicar así el número de posibles fuentes de las que un estudiante puede aprender.
- Desarrollar estrategias de escritura que tengan como base un enfoque basado en el proceso.
- Fomentar la conversación y el intercambio de opiniones entre los estudiantes.

### Variantes y necesidades

- En el caso de no poder planificar la visita inicial al Museo del Prado, bastaría con llevar a la clase una fotografía o diapositiva de la obra citada o bien sustituirla por otra que se encuentre en algún museo de la ciudad en la que se imparten las clases.
- Esta misma actividad puede llevarse a cabo con otros puntos de partida: fachada de la Universidad de Salamanca o texto literario simbolista de Antonio Machado, en su primera época, por ejemplo.

## 3.2. Fabricar un emblema

### Descripción de la propuesta

- 1) ¿Sabes lo que es un emblema? Busca su definición en el diccionario.
- 2) Escucha la explicación de tu profesor sobre algunos emblemas y escudos localizables a lo largo de la geografía española.
- 3) Ahora que ya sabes lo que es un emblema, vamos a fabricar uno que responda a tus características personales. Para ello:
  - a) Anota en tu cuaderno tres rasgos físicos peculiares de tu persona.
  - b) Anota en tu cuaderno tres rasgos de carácter que te definan.
  - c) Anota en tu cuaderno tres datos de identidad tuyos.
- 4) Piensa en elementos simbólicos que puedan ser la imagen de tus rasgos físicos, de carácter y de identidad.
- 5) Combínalos armónicamente para elaborar un emblema personal.
- 6) Exponed vuestros emblemas en las paredes de clase.
- 7) Presenta a la clase tu emblema y, entre todos, elegid aquéllos que os parezcan los más logrados.

8) Ahora vamos a hacer algo más difícil todavía: repetid el mismo proceso para confeccionar entre todos el emblema de la clase. Deberéis llegar a un acuerdo respecto a los rasgos que os definen como grupo.

9) ¿Te has dado cuenta de que un emblema puede encerrar una historia? Escribe la que crees que se esconde detrás de éste.

10) Da un paseo por tu ciudad y busca un emblema en su arquitectura, toma nota de sus características más importantes, descríbelo al resto de la clase y, entre todos, trata de llegar a una interpretación sobre el significado de ese símbolo complejo.



*El Bosco: detalle de "El jardín de las delicias". Museo del Prado. Madrid.*

### Con la realización de esta actividad se pretende:

- Sacar el aprendizaje del contexto cerrado del aula.
- Trabajar contenidos culturales y funcionales (descripción en un sentido amplio y expresión de opinión).
- Fomentar un modo de aprendizaje altamente participativo y variado. Desarrollar las dotes de observación del aprendiente.
- Trabajar con materiales auténticos.
- Ampliar el significado del concepto texto y multiplicar así el número de posibles fuentes de las que un estudiante puede aprender.
- Desarrollar estrategias de escritura creativa.
- Fomentar la conversación y el intercambio de opiniones entre los estudiantes.

## 3.3. Animales

### Descripción de la propuesta

- 1) En casa, lee la siguiente entrada del *Diccionario de símbolos* del autor español Juan Eduardo Cirlot, correspondiente a la palabra abeja.

*En el lenguaje jeroglífico egipcio, el signo de la abeja se ponía delante de los nombres de los reyes, a causa de la analogía entre la monarquía y estos insectos, pero especialmente por las ideas de laboriosidad, creación y riqueza que derivan de la producción de la miel. En la Biblia aparece la abeja con igual sentido. En Grecia, constituyó un emblema del trabajo y de la obediencia. En el simbolismo cristiano, particularmente en el periodo románico, simbolizaron la diligencia y la elocuencia. También es símbolo de matriarcado.*

(Definición adaptada, pág. 49)

a) Compara el texto que acabas de leer con la definición del *Diccionario de uso del español* de María Moliner:

1. *Insecto himenóptero que produce la cera y la miel.*
2. *Persona laboriosa y económica o que administra bien sus bienes.*

b) ¿En qué se diferencian y en qué se parecen estas dos definiciones?

No dudes en utilizar textos en tu lengua nativa en el caso de que no entiendas una palabra como “himenóptero” o “jeroglífico”.

2) Poned en común, en el aula, vuestras interpretaciones y vuestras conclusiones sobre el punto 1.

3) Fijaos en que, en la descripción de un símbolo, se enumeran características, funciones, relatos, mitos... En pequeños grupos, haced una lluvia de ideas para rellenar de interpretaciones simbólicas los siguientes animales: león, lechuza, rana, tigre, toro... Por ejemplo, *león*: fuerza, poder, el rey de la selva, el rey león, malvado, carnívoro, pelu-

che, etc... Cada uno de vosotros deberá aportar y relatar las historias de su propia cultura centradas en ese animal.

4) Elegid un solo animal y escribid su definición simbólica a fin de redactar un pequeño diccionario zoológico-simbólico de la clase.

#### **Con la realización de esta actividad se pretende:**

- Trabajar contenidos culturales e interculturales: si el contexto de docencia es plurilingüe y pluricultural, alumnos de diferentes culturas parten de tradiciones orales, fábulas y mitologías diferentes, que van a ponerse de manifiesto en la lluvia de ideas. Buscar lo que cada cultura tiene de diferente y de igual: acto de concienciación intercultural.
- Trabajar con contenidos léxicos: relaciones de significado, campos semánticos...
- Enfrentar al alumno con textos de lectura que estén por encima de su dominio de la lengua y de su conocimiento cultural, y que le obliguen a recurrir a otros textos para interpretar debidamente lo que está leyendo. Se reproduce, pues, un esfuerzo de lectura absolutamente real. La lectura es una interlectura solitaria. Leer es también difícil y esforzado en L1, no hay por qué “puerilizar” el proceso en L2. Fomentar la idea de que leer es aprender.
- Contrastar distintos géneros escritos.
- Rentabilizar estrategias de traducción desestimadas, en los últimos años, en la enseñanza de lenguas extranjeras y que, sin embargo, son auténticas y útiles como complemento a los procesos de aprendizaje.
- Desarrollar estrategias de escritura creativa.
- Desarrollar la habilidad de relatar oralmente.
- Fomentar la conversación y el intercambio de opiniones entre los estudiantes.

#### **Bibliografía**

- Byram, M. y Fleming, M. (eds.) (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid. CUP.
- Cirlot, J. E. (1995): *Diccionario de símbolos*. Barcelona. Ed. Labor.
- Delmiro Coto, B. (2002): *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona. Graó.
- Diel, P. (1952): *Le Symbolisme dans la Mythologie grecque*. París. (Traducción castellana en Labor, Barcelona, 1991.)
- Jung, C.G. (1952): *Transformaciones y símbolos de la libido*. Buenos Aires.

#### **NOTAS**

- <sup>1</sup> Ver Byram, M. y Fleming, M., 2001.
- <sup>2</sup> Ver Byram, M. y Fleming, M., 2001.
- <sup>3</sup> Ver Diel, 1952.
- <sup>4</sup> Ver Jung, 1952.

# Reflexiones en torno a la política lingüística europea y sus repercusiones en el ámbito de la traducción

Nadia Rodríguez  
Bettina Schnell

Universidad Pontificia de Comillas. Madrid  
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Dpto. de Traducción e Interpretación

## Introducción

En la Europa actual, caracterizada por una elevada movilidad social y económica, el conocimiento de varias lenguas extranjeras, además de la lengua materna, ha dejado de ser una opción para convertirse en una necesidad apremiante si tenemos en cuenta, por un lado, la voluntad de la UE de mantener, defender y valorar la diversidad lingüística y, por otro, las posibilidades personales y profesionales que brinda un mercado interior sin fronteras.

Una política lingüística cuyo objetivo prioritario es el plurilingüismo y el pluriculturalismo integral inevitablemente conlleva el riesgo de que se alcen barreras lingüísticas que impidan la interacción y la cooperación entre los ciudadanos de los países integrantes de la UE. Cabe preguntarse, pues, qué medidas convendría tomar para evitar este riesgo y fomentar el entendimiento lingüístico y cultural entre los diferentes pueblos de Europa.

En el contexto actual europeo, el esfuerzo por crear una sociedad europea pluricultural y abierta se concreta en el ámbito educativo con la implantación del *Marco de referencia* y el *Portfolio europeo de las lenguas*. Se trata de dos proyectos, resultado de la política lingüística desarrollada por el Consejo de Europa, que pretenden vencer los obstáculos producidos por los distintos sistemas educativos europeos a través de la implementación de una metodología de enseñanza de las lenguas basada en principios comunes.

Esta nueva política lingüística europea se instituye en diversos ámbitos educativos entre los que se encuentran la educación infantil y primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, la enseñanza superior y, por últi-

mo, el ámbito de las Escuelas Oficiales de Idiomas, los institutos oficiales de los distintos países y las academias de idiomas. Su principal objetivo reside en reforzar el aprendizaje de una primera y, posteriormente, de una segunda y tercera lengua extranjera con el propósito de que los ciudadanos de la UE estén familiarizados con al menos tres lenguas comunitarias pertenecientes a las familias lingüísticas germánica, románica y eslava.

## El reto de una Europa políglota

Retomando la idea de Umberto Eco (1996) de que *“una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro”*, la finalidad de esta política lingüística no reside en que el ciudadano europeo alcance un pleno dominio de cada una de estas lenguas, sino en que abandone el *habitus* monolingüe o bilingüe con el fin de poder participar activamente en una sociedad pluricultural.

Siguiendo este planteamiento, la adquisición de la competencia comunicativa que abarca las destrezas básicas de oír, leer, hablar y escribir queda relegada a un segundo plano e, *ipso facto*, cobra mayor relevancia el conocimiento restringido de la lengua extranjera, es decir, las competencias receptivas como la comprensión oral y competencia de lectura. Dicho de otro modo, la adquisición de una lengua ya no tiene que centrarse necesariamente en la expresión, sino que puede ceñirse simplemente a la comprensión.

Hablar, por tanto, de un aprendizaje que fomenta las competencias receptivas nos con-

En el contexto actual europeo, el esfuerzo por crear una sociedad europea pluricultural y abierta se concreta en el ámbito educativo con la implantación del *Marco de referencia* y el *Portfolio europeo de las lenguas*

A la luz de esta política lingüística europea y la consiguiente armonización de la enseñanza de lenguas extranjeras, se divisan grandes cambios que transformarán también el papel de la traducción

duce al concepto de intercomprensión. Éste se refiere a la capacidad que desarrollan los hablantes de una lengua para acceder a una lengua extranjera a través de estrategias cognitivas basadas en la lengua materna así como otras lenguas extranjeras, es decir, procedimientos de transferencia interlingüística. Para referirse a la intercomprensión plurilingüe en el plano europeo, es decir, entre las tres familias lingüísticas mencionadas anteriormente, se ha acuñado el término *euro-comprensión*, una noción, que, según Klein<sup>1</sup>, descansa sobre tres ejes fundamentales:

1. Un análisis exhaustivo del concepto de competencia lingüística con el fin de impulsar el desarrollo de un plurilingüismo receptivo.
2. Un aprendizaje enfocado a competencias lingüísticas parciales, es decir, al desarrollo de un dominio limitado y compartimentado de una lengua extranjera. La multidimensionalidad y la modularidad aparecen, por tanto, como conceptos clave en el diseño curricular.
3. Un aprovechamiento cognitivo de las relaciones de parentesco entre las lenguas.



Jornadas sobre "Saramago y sus traductores".

## Nuevos horizontes para la traducción

A la luz de esta política lingüística europea y la consiguiente armonización de la enseñanza de lenguas extranjeras, se divisan grandes cambios que ineluctablemente transformarán también el papel de la traducción como instrumento de comunicación intercultural. Se verá afectado de forma decisiva el ámbito de la traducción en su conjunto, modificándose tanto el ejercicio profesional como la formación de los traductores. Por lo que se refiere al ejercicio profesional, se percibirán notables cambios en el mercado de la traducción, variando el volumen de traducciones, así como las lenguas hacia y desde las que se demandan traducciones. Asimismo, la enseñanza de la traducción se verá abocada a adaptarse a esta nueva realidad profesional, con nuevos planteamientos curriculares y metodológicos.

¿Cómo se perfilará, entonces, el futuro mercado de la traducción si la política lingüística europea cumple sus objetivos? A grandes rasgos, creemos –aunque éstas sean todavía meras hipótesis– que nos encaminaremos hacia un mercado en el que el volumen de traducciones desde y hacia lenguas de un aprendizaje relativamente fácil, como por ejemplo el inglés, se reducirá considerablemente, por el simple hecho de estar al alcance de una gran mayoría de la población europea. En otras palabras, esta falta de necesidad de traducir que ya se puede constatar hoy día en determinados círculos profesionales<sup>2</sup> se generalizará de modo que en ciertas combinaciones lingüísticas *transferre non semper necesse erit*. En contrapartida, se producirá un aumento del volumen de traducciones desde y hacia lenguas cuyo aprendizaje resulta difícil debido a su complejidad estructural. Sobre todo, teniendo en cuenta la escasa probabilidad de que –incluso auspiciado por la política lingüística europea– un elevado número de personas esté dispuesta a invertir muchos años de su vida en el aprendizaje de un idioma en el que sólo logrará conocimientos rudimentarios.

### La enseñanza de la traducción: ¿desde dónde se plantea y hacia dónde tiende?

Partiendo de esta visión de futuro, se impone reflexionar también sobre el tipo de formación que responda a las nuevas exigencias del mercado. En el plano curricular se plantea una reestructuración de los planes de estudio de la licenciatura en Traducción e Interpretación de modo que los discentes adquieran aquellas competencias y destrezas que les permitan ser competitivos en el mercado laboral del futuro.

De manera más concreta, esto supondrá, por una parte, ampliar el abanico de lenguas actualmente ofertadas (que, en términos generales, queda circunscrito al inglés, francés y alemán) a otras lenguas, particularmente a las de los países de reciente adhesión a la UE. Por otra parte, resulta imprescindible una adaptación curricular que permita al futuro traductor adquirir en el transcurso de su formación un mayor número de lenguas de trabajo de las 3 ó 4 habituales.

En la actualidad el plan de estudios vigente, articulado en dos ciclos, sólo contempla una formación lingüística en la lengua A (lengua materna), así como dos lenguas extranjeras (B y C). Pero incluso ahora, con la ampliación de la UE, una formación con estas características es más que insuficiente. Si además consideramos los inevitables cambios del mercado de traducción ya expuestos, se hace evidente que sólo aquel traductor que tenga en su haber un amplio número de lenguas de trabajo será capaz de posicionarse.

Ahora bien, si abandonamos el plano curricular y nos adentramos en la práctica de la enseñanza, surge, pues, la necesidad de iniciar un proceso de reflexión didáctica con el fin de adaptar los contenidos de las asignaturas a las nuevas realidades. Esta reflexión metodológica debería partir de la premisa de que este nuevo entorno profesional en el ámbito de la traducción condiciona necesariamente el qué enseñamos y el cómo lo enseñamos, en otros términos, el tipo de conocimientos que el futuro traductor debe adquirir y la forma de transmitir estos conocimientos en el marco de la enseñanza universitaria.

Esto nos aboca a hacer una pequeña incursión en el oficio de la traducción así como en las competencias imprescindibles en el buen hacer de esta profesión. El propósito de la actividad traductora es facilitar la comunicación, difundiendo información para otros destinatarios, salvando así barreras lingüísticas y culturales. Se trata de una actividad experta y compleja basada en un conjunto de destrezas y conocimientos interrelacionados. Entre ellos destacan competencias instrumentales (técnicas de documentación, por ejemplo), competencias estratégicas (como la identificación y solución de problemas de traducción) y competencias lingüísticas.

Siguiendo este planteamiento y sin olvidar la necesidad apremiante de aumentar el número de lenguas de trabajo, nos gustaría abordar brevemente la cuestión de la didáctica de las lenguas extranjeras en el marco de la formación de los traductores.

Hasta ahora, la enseñanza de las lenguas extranjeras en el marco de la formación de tra-

ductores se ha caracterizado por el hecho de poner un excesivo énfasis en la capacidad de expresión en detrimento de las competencias receptivas, así como por el hecho de obviar una metodología de enseñanza basada en estrategias de transferencia interlingüística.



*Entrega del Premio Príncipe de Asturias a Umberto Eco.*

Una didáctica de lenguas extranjeras que se ajuste a las nuevas necesidades de formación debería, a nuestro entender, contemplar, entre otros, los dos aspectos siguientes:

- asegurar que los futuros traductores tengan la oportunidad de adquirir conocimientos en más de 4 lenguas con el fin de poder incrementar el número de sus lenguas de trabajo hasta la finalización de los estudios;
- desarrollar una metodología que permita que los alumnos adquieran de manera acelerada competencias (de diferente grado) en distintas lenguas extranjeras.

