

mosaico

Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español

14

Diciembre 2004

El español coloquial. A. Briz
Gramática e imágenes. A. Castañeda

Tratamiento del error en la clase de ELE:
Taller de reparaciones. G. Vázquez
Prevención del error léxico. P. Grymonprez
Errores morfosintácticos. F. Sierra y A. Escofet



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO

■ Presentación	
María Victoria Morera Embajadora de España en Bélgica	3
■ Enseñar español	
El español coloquial. ¿Por dónde comenzar su análisis en clase? Antonio Briz	4
Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español Alejandro Castañeda Castro	7
■ Tratamiento del error	
Taller de reparaciones: sugerencias para la corrección de errores entre la clase presencial y la autonomía Graciela Vázquez	12
Prevención y corrección del error léxico Pol Grymonprez	17
Errores morfosintácticos en la expresión escrita de ELE Fermin Sierra y Anna Escofet	23
■ Bien dicho y bien escrito	
Español urgente Memorial, abusos y otras palabras Alberto Gómez Font	27
Español en los medios de comunicación Pasarse de listos Fernando García	29
Español correcto El patito feo de la lengua José Antonio Benito Lobo	31
■ Fichas	
Érase una vez Salvador Dalí Esther Ortas Durand	33
Listos para comer Francisca Espuche Carrilero	36
Dime quién eres y te diré de qué eres el último en enterarte Eva Beltrán Gallardo	39
Para toda la vida María José Montero Preciados	42
■ Guía del profesor	45
■ Reseñas	
Más que palabras. Literatura por tareas	46
Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores	47
En equipo.es 2	48
■ Informaciones	
Noticias	49
Calendario	50
Consejería de Educación	51
Instituto Cervantes	51

— ejemplar gratuito —

PORTADA

FOLLAJE Y AVES. Es uno de los más bellos ejemplos del mosaico romano de principios de siglo I d.C. Museo de la Central Montemartini. Roma (Italia).

MOSAICO

Diciembre 2004

Consejería 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 21 17
asesoriabelgica.be@correo.mec.es

Colaboran en este número

María Cecilia Ainciburu
Eva Beltrán Gallardo
José Antonio Benito Lobo
Antonio Briz
Alejandro Castañeda Castro
Anna Escofet
Francisca Espuche Carrilero
Fernando García
Alberto Gómez Font
Pol Grymonprez
Danny Masschelein
María José Montero Preciados
María Victoria Morera
Esther Ortas Durand
Fermín Sierra
Dolores Soler-Espiauba
Graciela Vázquez

Realización

Maquetación

Fotomecánica

Impresión y encuadernación

Serveis de Preimpresió 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.P.O.: 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.

Presentación



El español, un patrimonio cultural para los belgas.

No se acostumbra ahora, en los primeros años del siglo XXI, a mirar mucho hacia atrás, hacia el pasado, cuando se intenta entender el presente y se quiere trabajar por el futuro. Es cierto que la intensidad y la velocidad de las transformaciones que nos afectan dejan poco espacio para la retrospectión.

Sin embargo, hay circunstancias en las que esa mirada atrás resulta especialmente remuneradora. Para mí, que vuelvo a Bélgica con responsabilidades acrecentadas, es un ejercicio que no quiero dejar de hacer.

El español no es un idioma ajeno a la historia de estas tierras. Durante siglos, los abuelos de quienes ahora vivimos en Bélgica y en España, tuvieron una dura, difícil, profunda y enriquecedora convivencia. Y el español le debe a estas tierras mucho más de lo que parece a simple vista. En los siglos XVI y XVII, periodo de los más fértiles y decisivos de nuestra lengua, las imprentas de Amberes, Lieja, Bruselas, Brujas y Gante produjeron miles de ejemplares en español. En aquellos siglos, miles de españoles vivieron aquí y miles de nacidos aquí se afincaron en España. Se cruzaron costumbres, tradiciones, rituales, fiestas, amores, odios, miedos y esperanzas. Todo ello con la palabra, en español, en flamenco, en valón, en las múltiples germanías de los tiempos. Y aquí quedaron las simientes de todo ello.

El español volvió a Bélgica con los niños de la Guerra Civil, que encontraron aquí acogida, muchos de ellos para siempre. Y retornó con la emigración de los sesenta, pilar esencial de nuestra recuperación económica, y raíz no menos esencial de nuestra recuperación política. Bélgica ha mantenido con España vínculos que van mucho más allá de los creados por la convivencia dentro de la Unión Europea. Nos debemos unos a otros mucho desde hace ya muchas generaciones.

Así que no es que el español entre ahora, como lengua importante que es, en el proceso de formación multilingüe de las nuevas generaciones de belgas destinadas a vivir el mundo globalizado que alborea. El español lleva aquí mucho tiempo, más o menos visible, más o menos olvidado, más o menos activo.

Nuestra tarea es precisamente la de ayudar a que el español cumpla en Bélgica el papel que la propia sociedad belga le va a requerir, le está ya requiriendo. Debemos hacer cuanto esté en nuestra mano de modo que los belgas que lo deseen encuentren todas las facilidades para aprender español dentro o fuera de sus programas educativos, que los descendientes de españoles en Bélgica no pierdan sus raíces, y que la creciente inmigración de origen latinoamericano encuentre un lugar donde mantener y desarrollar su propia cultura lingüística. Esos son nuestro horizonte y nuestra responsabilidad. En acercarnos a él y en cumplir con ella podéis contar siempre con el apoyo entusiasta de la Embajada de España.

María Victoria Morera
Embajadora de España en Bélgica

El español coloquial. ¿Por dónde comenzar su análisis en clase?

Antonio Briz

Universidad de Valencia. Grupo Val.Es.Co

Parece fundamental intentar deslindar los usos coloquiales de otros más elaborados y que nuestros estudiantes sean capaces de emplearlos adecuadamente en su comunicación

El estudio del español oral, en concreto, de la conversación, dado que es la forma más prototípica de usar el lenguaje, es uno de los objetivos prioritarios de la investigación lingüística hispánica. De los avances y aportaciones del análisis del discurso oral se están beneficiando tanto los estudiosos de la lengua como los docentes de español como lengua materna y extranjera. En este último caso, los planes curriculares de enseñanza de E/LE intentan lograr, además de la competencia lingüística, la competencia y actuación comunicativas en dicha lengua, es decir, tienen en la adquisición de las habilidades para conversar con alguien su fin primordial.

Llevo quince años, junto a mi grupo de investigación, Val.Es.Co. (Valencia. Español coloquial), intentando abrir una senda en este bosque frondoso del discurso oral. En 1998 apareció mi propuesta, de base pragmalingüística, para acometer de manera sistemática su descripción y explicación (*El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*). Ha sido también nuestro propósito conseguir engarzar este análisis pretendidamente científico con la difícil tarea docente de analizar en clase la comunicación oral. Fruto de este objetivo más didáctico han sido dos trabajos, uno colectivo, *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* (2000), enfocado sobre todo a la docencia del español como lengua materna, y otro individual, *El español coloquial en la clase de E/LE*, dirigido a la enseñanza del español para extranjeros.

1. Pautas para el análisis de textos orales coloquiales

En las líneas que siguen me propongo ofrecer una serie de pautas previas de actuación para enfrentarse al análisis y caracterización de lo oral coloquial. Son un breve resumen o, quizá,

más exactamente, una enumeración de algunas cuestiones tratadas en los estudios citados, especialmente, en el último (Briz, 2002), así como en Briz (2000 y 2004). Nuestra propuesta insiste en la rentabilidad de explotar en clase ciertos hechos lingüísticos relacionados con el registro coloquial y el tipo de discurso en que más auténticamente se manifiesta, la conversación, así como en la incorporación de la perspectiva pragmática para explicar algunos de estos hechos.

El material básico de la clase ha de ser la conversación grabada y, preferiblemente, transcrita (una muestra de este tipo de materiales, en Briz y grupo Val.Es.Co, 2002). Ahora bien, parece recomendable, como modo de graduar convenientemente nuestra enseñanza de lo oral, empezar por los reflejos de la oralidad en los textos escritos, las modalidades lingüísticas empleadas en éstos y, en concreto, de la coloquial. De lo escrito, y como transición hasta llegar al estudio de estos rasgos en la conversación espontánea, pueden utilizarse algunos diálogos de radio o televisión, coloquios, programas que por su intento de conectar rápidamente con el público no dudan en utilizar registros poco elaborados.

En una época en la que parece que todo se globaliza, se nivela, se neutraliza, incluidos los varios modos de hablar, parece fundamental, por un lado, intentar deslindar en clase los distintos registros, los usos coloquiales de otros más elaborados y, lo que es más importante, que nuestros estudiantes sean capaces de emplearlos adecuadamente en su comunicación e interacción diarias. Por otro lado, esa necesidad docente de analizar discursos orales conversacionales, de acuerdo con las nuevas programaciones, impone el conocimiento de su «gramática», entendida como conjunto de hechos lingüísticos sometidos a una serie

de reglas sociopragmáticas y de pertinencia situacional.

Éstas son algunas de las actividades que pueden guiar, en general, el citado análisis:

- a) Ejercicio de reconocimiento de algún rasgo sociolectal y dialectal (vulgarismos, dialectalismos, jerga juvenil...), así como del registro coloquial empleado.
- b) Ejercicio de identificación de errores en los distintos planos gramaticales y de corrección de los mismos.
- c) Ejercicios de sustitución del léxico [+coloquial] por su correspondiente [+formal].
- d) Ejercicios de transformación de algunas estructuras sintácticas coloquiales en otras más elaboradas.
- e) Conversión de textos conversacionales dados [+formales] en otros [+coloquiales] con rasgos que identifiquen lingüísticamente a los usuarios.
- f) Conversión de textos conversacionales dados [+coloquiales] en otros [+formales] y eliminación de los rasgos sociolectales y dialectales explícitos.
- g) Comprobación y reconocimiento final de los cambios lingüísticos de acuerdo con el registro empleado en cada caso.

Como puede observarse, los ejercicios presentan finalidades diferentes:

- el estudio de las variedades del lenguaje (diatópicas, diastráticas y diafásicas), en especial, del uso coloquial;
- el reconocimiento e identificación de las constantes o frecuencias lingüísticas (paralingüísticas y extralingüísticas) en el mismo, puestas siempre en contraste con las de registros más elaborados.

2. Niveles de análisis

El análisis de los hechos lingüístico coloquiales puede organizarse teniendo en cuenta las disciplinas o niveles establecidos para la descripción general de la lengua: nivel léxico-semántico, morfosintáctico y fónico, sin olvidar, por ello, que cualquier forma lingüística va asociada en uso a una función comunicativa, es parte de un plan estratégico para lograr una meta (Briz, 1996 y 1998). En efecto, un estudio estrictamente gramatical supone una reflexión sobre la lengua, el análisis del uso –la conversación es una de sus manifestaciones discursivas– exige además una reflexión sobre los mecanismos estratégicos que se emplean al hablar (actuar) y sobre todo al interactuar con alguien. Eso es lo que yo entiendo por «análisis pragmático de un texto».

2.1. Nivel léxico-semántico

Es recomendable iniciar nuestra andadura por

el nivel léxico, por ser el que presenta menos complejidad –si lo comparamos con el sintáctico– y porque su descripción puede ajustarse a los modelos establecidos por las gramáticas y los vocabularios, es decir, el estudio de los campos léxicos, creación de palabras, neologismos, etc. Además, en una primera aproximación al estudio de los hechos coloquiales en un texto, son siempre los aspectos léxicos, sobre todo si éstos presentan alguna particularidad argótica o jergal, los que se destacan de forma inmediata o primero llaman la atención del estudiante. Al hilo de lo anterior, nuestro análisis puede insistir en el estudio de algunas frecuencias léxicas coloquiales, destacando, por ejemplo :

- a) el empleo de ciertos comodines, proformas que sirven para expresarlo todo o casi todo (*tener, hacer, cosa, esto, eso, esas cosas, así...*), sin duda, mecanismos útiles para aquel que comienza a aprender una lengua extranjera;
- b) todo un conjunto de palabras que presentan así mismo el rasgo [+coloquial] (comp. los dobletes: *mejor/preferible; así/de este modo; casi/apenas; dejar/permitir: primero/en primer lugar: a lo mejor/quizás; o sea/esto es...*), algunas de las cuales proceden de léxicos especiales, argóticos, o son neologismos semánticos, extranjerismos o son metáforas de la vida cotidiana (*enrollarse: «entablar relaciones amorosas», cutre: «sucio», «de mala calidad»; alucinado: «sorprendido»; (de) alucine: «guay» «divertido»; muermo: «aburrido»; mogollón: «mucho», gran cantidad de algo»; bocata: «bocadillo»; kilo: «millón de pesetas»; abrirse: «marcharse», currar: «trabajar», «pegar»; trincar y pillar: «coger»; basca: «grupo de personas»; talego: «cárcel», «billete de mil pesetas (¿?)»; chupa: «chiqueta», «cazadora»; camello: «traficante de drogas»; mangui: «ladrón»; hay que coger el toro por los cuernos; llueve a cántaros; está más chupado que la pipa de un indio; no ve tres en un burro; es un gallina; está sordo como una tapia; le costó un ojo de la cara...).*

Ciertos empleos léxicos coloquiales presentan una marca relativa a la edad, nivel sociocultural y género de los interlocutores; así, las voces jergales y argóticas transmiten características del individuo que las pronuncia, reflejan su mundo cultural, a la vez que son una especie de señal de identidad del grupo a que pertenece. Y, aún más, junto al significado dado, ha de estudiarse el significado inferido o interpretado, el sentido que la palabra adquiere en el uso como táctica de un usuario concreto (con unas características sociales, culturales, ideológicas, etc.) para lograr el objetivo previsto, a menudo no explícito.