Para ello, habría que replantearse la estructuración del plan de estudios en asignaturas anuales y cuatrimestrales a favor de módulos más cortos, que admitan la progresión, atendiendo de este modo a los diferentes grados de dominio lingüístico con los que los alumnos inician sus estudios. Asimismo, convendría intensificar y acelerar el proceso de aprendizaje ampliando su espacio, que en la actualidad suele limitarse al aula, a través de las nuevas tecnologías y breves estancias en el extranjero. De esta manera, se podrá despertar en el alumno la conciencia de su estado de aprendizaje e inculcarle la necesidad de responsabilizarse en mayor grado de su propio aprendizaje.

Desde el punto de vista metodológico resultaría de vital importancia servirse de métodos que rentabilicen conocimientos lingüísticos y culturales previos, que fomenten el potencial

---

**Sólo aquel traductor que tenga en su haber un amplio número de lenguas de trabajo será capaz de posicionarse**

En el plano institucional cabría la posibilidad de seguir el ejemplo del mundo empresarial, estableciendo “alianzas estratégicas” entre universidades que imparten la titulación de Traducción e Interpretación

inferencial de los alumnos, no sólo desde su lengua materna, sino también desde las lenguas extranjeras, es decir, tanto aquellas en las que los alumnos tienen conocimientos sólidos como aquellas en las que tienen competencias más limitadas. Se trata, por tanto, de activar bases transferenciales valiéndose del parentesco entre determinadas lenguas. En resumen, abogamos por una formación caracterizada por una mayor flexibilidad, adaptada a las diferentes necesidades y competencias de los alumnos y basada en un nuevo enfoque metodológico de enseñanza de las lenguas extranjeras. Somos conscientes de que este tipo de “enseñanza a medida” es difícilmente conciliable con las estructuras universitarias actuales. En el plano institucional, no obstante, cabría la posibilidad de seguir el ejemplo del mundo empresarial, estableciendo “alianzas estratégicas” entre universidades que imparten la titulación de Traducción e Interpretación. Del mismo modo, la cooperación entre universidades de distintos países permitiría crear titulaciones comunes y reconocidas, establecer centros de excelencia de tal modo que las universidades se encarguen de la formación en aquellos ámbitos en los que puedan garantizar la mayor calidad y contribuyendo, en último término, también a limitar costes.

### Conclusión

Las consideraciones que hemos expuesto pretenden poner de manifiesto la necesidad perentoria de adaptar la formación de los traductores e intérpretes a los nuevos retos que plantea la política lingüística en el seno de la Unión Europea. Esta adaptación podrá girar en torno a tres ejes fundamentales:

- En el plano institucional debería establecerse una colaboración más estrecha y estruc-

### Bibliografía

- Eco, Umberto (1996): *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Bari, p. 376.
- Klein, Horst G. (2002): “Où en sont les recherches sur l'eurocompréhension?”, en Gerhard Kischel (coord.), *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses in Hagen, 9. - 10. November 2001*, Hagen, pp. 40-50.
- Klein, Horst G. (2002a): “EuroCom - Europäische Interkomprehension”, en Dorothea Rutke (Hg.), *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen - Konzepte - Dokumente*, Editiones Eurocom vol. 3, Aachen, pp. 29-44.
- Pym, Anthony: “Transfere no semper necesse est”, en <http://www.fti.uab.es/sgolden/colloquium/barna.html> (2.02.2004)

### NOTAS

- <sup>1</sup> Cf. Klein (2002<sup>a</sup>).  
<sup>2</sup> Cf. Anthony Pym.



*Biblioteca Nacional. Madrid.*

turada entre las universidades europeas que imparten la licenciatura en Traducción e Interpretación, desembocando en la creación de titulaciones compartidas.

- En el plano curricular deberían llevarse a cabo reestructuraciones que brinden la posibilidad de una “enseñanza a medida”, incrementando el número de lenguas de trabajo a través de módulos de enseñanza que se completen a lo largo de la formación universitaria.
- En el plano metodológico debería imponerse un enfoque didáctico en el cual se activen conocimientos lingüísticos previos como bases transferenciales, sirviéndose del parentesco entre lenguas de un mismo grupo lingüístico.

Con esto concluimos, esperando haber contribuido a iniciar una reflexión más exhaustiva sobre un tema de interés para todos los profesionales de las lenguas.

## La Transición: “25 años no es nada”, pero España es otra (y III)

Luis Palacios Bañuelos

Catedrático y director del Instituto de Humanidades  
Universidad Rey Juan Carlos de Madrid  
lpalacios@fcjs.urjc.es

El conocido tango de Carlos Gardel, aquel “Volver” siempre cantado, nos dice “*que es un soplo la vida / que veinte años no es nada /...*” ¿Es cierto eso?, me pregunto al reflexionar sobre los 25 años transcurridos desde aquella Transición tan lejana pero tan cercana. Al releer hoy el número especial que *Cambio 16* dedicó a su veinticinco aniversario, me sumerjo en mi memoria. ¡Veinticinco años ya! Parece que fue ayer y sin embargo... han pasado tantas cosas... y, sobre todo, ha pasado media vida para los de mi generación.

Vuelvo a aquella revista que se presentó en 1971 como “revista de economía y sociedad” y que traía un nuevo aire en los años finales del franquismo. Acertaba a interpretar lo que la inmensa mayoría de españoles deseábamos y esperábamos: el cambio que presidiría la transición. Como escribe Juan Tomás de Salas, la nueva revista nos mostraba que “la paz era posible, la libertad estaba al alcance de la mano, la modernidad era ya un hecho en la sociedad española”; metas todas que alimentarían pronto lo que vinimos en llamar Transición. El *Cambio 16* de aquella primera etapa es una referencia imprescindible en nuestra cercana historia. Como lo son *Triunfo*, durante el franquismo, o *El País* en la transición.

¿Veinticinco años no son nada? Si repasáramos los 1.320 números de *Cambio 16*, veríamos que veinticinco años son, por el contrario, mucho. Son la historia de nuestra joven democracia. Son los años en los que, de mano de Suárez, llegó la reconciliación y la transición democrática. Su Proyecto de Ley para la Reforma Política del 18 de noviembre de 1976 supuso “la devolución de la soberanía al

pueblo español”. Y a partir de ahí todo el proceso de democratización: la incorporación a Europa, Maastricht, la modernización del Ejército, las autonomías, la libertad de expresión... Sin ningún tipo de dudas, tras veinticinco años, España es ya otra España y los españoles somos otros. Apuntemos algunos datos que confirman esta transformación.

Muere Franco y el cambio se percibe incluso en cosas de aparente insignificancia. Por ejemplo, por fin, ¡cuarenta años después de su estreno!, se pueden proyectar en España, en 1976, la célebre película de Charlot “El Dictador” y “El acorazado Potemkin” de Eisenstein (1977). Del exilio vuelven múltiples personajes que jugarán papeles importantes en la vida española, además de los políticos, Aranguren, Tierno, Serrat, Alberti, etc. De algunos han quedado fotografías fijadas que por sí solas son documentos para nuestra historia, como la Pasionaria o Alberti sentados en el Congreso de los Diputados. Y un símbolo de reconciliación, de que las cosas eran ya distintas en España, fue la llegada en 1981 del célebre “Guernica” de Picasso.

Uno de los primeros reconocimientos para nuestras letras fue el Nobel de Literatura para Vicente Alexandre en 1977. Y dato relevante sería el ingreso de la primera mujer, Carmen Conde, en la Real Academia de la Lengua (1978). España siguió liderando en fútbol con el campeonato Mundial en junio de 1982 y se sintió más internacional al lograr el Óscar de Hollywood la película “Volver a empezar” de José Luis Garci en 1983 y el Nobel en 1989 para Cela.

Hay hechos que por sí solos supusieron un impacto en nuestras vidas, como la concesión del

¿Veinticinco años no son nada? Son la historia de nuestra joven democracia. Son los años en los que, de mano de Suárez, llegó la reconciliación y la transición democrática

Un nuevo vocabulario se impone: libertad, democracia y consenso son las palabras claves, pero a ellas pueden unirse tolerancia, pluralidad, razón y razonable, diálogo, etc.

Nobel de la Paz a la Madre Teresa de Calcuta (1979) y el asesinato de John Lennon en 1980. La muerte de Rock Hudson de sida (1985) dejó a la luz una de los más graves problemas que nuestra sociedad tiene pendientes. El estallido en 1986 del trasbordador espacial Challenger al despegar de cabo Cañaveral alertó de los peligros de las aventuras espaciales y paralizó muchos proyectos. Además hemos visto descongelarse la guerra fría desde aquel llamado encuentro del siglo, en 1972, entre Mao y Nixon, el primer presidente norteamericano que visitó oficialmente la URSS. Guerra fría que llegará a su fin con Gorbachov y su perestroika y con el hecho más relevante –determinante para el futuro– que es la caída del muro de Berlín y la desarticulación de la URSS.

Tampoco podemos olvidar la llegada de Karol Wojtyła al papado, la “revolución de los Claveles” en Portugal en 1974 que tantísimo interesó a unos y preocupó a otros en aquella España; la unión de los dos Vietnam en 1975; los Acuerdos de Camp David garantizando (¿?) la paz en Oriente medio; el acuerdo de desarme USA-URSS en 1987; la guerra del Golfo (1991) y la de Irak... Y nombres propios de la escena internacional, que sugieren situaciones de gran importancia, son: Pinochet y Allende, Mandela, Sadam Husein, Walesa, Yeltsin, Mitterrand, Chirac, Arafat, Rabín, Berlusconi, Kohl... Y aquellos otros como “intifada”, Bosnia, Yugoslavia, Zaire, Somalia... e Irak. Como en la escena nacional son puntos de referencia imprescindible la UCD, el PSOE, el PCE y otros muchos partidos, y la OTAN, el 23-F, Sevilla '92, los Juegos Olímpicos de Barcelona y nombres propios como el rey Juan Carlos I, Adolfo Suárez, Leopoldo Calvo Sotelo, Felipe González, José María Aznar, Tarancón y un larguísimo etcétera.

En otro orden de cosas en estos 25 años asistimos al nacimiento en 1975 de una nueva moneda europea que se llamó ECU (European Currency Unit) que, en principio, a casi nadie interesó pero que terminó generando un tema recurrente en la vida española, el de la moneda única. Y también vimos en junio de 1989 que la peseta entraba a formar parte del Sistema Monetario Europeo. Su posterior conversión en euro el 1 de enero de 1999 significaba el comienzo de una nueva etapa histórica de una España miembro de la Unión Europea. Por cierto, que serían las monedas las que palpablemente mostrarían a los españoles el cambio de situación política: aquellas primeras monedas de 25, 50 y 100 pesetas que llevaban impresa la imagen del nuevo Rey aparecieron el 31 de marzo de 1976.

Una palabra traduce una dura realidad que se instala en nuestras vidas: el paro. El 29 de mayo de 1978 nos asustaba la noticia de que se superaba el millón de parados. Pero en mayo de 1987 se sobrepasan ya los 2 millones. Y, otro vocablo, el dichoso IVA, que tan raro nos resulta en 1981, será en adelante nuestro inevitable compañero de viaje. A los sufridores matrimonios españoles, acostumbrados a pagar religiosamente a Hacienda se nos permitirá desde finales de 1988 declarar el impuesto sobre la renta por separado, lo que ha supuesto cierto respiro para nuestras economías.

Pero podemos retener más datos. En 1982 se aprueba la jornada laboral de 40 horas semanales. En 1983 nos asombró la repentina y precipitada expropiación de Rumasa y nos preocupó el plan de reconversión industrial. Pero poco después nos seguiría sorprendiendo la reprivatización de Galerías y los múltiples “negocios” y corrupciones que fueron apareciendo en la larga etapa felipista. Podríamos decir que los españoles hemos aprendido a mantener el tipo ante cualquier sorpresa que pueda llegar. Como signos externos no sólo hemos visto desaparecer el 600 sino que Seat pasara a depender de Volkswagen en 1986 al comprar la empresa alemana el 51%. Pero también hemos visto aparecer el AVE. Alrededor de 1987 entran a formar parte de nuestro vocabulario habitual las opas y los Mario Conde.

La Transición trajo consigo nuevas palabras que responden a nuevos conceptos demandados, en principio, y aceptados después por los españoles. Un nuevo vocabulario se impone: libertad, democracia y consenso son las palabras claves, pero a ellas pueden unirse tolerancia, pluralidad, razón y razonable, diálogo, etc. Nuestro lenguaje cotidiano revela mejor que ninguna otra cosa el nuevo talante que domina en la sociedad y que certifica esos cambios.

Democracia es la gran palabra de la España de la Transición. Junto a ella figura otra, la palabra consenso. Y la mejor expresión de ambas es la Constitución de 1978. Como condición *sine qua non* y previa a ambas palabras está otra, la libertad. La palabra democracia se aplica a todo: hablamos de talante democrático, de medidas democráticas, de soluciones democráticas... De repente, en España, todo aquello que se califica de democrático es bueno por definición. Y algo similar ha pasado con el término consenso.

Para lograr esa democracia entre visiones, opciones, actitudes y cosmovisiones tan distin-

tas como las que existen en la España posfranquista, aparece la palabra consenso como bálsamo “salvífico”. Recordemos que el vocablo consenso aparece en España –lo encontramos desde mediados de los setenta en documentos internacionales– ligado a la monarquía, que lo utiliza en el primer discurso de la Corona, con significados diversos: reconciliación, olvido y superación del pasado, tolerancia, búsqueda de la racionalidad, búsqueda de territorios comunes que permitan pactos y solución de conflictos. Consenso es palabra que se pone de moda, tanto que algunos se refieren a estos años como la época del consenso. Consenso como la mejor fórmula para llegar a acuerdos que permitan hacer realidad el ansiado cambio. Consenso para atajar los efectos de la crisis económica en los Pactos de la Moncloa. Consenso para encauzar el problema nacional-regional. Consenso, en fin, alrededor del cual se edifican las políticas esenciales para hacer realidad la democracia. Consenso como procedimiento en la elaboración de una Constitución en la que quepan todas las opciones políticas, todos los españoles; una Constitución que recoja la realidad de una España plural, lo que implicaba someter todo a la política del pacto y la transacción.

En esa búsqueda del consenso, la memoria de la Guerra Civil actuó como freno indudable. Ni el poder ni la oposición tienen fuerza suficiente, ni tal vez ganas, para imponer sus tesis. Uno y otra se tenían miedo. El consenso se hace realidad cuando los que intentan imponer sus opciones comprenden que no es posible lograrlo pacíficamente y deciden pactar. Los que marcan las reglas y los límites del consenso son, sobre todo, Suárez, González y Carrillo. Felipe González y su partido adoptaron una postura posibilista dejando de lado su tradicional opción republicana. Para Carrillo, por ejemplo, se trataba de no dejar pasar la ocasión de estar dentro en aquella situación y ser aceptado para participar en el nuevo juego democrático que se estaba planteando. Para Suárez era fundamental que el PCE no quedara fuera porque sin él no podía de verdad lograr la credibilidad que necesitaba como demócrata converso para plantear una situación de democracia por todos aceptada. Por ello, se ponen de acuerdo: uno respetaría y no cuestionaría la monarquía, la unidad de España, la bandera nacional –que es la monárquica– y el ejército; y el otro, legalizaba el Partido Comunista –el viejo “coco” de los franquistas– dándole entrada, con todas las garantías de libertad, en el nuevo campo del juego político. Ambos tuvieron valor y decisión y arriesgaron todo, porque ambos se jugaban todo.



*Los Reyes en la conmemoración del 25 aniversario de la Constitución.*

Unión de Centro Democrático fue el partido por antonomasia del consenso que salvó a muchos pequeños grupos de desaparecer y que dejaría de existir cuando, cumplida su misión, falló ese consenso.

Es evidente que 25 años son mucho. En su transcurso, la historia –que es la vida– del mundo, de España y la nuestra es ya otra. Para mi generación han sido, además, años de ilusiones, de utopías, de proyectos... que justo en este período de tiempo hemos tratado de hacer realidad. Tal vez, hoy, comparando lo soñado con lo logrado nos encontremos con realidades bien distintas que nos producen alguna desilusión e incluso perplejidad. Pero precisamente los cambios producidos, se quiera o no, nos hacen ver y aceptar que otras generaciones, las de nuestros hijos, están ahí, proyectando y soñando su realidad, distinta de la nuestra. Pero han sido 25 años tan ricos y apasionantes que nos animan a seguir apostando por la vida, a seguir haciendo cosas, realizándonos, aunque, tal vez, de forma un poco diferente. Porque, sí, hemos perdido un poco de nuestra fe e ilusión pero, tal vez, hemos ganado en equilibrio, sentido de la medida y solidaridad.

“Volver, sentir, vivir”, canta Gardel en su nostálgico tango que, sin estar en lo cierto, dice también la verdad: “25 años no es nada”. Y si nuestra vida es realizarnos mirando hacia el futuro, porque pensamos con Julián Marías que somos “futurizos”, aún nos queda tiempo, fuerzas e ilusión para sentir y vivir. En cualquier caso, hemos sido protagonistas de un período tan rico, tan vital, tan apasionante, tan exitoso, que muchos de mi generación no podemos menos de entonar aquel bello “gracias a la vida, que me ha dado tanto...”.

Consenso es palabra que se pone de moda, tanto que algunos se refieren a estos años como la época del consenso. Consenso como la mejor fórmula para llegar a acuerdos que permitan hacer realidad el ansiado cambio

## Globalización y mercado (y II)

### Nieves San Emeterio

Profesora de Historia del Pensamiento Económico  
Universidad Rey Juan Carlos de Madrid  
sanemeterio@fcjs.urjc.es

A comienzos del siglo XIX David Ricardo hizo un descubrimiento decisivo en el campo del comercio internacional. Este eminente economista se percató de las enormes ganancias del intercambio entre las naciones. No sólo era rentable –como se pensaba hasta entonces– especializarse y exportar un producto que un país podía hacer más barato que su vecino. Ricardo descubrió que el comercio continuaba siendo ventajoso aún cuando los costes de producción del bien exportado fuesen mayo-

fuera, gozaba de formidables posibilidades de ganancia en el intercambio internacional<sup>1</sup>. La recomendación de Ricardo se podía resumir del siguiente modo: miren a su alrededor y observen qué productos dentro de sus fronteras –bien por las condiciones climáticas o bien por la cualificación especial de sus gentes– hacen ustedes mejor. Una vez descubierto, olvidense del resto de bienes, especialícense en su producto estrella e intercámbienlo por lo que necesiten. Así, su producción será más eficiente y ustedes más ricos.

Pese a la sugerente simplicidad de la teoría y, lo que es más importante, su aplicabilidad universal independiente del grado de desarrollo, las naciones desde entonces no se han afanado por dismantelar la protección al comercio, antes bien, en estos casi dos siglos transcurridos desde que Ricardo publicara su libro, son muchos los países que han restringido sus intercambios e, incluso, en los casos más sangrantes, se ha impuesto la autarquía, un atentado en términos de eficiencia y una política premeditada de pobreza.

A lo largo de las páginas siguientes veremos cómo el proceso de integración económica de los últimos años está sesgado. Las mercancías circulan mucho más difícilmente que los capitales en este proceso globalizador en el que nos encontramos. Intentaremos dar explicación a la persistente resistencia de los países a dismantelar su política proteccionista. Una vez descubierto quiénes ganan y quiénes pierden con la apertura internacional de los mercados podremos entender por qué los políticos hacen caso omiso de las sabias recomendaciones ricardianas.



*Pancarta contra la OMC en Madrid.*

res. Sólo era necesario que ese producto, comparado con el resto de la producción autóctona, tuviera cierta ventaja en el ahorro de recursos. Esta teoría, denominada de la ventaja comparativa, demostró desde entonces que cualquier país, por muy poco desarrollado que

## Asimetrías globales

Una de las matizaciones más comunes sobre el proceso de globalización es que no es un fenómeno totalmente nuevo. La integración económica internacional más intensa e importante comenzó en torno a 1870 y finalizó al comenzar la Primera Guerra Mundial. Después del periodo de entreguerras, la integración de los mercados no se consolidó hasta finalizar la Segunda Guerra Mundial y se puede decir que entre 1950 y 1990 hemos vivido el mayor periodo de libertad en nuestros mercados. Sin embargo, es sorprendente el bajo ritmo de crecimiento de los intercambios comerciales. Si descontamos la evolución de los precios, en 1820, las exportaciones mundiales representaron un 1% del producto mundial, el 5% en 1870, el 8,7% en 1913, el 9% en 1929, el 7% en 1950, el 11,2% en 1973, y el 13,5% en 1992. Medido en tasas de crecimiento, las exportaciones mundiales crecieron un 9,2% entre 1964 y 1973, un 4,6% entre 1973 y 1980, el 2,4% de 1980 a 1985 y un 6,7% entre 1985 y 1994<sup>2</sup>. Como vemos, el comercio mundial aunque ha crecido continuamente se ralentizó en las décadas de los 70 y 80. Si comparamos estas cifras con el movimiento de capitales veremos una evolución bien distinta. El volumen de préstamos bancarios transfronterizos, en porcentajes del PIB, ha crecido del 6% en 1972 al 37% en 1991; las transacciones internacionales de bonos y acciones han pasado de menos del 10% en 1980 al 80% en Japón, al 160% en Estados Unidos y al 200% en Alemania<sup>3</sup>.

De todo lo anterior se puede decir que la actual globalización ha consistido fundamentalmente en la integración mundial de los capitales. Las mercancías, por el contrario, han seguido una tendencia vacilante y en muchos casos el intercambio comercial entre naciones sólo se ha producido en regiones determinadas, resultado de la integración regional de sus economías.

### La política económica del proteccionismo

Una de las razones fundamentales que explican la diferente evolución de los movimientos internacionales de bienes y servicios, por un lado, y de capitales, por otro, tiene mucho que ver con la posibilidad de intervención que poseen los gobiernos. Las políticas nacionales se muestran incapaces de intervenir en cada una de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información a la hora de realizar las operaciones financieras y de capitales. La facilidad y ubicuidad con la que se

realizan hace prácticamente imposible su control. La famosa tasa Tobin –un gravamen a los movimientos especulativos de capitales– ha quedado reducida a simple propuesta, entre otros motivos porque su ejecución exigiría no sólo un pleno acuerdo entre todos los países sino también un mecanismo administra-



*Manifestación contra la Política Agraria Común (PAC) de la UE.*

tivo y recaudatorio global que aún no existe. Pero de lo que sí poseen experiencia los países es de cómo controlar el tráfico internacional de mercancías. Desde la edad del mercantilismo, al comienzo de la edad moderna, las naciones han limitado el tráfico mercantil por medio de barreras arancelarias y, hoy en día, con el bagaje de 400 años de prácticas proteccionistas, los gobiernos han aprendido muy bien a utilizarlas. Ahora bien, los estudiosos de la economía, a la zaga de estas políticas, también han adquirido suficiente experiencia sobre los efectos de tales medidas. Veámoslos.

Del análisis económico del arancel –un impuesto a los bienes importados y fundamento de la política proteccionista tradicional– se pueden extraer las siguientes conclusiones. Un arancel sobre un bien en concreto sustituye el consumo interno de bienes exteriores por la producción doméstica. Este, lógicamente, es el efecto que desean los políticos cuando deciden establecer un arancel: primar a los productores autóctonos reduciendo la competencia exterior. Sin embargo, existen otros efectos inducidos que si se contemplan detenidamente arrojan un panorama desalentador. En primer lugar, aumenta el precio del bien protegido. El impuesto no sólo lo han de pagar los importadores que siguen interesados en vender su producto, és-

---

Una de las razones fundamentales que explican la diferente evolución de los movimientos internacionales de bienes y servicios, por un lado, y de capitales, por otro, tiene mucho que ver con la posibilidad de intervención que poseen los gobiernos

Para ver el alcance real de la protección al comercio es preciso trascender las fronteras nacionales

te también entra a formar parte del precio final que pagan todos los consumidores del país. A su vez, esta subida de precios provoca que haya consumidores que disminuyan sus compras y por tanto vean disminuido su bienestar. En segundo lugar, existe una pérdida de eficiencia en la producción. Tras el arancel, en la industria doméstica entran a suministrar el bien protegido productores que no tendrían cabida internacional. Eso significa que antes del arancel sus productos no eran competitivos porque no poseían o la tecnología o los conocimientos o los recursos necesarios. La teoría ricardiana de la ventaja comparativa es claramente violada: el país olvida su producto estrella y por el contrario dedica recursos a hacer lo que otros



saben hacer mejor. Pero, lo más interesante, en la medida que puede explicarnos la persistencia de la política proteccionista, es la transferencia de riqueza que acarrearán las barreras arancelarias. El precio pagado por los consumidores, incluido el plus por el arancel, va a manos de los productores, es decir, existe una transferencia neta de riqueza de los primeros a los segundos. En definitiva, los productores son los verdaderos beneficiados de este tipo de política, aunque la sociedad en su conjunto pierde.

Adam Smith, en su obra *La riqueza de las naciones*, a finales del siglo XVIII, ya nos advertía de la práctica común de los comerciantes de aliarse e influir sobre la política comercial de los estados para, de esta manera, reducir la competencia externa y aumentar sus beneficios<sup>4</sup>. También Smith se percató de que estas

prácticas perjudicaban a otros colectivos que poseían, por su abundancia, muchas menos posibilidades de lo que hoy se conoce como “acción colectiva”; en pocas palabras, estos grupos tenían muchas dificultades en sacar provecho político de su actuación conjunta. Estas ideas de Smith continúan alumbrándonos para entender por qué el proteccionismo comercial ha permanecido desde entonces dentro de la agenda política. Hemos, pues, de imaginarnos que detrás de la protección a la agricultura y a la industria hay grupos muy bien organizados de agricultores, de productores textiles, de farmacéuticos y de industriales de la siderurgia. Sólo así podemos entender la pervivencia, por ejemplo, de la Política Agraria Común, como señala Pedro Fraile, “uno de los tinglados redistributivos más colosal de la historia”<sup>5</sup>. ¿Cómo, si no, dar explicación a la ingente transferencia legal y no violenta de recursos de los consumidores a los productores?

#### Daños a terceros

Alguien podría decir, según lo anterior, que no hay nada de malo en que un país democrático decida imponer una política proteccionista. Si suponemos que los consumidores –la mayoría de la población– son capaces de identificar el perjuicio que para ellos tiene la aplicación de las barreras comerciales, es posible que aun así decidieran votar a un partido político que les garantice proteger a la agricultura interior o a cierto sector industrial que consideren que ha de ser librado de la competencia externa. Para ver el alcance real de la protección al comercio es preciso trascender las fronteras nacionales. Existen dos efectos externos de la política proteccionista: uno es la represalia y otro es la alteración de precios internacionales.

Parece evidente que tras la puesta en marcha de un arancel los primeros afectados son los importadores; si desean seguir vendiendo sus productos han de pagar ese impuesto para que sus mercancías lleguen al lugar residencia de sus clientes. Lo más probable es que se sientan ofendidos y que sus quejas vayan directamente al gabinete ministerial competente de sus respectivos países y allí exijan represalias. De este modo un arancel sobre el acero en EEUU, puede provocar otro sobre los CD en China y otro sobre los automóviles en la UE. Un efecto rebote que puede terminar en una guerra comercial en la que los consumidores dejan de ser los únicos afectados porque el mal se transmite a todo el tejido productivo.

El segundo efecto externo sólo aparece cuando quien impone un arancel es un país lo suficientemente grande para influir en los precios internacionales. Imaginémosnos pues a países como EEUU o la UE. En este caso si una de estas dos grandes áreas fija un arancel sobre, por ejemplo, el trigo, su efecto sobre la demanda internacional es tal que hace disminuir el precio mundial de este producto. Los productores de trigo, entonces, no sólo han de pagar el arancel si quieren seguir vendiendo al país protegido sino que verán disminuir sus ingresos por sus ventas a terceros países que en nada han alterado su política comercial. No existe política mayor para empobrecer al vecino.

### La negociación internacional

Todo los efectos adversos de la protección al comercio –las ineficiencias en la producción, la disminución en el consumo, los efectos redistributivos de riqueza, el fomento de la represalia y las variaciones en las relaciones de los precios internacionales– son tan conocidos y están prácticamente tan fuera de discusión que tras la Segunda Guerra Mundial la comunidad internacional decidió crear un aparato institucional que, como el FMI o el Banco Mundial, velara en este caso por la libertad internacional en los intercambios comerciales. Así surgió en 1947 el GATT (Acuerdo General de Aranceles y Comercio) que en 1994 se convirtió tras una reforma administrativa en la OMC (Organización Mundial del Comercio). Su objetivo siempre ha sido el mismo: la reducción de las barreras comerciales; y, a tenor de los datos que antes hemos visto, parece que la labor de esta organización ha tenido un relativo éxito. Pero, de igual forma que otras instituciones internacionales creadas en la posguerra mundial, el GATT nació con ciertas debilidades que con el tiempo han ido minando tanto su labor como su credibilidad. La exención a la liberalización de los productos agrarios, o la cláusula que impide la reducción arancelaria a los sectores que puedan provocar “trastornos del mercado”, se han convertido desde entonces en subterfugios a los que apelan muchos países para mantener o incluso incrementar las barreras a su comercio. Só-



*Protesta antiglobalización. Puebla. México.*

lo así se explica la tolerada pervivencia de tan altos grados de protección en la agricultura o en el sector textil mundiales.

Y aquí nos encontramos, en los albores del siglo XXI, en un mundo parcialmente globalizado en el que, los productores –aquellos que tienen más que ganar– hacen lo indecible para reducir a sus competidores, sin importarles mucho los consumidores, los auténticos perdedores de la protección; un mundo en donde los países en desarrollo consiguen a duras penas comerciar con los desarrollados con productos que, como los agrícolas, poseen ventaja comparativa en su producción.

Todo esto no nos hace ser optimistas. Cuesta mucho entender cómo las ventajas del comercio, que Ricardo nos descubrió hace tanto tiempo, no pueden alcanzarse. No parece que hayamos andado mucho desde la oscura edad del mercantilismo. En este mundo global, como entonces, la guerra continúa, una guerra comercial por mantener los privilegios que gozan grupos muy bien organizados de productores. Las lanzas continúan en alto entre las grandes potencias y en esta lucha de titanes siempre existen perdedores porque, como señalaba el ministro de Agricultura de Zambia: “cuando dos elefantes se pelean, quien pierde es la hierba”.

Nos encontramos en un mundo donde los productores –aquellos que tienen más que ganar– hacen lo indecible para reducir a sus competidores sin importarles mucho los consumidores

### NOTAS

<sup>1</sup> Ricardo, D., (1973), [1817], *Principios de economía política y tributación*, México, FCE, capítulo VII.

<sup>2</sup> Martínez González-Tablas, A., (2000), *Economía política de la globalización*, Barcelona, Ariel, pp.135-137.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 116.

<sup>4</sup> Smith, A., (1988), [1776], *La riqueza de las naciones*, Barcelona, Oikos-Tau, L. IV, ii, 21, pp. 509-510.

<sup>5</sup> Fraile, P., (2002), “La globalización y la economía política de la PAC”, *Papeles de la Fundación*, nº 71, Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.

## Tolerancia

**Pilar García de la Granja**

Periodista. Onda Cero Radio  
Programa "Protagonistas"

La fuerza de las democracias occidentales se basa en las libertades. Libertad de opinión, libertad de elección de nuestros dirigentes políticos en las urnas, libertad de educación, libertad de pensamiento, libertad a la hora de elegir o no una religión. Nuestra sociedad respeta a las culturas, a las religiones y a las diferentes concepciones de formas de vida, elegidas de forma libre, y que no interfieran en la libertad del de enfrente.

Tenemos la suerte de vivir en un país, España, en el que veinticinco años de democracia nos han enseñado que cualquier otro modelo de estado es peor.

Formamos parte de la minoría de países en el mundo que piensan que la democracia es el mejor sistema político que existe. China, con más de mil millones de habitantes, vive sumida en una dictadura. En el continente africano muy pocos países serían aceptados en estos momentos como democráticos al estilo occidental. Más de mil quinientos millones de musulmanes viven en regímenes alejados de una sociedad

política moderna. Curiosamente, la minoría de países occidentales son los que cuentan con un mejor nivel de vida y, sobre todo, con las mayores libertades individuales.

Las denominadas democracias occidentales no son, sin embargo, imbatibles. Las propias sociedades democráticas generan "grupos de tensión". Grupos internos que pretenden

cambiar nuestros valores, nuestra forma de vida, nuestras costumbres y nuestras libertades. Estos "grupos de tensión" nacidos dentro de las democracias saben que no tienen futuro, aunque supongan riesgos para la estabilidad general. Es el caso de los grupos terroristas como ETA o el IRA, los movimientos de *skin heads*, los delincuentes comunes o de cuello blanco, los asesinos... Todos sabemos que, porque han nacido en democracia y se han podido desarrollar gracias a las libertades, será la propia democracia a través de las leyes quien termine con ellos.