El análisis de los hechos lingüísticos coloquiales puede organizarse teniendo en cuenta los niveles establecidos para la descripción general de la lengua

El hablante, mediante los recursos prosódicos en general, organiza los contenidos informativos, cohesiona su mensaje y realza algunos de los elementos

2.2. Nivel morfosintáctico

De la sintaxis coloquial cabría destacar algunos hechos lingüísticos, de gran rentabilidad para el análisis en clase de cualquier conversación coloquial:

- a) *Hechos lingüísticos relativos a la construcción.* En concreto, la descripción y explicación de los conectores pragmáticos, del orden de palabras, de los enunciados suspendidos y de ciertas neutralizaciones o sincretismos temporales y modales. Los conectores, por ejemplo, constituyen un aspecto fundamental de la competencia comunicativa, no en vano son tácticas para argumentar, entrar en una conversación, continuar e interrumpirla, reaccionar ante el interlocutor, cambiar el tópico, destacar algún aspecto de lo que se dice o se ha dicho –no se olvide además que algunos pueden ser apoyos retardatarios para pensar lo que se va a decir a continuación.
- b) *Hechos lingüísticos relacionados con la retórica conversacional.* El empleo de los intensificadores y de los atenuantes; aquéllos maximizan para imprimir mayor fuerza argumentativa a lo dicho o hecho, estos atenuan para que el «negocio» conversacional transcurra sin tensiones y, en ambos casos, con un fin común: lograr el acuerdo, la aceptación del otro.
- c) *Hechos lingüísticos en relación con la estructura de la conversación.* La presencia del relato dramatizado como unidad secuencial. Un ejercicio interesante que podría plantearse en clase sería el de convertir el relato dramatizado coloquial en un relato más elaborado sin dramatizar o el de trasladar una narración en estilo indirecto a otra en estilo directo.

2.3. Nivel fónico

Respecto al nivel fónico, nos parece fundamental insistir en el papel clave de los supra-

segmentos, sobre todo de la entonación. El hablante, mediante los recursos prosódicos en general, organiza los contenidos informativos, cohesiona su mensaje y realza, por razones subjetivas o de índole pragmático-comunicativa, algunos de los elementos. De ahí que, en repetidas ocasiones, se ha señalado como característica del español coloquial la entonación regularmente expresiva, de constante manifestación de actitud, de posición ante lo afirmado. Es cierto que en la clase deberemos intentar que el estudiante abandone poco a poco los hábitos fonológicos y fonéticos que no correspondan a los propios del español, pero sin olvidar ejercitar las estrategias prosódicas.

3. Otros hechos de la variedad coloquial

El análisis de lo coloquial en la conversación no se agota, por supuesto, con las cuestiones aquí planteadas. No era nuestro propósito informar de todos los hechos lingüísticos y paralingüísticos que podrían ser objeto de comentario en un texto coloquial, ni siquiera hemos hecho mención de los elementos extralingüísticos (quinésica, proxémica, etc.), que juegan un papel fundamental en la interacción cara a cara, y tampoco nos hemos referido al estudio de la conducta interaccional, a los principios que controlan y regulan, por ejemplo, la toma de turnos, y que explican el desarrollo de la conversación como conducta social, como negociación o argumentación. Como decíamos al principio de este escrito, el objetivo era sólo apuntar una serie de datos para iniciar en clase el estudio de la variedad de habla coloquial. Se puede y, en mi opinión, se debe impartir y hacer gramática examinando también el uso real de la lengua, no sólo la frase aislada, sino el discurso en que aparece. La lengua que hablamos no es sintópica, sinstrática y sinfásica y, por tanto, una vez enseñada la lengua «sin nada», el estándar (culto), habrá que pasar a enseñar la lengua «con todo».

Bibliografía

- Briz, A. (1996): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid, Arco/Libros.
- Briz, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona, Ariel.
- Briz, A. (2000): «La variedad coloquial en el aula de lengua extranjera. Pautas para el análisis léxico», *Carabela*, 47, págs. 37-51.
- Briz, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de textos*, Madrid, S.G.E.L.
- Briz, A. (2004): «Aportaciones del análisis del discurso oral», en *Enseñar español como L2 y LE. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, S.G.E.L.
- Briz, A. y grupo Val.es.co. (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Ariel Practicum.
- Briz, A. y grupo Val.es.co. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*, Anejo de la Revista *Oralia*, Madrid, Arco/Libros.

Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español

Alejandro Castañeda Castro

Departamento de Lingüística General
Universidad de Granada

La rentabilidad pedagógica de las imágenes ha sido puesta en evidencia en muchas ocasiones (véanse Arnold o Stevick, por ejemplo). Las imágenes integran diversidad de elementos en conjuntos cohesionados, son fáciles de comprender e identificar de forma sintética u holística, sirven de patrón para interpretar conceptos y estructuras conceptuales abstractas, vinculan la información a aspectos emocionales o afectivos que otorgan viveza e intensidad a los datos así aprendidos. En la construcción de imágenes visuales, en particular, parecen manifestarse aspectos básicos de nuestra capacidad representacional, que se extrapolan a través de procesos metafóricos a dimensiones del pensamiento más abstractas: interpretamos espacialmente, por ejemplo, además de la dimensión temporal, nociones relacionadas con el discurso, las relaciones personales, sociales, lógicas, emotivas o sentimentales, etc., (Lakoff y Johnson). Por otro lado, parece ser que los conceptos más fácilmente recordables son los que pueden asociarse a objetos representables «imaginísticamente»; por eso parecen constituir el nivel conceptual básico con un nivel de abstracción intermedio que los hace generalizables pero no tan abstractos como para resultar difícilmente asociables a una forma bi o tridimensional (Lakoff).

Cuando captamos conceptos complejos a través de imágenes o secuencias coherentes de imágenes (películas mentales), podemos comprenderlos, recordarlos, aplicarlos a distintas circunstancias más fácilmente. ¡Cuántos aspectos abstractos relativos a la manifestación y accesibilidad de la vida mental no

han sido representados metafóricamente mediante la idea del contraste desproporcionado entre la parte visible y la parte oculta de un iceberg! Seguro que el lector tiene en mente más ejemplos como éste sobre el valor didáctico de las imágenes.

Pues bien, lo que me propongo comentar aquí en relación con la aplicación pedagógica de las imágenes en la enseñanza de E/LE es la posibilidad de concebir las distinciones gramaticales de una lengua desde un punto de vista representativo, figurativo, visual o *imaginativo* (permítaseme el término para el valor concreto que aquí se le da y que pasaré a aclarar inmediatamente), así como su aplicabilidad a la enseñanza del español como lengua extranjera.

1. El significado gramatical como representación

La concepción de la lengua a la que me refiero es la que se desprende de la corriente lingüística que ha dado en llamarse «gramática cognitiva» y cuyo principal valedor es el lingüista Ronald W. Langacker. La gramática cognitiva se distingue de otros modelos, entre otros aspectos en los que no vamos a entrar aquí, por hacer hincapié en el hecho de que, en gran medida, con los signos lingüísticos se expresan distinciones que tienen carácter de concepción, de perspectiva, de imagen que sirve para estructurar con formas alternativas una misma escena.

La gramática cognitiva hace hincapié en que con signos lingüísticos se expresan distinciones que tienen carácter de concepción, de perspectiva, de imagen que sirve para estructurar, con formas alternativas, una misma escena

Versión (a)

La carta fue escrita por el secretario.
 Juan recibió el regalo de Pedro.
 El teléfono está encima de la revista.
 Fijé mi atención en la chica.
 He traído la comida.
 Laura abrió la carta con las tijeras.
 El niño rompió el vaso.
 Pedro va esta tarde.
 Va a haber una fiesta.
 En el último minuto Zidane marcó el gol de la victoria.
 Hay una muralla desde el río hasta la casa.

Versión (b)

El secretario escribió la carta.
 Pedro le dio el regalo a Juan.
 La revista está debajo del teléfono.
 La chica llamó mi atención.
 Yo he traído la comida.
 Laura abrió con las tijeras la carta.
 El vaso se rompió.
 Pedro se va esta tarde.
 Habrá una fiesta.
 En el último minuto Zidane marcaba el gol de la victoria.
 Hay una muralla desde la casa hasta el río.

La elección de una figura frente al resto de elementos de una escena permite presentar la misma situación con imágenes muy diferentes

En todos estos casos advertimos que la misma situación referida puede ser concebida lingüísticamente con configuraciones alternativas y en relación con dimensiones de selección diferentes:

- concepciones metafóricas distintas (*Fijé mi atención en la chica / La chica llamó mi atención*);
- perspectivas variadas (*El teléfono está encima de la revista / La revista está debajo del teléfono; Juan recibió el regalo de Pedro / Pedro le dio el regalo a Juan; El secretario escribió la carta / La carta fue escrita por el secretario*);
- formas alternativas de percepción secuencial (*Hay una muralla desde el río hasta la carretera / Hay una muralla desde la carretera hasta el río*);
- percepciones perfectivas o imperfectivas de un mismo proceso (*En el último minuto Zidane marcó el gol de la victoria / En el último minuto Zidane marcaba el gol de la victoria*);
- mayor o menor alcance de la representación (*El niño rompió el vaso / El vaso se rompió; Pedro va esta tarde / Pedro se va esta tarde; Va a haber una fiesta / Habrá una fiesta*);
- énfasis o focalización en distintos aspectos de lo representado (*Laura abrió la carta con las*

tijeras / Laura abrió con las tijeras la carta; Yo he traído la comida / He traído la comida), etc.

Sólo a modo de ejemplo comprobemos cómo esta condición perceptiva del significado gramatical halla correlación en la representación visual y en su extrapolación gráfica. En efecto, la elección de una figura frente al resto de elementos de una escena (que se constituirían por tanto en fondo) permite presentar la misma situación con imágenes alternativas muy diferentes. Esa situación se corresponde con la elección de sujeto, que se constituye en figura respecto al resto de elementos de su oración. Así, por ejemplo, obtenemos dos imágenes distintas de una misma situación objetiva con las oraciones *El teléfono está encima de la revista*, y *La revista está debajo del teléfono*, que captan la misma situación desde perspectivas diferentes (la del teléfono o la de la revista) a partir de las imágenes especulares que proporcionan las expresiones *encima de* y *debajo de*. Eso mismo ocurre con las dos imágenes correspondientes a estas frases (figura 1). Los recursos para realzar la figura frente al fondo son distintos (intensidad del trazo, flecha que dirige nuestra atención, color, etc.), pero el efecto representacional es equivalente.

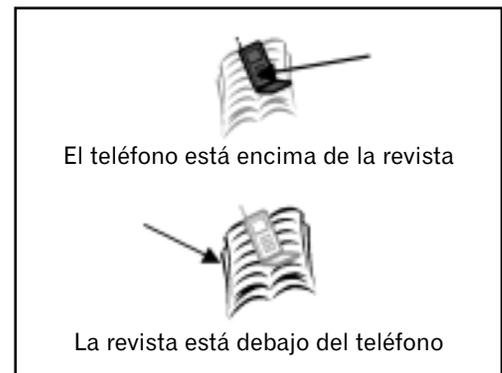


Figura 1

Como se ve, la puesta en evidencia de esa condición «figurativa» del lenguaje permite abordar el problema de la adaptación pedagógica de las descripciones gramaticales desde una posición aventajada. El carácter «imaginístico» de la representación lingüística permite establecer paralelismos con principios generales de percepción y con otras formas de representación (la gráfica, por ejemplo) intuitivamente aprehensibles por hablantes de otras lenguas en un grado muy notable debido a su indiscutible naturaleza icónica.