En el albor de este siglo XXI, cuando el mayor problema que teníamos en las sociedades democráticas occidentales era cómo acabar con nuestros "grupos de tensión internos", ha surgido una amenaza realmente seria. Existen "grupos de tensión externos" que han decidido, de forma consciente y meditada, acabar con nuestro sistema de valores, de leyes y de vida. Frente a una realidad desconocida, la sociedad occidental ha decidido de forma unánime denominarlos "terroristas fundamentalistas". Unos terroristas fundamentalistas que, curiosamente, tienen una religión común, el islamismo y un líder espiritual, hasta el momento común: Osama Bin Laden. Por lo tanto, no estamos ante un dictador militar marxista, ni ante un loco iluminado que pretendía tener Europa a sus pies como Hitler. Ni los mayores dictadores sátrapas como Saddam Hussein, Hitler, Ceausescu, ni siquiera Fidel Castro, tenían un Dios que avalara sus locuras.

En los últimos dos años y medio, desde el terrorífico 11-S en Estados Unidos, las sociedades democráticas hemos diferenciado entre terroristas e Islam. Es evidente que no todos los musulmanes son terroristas, pero no puede



Torres Gemelas antes del 11-S.

mos sustraernos a la evidencia de que todos los terroristas musulmanes echan mano del Corán para llevar a cabo su "Yihad". El sentido común de una no-especialista en el Islam me lleva a escribir sobre lo que veo. Y lo que veo es que ni un solo país islámico en el mundo es una democracia. Que en ningún país islámico existen libertades individuales ni colectivas tal y como las conocemos en Occidente. Los regímenes islámicos presuntamente moderados o "amigos" de Occidente son cuna de terroristas financiadores de sus organizaciones. Y lo que es aún más llamativo, no es posible concebir que un cristiano, un judío o un budista se inmoles asesinando a otros inocentes para llegar al cielo o al nirvana.

### Es evidente que la sociedad occidental tiene un problema

Cuando explotaron las Torres Gemelas de Nueva York, estos "radicalizados islamistas" avisaron a través de un vídeo de su líder, Osama Bin Laden, que declaraban la guerra a Estados Unidos y al mundo occidental. Bin Laden dijo expresamente que la reconquista comenzaría por Al-Andalus (España). A todos nos pareció una especie de película de miedo, pero al fin y al cabo una película. Dieciocho meses después, un 11 de marzo, el corazón de Al Andalus es atacado. Los "terroristas islámicos radicales" eran, hasta el fatídico día, inmigrantes legales en España. Algunos habían estudiado en nuestras universidades, otros pertenecían a la clase media: tenían negocios, eran trabajadores integrados en nuestro país. Tenían derecho a la Seguridad Social y a cobrar el paro. Pero algo sucede en sus cabezas y deciden asesinar a sangre fría a doscientos españoles inocentes y ellos, sólo al verse atrapados, se inmolan en nombre de Alá.

El desafío es descomunal. Nos han declarado una guerra y no sabemos qué hacer, ni cómo actuar, ni nuestras democracias tienen defensa para semejante amenaza. ¿Qué hacemos? Nos podemos rendir, lo que significaría, por ejemplo, que tendríamos que cambiar nuestras iglesias por mezquitas, porque nosotros podemos elegir religión, pero ellos no. La otra opción es defendernos, ¿pero cómo? ¿Dónde hay que atacar? ¿Dónde se esconden? ¿En Madrid? ¿Son mis vecinos y no me he enterado? ¿En Bruselas? ¿En Afganistán, en Indonesia, en Chechenia o en Yemen?

Hemos crecido en una sociedad que ha fomentado la tolerancia como una virtud esencial para nuestra convivencia. Es el complemento inevitable de la libertad individual. Si, por ser persona, tenemos derecho a pensar li-

bremente, nuestros valores, nuestras creencias deben ser respetadas. No hace demasiado tiempo hemos empezado a comprender que hay valores, ideas, principios, que no deben ser respetados. Hoy pocos defenderían la tolerancia frente al nazismo, frente a la violencia doméstica, frente a la xenofobia. Es un terreno delicado y problemático, sin duda. Pero, ¿se puede ser tolerante con alguien dispuesto a matar a occidentales, simplemente porque viven en libertad? ¿Se puede respetar la libertad de pensamiento de quien, lisa y llanamente, quiere acabar con nuestra forma de vida, primero con las palabras y después con las bombas?



Estación de Atocha de Madrid después del atentado del 11-M.

La única razón esgrimida por Osama Bin Laden y su banda de asesinos criminales para matar es "porque hay que terminar con el hereje americano y occidental". Y yo me pregunto ¿qué es acabar con el hereje americano y occidental? ¿Acaso quieren acabar con la Coca-cola que ellos también beben; o quieren acabar con los pantalones vaqueros, o con los cines, como hizo el Ayatolá Jomeini? ¿Es eso lo occidental o lo americano? Y si es así, ¿alguien cree de verdad, a estas alturas, que estos asesinos diferenciarán entre Almodóvar y Oliver Stone, entre Nokia o Siemens, entre el Metropolitan o el Louvre?

No señor, la declaración de guerra a Occidente es clara: cualquier cosa puede ser destruida con tal de que sea en nombre de Alá. Por eso matan en una discoteca en Bali, en un centro de trabajo como el WTC de Nueva York, en una embajada en Ankara, en el metro de Moscú o en los trenes de cercanías de Madrid. Matan indiscriminadamente porque da igual el sitio. Lo que importa es que Alá les premia por quitar la vida a infieles que van a discotecas, trabajan, viajan en metro o en tren y beben Coca-Cola.

Hemos crecido en una sociedad que ha fomentado la tolerancia como una virtud esencial para nuestra convivencia. Es el complemento inevitable de la libertad individual

## ESPAÑOL URGENTE

# Evangelista / Evangélico / Evangelizador

Alberto Gómez Font

Departamento de Español Urgente  
Agencia EFE. Madrid

En el boletín *Versió doblada* del Servicio Lingüístico del Departamento de Producción Extranjera de la Televisión de Cataluña (número 10, abril 2002) hay un artículo en el que se explica que se confunden los términos catalanes *evangelista*, *evangèlic* y *evangelitzador* con el resultado de un abuso de *evangelista*. Y se avisa a los traductores de doblaje del inglés al catalán del peligro de traducir mal los términos ingleses *evangelist*, *evangelic* y *evangelical*, confundiendo unos con otros.

Ese mismo problema se presenta en español y muchas veces podemos ver en las noticias que se confunden y se usan como sinónimos las voces *evangelista*, *evangélico* y *evangelizador*. Comencemos viendo qué significan en nuestra lengua, según las definiciones del *Diccionario de la Real Academia Española*:

**evangélico, ca.** (Del lat. *evangelicus*). adj. Perteneciente o relativo al Evangelio. || 2. Perteneciente o relativo al protestantismo. || 3. Se dice particularmente de una doctrina formada por la fusión del culto luterano y del calvinista.

**evangelista.** (Del lat. *evangelista*). m. Cada uno de los cuatro discípulos de Jesús con cuyo nombre se designa uno de los cuatro Evangelios. || 2. Persona destinada a cantar el evangelio en las iglesias. || 3. Méx. Hombre que tiene por oficio escribir cartas u otros papeles a la gente que no sabe hacerlo.



**evangelizador, ra.** adj. Que evangeliza. Ú. t. c. s.

**evangelizar.** Predicar la fe de Jesucristo o las virtudes cristianas.

Y veamos ahora algunos párrafos de noticias aparecidas en los medios de comunicación hispanohablantes:

«El grupo cristiano *evangelista* Cruzada del Milagro de Jesús explicó hoy que su líder y otros doce miembros no han sido secuestrados y que se han quedado por su propia voluntad en el

campamento del grupo musulmán que mantiene retenidas a veinte personas desde hace más de dos meses en Joló, al sur de Filipinas.»

«Rolla hizo estas declaraciones después de que el Ejército asegurara que los trece *evangelistas* han sido secuestrados y que la prensa filipina publicara hoy que Abu Sayyaf había pedido diez millones de dólares por la liberación de Almeda y sus seguidores, lo que también fue negado por el secretario general de la cruzada *evangelista*.»

«El ministro israelí de Asuntos Judíos, Mijael Melchior, ha recibido una propuesta firmada por unos cien mil cristianos *evangelistas* de todo el mundo en la que se aboga por la unidad de Jerusalén bajo la soberanía de Israel, informa hoy la prensa local.»

«Los seguidores de la Iglesia *Evangelista* mantienen buenas relaciones con el Estado judío y apoyan a los colonos, ya que tienen la creencia de que, según la profecía, cuando Cristo regrese a Tierra Santa los judíos lo reconocerán como su mesías.»

En la primera noticia (párrafos primero y segundo) debieron usarse indistintamente, según el caso, los términos *evangélico* (*el grupo cristiano evangélico*) y *evangelizador* (*el secretario de la cruzada evangelizadora*). En la segunda noticia (párrafos tercero y cuarto) bastaba con la palabra *evangélico* (*cristianos evangélicos, la Iglesia Evangélica*).

En cuanto al término inglés *tele-evangelist*, debe traducirse al español como *telepredicador* y nunca como «televangelista» o «teleevangelista».

### Episcopal / Episcopaliano / Episcopalista

En las noticias procedentes de los Estados Unidos sobre la confirmación como obispo de un homosexual se habla indistintamente, según quien firme la información o de qué ciudad provenga, de iglesia *episcopal* y de iglesia *episcopaliana*, e incluso se mezclan ambos términos en una misma noticia.

Y en el banco de datos de la Agencia EFE aparecen ambas formas ampliamente usadas, mientras que la más correcta en español –*iglesia episcopalista*– apenas aparece dos veces en dos noticias de 1988 y 1989. De ahí en adelante sólo se usan *episcopal* y *episcopaliana* (episcopaliano, episcopalianos, episcopalianas...).

Veamos qué dicen los diccionarios:

### Episcopalismo

Sistema o doctrina de los canonistas favorables a la potestad episcopal y adversarios de la supremacía pontificia. Doctrina religiosa protestante, muy próxima al anglicanismo, que tuvo su origen en los Estados Unidos a finales del siglo XVIII; se caracteriza por dar primacía a la oración personal, frente a las formas de culto público y por otorgar al episcopado la autoridad suprema de la iglesia.

(De ahí que afirmemos en la presente nota que la forma más correcta es *episcopalista*, pues se trata del derivado lógico de *episcopalismo*.)

### Episcopaliano

Del episcopalismo o relacionado con él. Persona que profesa el episcopalismo.

### Episcopal

Del latín “episcopalis”. Adjetivo. Perteneciente o relativo al obispo (Orden o jurisdicción episcopal.) Sustantivo masculino. Libro en que se contienen las ceremonias y oficios propios de los obispos.

Admitido el uso mayoritario de “*iglesia episcopaliana*” en lugar de *episcopalista*, debemos sin embargo rechazar el de episcopal, por tratarse de una mala traducción del inglés *episcopalian*, palabra que, según los diccionarios de inglés-español, equivale en nuestra lengua a *episcopalista*.



### Año jacobeo / Xacobeo 2004

Ante las dudas sobre la correcta denominación del año santo que se celebra en Santiago de Compostela en 2004, aconsejamos que se utilicen las siguientes formas:

*año jacobeo,*  
*año jubilar,*  
*año santo compostelano.*

Esos nombres deben escribirse siempre con minúsculas, aunque en la prensa de Galicia se tienda a escribirlos con mayúsculas. Esa mayúscula no es gramatical, sino que se trata de una mayúscula subjetiva o de respeto.

Además aconsejamos que no se utilicen, por ser menos exactas, estas otras dos formas de llamar a ese año:

*año santo jacobeo,*  
*año de jubileo.*

Otra cosa es el nombre de un organismo oficial que se ha creado para gestionar todos los asuntos relacionados con el año jacobeo, y que se llama *Xacobeo 2004*. Se trata en este caso de un nombre oficial, de una marca, e incluso de un logotipo, y así debe mantenerse: con mayúscula y en gallego.

## Estilo narrativo en leyendas urbanas y rumores en Internet

Julio Redondas Barreiro

Analista de DiceLaRed. Madrid

Recientemente vi por televisión una noticia que relataba un hecho singular: en la liga italiana de fútbol, un partido había sido suspendido poco después del comienzo de la segunda parte a causa de un rumor. Éste consistía en la muerte de un aficionado en los aledaños del estadio a manos de la policía. En aquel recinto había unas cincuenta mil personas. En cuestión de unos minutos, la mayor parte de ellas alzaban la voz coreando consignas contra la policía y exigiendo la inmediata suspensión del partido. Éste fue suspendido y el rumor resultó ser falso. Esta noticia me llevó a una profunda reflexión sobre la naturaleza, estructura y propagación de los rumores.

Internet es campo abonado para la generación y dispersión de este tipo de historias. Millones de personas están conectadas entre sí de manera casi constante, a través del correo electrónico y los diversos tipos de comunidades virtuales (chats, foros de opinión, etc.), y de una forma mucho más interactiva que cualquier recinto del mundo "real"; la propagación de estos relatos en la red se produce de manera viral: un individuo "infecta" a otros muchos, y éstos a muchos otros, y así sucesivamente. Cientos de rumores campan a sus anchas por el infinito mar de datos e información no estructurada que es Internet.

Para realizar un análisis estilístico de los diferentes tipos de historias que circulan por la red, conviene hacer algunas puntualizaciones:

- Un rumor es una narración breve, concisa. Su duración en el tiempo no es prolongada, suelen desaparecer rápidamente. Los personajes que los forman son concretos.

- Una leyenda urbana tiene una estructura similar a la de un rumor, pero su duración puede prolongarse en el tiempo de manera indefinida.

Tanto rumores como leyendas urbanas pueden versar sobre prácticamente cualquier tema: desde "affaires" sexuales entre personajes famosos y políticos, hasta efectos nocivos causados por determinados productos de gran consumo. Son narraciones breves, a menudo de carácter hiperbólico, que resaltan un hecho curioso, llamativo o extraño, y frecuentemente con tintes que rozan el absurdo. Ambos constan de una trama central, elemento básico en todas ellas, acompañada de forma habitual por motivos paralelos que dotan a la narración de fuertes tintes dramáticos.

No es extraño encontrar varios finales, distintas recensiones para una misma leyenda urbana, no así en el caso de los rumores, cuyas conclusiones no suelen variar.

El estilo de la narración es conciso, simple, incluso tosco. Son historias de carácter popular. De hecho, la introducción de este tipo de narrativa en el mundo *online* supone una especie de regreso a la narrativa popular. Al igual que sucede en la tradición oral, en Internet, personajes y tramas se ven afectados por variaciones "regionales", pero mantienen un sustrato central que los hace perfectamente identificables. Los rumores y las leyendas en sus distintas variantes han existido siempre. Internet no los ha creado, pero sí ha contribuido de manera decisiva a su proliferación y divulgación. En la red, las historias populares son transportadas por medio de la comunicación boca a boca (quizá sería más correcto decir "pantalla a pantalla").

## ESPAÑOL EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

# La dificultad de explicar la jerga comunitaria a los lectores de diarios

Juan Carlos González

Corresponsal del diario *El Mundo* en Bruselas

“Transposición, directiva europea, tercer pilar, decisión marco, objetivo 1 o perspectivas financieras”. Esta es una pequeña lista de la variedad de vocablos utilizados a diario en Bruselas. Solamente representan un limitadísimo muestreo de algunos de los términos a los que cada dos por tres se enfrenta el corresponsal español en Bruselas. Términos que a menudo se pueden traducir sin grandes complicaciones a un castellano correcto.

Pero el periodista en la capital comunitaria no se puede, ni se debe, contentar con traducirlos a la lengua de Cervantes. Dada la complejidad del funcionamiento de las instituciones comunitarias, tiene igualmente que realizar una tarea explicativa para acercar el complejo mundo europeo a sus lectores.

Una labor que, más allá de los grandes temas de política internacional (la OTAN también tie-



ne su sede en Bruselas), representa una tarea importante de los corresponsales internacionales acreditados en Bruselas ante las instituciones comunitarias. Obviamente, cada artículo no puede ir acompañado de un glosario de los términos más técnicos que se usan continuamente en las instituciones europeas.

De entrada es necesario recordar que un ciudadano europeo de cada dos considera positiva la pertenencia de su país a la Unión Europea, según revela el resultado publicado el pasado mes de febrero del último Eurobarómetro (encuesta de opinión realizada en los Estados miembros dos veces al año por la Comisión Europea). El 15% de los encuestados opina lo contrario, y el resto no se pronuncia. El interés por lo que pasa en Bruselas es por lo tanto una realidad.



Sede del diario *El Mundo*. Madrid.