2. Planos y alcance de representación. Perfil y base

2.1 Conceptos y ejemplos

De todas las dimensiones con cuya variación configuramos representaciones distintas (grado de detalle o nivel de abstracción, punto de vista, alcance de la representación, planos de representación, focalización, etc.), vamos a detenernos en dos, especialmente relevantes desde el punto de vista pedagógico, tanto por su correlación evidente en la representación gráfica, como por su aplicabilidad a distinciones recalcitrantes de la gramática. Nos referimos a los *planos de representación* y al *alcance de la representación*. Estos términos hay que entenderlos en su sentido visual más evidente para aplicarlos metafóricamente al caso de la representación lingüística. Con *planos de representación* aludimos a lo que Langacker denomina con los términos *perfil* y *base*. El *perfil* de una expresión es aquello que designa esa expresión mientras que la *base* de una expresión alude a aquellos elementos presupuestos o que sirven de fondo necesariamente al objeto perfilado para que éste sea comprendido cabalmente. Por ejemplo, si entendemos que un *arco* designa una porción del perímetro de una circunferencia, la porción del perímetro es el perfil del significado de arco mientras que la circunferencia es la base de su significado. La distinción entre *esquina* y *rincón* depende no tanto del perfil designado (un ángulo) sino de la base que sirve de fondo para concebir el ángulo. Mientras que en *esquina* el ángulo se define o perfila en relación con el espacio exterior o convexo, en *rincón* el ángulo se perfila en relación con el espacio interior o cóncavo. Veamos un ejemplo más de carácter léxico: la distinción entre *venir* y *llegar* también remite a la forma en que un verbo y otro distribuyen los mismos elementos de una situación concebida entre su perfil y su base. Tanto en un verbo como en otro (dejando aparte el carácter deictico de *venir*), se alude prototípicamente a un desplazamiento en el espacio que describe una trayectoria que arranca de un punto de origen y alcanza un punto de destino, pero mientras que en *venir* toda la trayectoria forma parte del perfil, en *llegar* sólo se perfilan los últimos estadios del desplazamiento, aquellos en que el objeto que se mueve se aproxima y alcanza el lugar de destino. El punto de partida y el movimiento previo a los estadios finales perfilados por *llegar* están presentes en el significado de *llegar*, pero como base, en un segundo plano de representación.

2.2 Algunos ejemplos más

La oposición *venir/llegar* también nos sirve para ejemplificar el concepto de *alcance de la representación*. Con tal concepto se alude a la posibilidad de designar, es decir, incluir en el perfil de una expresión, más o menos elementos de una situación concebida. En efecto, el alcance de *venir*, respecto del desplazamiento al que nos referíamos antes, es mayor que el de *llegar*. Pues bien, estos conceptos de *perfil* y *base* así como el de *alcance de representación* también son aplicables a distinciones gramaticales de forma pedagógicamente muy fructífera.

Pensemos, por ejemplo, en la distinción *Alguien rompe algo / Algo se rompe*. Estas dos expresiones pueden servir para llamar la atención sobre distintos aspectos de una misma situación compleja: además del cambio de perspectiva (en un caso, el sujeto es el agente; y en otro, el sujeto es el paciente), mientras que *romper* designa (perfila) una acción que incluye la referencia tanto al objeto que cambia de estado (objeto paciente) como al objeto que provoca ese cambio de estado (sujeto agente), *romperse* sólo designa un objeto que cambia de estado sin aludir al objeto que provoca ese cambio de estado. El alcance de la representación en *romper* es mayor que en *romperse*. Véase en la figura 2 (a y b) la forma en que la reducción del alcance que aporta el reflexivo podría representarse gráficamente.

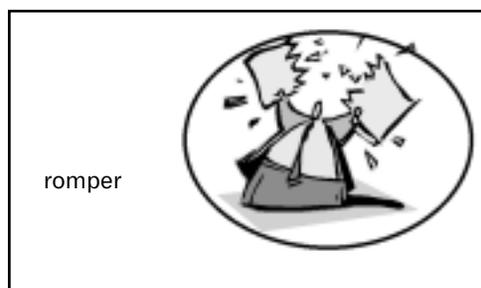


Figura 2a

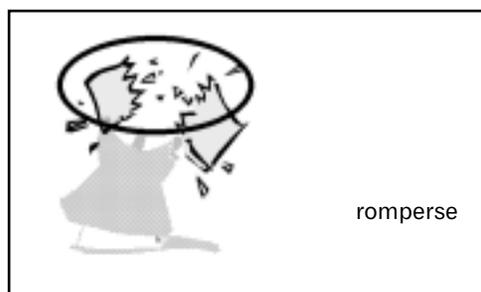


Figura 2b

El *perfil* de una expresión es aquello que designa esa expresión, mientras que la *base* de una expresión alude a los elementos presupuestos o que sirven de fondo al objeto perfilado

Igualmente podemos concebir la distinción entre *imperfecto* e *indefinido* como una alternativa de representación de procesos que se basa en el alcance de representación de cada morfema verbal: mientras que con el indefinido se designa un proceso de principio a fin, con el imperfecto la finalización o término del proceso queda fuera de su perfil, fuera de su alcance de representación. Obsérvese en la figura 3 (a y b) la representación gráfica para el caso de *pintaba / pintó*.

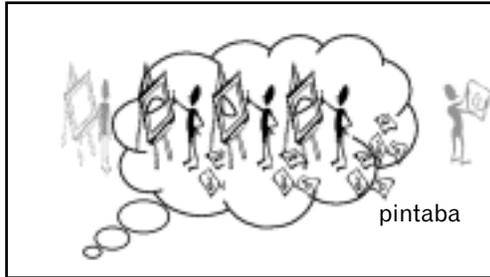


Figura 3a



Figura 3b

Mientras que con el indefinido se designa un proceso de principio a fin, con el imperfecto la finalización o término del proceso queda fuera de su perfil

Por otro lado, la distinción entre *ir* e *irse* puede explicarse en términos de *alcance de representación* y la distinción *perfil* y *base*. El pronombre reflexivo con este tipo de verbos intransitivos de movimiento comparte con el *se* intransitivizador de *romperse*, frente a *romper*, el componente fundamental de «cambio de estado» por el que pasa un objeto. Ahora bien, un verbo de movimiento en sí mismo ya describe un proceso por el que pasa el sujeto, es decir, un cambio de estado que experimenta el objeto que se mueve (en este caso el cambio de estado es un cambio de posición). El pronombre reflexivo, de esta manera, alude a un cambio de estado distinto: el que se corresponde con la transición entre el estado de no movimiento al estado de movimiento. Esto es, en los verbos de movimiento el pronombre reflexivo dirige su designación hacia el inicio del proceso, al cambio de situación y, por tanto, al punto o situación de partida, mientras que esos mismos verbos sin pronombre reflexivo no llaman la atención sobre esa transición inicial

sino al propio desplazamiento en curso. Véase la figura 4 (a y b).

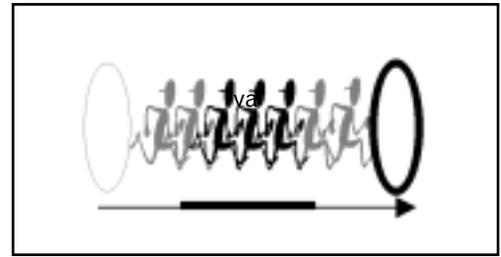


Figura 4a

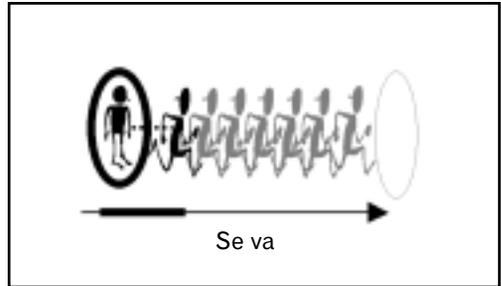


Figura 4b

Consideremos un último caso: la distinción entre la forma perifrástica de futuro formada con *ir* + *infinitivo* (*va a cantar*) y el llamado futuro simple (*cantará*). Desde el punto de vista considerado hasta ahora, también se trata de describir la alternancia como un juego de luces y sombras. Mientras que con el futuro perifrástico incluimos en el foco del perfil la relación entre la situación presente y el futuro, con el futuro simple esa relación queda relegada al segundo plano de la base. Sólo se designa o se perfila la localización en el futuro, mientras que su relación con el presente queda desdibujada, relegada a la sombra de la base. Puede ser necesario presuponer la existencia de ciertos datos presentes para prever el futuro pero en la forma *cantará* no son objeto de designación, mientras que en la forma *va a cantar*, sí. Véase la figura 5 (a y b).

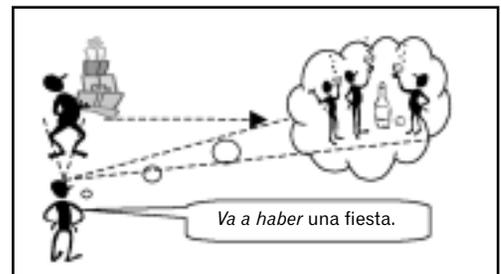


Figura 5a



Figura 5b

4. Ventajas para la explicación de las oposiciones gramaticales.

Por último, y para terminar, quiero apuntar a una ventaja explicativa de esta concepción de las oposiciones gramaticales: al concebir las distinciones gramaticales no como oposiciones basadas en las condiciones objetivas de la realidad a la que representan, sino en la relativa importancia que otorgan a distintos aspectos de esa realidad, podemos explicar que las formas opuestas se refieran a las mismas situaciones objetivas. Por ejemplo, cuando concebimos una acción pasada en imperfecto no negamos que no llegara a término, sino que simplemente hacemos abstracción de ese término, no lo iluminamos lingüísticamente, lo cual no significa que no podamos tenerlo presente. Por eso, podemos decir cosas como *Zidane marcaba el gol de la victoria en el último minuto*. Independientemente de que el gol se consumara de hecho, nosotros queremos representárnoslo en su transcurso como si se desarrollara ante nuestros ojos. Ciertamente, en otras ocasiones, no designar el término de una acción con la forma de indefinido da a entender inequívocamente que la acción no concluyó. Si decimos *Cuando iba a casa me encontré a mi ex novio*, evitar la elección de indefinido discursivamente da lu-



Patio del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.

gar a la inferencia automática de que el encuentro se realizó antes de que la acción de «ir» se completara. Que finalmente llegara a su casa o no dependerá de la información posterior, pero en ese punto del relato la acción no está concluida. En cambio, la alternativa con indefinido, *Cuando fui a mi casa me encontré a mi ex novio*, sitúa el encuentro en un punto posterior a la acción de «ir», que entendemos como terminada, por lo que el ex novio estaba en casa (una situación muy distinta a la anterior).

Esa misma lógica puede aplicarse a otros casos. Si decimos que *El jarrón se rompió*, sólo designamos el cambio de estado que experimenta el jarrón y, en determinadas circunstancias, podemos entender que ocurrió espontáneamente, sin que reconozcamos la fuerza exterior que ha podido provocar ese cambio de estado. Ahora bien, que no identifiquemos al agente que provoca el cambio de estado en un objeto no significa que no lo conozcamos o no esté presente en la situación concebida; sólo significa que no lo iluminamos con el foco (de alcance más reducido) de la forma verbal pronominal.

Cuando concebimos una acción pasada en imperfecto no negamos que no llegara a término, sino que simplemente hacemos abstracción de ese término

Bibliografía

- Arnold, J. (2000): «Visualización: las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas», en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999. (Trad. esp., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, 2000, págs. 277-294).
- Lakoff, J. y M. Johnson (1980): *Metaphors We Live By*, Chicago, Chicago University Press. (Trad. esp., *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 1986).
- Lakoff, J. (1987): *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*.
- Langacker, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*, Stanford, Stanford University Press y (1991), *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application*, Stanford, Stanford University Press.
- Stevick E. W. (1986): *Images and Options in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Taller de reparaciones: sugerencias para la corrección de errores entre la clase presencial y la autonomía

Graciela Vázquez

Freie Universität Berlin
vazquez@zedat.fu-berlin.de

Introducción

El taller de reparaciones es un escenario didáctico en cuyo marco estudiantes de diversos niveles intentan modificar la interlengua a través de estrategias propias (compartidas con el resto de la clase) y sugeridas por la persona que enseña, quien adopta el papel de guía y consultora. En esta ocasión nos ocuparemos de la producción escrita.