Además, la opinión pública apoya una aceleración del proceso de construcción europea. Una demanda que contrasta con la aparente pasividad de los ciudadanos ya que, siempre



Palacio de Comunicaciones. Madrid.

según esta encuesta, menos del 30% de los encuestados aseguran que participarán con seguridad en las elecciones del Parlamento europeo del próximo mes de junio.

Esta paradoja revela probablemente la falta de conocimiento del complejo mundo comunitario que es a menudo criticado por su falta de transparencia. A pesar de ello, el Parlamento europeo es la única institución europea en la que la población puede elegir directamente a sus representantes. La Eurocámara juega, además, un papel cada día más relevante en la aprobación de las normas europeas ya que en algunas áreas dispone de un verdadero papel de veto para dar el visto bueno a una legislación propuesta por la Comisión y adoptada por el Consejo de ministros de la UE.

Los artículos de prensa deben ser lo suficientemente didácticos para que el lector pueda entender el impacto de una decisión que se aprueba en la capital bruselense. También deben intentar explicar correctamente el complejo proceso de tomas de decisiones en la UE.

Entre el momento en que la Comisión europea presenta una propuesta y su adopción final por el Consejo y el Parlamento europeo pueden pasar fácilmente varios años. Un plazo de tiempo que es aprovechado por el periodista para explicar regularmente la cuestión tratada. Después de todo, en Bruselas los temas tratados se repiten con cierta frecuencia.

Es verdad, sin embargo, que las peculiaridades del ejercicio de redacción en un diario obligan a menudo a simplificar. Una simplificación agudizada por la competencia cada vez mayor entre los diferentes soportes de transmisión de la información.

Pero esta reducción de la realidad no puede en ningún caso provocar confusiones en el lector. Después de todo cada vez son más numerosas las decisiones que se toman en Bruselas con un impacto directo en la vida cotidiana de millones de europeos.

En este sentido el papel que juega el Tribunal de Justicia es importante. Las sentencias que aprueban los jueces de Luxemburgo suelen sentar jurisprudencia y la población europea puede hacer prevalecer estas sentencias, que no se pueden recurrir ante ninguna instancia superior, a nivel nacional.

La redacción de un artículo sobre asuntos europeos obedece por lo tanto a un ejercicio de tensión entre, por una parte, la precisión del vocabulario utilizado, y por otra, el deber de acercarse al lector. No se puede, obviamente, simplificar al extremo. En caso contrario se corre el grave riesgo de provocar confusiones en el lector.

Pero tampoco se puede utilizar el lenguaje empleado por los a menudo, injustamente, criticados funcionarios europeos. Muchas de las normas que proponen son presentadas a petición de los Estados miembros.



Presentación de El Mundo en Internet (2000).

Una "directiva" europea por ejemplo tiene que ser incorporada, "transpuesta", en la legislación de cada Estado miembro para que tenga efectos a nivel nacional. Y los países miembros no suelen coordinarse a la hora de aprobar las directivas que ya han recibido la luz verde del Consejo de ministros y del Parlamento europeo a pesar de que se fija un plazo, generalmente de dos años, para ello.

No ocurre exactamente lo mismo en el llamado "tercer pilar". En este ámbito que regula la cooperación judicial en materia penal las normas que se aprueban se denominan "decisiones marco".

Las regiones españolas, y europeas, calificadas de "objetivo 1" registran una renta per cápita inferior al 75% de la media comunitaria. Estas regiones son las que reciben la mayor parte del maná comunitario y la actual negociación sobre las "perspectivas financieras", conjunto de ingresos y gastos del presupuesto comunitario, jugarán un papel determinante a la hora de fijar las regiones que seguirán percibiendo ayudas en el futuro.

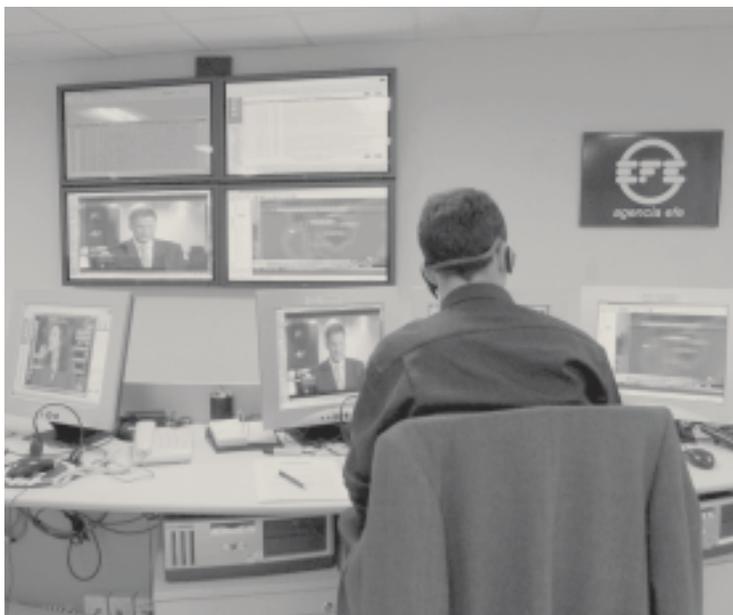
Ante la complejidad de los temas tratados, la prensa escrita suele aprovechar las grandes citas europeas, reuniones de los jefes de Estado y de Gobierno de la Unión, para realizar algún artículo destacado sobre las negociaciones en curso. Estos artículos permiten al periodista bruselense explicar con mayor detalle el alcance de una negociación, así como la jerga comunitaria.



*Un quiosco de periódicos.*

La aprobación de un Tratado Constitucional simplificará probablemente, a plazo, la tarea del periodista. El primer Tratado Constitucional es apoyado por un 62% de europeos, siempre según la citada encuesta. Un 10% de los encuestados lo rechaza y el 28% no opina al respecto. El apoyo mayoritario de la pobla-

ción al Tratado no se explica por un deseo de entender mejor la construcción europea. Por eso a pesar de que Europa se dote de una Constitución la jerga europea, simplificada o no, seguirá existiendo.



*Departamento de noticias de una agencia de prensa.*

La tarea didáctica del corresponsal en Bruselas es por lo tanto un ejercicio constante que, con o sin Constitución, el periodista deberá seguir aplicando con la mayor rigurosidad posible. De acuerdo con el Eurobarómetro citado solamente el 27% de los encuestados consideran que disponen de un conocimiento sólido de la Unión europea. Los medios de comunicación no son, obviamente, la fuente exclusiva de la información tratada en Bruselas. Pero juegan un papel importante al respecto para contactar con el público.

La falta de rigor cuestionará gravemente la credibilidad de la información procedente de Bruselas. Una evolución negativa, y no deseable, que sólo contribuirá a alejar aún más la población del complejo mundo de la capital europea.

En este sentido los datos del Eurobarómetro relativos a la confianza que los encuestados tienen en los medios de comunicación es preocupante. Con respecto a la primavera de 2003, en otoño pasado se percibió una caída de 3 puntos de la confianza de los encuestados en la radio, la televisión y la prensa escrita. Una tendencia que no sólo se explica por la complejidad de la información comunitaria. Pero una explicación correcta de la jerga comunitaria probablemente contribuirá a invertir la citada evolución.

## ESPAÑOL CORRECTO

# La ortografía y el diccionario en el premio nobel Gabriel García Márquez

Jesús Mesanza López

Inspector de Educación  
Comunidad de Madrid

Resulta curiosa –al leer a García Márquez en las casi seiscientas páginas de “Vivir para contarla”, Mondadori, Madrid, 2002– la secuencia de ciertos temas recurrentes como la educación, el tabaco, la política, etc.

Destaquemos en esta ocasión la aparente “pesadilla” del escritor por el dominio (o la derrota) *ortográficos*:

“Hoy me doy cuenta de que tenía razón. Sobre todo por la *ortografía*, que fue mi calvario a lo largo de todos mis estudios y sigue asustando a los correctores de mis originales. Los más benévolos se consuelan con creer que son torpezas de mecanógrafo” (p. 190).

“En medio de tanto dinamismo superfluo, todavía no entiendo por qué los maestros se ocupaban tanto de mí sin dar voces de escándalo por mi mala *ortografía*. Al contrario de mi madre, que le escondía a papá algunas de mis cartas para mantenerlo vivo, y otras me las devolvía corregidas y a veces con sus parabienes por ciertos progresos gramaticales y el buen uso de las palabras. Pero al cabo de dos años no hubo mejoras a la vista. Hoy mi problema sigue siendo el mismo: nunca pude entender por qué se admiten letras mudas o dos letras distintas con el mismo sonido, y tantas otras normas ociosas” (p. 193).



“Cuando terminé tendió la mano por encima del escritorio y recibió el papel. Se quitó los lentes para leerlo con una atención profunda, y sólo se detuvo para hacer dos correcciones con la pluma. Luego se puso los lentes y me habló sin mirarme a los ojos con una voz pedregosa que me sacudió el corazón.

- Aquí hay dos problemas –me dijo–. Usted escribió: “En armonía con la flora exuberante de nuestro país, que dio a conocer al mundo el sabio español José Celestino Mutis en el siglo XVIII, vivimos en este liceo un ambiente paradisíaco”. Pero el caso es que exuberante se escribe sin hache, y paradisíaco no lleva tilde.

Me sentí humillado. No tuve respuesta para el primer caso, pero en el segundo no tenía ninguna duda, y le repliqué de inmediato con lo que me quedaba de voz:

- Perdóneme, señor rector, el diccionario admite paradisíaco con acento o sin acento, pero el esdrújulo me pareció más sonoro. Debí sentirse tan agredido como yo, pues todavía no me miró sino que cogió el diccionario en el librero sin decir una palabra. Se me crispó el corazón, porque era el mismo Atlas de mi abuelo, pero nuevo y brillante, y quizás sin usar. A la primera tentativa lo abrió en la página exacta, leyó y relejó la noticia y me preguntó sin apartar la vista de la página:

- ¿En qué año está usted?

- Tercero –le dije–.

Cerró el diccionario con un fuerte golpe de cepo y por primera vez me miró a los ojos.

- Bravo –dijo–. Siga así.

...Sin embargo, lo que más me afectó de la entrevista fue haberme enfrentado, una vez más, a mi drama personal con la *ortografía*. Nunca pude entenderlo. Uno de mis maestros trató de darme el golpe de gracia con la noticia de que Simón Bolívar no merecía su gloria por su pésima *ortografía*. Otros me consolaban con el pretexto de que es un mal de muchos. Aún hoy, con diecisiete libros publicados, los correctores de mis pruebas de imprenta me honran con la galantería de corregir mis horrores de *ortografía* como simples erratas” (pp. 239 y 240).

“La verdad sin adornos era que me faltaban ya la voluntad, la vocación, el orden, la plata y la *ortografía* para embarcarme en una carrera académica” (p. 265).

“En realidad, yo había escrito discursos, versos prematuros en el liceo de Zipaquirá, proclamas patrióticas y memoriales de protesta por la mala comida, y muy poco más, sin contar las cartas de la familia que mi madre me devolvía con la *ortografía* corregida incluso cuando era reconocido como escritor” (p. 388).

“En uno de tantos descuidos de aquellos días la olvidé en un taxi, y lo entendí sin amarguras como una trastada más de mi mala suerte. No hice ningún esfuerzo por recuperarla, pero Alfonso Fuenmayor, alarmado por mi negligencia, redactó y publicó una nota al final de mi sección: El último sábado se quedó olvidada una papelera en un automóvil de servicio público. En vista de que el dueño de esa papelera y el autor de esta sección son, coincidentemente, una misma persona, ambos agradeceríamos a quien la tenga se sirva comunicarse con cualquiera de los dos. La papelera no contiene en absoluto objetos de valor: solamente jirafas inéditas. Dos días después alguien dejó mis borradores en la portería de *El Herald*, pero sin la carpeta, y con tres errores de *ortografía* corregidos con muy buena letra en tinta verde” (p. 436).

Compensa, por el contrario, su adoración por el *diccionario*:

“El abuelo no era un hombre culto, ni pretendía serlo, pues se había fugado de la escuela pública de Riohacha para irse a tirar tiros en una de las incontables guerras civiles del Caribe. Nunca volvió a estudiar, pero toda la vida fue consciente de sus vacíos y tenía una avidez de conocimientos inmediatos que compensaba

de sobra sus defectos. Aquella tarde del circo volvió abatido a la oficina y consultó el *diccionario* con una atención infantil. Entonces supo él y supe yo para siempre la diferencia entre un dromedario y un camello. Al final me puso el glorioso tumbaburrros en el regazo y me dijo:

- Este libro no sólo lo sabe todo, sino que es el único que nunca se equivoca.

Era un mamotreto ilustrado con un atlante colosal en el lomo, y en cuyos hombros se asentaba la bóveda del universo. Yo no sabía leer ni escribir, pero podía imaginarme cuánta razón tenía el coronel si eran casi dos mil páginas grandes, abigarradas y con dibujos preciosos. En la iglesia me había asombrado el tamaño del misal, pero el diccionario era más grueso. Fue como asomarme al mundo entero por primera vez.

- ¿Cuántas palabras tendrá? –pregunté–.

- Todas –dijo el abuelo–.



*Gabriel García Márquez.*

La verdad es que yo no necesitaba entonces de la palabra escrita, porque lograba expresar con dibujos todo lo que me impresionaba. A los cuatro años había dibujado a un mago que le cortaba la cabeza a su mujer y se la volvía a pegar, como lo había hecho Richardine a su paso por el salón Olimpia. La secuencia gráfica empezaba con la decapitación a serrucho, seguía con la exhibición triunfal de la cabeza sangrante y terminaba con la mujer que agradecía los aplausos con la cabeza puesta. Las historietas gráficas estaban ya inventadas pero sólo las conocí más tarde en el suplemento en colores de los periódicos dominicales. Entonces empecé a inventar cuentos dibujados y sin diálogos. Sin embargo, cuando el abuelo me regaló el *diccionario* me despertó tal curiosidad por las palabras que lo leía como una novela, en orden alfabético y sin entenderlo apenas. Así fue mi primer contacto con el que habría de ser el libro fundamental en mi destino de escritor” (pp. 112 y 113).

## ¿Cómo es tu casa de ensueño?

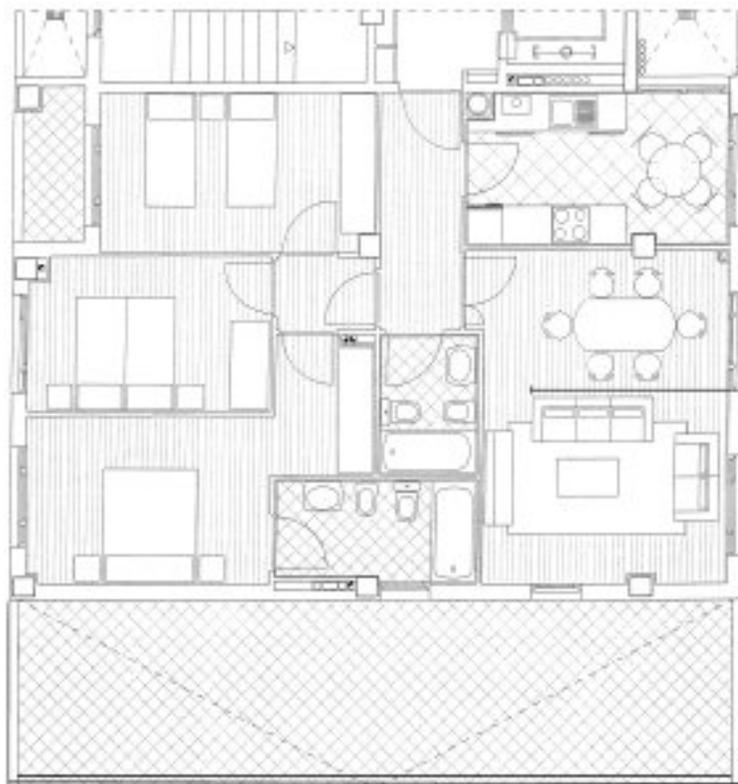
**Luis Areta Armentia**

Catedrático del I.E.S. Elkialde  
Vitoria-Gasteiz

### 1. Introducción

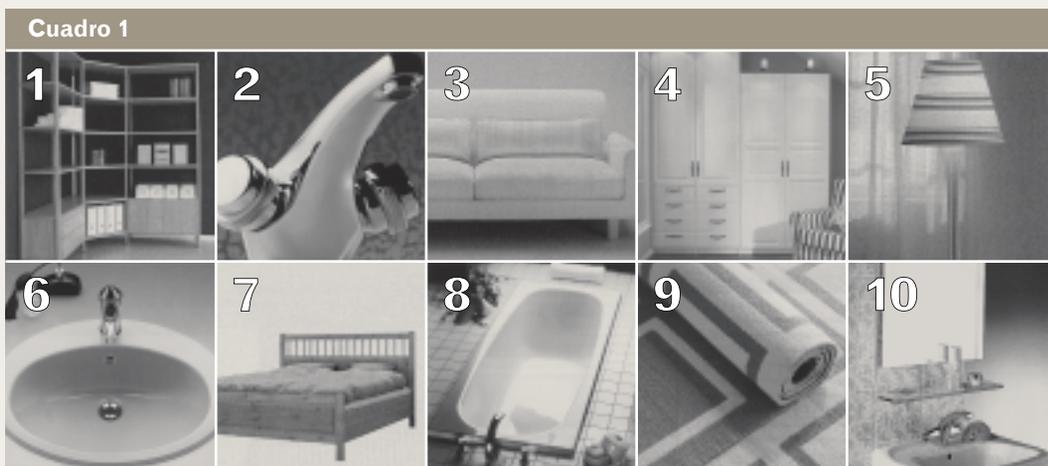
Indica en este plano cada una de las partes que componen el piso:

- la cocina, la sala de estar, el comedor, el vestíbulo, el baño, los dormitorios, la terraza.