El marco teórico del taller se basa en algunos conceptos que aquí se mencionan sin entrar en detalle por falta de espacio. Las fuentes bibliográficas le permitirán en cada caso profundizar en el tema. Los conceptos son básicamente los siguientes:

- Actitudes y creencias con respecto a los errores y a la corrección.
- El concepto de aprendizaje de una lengua extranjera.
- La construcción de la interlengua y metodología de análisis.
- Los errores en los enfoques comunicativos y otros.
- El error y la norma.
- Aprender de los errores.
- Una tipología de errores.
- El error como base para el desarrollo de actividades.
- El error y la noción de tolerancia.
- Evaluar no es corregir.

A lo largo de este artículo presentaremos algunas de las técnicas implementadas en el *Taller de Reparaciones* del Departamento de Español de la *Freie Universität Berlin*. Dicho taller funciona dos horas semanales en una clase presencial y otras dos en la mediateca, donde el estudiantado tiene la posibilidad de



acceder a materiales en papel y virtuales desarrollados por la persona que conduce el taller y que corresponden al perfil de sus necesidades. La mayor parte de la comunicación estudiante-docente se lleva a cabo por correo electrónico. Dicha comunicación consiste en la corrección de trabajos y la entrega de algunas hojas del *Portfolio de las Lenguas* para el nivel universitario. El material de trabajo en papel puede clasificarse así:

- Hojas reducir errores
- Listas de control
- Formularios para registrar los propios errores
- Listas para reflexionar sobre:
 - Lo que hago bien.
 - Mis errores frecuentes.
 - Las «trampas» de la lengua.
 - Filtros para corregir determinados errores.
 - Pequeñas gramáticas de errores.
 - Frases para detectar errores.

El taller de reparaciones es un escenario didáctico en el que se intenta modificar la interlengua a través de estrategias propias y sugeridas

El producto de las actividades se ve reflejado en el portfolio personal de errores y progreso individual de cada estudiante.

Toda persona que asiste al taller debe ser consciente de sus errores y de aquellas áreas que no producen dificultades mayores, creer en la eficacia de la propia responsabilidad en el aprendizaje, hacer en su horario de estudio un hueco de tiempo para mejorar su nivel de lengua, familiarizarse con los niveles del *Marco europeo de referencia*, llevar a cabo un test de nivelación (*Dialang*) y confeccionar su propio portfolio de errores, que servirá para registrar sus progresos. El taller puede servir indirectamente para comprobar la utilidad de ciertas estrategias de aprendizaje / enseñanza y de los contextos que resultan más favorables: aprendizaje individual, cooperativo, en grupo, etc. También constituye una prueba de fuego para evaluar las técnicas de corrección aplicadas por el profesorado y eventualmente de los instrumentos de trabajo: gramáticas, libros de actividades, tipos de ejercitación, etc.

Cuestiones básicas

A continuación intentaré responder someramente a un número reducido de preguntas frecuentes que se plantean tanto docentes como estudiantes.



1. ¿Qué es un taller de errores?

- El taller de reparaciones es un curso de *gramática inductiva de errores*.
- El taller de reparaciones contribuye a desarrollar la *autonomía*.
- En el taller de reparaciones se reparan *todo tipo* de estructuras y también estilos y géneros de escritura.
- El taller sirve para tomar conciencia del *funcionamiento de la lengua* en general porque hasta que no sabemos casi todo no sabemos mucho.
- El taller sirve para organizar la tarea por etapas, que se van cumpliendo paulatinamente y que son *manejables*.

2. ¿Cómo me preparo para el taller?

Las personas que integran el taller llevarán a cabo las siguientes actividades:

- Hacer un *dossier* o carpeta con los últimos trabajos.
- Rellenar la ficha con los errores más frecuentes.
- Rellenar otra ficha con informaciones sobre lo que se suele hacer bien.
- Elegir en la mediateca una gramática con la que se quiere trabajar.
- Seleccionar en la mediateca los libros de ejercicios que resultan más útiles.
- Hacer en el ordenador una carpeta donde se colocan todos los archivos referentes a los errores.
- Determinar los objetivos (a corto y largo plazo) que se quieren alcanzar durante el taller, es decir, aquellas áreas problemáticas que quieren mejorarse.
- Comparar el producto final (un examen, por ejemplo) con los objetivos a corto y largo plazo.

3. ¿Cómo se desarrolla el día a día del taller? He aquí algunos ejemplos:

Primera sesión

1. Traer una carpeta y algunas hojas de colores para dividirla en secciones:
 - a. Los propios trabajos.
 - b. Fichero para catalogar los errores.
 - c. La gramática de errores individual.
 - d. Explicaciones gramaticales (fotocopias de libros).
 - e. Trucos.
 - f. Bibliografía.
 - g. Los niveles del *Marco*.
2. Comenzar a analizar los trabajos, es decir, los estudiantes completan el fichero.

3. Identificar los problemas más frecuentes y comenzar a escribir la propia gramática.

4. El docente da instrucciones para trabajar en la mediateca.

Segunda sesión

1. Continúa el trabajo individual sobre la producción. Si hay estudiantes que tienen pocos errores se les puede dar una tarea escrita diferente, más ambiciosa.

2. Identificar las áreas que no presentan problemas.

3. El docente da instrucciones para trabajar en la mediateca. Se aclara que no se trata de clases particulares, que no se corrigen ni se comentan tareas para otros cursos.

Tercera sesión

1. Lluvia de ideas sobre los errores generales.

2. La hoja reducerrores y registro de las cosas que se hacen bien.

3. Trabajar con los niveles del *Marco*.

4. Escribir la biografía de lengua (*Portfolio*). (primera evaluación).

Cuarta sesión

1. Lluvia de ideas sobre los errores comunes y frecuentes en el género «hablar del pasado».

2. Trabajar con el segundo texto «hablar del pasado» las experiencias interculturales (segunda evaluación, *Marco de referencia*). Este trabajo se retira, se fotocopia y se da a los estudiantes para que lo reparen y luego se compara con la corrección docente.

3. Confección de una gramática mínima de la descripción y la narración en pasado.

4. Entregar el segundo texto «Las experiencias interculturales».

Quinta sesión

1. Comparar los resultados de *Dialang* con la autoevaluación del portfolio.

2. Registrar los resultados en el «Pasaporte de las lenguas» del portfolio.

3. Trabajar con la hoja «¿Por qué me equivoqué?»

4. Focalización de errores con «ser y estar». (Ver los libros *¿Errores? ¡Sin falta!* (páginas 104 - 105) y *Spanisch in Übungen*.)

5. Texto para la próxima clase» «El diario de clase» (portfolio)



Los errores no se pueden evitar porque pertenecen al proceso de aprender. Sí se puede reducir el número de errores comunes y frecuentes a través de la focalización

4. ¿Se pueden evitar los errores?

Tesis 1: Los errores no se pueden evitar porque pertenecen al proceso de aprender. Sí se puede reducir el número de errores comunes y frecuentes a través de la focalización. Esto supone familiarizarse con la propia producción oral y escrita.

Tesis 2: Focalizar implica poseer y comprender un metalenguaje relacionado con la terminología, el funcionamiento de la lengua, las categorías gramaticales, etc.

Tesis 3: Familiarizarse con la propia producción oral y escrita da por sentado tomar consciencia de lo producido y ser capaz de autocorregirse. La evaluación y autoevaluación juegan un papel importante (Ver *Portfolio* y *Dialang*: www.dialang.org).

Tesis 4: Autocorregirse es sólo posible si ha habido un trabajo previo, disciplinado y continuado, de confrontarse con los propios errores aplicando las ayudas que se tengan a disposición: hojas reducerrores, listas de control, etc.

5. ¿Qué actitud adoptar frente a los errores?

Positiva y tolerante:

- Para que el castellano resulte una asignatura interesante y no una fuente de frustración.
- Para fomentar la convicción de que se puede aprender una lengua en la escuela o

la universidad que sirva para comunicarse en la sociedad.

- Para lograr una cierta autonomía con la ayuda de los consejos de quien enseña, de la red, de un diccionario o gramática y así poder satisfacer ciertas necesidades de comunicación más allá del contexto de la clase.
- Para que las personas que enseñamos nos veamos liberadas de muchas horas rutinarias y podamos dedicarlas a otras tareas.

6. ¿Hay que corregir todos los errores?

No necesariamente. Los filtros de errores (1) brindan estrategias para decidir qué corregir primero.



Primero...	Después...
Los errores globales (las reglas) Los errores permanentes Los errores residuales (del nivel anterior) Los errores colectivos Los errores de congruencia <i>Entre principiantes</i> Primero los interlinguales <i>En los cursos avanzados</i> Primero los interlinguales <i>En los niveles intermedios</i> Primero los inter e intralinguales fosilizables	Los locales (los casos particulares) Los transitorios los actuales los individuales los idiosincrásicos Los intralinguales Los fosilizados Los intra e interlinguales fosilizables y transitorios

Se debe dejar claro a través de la manera de corregir que se tiene una actitud positiva hacia los errores

Filtros de errores (2): Decidir qué resulta más importante corregir según el género textual (argumentación, narración, descripción, monografía, cartas, solicitudes, currículum, correos electrónicos). El resto se marca y sólo a petición de quien haya redactado el texto se reemplazará lo incorrecto por la forma correcta.

7. ¿Qué significa aprender de los errores?

Es importante desarrollar una actitud positiva con respecto a los errores. Para lograrlo se puede intentar:

1. Separar claramente los momentos de la clase: cuándo se aprende para hacer un examen y cuándo se experimenta para aprender.
2. Crear situaciones para reflexionar sobre la propia producción, a través de una serie de afirmaciones:
 - Estoy segura/o de que está bien.
 - Si me lo hubieran marcado como error, hubiera podido corregirlo.

- En realidad sabía cuál era la forma correcta.
- Era inevitable que me equivocara.
- Podría haber evitado el error, pero me distraje.
- Lo que escribí me suena mejor que la forma correcta.
- Lo escribí así porque no se parece al alemán, en realidad lo hice como en francés.
- No me dieron tiempo suficiente, estaba cansada/o.
- No me siento segura/o, me da miedo escribir, etc.
- Todo esto no me interesa.

3. Dejar claro a través de la manera de corregir que usted tiene una actitud positiva hacia los errores, que constituyen ocasiones de aprendizaje y que los toma muy en serio. Por ejemplo: premie las estructuras correctas, es decir, «descuente» los errores si la misma estructura ha aparecido bien en otro contexto.

4. A través de sus estrategias de corrección haga que sus estudiantes centren conscientemente la atención en los errores. Por ejemplo, trate de utilizar expresiones que se graben en la memoria, como por ejemplo «Pares traicioneros» (causa /razón). O bien, gráficamente, muestre lo que está bien o está mal y sugiéralas que lleven la hoja consigo mientras viajan o deben «matar el tiempo», esperando.
5. Haga que sus estudiantes reflexionen sobre qué cosas son difíciles en español y dónde es más fácil o más frecuente equivocarse.
6. Utilice los errores para actividades y tareas, por ejemplo, basándose en sugerencias, para mejorar el texto propio o el ajeno. Devolver un par de días después el texto sin corregir y darles la oportunidad de que corrijan errores. Puede ofrecer listas de control, si lo considera pertinente. De manera individual o en pequeños grupos, descubrir los diez errores de un texto. Elegir tres errores «preferidos» y controlar si aparecen en las próximas tareas.
 - i. Tomar una serie de errores y pedir explicaciones a la clase para ver cuál es la explicación más convincente.
 - ii. Para la gente más disciplinada, rellenar los formularios que se harán de esta manera:
 - a) En una hoja apaisada puede determinar columnas para el tipo de error (léxico, cohesión y coherencia, sintaxis, ortografía, morfología, por ejemplo). Antes debe cerciorarse de que la clase entiende estos conceptos.
 - b) Deje un casillero para los casos en que la misma estructura ha sido correctamente utilizada.
 - c) Abreviatura del tipo de error y su descripción, si es posible, con un ejemplo. Otras columnas para los trabajos realizados que pueden identificarse con números.
 - d) En la dimensión horizontal se pueden rellenar los casilleros con los errores y formas correctas que han aparecido en cada trabajo.
 - e) Lógicamente, en la corrección de los trabajos, se utilizarán las mismas abreviaturas que en el formulario.
7. Haga que sus estudiantes trabajen con gramáticas de errores o que confeccionen las propias.
8. Intente que sus estudiantes hagan ficheros de errores.
9. Redacte listas de control para trabajos en todos los niveles.