2. En cualquier casa existen muebles y utensilios de uso corriente. Relaciona las palabras siguientes con los objetos que se indican en el cuadro 1.

- El sofá                      El lavabo                      La bañera                      La cama                      Las estanterías  
 El grifo                      El espejo                      La alfombra                      El armario                      La lámpara



3. En la casa se realizan una serie de acciones corrientes. Indica el lugar de la casa donde se suelen realizar (puede haber varias posibilidades).

**Cuadro 2**

1) Fregar	
2) Lavarse	
3) Sentarse cómodamente	
4) Acostarse	
5) Ver la televisión	
6) Comer	
7) Jugar con el ordenador	
8) Guardar la ropa	
9) Ducharse	

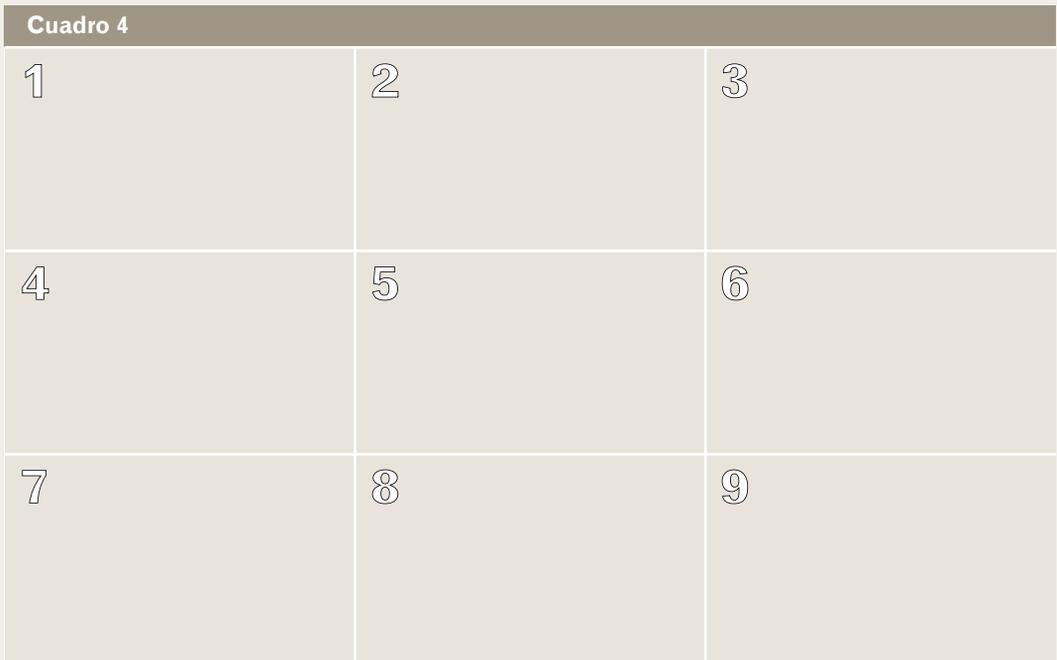
**4. (Por escrito)**

En el cuadro 3 nos hallamos en el interior de una serie de casas. Describe brevemente el interior de la habitación de la casa e indica la acción o acciones que realizan las diferentes personas.



**5. (Por parejas)**

Colocados por parejas, uno de los alumnos oculta el cuadro 3 y su compañero le explica lo más detalladamente posible qué ve en las diferentes escenas de las casas anteriormente descritas en la pregunta 4. Realiza ahora un dibujo lo más fiel posible atendiendo únicamente a las indicaciones que te va dando tu compañero/a.



**6.** Elegid el dibujo que más se asemeja al original.

**7. (Individualmente)**

Describe la casa o piso ideal donde te gustaría vivir.

# Compañeros de piso

Silvia Canto Gutiérrez

Universidad de Utrecht  
Universidad de Nimega

### 1. Lluvia de ideas (toda la clase)

¿Cuáles son las cualidades que consideras importantes a la hora de compartir un piso con otras personas?  
¿Y los defectos?

Texto	
cualidades	defectos
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

### 2. Reflexión (individual o parejas)

Antes de continuar con el ejercicio, reflexiona un momento para establecer la diferencia que hay entre estas frases:

- "He roto un vaso"
- "Se ha roto un vaso"
- "Se me ha roto un vaso"

Si no llegas a comprender la diferencia, pregúntaselo a tu profesor.

### 3. Contexto (grupos de 3)

Imagina que compartes piso con otras dos personas, y ya sabes que a veces nos pasan cosas sin querer, de forma involuntaria. Cuando llegas a casa, te encuentras con la siguiente situación. ¿Cómo reaccionarías?

**Estudiante A**

Sois tres compañeros de piso que vivís juntos.

**Cuando llegas a casa te encuentras con lo siguiente:**

- El jersey que le habías dejado a uno de ellos es ahora 2 tallas más pequeño.
- Le habías pedido a uno de ellos que te comprara folios para la impresora. No te los ha comprado.
- Necesitas usar el teléfono urgentemente. No hay línea.

**A ti te ha pasado lo siguiente:**

- Otro de tus compañeros te ha dejado un CD y lo has perdido.
- Has cogido prestado un libro de un compañero. Lo has estado leyendo en una cafetería. Ahora está manchado de café.
- La vajilla del piso es de uno de tus compañeros. Estabas fregando las cosas de la cena y has roto 3 platos y 2 vasos.

**Estudiante B**

Sois tres compañeros de piso que vivís juntos.

**Cuando llegas a casa te encuentras con lo siguiente:**

- Quieres escuchar el CD que le dejaste prestado a uno de ellos.
- La vajilla del piso es tuya y ves que en el cubo de la basura hay restos de platos y vasos rotos.
- Tu camisa favorita tiene un agujero quemado con la forma de una plancha.

**A ti te ha pasado lo siguiente:**

- Has cogido un jersey prestado a uno de tus compañeros y al lavarlo ha encogido.
- Tu compañero te ha pedido que le compres folios para la impresora. Lo has olvidado completamente.
- Tu compañero te ha pedido que saques a pasear al perro porque él/ella no podía hacerlo. Lo has sacado pero vuelves a casa sin el perro.

**Estudiante C**

Sois tres compañeros de piso que vivís juntos.

**Cuando llegas a casa te encuentras con lo siguiente:**

- Uno de tus compañeros te devuelve el libro que le prestaste. Todas las hojas están manchadas de café.
- Tienes un perro que vive con vosotros en el piso. Pero... ¡no está en casa!
- El televisor del piso es tuyo y lo compraste hace poco, pero ahora tiene una mancha de pintura en la pantalla.

**A ti te ha pasado lo siguiente:**

- Eres el encargado de pagar las facturas. Telefónica os ha cortado la línea.
- Como tienes mucho tiempo, has decidido planchar la ropa de tus otros compañeros de piso. Ahora la camisa de uno de ellos/as tiene un agujero.
- El televisor es de otro de tus compañeros. Estabas pintando y al oír el timbre has dejado el bote de pintura abierto encima del televisor. Ahora tiene una mancha de pintura que no se quita.

**3. Conclusión (toda la clase)**

¿Qué tal habéis reaccionado? Probablemente en cada grupo hayan salido diferentes reacciones. Haced ahora una lista del vocabulario y las expresiones que se podrían utilizar en estas situaciones:

*Dar igual*

*Ponerse a gritar como loco*

[...]

# La empresa: «Aprendiendo de los grandes»

**Marta Seseña Gómez**

Universidad de Amberes  
Facultad de Ciencias Económicas Aplicadas  
Departamento de Lengua y Comunicación  
marta.sesenagomez@ua.ac.be

## 1. En parejas formadas por alumno A y B:

**ALUMNO A. Aquí tienes un artículo sobre una de las mayores empresas españolas: Zara. El problema es que en el artículo falta información. Además, al redactor se le ha estropeado el ordenador y el texto está descolocado. Completa y ordena el siguiente texto con ayuda de tu compañero.**

**Zara. La empresa sin rostro.** Amancio Ortega, dueño de Zara y Massimo Dutti, ha creado de la nada uno de los "gigantes" de la industria textil española.

### Texto

- 1** Amancio Ortega nació el 28 de marzo de \_\_\_\_\_ en la localidad leonesa de Busdongo.
- Fue allí donde conoció a su futura esposa Rosalía Mera Goyenechea, con la que se casó poco tiempo después.
- En 1936 se trasladó con su familia a \_\_\_\_\_ y allí terminó los estudios primarios.
- Estas inversiones se destinaron a la reforma y apertura de tiendas, por un importe de 36.200 millones de pesetas, y el resto a ampliar instalaciones logísticas de distribución y fabricación.
- A los 14 años se colocó como recadero en la camisería \_\_\_\_\_.
- de las iniciales dificultades, nació la idea de intervenir en todo el proceso de creación de prendas: fabricación, distribución y venta y de ampliar poco a poco las expectativas de producción.
- Poco después dejó su empleo para marcharse a la mercería «La Maja» \_\_\_\_\_.
- que facturó el año pasado 266.000 millones de pesetas y aumentó su plantilla de 11.000 a 12.000 empleados.
- Amancio Ortega abrió la primera tienda de Zara en La Coruña en \_\_\_\_\_, coincidiendo casi con los inicios de otro de los grandes de la industria: Adolfo Domínguez.
- En poco tiempo se formó el grupo Inditex (formado por marcas como Massimo Dutti, Pull & Bear, Bershka...).
- En 1969 creó confecciones \_\_\_\_\_, y aunque los comienzos fueron difíciles,
- 12** El grupo fortaleció su presencia internacional mediante la firma de un acuerdo con Benetton para abrir nuevas tiendas en Italia y se convirtió en una multinacional con casi \_\_\_\_\_ tiendas propias repartidas por el mundo.

**ALUMNO B. Aquí tienes un artículo sobre una de las mayores empresas españolas: Zara. El problema es que en el artículo falta información. Además al redactor se le ha estropeado el ordenador y el texto está descolocado. Completa y ordena el texto con ayuda de tu compañero.**

**Zara. La empresa sin rostro.** Amancio Ortega, dueño de Zara, y Massimo Dutti, ha creado de la nada uno de los "gigantes" de la industria textil española.

### Texto

- 1 Amancio Ortega nació el 28 de marzo de 1936 en la localidad leonesa de Busdongo.
- Fue allí donde conoció a su \_\_\_\_\_ Rosalía Mera Goyenechea, con la que se casó poco tiempo después.
- En 1936 se trasladó con su familia a La Coruña y allí terminó los estudios primarios.
- Estas inversiones se destinaron a la reforma y apertura de tiendas, por un importe de \_\_\_\_\_, y el resto a ampliar instalaciones logísticas de distribución y fabricación.
- A los 14 años se colocó como recadero en la camisería Gala.
- de las iniciales dificultades, nació la idea de intervenir en todo el proceso de creación de prendas: fabricación, distribución y venta y de ampliar poco a poco las expectativas de producción.
- Poco después dejó su empleo para marcharse a la mercería «La Maja» donde aprendió los rudimentos de la industria del tejido y de la distribución comercial.
- que facturó \_\_\_\_\_ 266.000 millones de pesetas y aumentó su plantilla de 11.000 a 12.000 empleados.
- Amancio Ortega abrió la primera tienda de Zara en La Coruña en 1975, coincidiendo casi con los inicios de otro de los grandes de la industria: Adolfo Domínguez.
- En poco tiempo se formó el grupo Inditex (formado por marcas como \_\_\_\_\_).
- En 1969 creó confecciones Goa, y aunque los comienzos fueron difíciles,
- 12 El grupo fortaleció su presencia internacional mediante la firma de un acuerdo con Benetton para abrir nuevas tiendas en Italia y se convirtió en una multinacional con casi 750 tiendas propias repartidas por el mundo.

### 2. En gran grupo:

**Ya tenemos el texto completo y ordenado pero, ¿no creéis que le faltan detalles?**

**Aquí los tenéis; sólo hay que insertarlos en el lugar correcto y entonces sí tendremos un texto real.**

- Aunque aún **era** muy joven.
- En una familia modesta: Su padre **era** ferroviario y su madre ama de casa.
- En la que ya **trabajaba** su hermana Josefa.
- Para residir en una pequeña casa que **era** una vivienda para ferroviarios.
- La confección de prendas de vestir **comenzaba** a dar trabajo entonces a miles de familias de toda Galicia.
- Que **era** una de las tiendas tradicionales de la ciudad.
- Que en un principio **fabricaba** batas a muy bajo coste.
- A esas alturas, Amancio Ortega **era** ya uno de los hombres más ricos del sector aunque eso no alteró su vida diaria: **tomaba** café en los bares de la calle Torreiro, **jugaba** con sus amigos al fútbol una vez a la semana, **vivía** en un dúplex de la calle Zalaeta...

3. En grupos de 4:

Aquí tenéis unos dibujos que resumen la historia de la empresa y de la vida de Jorge Juárez. Con tu grupo de trabajo, escribid esa historia. Podéis añadir todos los datos que queráis y basaros en las imágenes para que sea más fácil.



- Recuerda que...

1. El **pretérito simple** hace que la acción evolucione.
2. El **imperfecto** describe, cuenta acciones habituales en el pasado, circunstancias de la acción y en la relación «causa - consecuencia» es la causa de la acción principal.

- Nexos que pueden darle sentido y cohesión al texto:

**Relacionan dos momentos en el pasado:**

- Al cabo de
- (tiempo) + después.
- Cuando
- En cuanto
- Tan pronto como
- Apenas
- Desde que
- Hasta (que)
- Antes (de que)
- Después (de que)
- Entonces

**Expresan consecuencia:**

- De modo que
- Así que
- De tal forma que
- De manera que

**Expresan causa:**

- Como
- Ya que
- Porque

**Expresan una oposición a la idea anterior:**

- Pero
- Aunque
- A pesar (de que)

## Viajar por Andalucía

**Dr. José Manuel Requena Benítez**

Profesor de lengua y cultura españolas  
Bruselas



### Antes del viaje virtual

1. Vamos a planificar un viaje a Andalucía. Antes, conoce esta región española leyendo este texto. **Su-  
braya las palabras que no entiendas y búscalas en el diccionario o consúltalas con tu profesor.**

#### Texto

Andalucía es la región más poblada (7.278.687 habitantes) y la segunda más extensa (87.597 km<sup>2</sup>) de España. Con sus ocho provincias (Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla) se sitúa en la zona meridional de España. Tiene un clima mediterráneo templado-cálido que se caracteriza por su acusada sequedad estival y sus suaves temperaturas invernales. Sin embargo, los matices son nume-

rosos. Su riqueza histórico-cultural es muy fecunda. Múltiples civilizaciones han dejado su impronta a lo largo de su historia en este territorio. Todas estas riquezas convierten a Andalucía en una de las comunidades autónomas de España más visitadas por el turismo nacional e internacional.

Tradicionalmente Andalucía se ha caracterizado por su turismo de costa, es decir, tierra de sol y playa. No obstante, actualmente el turismo de interior de ciudades históricas y el turismo rural y de montaña están tomando una importancia muy grande en Andalucía. Esta nueva oferta turística andaluza viene potenciada por su riqueza gastronómica, festiva, artística y medioambiental.

Así pues, Andalucía, tierra de acogida, constituida por un pueblo abierto y alegre, ofrece hoy a sus visitantes una oferta de ocio y descanso difícil de igualar en calidad y variedad.