Bibliografía

- Vázquez, Graciela E. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*, Frankfurt a/Main, Peter Lang.
- Santos, Inés (1991): *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbocroata*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense, Madrid.
- Baralo, Marta (1994): *Errores y fosilización*. Madrid, Edinumen.
- Vázquez, Graciela (1994): *Spanisch in Übungen*, Berlín, Volk und Wissen.
- Fernández, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Vázquez, Graciela E. (1998): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.
- Rigamonti, Daniela (1998): «Repaso de los últimos estudios de análisis de errores e interlengua en la enseñanza del Español /Lengua Extranjera» en M. Scaramuzza (ed.): *Talleres Didácticos*, Milán. CUEM, 111, 11-67.
- Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch (52/2001): *Mit Fehlern umgehen – Fehler umgehen*, Friedrich Verlag, Velber. Un número dedicado al español está planeado para junio de 2005.
- Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers (2003, 2ª edición): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas, CUP, España.
- Marco europeo de referencia: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_06.htm
- Portfolio de las lenguas: http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=pel_docs

Prevención y corrección del error léxico

Pol Grymonprez

Hogeschool Gent
Departamento de Lingüística Aplicada

Aprender una lengua es un juego en el que hay que apostar más allá de la certeza de la corrección
Fernando Trujillo Sáez

A juzgar por la proliferación de publicaciones, el tema del vocabulario goza de una creciente popularidad en la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo desde la aparición del *enfoque léxico* de Michael Lewis a mediados de los noventa. En las aulas, sin embargo, la puesta en práctica de las nuevas propuestas no siempre es tan evidente. Si bien es cierto que hoy en día los profesores preferimos trabajar con materiales auténticos, ricos en léxico, y con métodos que ya no dan prioridad a la gramática, a la hora de corregir las producciones de nuestros alumnos caemos a menudo en la vieja trampa de la corrección gramatical, en detrimento de la precisión léxica. Cabe decir que detectar y corregir errores gramaticales sigue siendo mucho más fácil que remediar errores léxicos, aunque éstos dificultan mucho más la comunicación entre hablantes nativos y extranjeros. Por eso propondremos en este artículo unas cuantas maneras de tratar el error léxico en un ambiente que fomenta el gusto por el experimento y brinda oportunidades para aprender a aprender.

1. Tipología de los errores léxicos

Hay varias maneras de clasificar los errores lingüísticos (Penadés Martínez 2003), pero el criterio que más nos interesa aquí es el etiológico, que suele distinguir entre errores interlingüales e intralingüales. Los interlingüales son los errores causados por una transferencia negativa, habitualmente llamada interfe-

rencia, de la lengua materna u otras lenguas extranjeras anteriormente adquiridas. Todos estamos familiarizados con los falsos amigos entre dos lenguas. Cuando un alumno dice «le *introduzco* a Montse, una amiga de Barcelona» sabemos enseguida que se confunde pensando en el verbo inglés *to introduce*, que significa «presentar a alguien». Otra categoría son los errores interlingüales debidos a una falta de equivalencia 1:1 entre la lengua materna y el español. Así se explica la confusión entre «pedir» y «preguntar» o entre «rincón» y «esquina», porque en la lengua materna esas palabras tienen una sola traducción. Cabe señalar que también puede haber una transferencia positiva que deberíamos aprovechar. Los cognados o palabras transparentes se aprenden con facilidad ya en una fase temprana del estudio de la lengua extranjera.

Los errores intralingüales a su vez son los que encuentran su origen en la estructura misma del idioma objeto. Nos limitamos a mencionar cuatro categorías. En primer lugar, constituyen una dificultad las palabras que tienen formas similares. Cuando un alumno dice «hidalgo» en vez de «hígado», no se produce ninguna interferencia de la L1 sino del español, ya que las dos palabras se parecen en la forma y están almacenadas juntas en el lexicón mental. Otra categoría la constituyen las palabras afines, es decir, las que tienen significados parecidos. Un ejemplo es la confusión entre «fijarse en» y «prestar atención a», verbos que a veces se consideran sinónimos pero que en realidad no lo son porque no comparten todos sus rasgos semánticos. Luego, hay una amplia categoría de errores causados por la idiomática de ciertas unidades léxi-

Propondremos en este artículo unas cuantas maneras de tratar el error léxico

cas: «estoy echado polvo» es una frase hecha inexistente, «hacerse nervioso» una colocación falsa y «¡buen provecho!» es un acto de habla defectuoso. Finalmente ciertos errores léxicos se deben a restricciones de uso, dialecto (uso regional) o sociolecto (por ejemplo, el registro).

2. Prevención del error léxico

La mejor manera de tratar los errores es prevenirlos. De hecho, una parte considerable de los errores léxicos son inducidos por el profesor, el libro de texto, el enfoque o el diccionario. Los profesores, sobre todo los no nativos, a veces les damos información léxica incompleta y hasta errónea a nuestros alumnos. De ahí que no esté de más tener a mano un diccionario bilingüe o explicativo en el aula. Asimismo, en las clases para principiantes, es imprescindible anotar de una manera sistemática el vocabulario nuevo en la pizarra. Para eso hay que desarrollar un sistema de toma de apuntes que incluya toda la información gramatical necesaria: colgar (g/gu – ue), el/un alma (f), inglés,-esa.

La elección del manual que usamos debería basarse, entre otros, en el criterio léxico. Cier-

tos libros de texto, sobre todo los escritos por no nativos, dan muestras de diálogo poco naturales. E incluso varios manuales publicados en España son pobres en léxico, sobre todo cuando analizamos sus ejercicios. Además, hay que desconfiar de las listas de vocabulario bilingües. A los alumnos les encantan, pero muchas veces inducen a errores. Uno de mis alumnos escribe que su padre «trabaja en una banca», y cuando lo subrayo me viene con la prueba de que tiene razón. Efectivamente, la página 137 de la edición neerlandesa de *Gente* pone «la banca = bank», un ejemplo del riesgo que corre el alumno cuando memoriza listas de palabras descontextualizadas.

El error inducido que acabamos de citar también se debe a un enfoque erróneo sobre lo que es léxico. La palabra *banca* formaba parte de la unidad léxica «empleado,-a (m/f) de banca» pero en la lista bilingüe la colocación se había separado en dos palabras: *el empleado* y *la banca*. El enfoque léxico justamente pone énfasis en la observación y el almacenamiento en nuestro lexicón mental de unidades léxicas que constan de varios elementos. El lector que desee saber más sobre este tema, puede consultar los artículos publicados en números anteriores de esta revista (*Mosaico* 11, 2003).

La mejor manera de tratar los errores es prevenirlos. De hecho, una parte considerable de los errores léxicos son inducidos por el profesor, el libro de texto, el enfoque o el diccionario

<i>De la lista bilingüe de Gente 1</i>	<i>Sugerencias (enfoque léxico)</i> + enlace frecuente > familia de palabras ≠ no confundir con = palabra afín (casi sinónimo) ↔ antónimo @ actos de habla
el empleado la banca	empleado,-a (m/f) + empleado,-a (m/f) de banca banco (m) ≠ banca (f) [conjunto de bancos]
el traductor traducir (zc) el arte (f)	traductor,-ora (m/f) > traducir (zc – j) el arte, pl. las artes + Museo (m) de Bellas Artes + Museo (m) de Arte Contemporáneo
ya que lleno/a	ya que + IND lleno,-a [estar] ↔ vacío,-a [estar]
¿qué? qué más da qué va intentar la dieta el régimen	¿qué? @ ¿qué más da? [indicar que no importa] @ ¡qué va! [negar lo que el otro afirma] intentar + INF dieta (f) = régimen (m) [pl. regímenes]

Toma de apuntes: más información gramatical, atención a los fenómenos léxicos

Finalmente, es fácil que el alumno no entrenado en el manejo de los diccionarios bilíngües y explicativos se equivoque. Por una parte, confundirá palabras con significados afines y por otra no prestará suficiente atención a las colocaciones. En resumen, prevenir los errores léxicos implica que desde la primera clase hablemos a nuestros alumnos sobre el léxico de una lengua, de lo que podemos observar, de cómo podemos apuntar y almacenar el léxico y de la manera más adecuada de consultar los diccionarios.

3. Las insuficiencias léxicas en la práctica de las cuatro destrezas

«Prevenir» no es sinónimo de «evitar», porque evitar errores – callándose, por ejemplo – resultaría contraproducente en un proceso de aprendizaje. A continuación sugeriremos algunas maneras para remediar las insuficiencias léxicas que surgirán inevitable y necesariamente en las cuatro destrezas. El objetivo principal de todas las estrategias sugeridas es evitar la interrupción en la actividad comunicativa.

3.1 Comprensión lectora

¿QUÉ PLATO ES?

Se come en todas las regiones de España. Y a cualquier hora del día, fría y caliente: por la mañana para desayunar, a media mañana en el bar de la esquina, o de pie a la hora del aperitivo. Pero también como entrante o como segundo plato en la comida. O a media tarde, para merendar. O para cenar. Y en el campo, cuando vamos de *picnic*. Se come sola o con pan. Es un alimento completo y equilibrado: proteínas, *fécula*, grasa vegetal... Los ingredientes son baratos y casi siempre los tenemos en casa. Y le gusta a casi todo el mundo. En resumen: un plato perfecto.

(*Gente 1 Libro del Alumno*, pág. 76)

Texto rico en léxico, pero sin palabras «difíciles»

¿Qué palabras no entendéis en el texto? Si les hacemos esta pregunta, seguro que nuestros alumnos nos preguntarán por el significado de una palabra aislada, casi siempre un sustantivo, y que muchas veces ni siquiera es muy relevante. En el caso del texto citado la única palabra que desconocen mis alumnos de nivel intermedio es «fécula». Por lo demás el texto les parece fácil; sin embargo, es rico en vocabulario y hay mucho que observar. La

pregunta que les deberíamos hacer es más bien: ¿Qué léxico merece la pena apuntar?

Inferir el significado de las palabras desconocidas en parejas o grupos pequeños tiene sus ventajas, y tampoco importa tanto si lo hacen hablando en la lengua materna. Podemos también enseñarles el vocabulario instrumental que se utiliza, por ejemplo, para parafrasear las palabras desconocidas o para definir las: «*es de...*, *se utiliza para...*, *sirve para...*, *tiene...*, *es un tipo de...*, *es como...*, *es una cosa...*». ¿Y por qué no estimular la consulta de un diccionario explicativo?

3.2. Comprensión auditiva

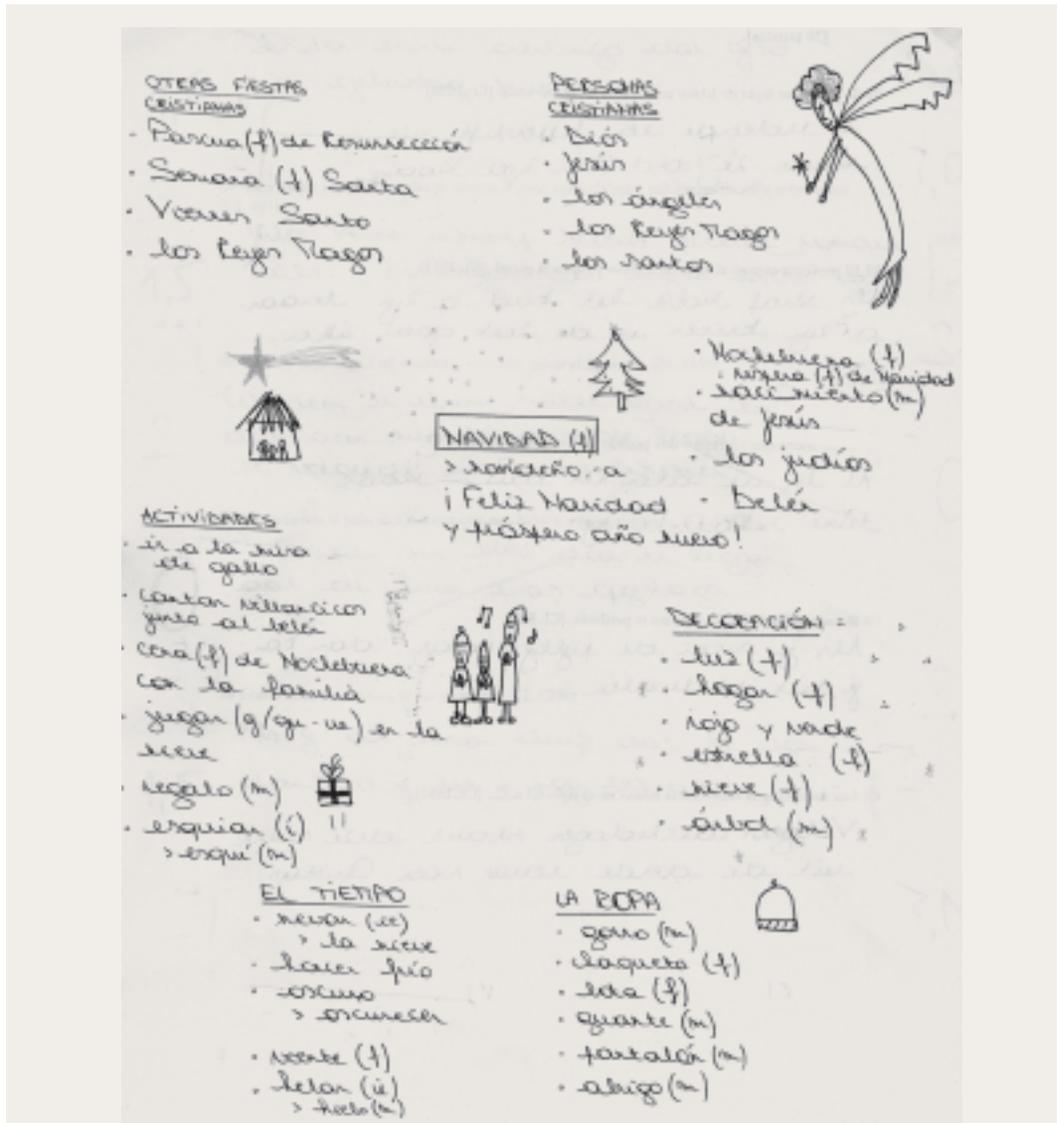
En una interacción directa siempre hay negociación del significado: los interlocutores intentan resolver los problemas de comunicación. Así que desde una primera clase debemos enseñar las estrategias básicas para mantener la comunicación abierta. Dos estrategias parecen útiles. Una primera consiste en pedir la colaboración del otro pidiendo aclaraciones: *¿Cómo dice(s)?, Perdón, ¿qué ha(s) dicho?, ¿Puede(s) repetir, por favor? Es que no le/te he entendido/oído bien. ¿Qué quiere decir...?.* Otra estrategia de reparación es reformular con palabras propias el enunciado del interlocutor que no ha quedado muy clara: *O sea que...*, *Si te he entendido bien, ... No sé si te he entendido bien, ¿...?* Esas fórmulas también son útiles para «chatear» –conversar por escrito– en español.