### Durante el viaje virtual

**2. Hay muchas personas que viajan a Andalucía para hacer turismo. Imagina que tú quieres conocer una provincia de Andalucía. Contacta con un guía turístico de la agencia de viajes *Viaja con nosotros* (tu compañero), que te va a informar sobre la planificación de tus vacaciones durante un fin de semana.**

**3. Con la ayuda de tu guía organiza el viaje según tus necesidades y preferencias, sobre:**

**3.1.** Lugar, día y hora de salida y de llegada.

**3.2.** Precios de los billetes, del alojamiento (paradores nacionales, hoteles o albergues), de la manutención (desayuno, comida y cena) y del transporte (avión, tren, autobús, taxi o coche de alquiler).

**3.3.** Visita de los lugares de interés (museos, iglesias, monumentos histórico-artísticos, parques, sitios de ocio y tiempo libre, etc.).

Puede ser útil consultar estas direcciones en Internet:

[www.andalucia.org](http://www.andalucia.org)  
[www.juntadeandalucia.es](http://www.juntadeandalucia.es)  
[www.tourspain.es](http://www.tourspain.es)  
[www.hotelesdeandalucia.com](http://www.hotelesdeandalucia.com)

[www.inturjoven.com](http://www.inturjoven.com)  
[www.parador.es](http://www.parador.es)  
[www.iberia.es](http://www.iberia.es)  
[www.renfe.es](http://www.renfe.es)

También se puede buscar información de Andalucía en soporte escrito (libros, mapas, guías y folletos turísticos) o en soporte audiovisual (videos culturales y documentales).

**4. Piensa qué objetos personales vas a llevar en tu maleta de viaje y justifícalo. Puedes elegir algunos de estos objetos:**

### Vocabulario

aspirinas	dinero	pijama
bañador	gafas de sol	protector solar
brújula	gel de baño	sandalias
carné de identidad	gorra	tarjeta de crédito
cepillo de dientes	libro	teléfono móvil
despertador	mochila	toalla de playa

### Después del viaje virtual

**4. Finalmente, tanto tú como tu guía turístico de la agencia de viajes *Viaja con nosotros*, podéis hacer un esquema del plan de viaje para exponerlo oralmente en la clase o, si queréis, escenificar vuestra conversación.**

Título  Nivel	Destreza principal  Otras destrezas	Objetivos	Soluciones  Material
<b>FICHA 54</b> <b>¿Cómo es tu casa de ensueño?</b>  <i>Nivel intermedio</i>	Integración de la expresión oral y escrita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el vocabulario usual de la casa.</li> <li>- Describir los espacios de la casa.</li> <li>- Relacionar los espacios de la casa y las acciones que en ellos se desarrollan.</li> <li>- Seguir orientaciones dadas oralmente.</li> <li>- Realizar un escrito de tipo descriptivo sobre la casa.</li> </ul>	<p><b>Soluciones:</b> <b>Pregunta 2</b> 1) estantería; 2) grifo; 3) sofá; 4) armario; 5) lámpara; 6) lavabo; 7) cama; 8) bañera; 9) alfombra; 10) espejo. <b>Pregunta 3</b> Puede haber más de una solución. Aquí ponemos una: 1) en la cocina; 2) en el cuarto de baño; 3) en el sillón del salón; 4) en la cama; 5) en el salón; 6) en el comedor; 7) en la habitación; 8) en el armario; 9) en la ducha.</p>
<b>FICHA 55</b> <b>Compañeros de piso</b>  <i>Nivel intermedio</i>	Expresión oral.  Comprensión auditiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre el tema de la involuntariedad.</li> <li>- Hablar de cualidades y defectos de las personas.</li> <li>- Expresar molestia, enfado.</li> </ul>	<p><b>Soluciones:</b> No existe una solución única. Sugerencia: el profesor circulará por los grupos y apuntará los errores que surjan para pasar a la corrección y a una puesta en común.</p>
<b>FICHA 56</b> <b>La empresa: «Aprendiendo de los grandes»</b>  <i>Nivel intermedio</i>	Comprensión de lectura.  Expresión escrita.  Expresión oral.	<p><b>Objetivos comunicativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y comprender el proceso de creación y la historia de una empresa española</li> </ul> <p><b>Objetivos funcionales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender y contar hechos en pasado y trabajar la coherencia y la cohesión de un texto</li> </ul>	<p><b>Metodología:</b> <b>Ejercicio 1:</b> (en parejas) Ejercicio de vacío de información. De forma oral los alumnos deben hacerse preguntas para completar los textos con los datos de su compañero. <b>Ejercicio 2:</b> (Gran grupo) Se deja que los alumnos reflexionen unos cinco minutos sobre las «circunstancias» o «descripciones» que completan el texto y en qué lugar debe ser insertada cada una. Se corrige de forma oral. <b>Ejercicio 3:</b> (Grupos de cuatro) El tiempo restante se dedica a este ejercicio en el que los alumnos deben inventar una historia.</p>
<b>FICHA 57</b> <b>Viajar por Andalucía</b>  <i>Niveles inicial e intermedio</i>	Integración de expresión oral, expresión escrita, comprensión de lectura e interacción oral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la comunidad autónoma de Andalucía.</li> <li>- Reflexionar y comparar el turismo tradicional de sol y playa con el turismo actual rural y de montaña.</li> <li>- Descubrir un nuevo léxico sobre viajes.</li> <li>- Redactar un programa de viaje para el fin de semana.</li> <li>- Exponer un proyecto de itinerario por una provincia de Andalucía.</li> </ul>	<p><b>Materiales necesarios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un ordenador con conexión a Internet.</li> <li>- Folletos de turismo de Andalucía.</li> <li>- Mapas de Andalucía.</li> <li>- Libros de historia y arte de Andalucía.</li> <li>- Vídeos documentales sobre Andalucía.</li> </ul>



### La vida arrebatada

Lidia Falcón. Editorial Anagrama. Barcelona. 2003

Siento una enorme admiración por Lidia Falcón desde que leí su texto autobiográfico *Los hijos de los vencidos* (1979) y tuve ocasión de comprender el inmenso drama que había acaecido a la escritora y feminista en los primeros años de la postguerra. Yo nada sabía hasta entonces del íntimo orgullo con que aquella “mujer de acción” reconstruía su pasado, sus orígenes, en el seno de una familia librepensadora y culta que se estrelló en el pavimento del franquismo para dar vueltas y vueltas sobre sí misma en la tristísima lucha por la supervivencia. Porque Lidia Falcón, nieta de la progresista Regina de Lamo, había crecido siendo la descendiente directa de una saga de mujeres que se partieron el pecho por vivir de acuerdo con unos valores que hoy aceptamos comúnmente pero que cien años atrás suponían el germen de una nueva revolución que, finalmente, transformaría la sociedad. Pero eso quiere decir también que creció desgarrada entre dos polos grotescamente incompatibles para las mujeres de entonces (una vez cerrado a cal y canto el apunte de libertad republicana), como fueron por un lado la ideología dominante –lo que des-

pues vino a definirse como “mística de la feminidad”– y por el otro, la ambición íntima e innegociable de aspirar a un mundo más digno e igualitario.

Ahora Lidia Falcón publica *La vida arrebatada*, continuación en cierto modo del libro anterior (al que se sumó después *Memorias políticas 1959-1999*), y se detiene en su juventud, en el fracaso de su primer matrimonio contraído a los 17 años, en la difícil crianza de los hijos, en la experiencia radical de la soledad en la lucha antifranquista, un texto terrible que recuerda por la extrema miseria que recorre sus páginas a *Las cenizas de Ángela* de Frank McCourt. Sólo que en esta ocasión no se trata de la ya legendaria ciudad irlandesa de Limerick sino de la ciudad de Barcelona, adonde llegan dos hermanas, Carlota y Enriqueta O'Neill (madre de la escritora), en enero de 1940, solas porque los hombres de la familia habían desaparecido de su lado: “Mi abuelo, Enrique O'Neill, muerto en los bombardeos de Madrid. Virgilio Leret fusilado por las tropas franquistas. Mi padre (César Falcón) exiliado en los últimos momentos de la Guerra Civil, exilio del que nunca regresó”.

Por supuesto no debió ser fácil para estas mujeres vivir en la disparidad ideológica de unas convicciones republicanas que debían ocultarse férreamente en la España de entonces, dominada como sabe todo el mundo por el autoritarismo y la represión. Y así, una parte de la familia O'Neill –Carlota y sus dos hijas– decidieron exiliarse en Venezuela en el año 1947, quedando Lidia y su madre en Barcelona. El grueso del libro se corresponde con la evocación del proceso de crecimiento y maduración de su protagonista, la rebelde Lidia, en una época de absoluto desamparo legal para la mujer. Un proceso difícil, pues, y cargado de tensiones: la fundamental, en mi opinión, es la derivada de su enfrentamiento con su madre debido al precoz y precipitado matrimonio de Lidia con un muchacho más o menos de su edad. Es una grave decisión que marca en el futuro la relación entre las dos mujeres, madre e hija, más o

menos distanciadas desde entonces por la desilusión y el sentimiento de fracaso. Porque con diecisiete años tener un hijo es ya de por sí una experiencia abrumadora, de modo que si a dicha experiencia se le suman otras igualmente desmesuradas como la falta de recursos económicos y la profunda ignorancia de las cosas de la vida (ignorancia que solía acompañar a las muchachas hasta el momento mismo del matrimonio), el crecimiento de una mujer puede estar lleno de desdicha personal. Y Lidia Falcón no tiene empacho en recordar esa desdicha adolescente vinculada también a un deseo de autonomía e independencia casi incomprensible en aquellos años cincuenta. Imposible no prever el resultado: su matrimonio empieza a des-



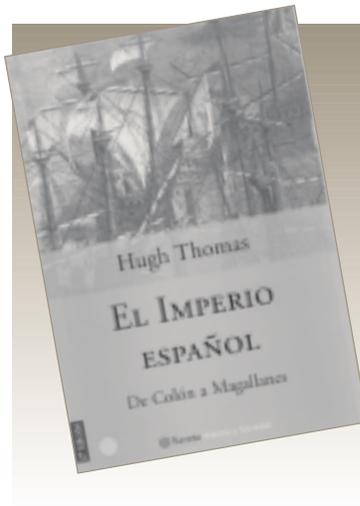
Lidia Falcón en la presentación de su libro *La vida arrebatada*.

hacerse muy pronto y Barcelona se convierte en un espacio permanentemente hostil en el recuerdo de la futura escritora: pensiones sucias y destartaladas con una mortecina bombilla en los dormitorios que las hace imposibles para los estudios; comidas infames; trabajo a destajo; relaciones conyugales insatisfactorias; miradas reprobatorias ante el

menor ejercicio de desacato... Las descripciones de los sórdidos espacios domésticos en los que se ve obligada a vivir junto a sus hijos resultan memorables. Y si bien todo el texto destila un resentimiento arquetípico al sistema político de la Dictadura, responsable de la educación moral recibida y por tanto responsable también del modo de vida ético y estético impuesto a los españoles, nos permite comprender mucho mejor las dificultades vividas por el feminismo.

La filósofa Amelia Valcárcel utiliza el concepto "ablación de la memoria" para explicar la singularidad del feminismo español y su falta de modelos reales (es decir, prácticos) antes de los años 70. Ahora estamos en pleno proceso de recuperación de esas figuras —Flora Tristán, Rosario de Acuña, Colombine, Clara Campoamor, Margarita Nelken, Federica Montseny...— que lucharon por los derechos de todas. Pero las mujeres nacidas después de la Guerra Civil no las pudimos tener presentes en nuestra formación porque apenas sabíamos de su existencia y de su lucha personal. Y ese es el valor principal de *La vida arrebatada*, la escritura de una memoria personal y familiar que debemos conocer y admirar en lo que de admirable tiene. De no ser porque disponemos de tan pocos textos autobiográficos escritos por mujeres, podría decirse que la historia de su vida es una historia representativa de muchas luchas marcadas por el sufrimiento y el deseo inalienable de emancipación. Como la de la propia madre de Lidia Falcón, Enriqueta O'Neill, figura que se alza majestuosa hasta el final del libro, cuando, teniendo en prisión a su hija Lidia, a su nieta Regina y a su yerno Eliseo Bayo, decide poner fin a su vida un día de noviembre de 1972, harta de librar batallas y de perderlas. El homenaje de la escritora al recuerdo de su madre no deja lugar a dudas: "la imagen del cadáver de mi madre en el depósito del Clínico se ha quedado grabada en mi memoria y en mis sentimientos, como un karma del que jamás me desprenderé". Y los lectores de *La vida arrebatada* tampoco.

Anna Caballé  
Universidad de Barcelona



### El imperio español. De Colón a Magallanes.

Hugh Thomas  
Editorial Planeta. Barcelona. 2003

Hugh Thomas, con el estilo serio y ameno que le ha granjeado tantos lectores, emprende un estudio completo, mostrándonos como nunca hasta ahora las vidas y las hazañas de las dos primeras generaciones de exploradores, colonizadores, gobernadores y misioneros que abrieron el camino al enorme imperio americano de España. En este marco, el autor pasa revista al periodo histórico que va desde la caída de Granada al viaje de Magallanes, pasando por el descubrimiento de Colón o la coronación de Carlos V.

Nos descubre el ánimo de la primera generación de españoles que salieron de España buscando gloria, oro y la conquista de almas indígenas después de los descubrimientos de Cristóbal Colón. ¿Qué les llevó exactamente a marcharse? ¿Qué clase de personas fueron esos hombres tan valientes? ¿Era la "empresa de las Indias" para ellos un trabajo más, o algo de verdad extraordinario? ¿Acaso se habían contagiado con la imaginación de Colón?

Thomas se ciñe a un lapso temporal reducido, el de las etapas fundacionales centradas en el descubrimiento, exploración y primer asentamien-

to en las islas del Caribe y los territorios continentales que constituirían la Nueva España, el escaso tercio de siglo que va de 1492 a 1522, cuando la ocupación de México coincidió con el viaje de circunnavegación de la tierra por Magallanes y Elcano. La generación que vio el final de la España musulmana y la unificación de sus reinos cristianos, que consolidó la orientación atlántica con la ocupación de Canarias, que se implicó en la pugna por el poder en Europa, que optó por la homogeneidad cultural y religiosa en la Península, que inició la renovación de su arte y de su cultura, fue la misma que llegó a América y sentó las bases de su colonización. Resumir todo eso requiere capacidad para sintetizar y estructurar mucha información, y oficio para contar; Thomas demuestra no carecer ni de lo uno ni de lo otro.



*El Emperador Carlos V en Mühlberg, de Tiziano. Museo del Prado. Madrid.*

Su libro es más que la historia de los descubrimientos y primeras conquistas ultramarinas; es una equilibrada combinación de los acontecimientos peninsulares y americanos que subraya la estrecha relación entre los dos ámbitos. Hace resaltar las personalidades singulares de políticos, navegantes, soldados, administradores y hombres de Iglesia que protagonizaron los hechos. No pierde de vista que para la mayoría de los contemporáneos América era, como dijo ante Carlos V un obsequioso prelado, "otro nuevo mundo de oro" (y, de hecho, la edición inglesa del libro se titula *Ríos de oro*),

pero tiene el inteligente buen gusto de ahorrarse la moralina anacrónica. Demuestra la familiaridad con el mundo americano alcanzada con sus anteriores libros sobre Cuba o México (*Cortés, la conquista de México*).



*Monumento a Cristóbal Colón. Barcelona.*

Acierta a incluir lo fundamental sobre las culturas americanas con las que los descubridores entraron en contacto. En el largo listado alfabético de nombres, con cerca de dos mil entradas, Thomas ha «procurado mencionar a todos los que fueron a Nueva España con Cortés en 1519, a los que siguieron a Pánfilo de Narváez en 1520 y a los que fueron en las expediciones más pequeñas de refuerzo.

Por este libro desfilan todos los iconos que construyeron aquella epopeya única que fue la construcción del imperio español en América.

En primer lugar los Reyes Católicos a la cabeza de aquel empeño inolvidable. No en vano dijo el refranero desde entonces: "Tanto monta, monta tanto, Isabel como Fernando".