En el aula trabajamos a menudo con fragmentos en vídeo o en casete, lo cual requiere cierto calentamiento para evitar el pánico. El léxico que aparecerá en el fragmento en su mayoría no es desconocido, pero se tiene que activar mediante una actividad de predicción. Una manera controlada de hacerlo es tomar frases del fragmento en las que omitimos elementos obvios. Una actividad más libre consiste en la redacción, preferentemente en parejas o grupos pequeños, de un mapa mental o asociograma, que es una representación más gráfica de todos los conceptos asociados con el tema.



Pol Grymonprez (izquierda) y Mirosław Trybisz

«Prevenir» no es sinónimo de «evitar», porque evitar errores –callándose, por ejemplo– resultaría contraproducente en un proceso de aprendizaje



Mapa mental o asociograma del tema «Navidad»: mucho más que una lista...

La técnica *cloze* («rellenar huecos») sólo tiene sentido si la actividad tiene un objetivo claro, por ejemplo, fijar la atención en las colocaciones o en los actos de habla

Durante una primera escucha podemos pedir que los alumnos apunten palabras clave y que después reconstruyan el fragmento basándose en ellas. Es preferible que se haga en parejas o en equipos. Luego se compara la versión reconstruida con la versión original. Esta técnica –una variante del *dictogloss* propuesto por Ruth Wajnryb (Kuiken & al., 2000)– convence al alumno de que no hace falta comprender cada palabra para captar el mensaje. Tal y como dice el refrán: ¡A buen entendedor pocas palabras bastan!

La técnica *cloze* («rellenar huecos») en la que se omiten ciertas palabras en una transcripción del fragmento sólo tiene sentido si la actividad tiene un objetivo claro, por ejemplo,

fijar la atención en las colocaciones o en los actos de habla interesantes en el fragmento. Una colocación en muchos casos tiene como núcleo un sustantivo y en el ejercicio *cloze* se pueden omitir el verbo o el adjetivo u otro sustantivo que lo acompañan frecuentemente. Si damos la letra inicial de las palabras omitidas, será más fácil recuperarlas del léxico mental. Después de la escucha, el alumno completa y corrige lo que ha apuntado, utilizando estrategias léxicas y gramaticales.

3.3. Expresión escrita

Si la tarea final es redactar un texto, por ejemplo, una receta o una biografía, la tarea sólo puede ser un éxito si los alumnos han obser-

vado suficiente material auténtico. Se puede pedir a los alumnos que reconstruyan –individualmente, pero mejor en parejas o en equipos– un texto anteriormente analizado. Lo hacen de memoria y sin ayuda de sus apuntes. Luego los alumnos comparan su versión con el texto original. Con esta otra variante del *dictogloss* los alumnos toman conciencia de sus insuficiencias léxicas (y gramaticales).

Redactar un texto es un proceso laborioso. Por eso, y antes de evaluar el resultado final, hace falta fortalecer la capacidad editora de nuestros alumnos. Podemos suministrarles una lista de chequeo de los errores léxicos más frecuentes y fáciles de evitar. Antes de que entreguen una composición, podemos pedir que dos alumnos miren la copia de un tercer alumno y que señalen las frases o las palabras que les parezcan erróneas, extra-

ñas o incomprensibles. Luego comentan sus observaciones con el autor de la composición.

Una herramienta de ayuda que les encanta a los alumnos es el buscador *Google*. Les permite averiguar si una determinada colocación existe y si es frecuente. Por ejemplo, para saber si la colocación ‘empleado de banca’ es más frecuente que ‘empleado de banco’ basta con teclearlas entre comillas inglesas para ver cuántos enlaces hay para cada una. Si queremos limitar nuestra búsqueda a las páginas españolas podemos añadir: *site:.es* y así sólo veremos las páginas redactadas en España. Aún más útil, si no sabemos qué verbo se emplea frecuentemente con el sustantivo ‘error’ podemos afinar nuestra búsqueda: encontraremos sus enlaces frecuentes tecleando «se * un error». El asterisco sustituye al verbo que se busca (ver el cuadro siguiente).

Si el profesor interrumpe constantemente al alumno, para corregirlo o «ayudarlo» cuando éste duda, el alumno llega a depender excesivamente del profesor

Búsqueda	Resultado
“empleado de banca” / “... banco” <i>site:.es</i>	416 enlaces / 63 enlaces
“empleada de banca” / “... banco” <i>site:.es</i>	40 enlaces / 8 enlaces
“empleados de banca” / “... banco” <i>site:.es</i>	306 enlaces / 38 enlaces
“empleadas de banca” / “... banco” <i>site:.es</i>	1 enlace / 0 enlaces
“se * un error” <i>site:.es</i>	producir, generar, cometer, dar, obtener, modificar, mostrar, detectar, repetir
“se produce un error” o “producen errores” <i>site:.es</i>	799 enlaces / 579 enlaces
“se comete un error” o “cometen errores” <i>site:.es</i>	257 enlaces / 700 enlaces
“se genera un error” o “generan errores” <i>site:.es</i>	63 enlaces / 33 enlaces

El buscador Google como herramienta didáctica en la producción de textos

Cuando corregimos una composición, deberíamos hacer una distinción entre evaluación para un test o examen y corrección para aprender. Nuestro objetivo tiene que ser el desarrollo del espíritu autocrítico en el alumno. Para lograr este fin es preferible utilizar un tipo de corrección que no dé la solución inmediata, pidiendo al alumno que busque alternativas para las palabras o secuencias subrayadas. Es aconsejable reservar un porcentaje de los puntos para la versión corregida. Personalmente suelo diferenciar claramente entre errores gramaticales y léxicos utilizando un color específico para cada uno.

3.4. Expresión oral

Aquí también el alumno tiene derecho a pedir ayuda léxica a su interlocutor. Los principiantes suelen recurrir entonces a su lengua materna, pero podemos enseñarles algunas fór-

mulas en español: *Ay, no me sale la palabra..., Ahora mismo no encuentro la palabra..., Ay, no recuerdo cómo se dice..., ¿Cómo se dice...?, ¿Cómo llamas a ...?* Por otra parte, existen varias estrategias para hacer más comprensible el *output* o educto producido por el alumno. Cuando se equivoca puede autocorregirse mediante la palabra «digo», y si no sabe o no se acuerda de una palabra puede parafrasearla, dar un ejemplo o rephrasear lo que ha dicho mal con otras palabras: *mejor dicho, a saber, por ejemplo, es decir, o sea (que)*. Esas estrategias de compensación léxica son tanto más fáciles cuanto mayor sea el léxico del alumno, lo que implica poner más énfasis en el léxico desde el principio.

Aprender es correr riesgos y castigar el experimento sería nefasto. Si el profesor interrumpe constantemente al alumno, para corregirlo o «ayudarlo» cuando éste duda, el alumno llega

a depender excesivamente del profesor. La corrección formal resulta ser poco eficaz. Más vale centrarse en el contenido de la conversación y reformular lo que el alumno ha dicho mal para que se dé cuenta de cómo lo puede decir mejor. De esta manera «corregimos» sin traumatizar o estigmatizar. Un error que se produce frecuentemente puede darnos la oportunidad de detenernos y trabajar un poco más sobre este punto, por ejemplo, los enlaces frecuentes con *tomar* y *coger*. Este tipo de *feedback* o retroalimentación es menos efímero.

4. Tratamiento de los errores léxicos fosilizables

A pesar de nuestros esfuerzos por prevenir los errores y por remediar las insuficiencias léxicas, algunos errores parecen ser muy resistentes y hará falta un esfuerzo adicional para evitar su fosilización. ¿Qué actividades podemos sugerir entonces para «forzar» una reestructuración de la interlengua del alumno? Cualquier actividad que diseñemos debería cumplir una serie de criterios.

A pesar de nuestros esfuerzos algunos errores parecen ser muy resistentes y hará falta un esfuerzo adicional para evitar su fosilización

En primer lugar, tiene que fomentar la autonomía del alumno, lo que implica que éste asuma la responsabilidad de su proceso de aprendizaje. Se favorece esa toma de conciencia si implicamos al alumno en la corrección. El alumno que reúne sus composiciones, corregidas por él mismo, en un portafolio se dará cuenta de qué errores va eliminando poco a poco. Otra idea es llevar un diario léxico en el que el alumno no sólo apunte vocabulario interesante, sino también sus errores léxicos más habituales y la manera de remediarlos. Así aprende a aprender.

Estas dos actividades cumplen también un segundo requisito: las soluciones tienen que estar personalizadas. No todos los alumnos tienen los mismos problemas, así que no tiene sentido hacer todas las actividades en cla-

se. Si preparamos ejercicios de autoaprendizaje basándonos en los errores léxicos más frecuentes y con riesgo de fosilización, las versiones electrónicas con retroalimentación parecen ser las más adecuadas. El alumno escogerá lo que le parezca más útil.

Un tercer criterio en la elaboración de materiales es doble: la relevancia y la rentabilidad (Slagter 1998). Las actividades tienen que guardar una estrecha relación con lo que se hace en el aula. El esfuerzo que hace el alumno tiene que tener un resultado inmediato, una mejora significativa en una o, preferentemente, en varias destrezas a la vez.

Finalmente, hace falta tratar una y otra vez los errores más persistentes para evitar el estancamiento y la reincidencia. Ciertas actividades de *drill* o ejercitación en un laboratorio de idiomas pueden ser útiles, sobre todo para aumentar la fluidez en el empleo de actos de habla o de patrones léxicos. Otra sugerencia es «el error del día». El profesor elige un error que comete la mayoría de los alumnos, les explica de qué se trata y escribe la solución correcta en la pizarra. Esta llamada de atención hace que los alumnos se fijen especialmente en este error durante la clase.

Una reflexión final. ¿Podemos conocer de antemano los errores léxicos en que incurrirán los alumnos en el proceso de aprendizaje? A diferencia del inglés y del francés, el neerlandés todavía no dispone de investigaciones sobre los errores léxicos producidos por aprendices de español. Sería útil disponer de tales análisis contrastivos a todos los niveles. De momento nos tenemos que contentar con nuestras propias recopilaciones de errores, en las que podemos encontrar auténticas joyas. Así uno de mis alumnos, hablando de sus aficiones, me contó que hacía colección de «piernas» (piedras) preciosas. ¿Quién no le agradecería tal error?

Bibliografía

- Fernández López, Sonsoles (2000): «Corrección de errores en la expresión oral», en *Carabela* 47, págs. 133-150.
- Grymonprez, Pol (2000): «El enfoque léxico y la enseñanza del Español para Fines Específicos», en *Mosaico* 5, págs. 17-22.
- Kuiken, Folkert & Vedder, Ineke (2000): *Dictoglos. Samenwerkend leren in het tweede- en vreemde-taalonderwijs*. Bussum, Uitgeverij Coutinho.
- Penadés, I. (2003): «Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores», en *Lingüística en la red*. http://www2.uah.es/linred/articulos_pdf/LR_articulo_10052004.pdf
- Slagter, Peter Jan (1998): «Modelos de adquisición de ELAÖ. ¿Café para todos?», en <http://www.let.uu.nl/spaans/eu-socrates/cafe.html>
- Vázquez, Graciela (1992): «El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones», en *Centro Virtual Cervantes*, Congreso de Sevilla.

Errores morfosintácticos en la expresión escrita de ELE

Fermín Sierra y Anna Escofet

Universidad de Amsterdam

1. Introducción

A escribir se aprende escribiendo... pero escribiendo cada vez mejor, es a lo que hemos intentado aproximarnos durante la realización de uno de los talleres de la IV Jornada Pedagógica del Español, organizada por la Consejería de Educación y el Instituto Cervantes en Bruselas, el 15 de mayo de 2004.

Partimos de la base de que dominar el lenguaje escrito en una segunda lengua supone un reto y a la vez un largo camino tanto para el alumno como para el profesor.

Una de las tareas más arduas de las clases de redacción es precisamente la corrección de los textos, no sólo por ser un proceso que cuesta muchísimo tiempo al docente, sino también por ser complejo y a veces poco eficiente.

Simplemente uno se pregunta: ¿es rentable toda la energía que se invierte en la corrección de textos?; ¿avanza el alumno...?

Para empezar a contestar a estas preguntas, lo primero que se hacía necesario era ver lo más fehacientemente posible qué clase de errores cometían nuestros alumnos, en qué ámbitos y cuál era su importancia en el conjunto de la producción escrita de los mismos.

Para ello pusimos en marcha una investigación de análisis de errores, basada en la teoría del análisis contrastivo y los procesos de interlengua de los alumnos de L2. Tomando como base unas 500 producciones de los alumnos de 3º y 4º de carrera de Filología Hispánica, se creó un *corpus* que, una vez in-

formatizado, nos permitió agrupar los errores, cuantificarlos y obtener resultados fiables para su uso en un mejor planteamiento de la metodología a seguir en la enseñanza de la expresión escrita del español como lengua extranjera.



El profesor Fermín Sierra Martínez

De entre los diferentes aspectos obtenidos y estudiados, están, como es de suponer, el de los errores de tipo morfosintácticos que han servido de base para la realización del taller ya mencionado más arriba.

Una vez justificado el origen de nuestro tema y planteada la propuesta principal, también ya mencionada, de la dificultad de la corrección de los textos, se pasó tal como se había programado, a centrar el taller en los errores morfosintácticos que, como se sabe, constituyen un factor de textualización muy ligado a la cohesión y que se concretan en el nivel oracional.

Una de las tareas más arduas de las clases de redacción es precisamente la corrección de los textos por ser un proceso largo y complejo

2. La corrección de errores morfosintácticos y su finalidad

De forma general, permítasenos comenzar esta parte señalando que creemos importante volver a llamar la atención sobre el hecho de que la ligazón entre las formas léxicas y las realizaciones sintácticas que se llevan a cabo en el entramado textual, se formaliza principalmente a través de tres aspectos fundamentales:

- la concordancia y su adecuada aplicación, tanto en la flexión nominal (sustantivos, adjetivos, artículos) como en la flexión verbal (sujeto-verbo),
- el estudio de las formas verbales en cuanto a su correlación temporal y modal,
- y, finalmente, la estructura oracional simple (núcleo verbal y constituyentes –sujeto y complemento–) y las estructuras oracionales compuestas y complejas, así como también su frecuencia en el texto escrito.



Fue una experiencia muy interesante porque todos y cada uno de los profesores dábamos un *feedback* diferente a nuestros alumnos

Vistas las no muy satisfactorias conclusiones después de haber investigado las redacciones de estudiantes holandeses de tercero y cuarto curso de carrera en las que aparecen de forma reiterativa errores morfosintácticos, surge la necesidad de plantearse una serie de preguntas:

1. ¿Tiene mucha influencia el sistema de corrección por parte del profesor en el proceso de aprendizaje?
2. ¿Qué hace el alumno con las correcciones del profesor?
3. ¿Cómo se autocorrigien estos errores?
4. ¿Se dedica tiempo y atención a la mejora de los textos en clase? ¿Hay interacción entre los estudiantes?
5. ¿Recibe el alumno suficiente apoyo del

profesor o de sus compañeros para autocorregirse?

6. ¿Cómo dar un *feedback* que estimule y ayude al alumno en el proceso de aprendizaje?

Durante la sesión del taller se discutió e intentó dar respuesta, principalmente a la última pregunta.

Fue una experiencia muy interesante en el sentido de que todos y cada uno de los profesores corregíamos o dábamos un *feedback* diferente a nuestros alumnos. Intentamos hacer una evaluación de nuestro método de trabajo y ver si era conveniente darle otro enfoque didáctico.

Se partió de la base de que los textos se corregían por ordenador a través de un programa que está al alcance de todos los profesores: la barra de herramientas de revisión del programa *Word*. El uso de este medio es importante, porque los comentarios digitalizados fomentan una relación estrecha con el alumno: se suelen dar pautas más amplias, formular preguntas, dar sugerencias o simplemente aconsejar al alumno dónde y cómo buscar información sobre un tema determinado. Además, brinda la posibilidad al profesor de dar una respuesta más rápida y, por lo tanto, un *feedback* más directo.

3. Tres modelos de corrección

Simplificando mucho, llegamos a la presentación de tres modelos:

Modelo 3 o subrayado
Modelo 2 o preguntas
Modelo 1 o respuestas

Modelo 3

Tipo de corrección a base de un simple subrayado sin dar ninguna pauta. El alumno está completamente desarmado y tiene que descubrir por sí solo qué tipo de error ha cometido.

Ejemplo: Corrección de un fragmento de texto de tercer curso de carrera.

«El problema de la vejez en la sociedad»
 Tenemos que construir más casa de ancianos, o tendríamos que buscar soluciones alternativas en cuanto a esta cuestión? Hasta ahora he planteado algunos problemas que tendrán lugar en el futuro en los países de desarrollo. En Holanda, lo más normal es que la gente a partir de cierta edad viven en casas de ancianos.

Ellos vivirán aquí, sin que el resto de la población se preocupa mucho de que si están contentos vivir sus últimos años tan apartados del mundo. Esto no implica que se vive mal en las casa de ancianos. Por regla en general son casas bien acomodadas, con veinticuatro horas de servicio, y posibilidad de preparar sus propias comidas.

Cada persona tiene sus cuarto individual con cuarto de baño, que aunque no muy grande están adaptados especialmente a sus capacidades o dificultades físicas.

En España aún existe la costumbre de que la gente mayor se quedan a vivir en casa de los hijos.

Modelo 2

Se basa en formular preguntas o hacer sugerencias que encaucen al alumno en una dirección determinada. Exige que el alumno averigüe, busque, se fije en unos aspectos determinados.

Tenemos que construir más casa [AE1] de ancianos, o tendríamos [AE2] que buscar soluciones alternativas en cuanto a esta cuestión? Hasta ahora he planteado algunos problemas que tendrán lugar en el futuro en los países de [AE3] desarrollo. En Holanda, lo más normal es que la gente a partir de cierta edad viven [AE4] en casas de ancianos.

Ellos vivirán aquí [AE5], sin que el resto de la población se preocupa [AE6] mucho de que si están contentos vivir [AE7] sus últimos años tan apartados del mundo. Esto no implica que se vive [AE8] mal en las casa [AE9] de ancianos. Por regla en general [AE10] son casas bien acomodadas, con veinticuatro horas de servicio y posibilidad de preparar sus propias comidas. Cada persona tiene sus [AE11] cuarto individual con cuarto de baño, que aunque no muy grande [AE12] están adaptados [AE13] especialmente a sus capacidades o dificultades físicas.

En España aún existe la costumbre de que la gente mayor se quedan [AE14] a vivir en casa de los hijos.

[Casa AE1] ¿Sólo se tiene que construir una casa?

[Tendríamos AE2] ¿De qué tiempo verbal se trata? ¿qué tiempos llevan acento?

[Países de desarrollo AE3] Fíjate en la preposición que has utilizado ¿es la correcta?

[Viven AE4] ¿Cuál es el sujeto de viven?, ¿te acuerdas de la concordancia?

[Aquí AE5] ¿Cuál es el referente?, ¿dónde vivirán...?

[Se preocupa AE6] ¿Qué tiempo verbal es aquí el adecuado?

[Están contentos vivir AE7] Piensa en la valencia de los verbos. ¿Qué preposición falta entre contentos y vivir?

[Vive AE8] ¿En qué tiempo se realiza la acción? ¿qué modo utilizaremos...?

[Casa AE9] ¿Singular...?

[Por regla en general AE10] Busca la expresión en el diccionario: ¿qué sobra...?

[Sus AE11] Le sigue un sustantivo en singular ¿no tiene que ir también en singular?

[No muy grande AE12] Falta un verbo: ¿cuál es?

[Están adaptados AE13] El referente es «el cuarto», entonces ...

[Quedan AE14] El sujeto es «la gente»: pon el verbo en singular.

La revisión de textos es un proceso cognitivo que, en su ejecución, se nos presenta evidente, pero cuesta mucho realizarlo



Modelo 1

Modelo que se limita a dar las soluciones correctas.

Tenemos que construir más casa [AE1] de ancianos, o tendríamos [AE2] que buscar soluciones alternativas en cuanto a esta cuestión? Hasta ahora he planteado algunos problemas que tendrán lugar en el futuro en los países de [AE3] desarrollo. En Holanda, lo más normal es que la gente a partir de cierta edad viven [AE4] en casas de ancianos.

Ellos vivirán aquí [AE5], sin que el resto de la población se preocupa [AE6] mucho de que si están contentos vivir [AE7] sus últimos años tan apartados del mundo. Esto no implica que se vive [AE8] mal en las casa [AE9] de ancianos. Por regla en general [AE10] son casas bien acomodadas, con veinticuatro horas de servicio y posibilidad de preparar sus propias

comidas. Cada persona tiene sus [AE11] cuarto individual con cuarto de baño, que aunque no muy grande [AE12] están adaptados [AE13] especialmente a sus capacidades o dificultades físicas.

En España aún existe la costumbre de que la gente mayor se quedan [AE14] a vivir en casa de los hijos.

[Casa AE1] casas
[Tendríamos AE2] tendríamos
[Países de desarrollo AE3] países en desarrollo/ en vías de desarrollo
[Viven AE4] vive
[Aquí AE5] allí
[Se preocupa AE6] se preocupe
[Están contentos vivir AE7] están contentos de vivir
[Vive AE8] viva
[Casa AE9] casas
[Por regla en general AE10] por regla general
[Sus AE11] su
[No muy grande AE12] no es muy grande
[Están adaptados AE13] está adaptado
[Quedan AE14] queda



4. Conclusiones

Al finalizar la tarde, todos estábamos de acuerdo en que la revisión de los textos no sólo se tenía que llevar a cabo a ese nivel. La revisión de textos es un proceso cognitivo que, en su ejecución, se nos presenta evidente, pero cuesta mucho realizarlo. Las pautas que señala el docente no sólo pueden ceñirse a los problemas morfosintácticos, sino que también abarcan otras dimensiones como son el contenido, la estructura y la forma del mensaje.

Antes de aplicar cualquier método de corrección es importante saber en qué fase del aprendizaje se encuentra el alumno y aplicar un sistema que tenga sentido.

Tal como vemos en el Modelo 2 (el que tuvo más aceptación por parte de los docentes participantes en las Jornadas Pedagógicas), los comentarios sirven de guía y de estímulo para conseguir un mejor nivel de lengua escrita.

Sugerir una práctica constante del lenguaje escrito en solitario no tendría mucho sentido. Es precisamente la relación con el profesor y demás alumnos lo que le facilita al estudiante un proceso de aprendizaje en el que se le permita anticipar las reacciones del lector. La labor del profesor es presentar la tarea como algo interesante y auténtico y guiar al alumno en el proceso de perfeccionamiento.

En realidad, lo más importante es que los estudiantes interioricen, hagan suyos los problemas a los que se enfrentan y experimenten los procesos que forman parte del arte de escribir.