Cada uno tenía sus grandezas y sus debilidades. Isabel, la gran intuición de estadista que le permitió comprender que detrás de las demandas de Colón había algo más que las empalagosas solicitudes de un aventurero genovés. Pero también la intolerancia, que la llevó a expulsar a los judíos de sus reinos y a crear la terrible Inquisición. Y Fernando, de quien

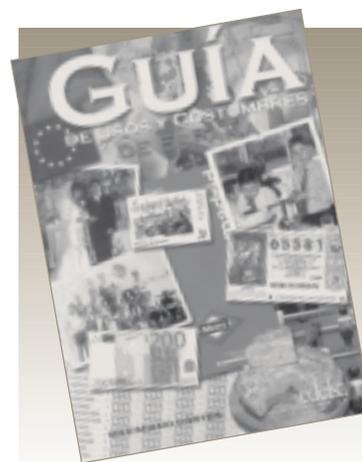
dijo Maquiavelo que era el príncipe más inteligente del Renacimiento. Aparece también esa figura austera y determinante del cardenal Cisneros, regente de España en dos ocasiones, y de quien dice el autor que, a pesar de pertenecer a una orden mendicante como los franciscanos, "había nacido para mandar y no para pedir". Y por supuesto, estos son los años iniciales de Carlos V, en cuya cabeza se consolidan la corona del sacro imperio romano germánico heredada de su abuelo paterno, la de Castilla y Aragón que le había llegado por sus abuelos maternos, y la del "imperio de las indias". Según el autor, fue Cortés el primero que las llamó "imperio".

Transitan también por este libro las figuras legendarias y ciclópeas de los primeros conquistadores, comenzando por Colón que hizo cinco viajes a América (cuatro en vida y uno muerto); su hijo Diego Colón; El Fraile Gobernador de Santo Domingo, Ovando; Rodrigo de Bastidas; Balboa, el descubridor del Pacífico y Padriarias, su verdugo; el dominico Bartolomé de las Casas, al que Thomas dedica un erudito capítulo para contarnos en detalle en qué consistieron y con quiénes se libraron las polémicas de este insigne dominico en defensa de los indígenas; Ponce de León, en búsqueda de la fuente de la eterna juventud en la Florida; Garay, el conquistador y primer gobernador de Jamaica; Cortés y Pizarro, los extremeños afortunados y audaces que pertenecen a lo que podríamos llamar la segunda generación de conquistadores, pero que habrían de agregar los dos mayores imperios americanos a la corona española; Vesputio, de quien Thomas sostiene que fue el primero en comprender que lo que se había descubierto en aquellos años era un nuevo continente y no unas islas del Asia, como creyó Colón hasta su muerte; y finalmente, el viaje épico de Magallanes, que terminó por darle sentido y verificación geográfica al sueño colombino.

Un libro para leer con agrado.

Antonio Garijo Ruiz  
Director de la Agrupación de  
Lengua y Cultura Españolas.

Bruselas



### **Guía de usos y costumbres de España**

Maximiano Cortés Moreno.  
Edelsa Grupo Didascalía, S.A.  
Madrid. 2003.

¿Eres una de esas personas que piensan que todos los españoles bailan flamenco, duermen la siesta y comen paella? ¿O conoces las fórmulas de saludar y de despedirse, sabiendo que unas muestran más cortesía que otras, pero no sabes en qué situación damos la mano, un abrazo o un beso (y ¡cuántos!)? ¡Pues, a leer este librito!

La *Guía de usos y costumbres de España* matiza los tópicos más corrientes que tenemos los extranjeros sobre los españoles, y nos presenta los actuales usos y costumbres de las diferentes partes de España de manera atractiva con un estilo entretenido que hace de este libro una obra fácil de leer.

El libro tiene, aparte de la introducción, 28 capítulos y la presentación de su contenido resulta muy variada: páginas en tres columnas con mapas, fotos, tablas y estadísticas en color que hacen muy atractiva la información escrita.

En la introducción se habla de los datos básicos del país y sus habitantes (geografía y clima, población y diversidad étnica, organización política y situación económica). Además, se da una breve cronología del

siglo xx, que queda muy clara. Sin embargo, se menciona que España ingresó en la OTAN en 1986 (pág. 19), mientras que a la vez se afirma que España forma parte de este organismo desde 1982 (pág. 11), sin dar más explicaciones.

Entre los temas tratados destaca, en mi opinión, el apartado dedicado a los "bares y restaurantes", donde se habla de la comida típica tanto de los bares como de los restaurantes, y de los distintos precios que se pagan por el mismo plato (precio normal en una mesa del interior, precio reducido en la barra, precio con suplemento en la terraza). El autor se refiere también a las "bebidas" y explica, entre otras, qué es una horchata o en qué consiste el "botellón". Es interesante el capítulo sobre los horarios de, por ejemplo, los establecimientos públicos y las comidas, en el que se dice que muchos españoles no tienen oportunidad de dormir la siesta debido a los horarios de estudio o de trabajo. Nos habla de la costumbre del beso en la sección sobre los "saludos y despedidas", y nos informa de por qué los españoles casi nunca esperan el turno en las conversaciones, o de cuándo dicen *gracias* y *por favor* en el capítulo de las "fórmulas de cortesía".



*Paella valenciana.*

Se puede comprobar que muchos usos y costumbres españoles son idénticos a los de otros países occidentales, como los relacionados con el "trabajo y la economía doméstica", el "ocio" o la "vivienda".

En el capítulo dedicado a las celebraciones familiares se menciona la importancia del cumpleaños, sobre

todo para los niños; algo que me sorprende mucho, porque siempre pensaba que se prestaba más atención al día del santo, dedicado a la celebración del nombre de una persona. Quizá tenga que sacar la conclusión de que hasta España se está secularizando, igual que los demás países europeos. Esto se refleja también en el hecho de que se van aceptando cada vez más otros nuevos tipos de convivencia familiar, aparte del matrimonio, por ejemplo, las parejas de hecho (vivir juntos sin casarse).

No obstante, la institución del matrimonio y la celebración religiosa o civil de la boda sigue siendo importante; itodavía hay novios que van a pedir la mano de su novia!

Entre las fiestas nacionales destacan el 6 de diciembre, el Día de la Constitución Española (en que se conmemora la aprobación de la Constitución), y el 12 de octubre o Día de la Hispanidad. Tanto en España como en Hispanoamérica ese día se celebra el descubrimiento de América.

Aparte de las fiestas nacionales, hay también fiestas de las comunidades autónomas. Además de la festividad de cada comunidad autónoma, a lo largo de la geografía española, hay una gran variedad de fiestas. Cabe resaltar la fiesta famosa del Carnaval de Tenerife y las Fallas de Valencia en la semana del 12 al 19 de marzo. Los artesanos falleros trabajan un año entero haciendo unas esculturas forradas de cartón que representan personajes famosos de la política, el deporte, el espectáculo, etc. A partir de las 10 de la noche del 19 se queman todas ellas, excepto una, elegida entre todas, que es indultada y conservada en el Museo Fallero. Además, son dignos de mención los Sanfermines de Pamplona. Durante la semana que duran, cada mañana se sueltan unos toros, que acompañados de corredores pamplonicos y de cualquier lugar del mundo, hacen un recorrido por ciertas calles de la ciudad hasta llegar a la plaza de toros, donde tiene lugar el encierro.

A los europeos nos sorprende quizás el hecho de que se mencione que, en

la mesa, no se sorbe la sopa ni se mastica con la boca abierta ('usos en la mesa'), pero teniendo en cuenta que este libro va destinado también a extranjeros no europeos, se entiende por qué se ha incorporado este tema.



*Los Sanfermines de Pamplona.*

Sin embargo, lo que falta en el libro, en mi opinión, es el tema sobre el uso e importancia de los gestos, visto que en los países nórdicos no gesticulamos tanto como los españoles, y porque muchos de nosotros tenemos la impresión errónea de que los españoles, por gesticular tanto, siempre están de mal humor.

No obstante, resumiendo, pienso que este libro es idóneo para el estudio de la cultura de los españoles, o bien como instrumento en el autoaprendizaje o bien como material complementario en el aula, porque el componente cultural no se suele tratar de manera detallada en la mayoría de los manuales E/LE.

La *Guía de usos y costumbres de España* es una verdadera guía que inicia de forma accesible a nuestros alumnos y a los demás interesados en los aspectos básicos de la manera de vivir de los españoles.

Iris Maas  
Profesora del CVO Ivoran  
Kapellen (Bélgica)

# 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

##### Construir una tarea-problema en la clase de ELE: segunda jornada.

Objetivo: adquirir el procedimiento de la construcción de una tarea-problema.  
Descripción: a partir de un tema y de herramientas como manuales y materiales diversos, los profesores construirán una secuencia que instale el «savoir-faire» lingüístico y cultural en el marco de una pedagogía comunicativa.

Formadores:  
Danièle Janssen (CAF) y Federico Curto (Consejería de Educación)

Lugar y fecha: Tihange, 26 de octubre de 2004  
Inscripción antes del 12 de octubre de 2004

Responsable:  
Monique Denyer (Inspectora de ELE)

##### El Portfolio europeo de las lenguas

Objetivo: descubrir esta herramienta del Consejo de Europa y reflexionar sobre su utilización.

Descripción: Presentación del Portfolio y su interés para clarificar los objetivos del aprendizaje, aprender de manera más reflexiva y autónoma y practicar la evaluación formativa.

Formadora: Danièle Janssen

Lugar y fecha: Tihange, 15 de noviembre de 2004  
Inscripción antes del 28 de octubre de 2004

Woluwe-Saint-Pierre 16 de noviembre de 2004  
Inscripción antes del 27 de octubre de 2004

Tournai 23 de noviembre de 2004  
Inscripción antes del 30 de octubre de 2004

##### La lengua actual

Objetivo: identificar algunas transformaciones léxicas y sintácticas del español actual, informarse sobre el

lenguaje de los jóvenes y descubrir fuentes de información y de ilustración de este tema.

Descripción: Análisis de diverso material audiovisual y escrito (películas, series de televisión, canciones, comics, revistas juveniles, etc.) para rastrear los cambios que se están produciendo en el español de hoy y abordar el lenguaje juvenil actual.

Formadores:

Danièle Janssen (CAF) y Cristóbal Gutiérrez (Consejería de Educación)  
Lugares y fechas: Tihange: 18 de enero de 2005  
Inscripción antes del 30 de octubre de 2004

Woluwé St Pierre (Bxl): 20 de enero de 2005  
Inscripción antes del 30 de octubre de 2004

Charleroi: 25 de enero de 2005  
Inscripción antes del 30 de octubre de 2004

##### Dar una dimensión intercultural a una tarea-problema: tercera jornada

Objetivo: Reactivar los conocimientos adquiridos sobre interculturalidad así como concebir y practicar

actividades interculturales.  
Descripción: Los participantes propondrán tareas interculturales ensayadas en clase.

Lugar y fecha: Tihange 12 de abril de 2005  
Tournai 19 de abril de 2005  
Inscripción antes del 30 de octubre de 2004

#### Het Gemeenschapsonderwijs

**Jornadas de Formación del Profesorado de la red ARGO**  
Los tema y fechas se comunicarán oportunamente.

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

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

#### III Ciclo de seminarios II Curso inicial de profesores

Las fechas se anunciarán oportunamente.

Información:  
asesoriabelgica.be@correo.mec.es

# Cartas a la Directora

Señora Directora:

Con fecha de hoy, 19 de abril, he recibido por correo postal el número 12 de la revista "Mosaico". Comoquiera que es la primera vez que se recibe esta publicación en Nueva Zelanda, quisiera agradecerles muy sinceramente la deferencia de haberme remitido una copia de la misma.

Quisiera también aprovechar esta ocasión para felicitarles por la gran calidad de la misma, gráfica y de contenidos; aunque había tenido la oportunidad de leer algunos artículos en la edición electrónica, la edición sobre papel resulta excepcional, y es sin duda un gran ejemplo.

Saludos cordiales desde Nueva Zelanda.

Agustín Yagüe

Asesoría Técnica del MEC en Wellington

Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda



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

**CONVOCAN**

# I Premio Internacional “Mosaico” de narración breve

## BASES

1. Podrán concurrir a este premio los profesores y alumnos de español residentes en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo que lo deseen, con las limitaciones establecidas en estas bases.
2. Cada autor podrá participar con una sola obra en prosa, de tema libre y escrita en lengua española.
3. Se establecen dos categorías:
  - 1ª categoría: hasta los 16 años
  - 2ª categoría: de 17 años en adelante
4. El premio estará dotado con las siguientes cantidades:
  - 1ª categoría: 500 €
  - 2ª categoría: 2.000 €
5. Los textos deberán ser originales e inéditos y tendrán una extensión entre 5 y 25 folios tamaño DIN A4. Se presentarán por triplicado, numerados, mecanografiados a doble espacio, por una sola cara y con letra de doce puntos. El título de la narración deberá aparecer en la cabecera del texto.
6. Las obras se presentarán por el sistema de plica, bajo lema o seudónimo y acompañadas de un sobre cerrado, en cuyo exterior figurará el título de la obra, el lema o seudónimo y la categoría a la que concurre; en el interior de este sobre se indicará:
  - Título de la obra.
  - Lema o seudónimo.
  - Categoría a la que concurre.
  - Nombre y apellidos del autor.
  - Fotocopia del DNI o pasaporte.
  - Fotocopia de la tarjeta de residente en Bélgica, Países Bajos o Luxemburgo.
  - Certificación de estar matriculado y cursando estudios de español, o de ser profesor de español, durante el curso 2003/2004, expedida por un centro de enseñanza que radique en Bélgica, Países Bajos o Luxemburgo.
  - Domicilio y teléfono de contacto.
  - Dirección de correo electrónico.
7. El plazo de presentación de originales terminará el 31 de julio de 2004. Los trabajos se podrán presentar en las siguientes direcciones:
 

Consejería de Educación  
Boulevard Bischoffsheimlaan 39, bte. 15  
B - 1000 Bruxelles / Brussel

Consejería Cultural  
Rue de la Science Wetenschapsstraat 19  
B - 1040 Bruxelles / Brussel

En los envíos por correo se indicará en el sobre la referencia “I Premio Mosaico”. Se admitirán a concurso todos aquellos trabajos que tengan en el matasellos de correos una fecha igual o anterior a la indicada y que se reciban antes del 1 de septiembre de 2004.
8. El fallo del jurado se producirá antes del 31 de octubre de 2004 y será inapelable.
9. El premio podría declararse desierto en cualquiera de sus categorías si el jurado estimase que los trabajos presentados no tienen calidad suficiente.
10. Las obras premiadas se publicarán como separata de la revista *Mosaico*. Asimismo, se podrán descargar de la página *web* de la Consejería de Educación en Bélgica ([www.sgci.mec.es/be](http://www.sgci.mec.es/be)).
11. Las instituciones convocantes no mantendrán correspondencia sobre los trabajos presentados. Los textos no premiados serán destruidos una vez producido el fallo del jurado.
12. La participación en el concurso implica la total aceptación de las presentes bases. Para cualquier aclaración, los interesados podrán dirigirse a:
 

Consejería de Educación  
Asesoría Técnica  
Boulevard Bischoffsheimlaan 39, bte. 15  
B - 1000 Bruxelles / Brussel  
Tel.: +32.2.219.53.85  
[asesoriabelgica.be@correo.mec.es](mailto:asesoriabelgica.be@correo.mec.es)

## 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<sup>a</sup> Piedad de la Fuente Salvador

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

### Horario de atención al público:

De lunes a viernes de 9 h a 14 h.

### Servicios administrativos:

Convalidación, homologación y reconocimiento de títulos.

Universidad - Selectividad (P.A.A.U.).  
Información sobre estudios en España.

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

## AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

### BÉLGICA

Boulevard Bischoffsheim, 39, 5º piso  
1000 BRUSELAS  
Tel.: 00 32 2 218 30 94 Fax: 00 32 2 223 36 05  
alce.bruseles.be@exterior.cnice.mecd.es

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

### Aula de LCE de Luxemburgo

Embajada de España  
Bld. Emmanuel Servais, 4  
L-2012 LUXEMBURGO  
Tel.: 00 352 46 42 29 Fax: 00 352 46 12 88  
alce.luxemburgo.lu@exterior.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  
alce.holanda.nl@exterior.cnice.mecd.es

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

#### Centro de Recursos del Español.

Consulta y préstamo de materiales.  
Bld. Bischoffsheim, 39, 5º piso  
1000 BRUSELAS  
Teléfono: 00 32 2 219 53 85  
**Atención al público:** de lunes  
a jueves de 9 h a 16 h.  
Viernes: de 9 h a 14,30 h.

#### Asesores:

Federico Curto Herrero  
Cristóbal Gutiérrez Carrera

### PAÍSES BAJOS

#### Asesoría Técnica

Consulado General de España.

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

#### Asesora:

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  
MOSAICO 12, marzo 2004  
MOSAICO 13, junio 2004

LASCA. Español para neerlandófonos  
ACTAS DEL I CIEFE  
SPAANS IN NEDERLAND  
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BÉLGICA  
TAREAS QUE SUENAN BIEN  
FORMESPA

## INSTITUTO CERVANTES



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

### INSTITUTO CERVANTES BRUSELAS

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

### 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

**EMBAJADA DE ESPAÑA  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN**



**MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y CIENCIA  
DEL REINO DE ESPAÑA**

**CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS  
Y LUXEMBURGO**