Bibliografía

- Cassany, D. (1987): *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*, Barcelona, Empuries.
- Cassany, D. (1993): *La cuina de l'escriptura*. Barcelona.
- De Zubiría, M. (1994): *Operaciones intelectuales y creatividad*, Barcelona, Editorial Susaeta.
- Flower, Linda (1993): *Problem-Solving Strategies for Writing*, New York, Harcourt Brace College Publishers.
- Goldberg, Natalie (2001): *El rayo y el trueno. Pasión y oficio de escribir*, España, La Liebre de Marzo, (2000).
- Sierra Martínez, Fermín (1999): «Análisis de errores del español escrito como L2: las concordancias», en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela), págs. 211-219.
- Sierra Martínez, Fermín (2000): «Algunos errores morfosintácticos en la expresión escrita del español como L2», en *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Cádiz, págs. 115-126.

ESPAÑOL URGENTE

Memorial, abusos y otras palabras

Alberto Gómez Font

Departamento de Español Urgente
Agencia EFE. Madrid

Memorial

En español, la palabra *memorial* tiene los siguientes significados:

1. Libro o cuaderno en el que se apunta o anota algo para un fin.
2. Boletín o publicación oficial de algunas colectividades.
3. De la memoria o relacionado con ella: «Ese poema es un episodio *memorial* de historia vivida».
4. Escrito en el que se pide algo alegando las razones o méritos en los que se funda tal petición: «Para que te concedan esa plaza, debes solicitarla a través de un *memorial*».
5. Acto público que se celebra en memoria de alguien, generalmente de forma periódica: «Celebraron un *memorial* por los muertos en la Segunda Guerra Mundial».
6. En la religión católica, acto por el que se evoca y hace presente un acontecimiento pasado: «La Eucaristía es el *memorial* de la Pascua de Cristo».
7. En deportes, prueba o competición que se organiza en memoria de alguien.

Utilizar esa palabra con uno de los significados que tiene su homónima inglesa *–memorial–* (monumento conmemorativo) es un claro anglicismo y debe evitarse en las noticias. De dicho anglicismo advierten los principales diccionarios de dudas (Manuel Seco, José Martínez de Sousa, etc.) y también el *Diccionario de uso del español actual Clave*, que dice: «No debe emplearse con el significado de “monumento recordatorio” (anglicismo)»:

«Para conmemorar el segundo aniversario se ha erigido un *memorial* de mármol».

No es correcto, pues, y debe evitarse de inmediato su uso (para así frenar también la difusión de ese error) en textos como los siguientes, que se refieren a Nueva York:

«Dos estanques con un fluir constante de agua y ubicados donde estuvieron las extintas Torres Gemelas, con los nombres de las víctimas en sus paredes y rodeados de una extensa arboleda, recordarán la tragedia del 11 de septiembre del 2001, según el diseño final del *memorial* presentado hoy.»

«... entidad que dirige el proceso de reconstrucción de la zona y que convocó el concurso internacional para el *memorial*.»

Abusos

En las noticias sobre la situación de los presos de guerra en las cárceles de Irak, de Afganistán y en la base estadounidense de Guantánamo aparece habitualmente la palabra «abusos» en frases como:

«Los *abusos* en Guantánamo o en Abu Ghraib no pueden resolverse de manera aislada».

«[...] hace que la detención inadecuada y los *abusos* no sean sólo probables, sino inevitables.»

«[...] responsables directa o indirectamente de los *abusos*, junto a dos contratistas civiles.»



Quienes optan por esa traducción de la voz inglesa *abuse* no se equivocan, pues ése es uno de sus significados en español; pero también puede –y debe– traducirse por «malos tratos».

Además, quienes traducen esas noticias de la prensa en inglés, deben tener en cuenta que en Estados Unidos y en Gran Bretaña se está utilizando la palabra *abuse* como eufemismo de otra más adecuada en esas informaciones: *torture*. Y el hecho de que quienes informan desde

esos países opten por huir de esa voz no quiere decir que nosotros también tengamos que hacerlo y, si lo que más se ajusta a la realidad es la palabra «*torturas*», es ésta y no otra la que debe usarse en las noticias.

Crespón negro

En la lengua hablada se producen muchas redundancias, que incluso se utilizan en ocasiones conscientemente para reforzar el discurso; pero eso debe evitarse en la lengua escrita y sobre todo cuando se redactan noticias en una agencia de prensa, pues ahí la redundancia, además de molestar, puede considerarse como un error, especialmente cuando se puede adivinar que procede del desconocimiento del significado de las palabras que se utilizan en la redacción de la noticia.

Y eso es lo que ocurrió en todos los medios de comunicación españoles al informar sobre los atentados perpetrados en Madrid el 11 de marzo del 2004: en la mayoría de las ocasiones, al hablar de las banderas y de las sábanas blancas con lazos negros que los ciudadanos colgaron de sus balcones o pusieron en los escaparates de sus comercios, se decía que eran banderas o sábanas blancas con *crespones negros*.

Los que dijeron y escribieron eso –*crespón negro*– ignoraban el significado de la voz «crespón» en español, pues, de haberlo sa-

bido, no hubieran añadido el calificativo 'negro'.

Un «crespón» en nuestra lengua es una tira o lazo de tela negra que se coloca a la vista en ciertos objetos en señal de luto. Bastaba, pues, con haber dicho o escrito «*banderas con crespones*» o «*sábanas con crespones*».

Terrorismo islamista

En la página de Internet del Departamento de Español Urgente (puede verse en www.efe.es/esurgente/lenguas) hay una larga explicación sobre el término «islamista» en la que aconsejamos que se evite en lo posible su uso en lugar de «*musulmanes integristas*» o «*musulmanes extremistas*». También aconsejamos sobre ese mismo asunto en nuestros libros *Manual de español urgente* y *Diccionario de español urgente*, y en ambos decimos que se evite ese uso neológico procedente del francés. Esos consejos siguen vigentes; pero no por ello hay que pasar por alto la realidad del uso en el español actual, y esa realidad es que muchos hispanohablantes ya entienden por «*islamista*» al integrista musulmán. Así lo recoge la Real Academia Española en su diccionario:

islamista. adjetivo. Perteneciente o relativo al integrismo musulmán.

Es decir: seguimos aconsejando que en nuestras noticias se prefieran las formas «*musulmán integrista*» y «*musulmán extremista*» antes que «*islamista*»; pero ello no quiere decir que el uso de «*islamista*» con esos significados pueda considerarse hoy en día como incorrecto, ya que es un uso muy extendido y además está recogido en el diccionario de la Academia.

El uso de ese adjetivo con ese significado está justificado en expresiones como «*terrorismo islamista*», pues de lo que se trata es de acciones terroristas perpetradas por integristas musulmanes.

Aconsejamos que se emplee «*terrorismo islamista*» en lugar de «*terrorismo islámico*» porque esta última forma se referiría a un tipo de terrorismo surgido directamente del islam (decimos filosofía islámica, arquitectura islámica...), y nada más lejos de la realidad que eso, pues el islam es, como lo son todas, una religión que predica la paz; luego no puede haber «*terrorismo islámico*», ya que ambos términos se contradicen.

ESPAÑOL EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Pasarse de listos

Fernando García

Corresponsal del diario *La Vanguardia* en Bruselas

Dicen los puristas de la lengua que periodistas y políticos estamos cargándonos el español; que cada día lo arrastramos por el lodo, lo pervertimos y encanallamos. Nos acusan de abusos deshonestos contra la semántica, de asesinato en primer grado de la sintaxis, de atraco a mano armada contra la palabra.

Es verdad que los atentados contra el castellano son frecuentes, notables y hasta escandalosos entre profesionales y aficionados de la prensa y la política. Lo peor es que una parte apreciable de los errores y deformaciones tiende a consolidarse. Como «punto álgido», que según el diccionario se refiere al frío y la congelación pero en la calle se utiliza como sinónimo de culminante. O como marcador, índice o precio «inalterable» que, pese a significar inamovible, a menudo se emplea como equivalente de «inalterado».



Diario La Vanguardia, de Barcelona.



Un quiosco de prensa.

La lista de pifias semánticas en prensa, radio y televisión es larga y a veces divertida, pero no es eso a lo que vamos. Para regocijarse con las tonterías que decimos periodistas y dirigentes, lo mejor es comprarse *El dardo en la palabra*, de Fernando Lázaro Carreter, que para eso se pasó media vida identificando, destripando y ventilando nuestras agresiones al español.

Más interesante que hacer un remedo de ese y otros estudios de los malos tratos a la lengua me parece subrayar una sola de sus modalidades: la de las agresiones y transgresiones debidas al exceso de celo; al deseo de quedar bien o de darse importancia; al miedo a parecer ignorantes, limitados o de retórica

pobre... A la tendencia que por lo visto tenemos a pasarnos de listos. Gracias al enorme poderío de los medios de comunicación y a la ignorancia que de verdad se oculta tras este tipo de gazapos, muchos de ellos son pronto adoptados con toda la naturalidad del mundo y pasan al acervo lingüístico universalmente aceptado. Es el triunfo de la contumacia.

«Estoy convencido que ganaremos las elecciones». Ésta y otras frases, ejemplo de mal-



Un antiguo quiosco de prensa

versación sintáctica donde los haya, se las hemos oído decenas de veces a no pocos prohombres de nuestra política. José Luis Rodríguez Zapatero y Mariano Rajoy son dos de ellos. ¿Dónde está el «de» que falta? Porque si estamos convencidos, será «de algo», ¿no? El error es cada día más común, pero no por ello menos penoso. El diagnóstico parece claro: se trata de lo que podríamos llamar un caso de «queísmo» por contraste con el «de-queísmo», que probablemente es el origen de la aberración. Así, para que no se escape un «pienso de que» o similar, el orador quita todos los «de» y se queda tan ancho. «Informar», «advertir» y «ser conscientes» suelen ser víctimas del mismo robo de la famosa y deshonrada preposición.

«La climatología arruinó el partido» o la manifestación, el concierto o la verbena. ¿Por qué no decir «la lluvia» o «el viento» o ambos, que sería más preciso? ¿O, simplemente, el mal tiempo? Pues no. Es mejor cometer dos errores graves en una sola palabra. Da igual que clima signifique conjunto de condiciones atmosféricas propias de una región (no en un día sino siempre). Tampoco importa que la Climatología sea la ciencia que estudia el clima. A casi nadie le conmueve que, día tras

día, cientos de periodistas culpen a dicha disciplina de la suspensión de actos festivos, corridas de toros o encuentros deportivos. El caso es no decir algo tan ordinario como «la lluvia».

Hablando de «culpar», ahí tenemos otra práctica típica del sabihondo. ¿Por qué ya no se culpa a nadie de nada sino que casi siempre se le «culpabiliza»? O se le inculpa o imputa, aunque no haya cargos penales en su contra. Ya sabemos que estos otros términos suenan



Lectores de periódicos deportivos en Barcelona

como más importantes, lo mismo que «inclusive» respecto a «incluso». Pero sería más lógico emplearlos cuando toca, en función de su connotación precisa, y no como sustitutos presuntamente elegantes de las palabras más sencillas.

Patinazos o imprecisiones de esta clase, propios del que va de listo o teme parecer tonto, los leemos y oímos todos los días. No sólo en una información de prensa o en un discurso en el Parlamento, sino también en la tienda de abajo, en los bancos del paseo o en el ambulatorio del barrio. ¿Quién no ha escuchado a la señora que se toma tres «cláusulas» de antibiótico al día? ¿O al conductor que para no atravesar la ciudad la rodea tomando la «circuncisión»?

El mal está tan extendido que, con la excepción de los más cultos y meticulosos en el uso de la lengua, todos estamos expuestos a incurrir en tales y tamañas coladuras: por contagio, por ignorancia, por aparentar, o por un poco de todo al mismo tiempo. La receta contra el error del listillo es obvia: humildad, sencillez, claridad. Tres grandes amigos de la literatura y la oratoria, y también de cualquier trabajo decente.

ESPAÑOL CORRECTO

El patito feo de la lengua

José Antonio Benito Lobo

Catedrático de Lengua y Literatura Españolas.
I.E.S. Sapere Aude. Madrid

Al hablar de corrección lingüística, la mayoría de nosotros pensamos, de inmediato, en algunos aspectos de la lengua: las grafías, el léxico, la sintaxis. Lo que habitualmente llama nuestra atención, nos sorprende, nos indigna, es una palabra mal escrita, una interferencia, un término inadecuado, un desplazamiento significativo, una construcción incorrecta... ¡Hasta el olfato lingüístico más rudimentario se rebela al ver «burro» con v!

Desde luego, no son aspectos desdeñables; muy al contrario, merecen la atención que reciben. Es una lástima, sin embargo, que no nos ocupemos de la puntuación con idéntico cuidado. De hecho, al leer algunos escritos, tenemos la impresión de que el autor ha ido desgranando las comas allí donde se le acababa la respiración, haciéndolas coincidir con sus propias pausas, indiferente al sentido. No es extraño: la puntuación es el patito feo de los estudios sobre la lengua, el aspecto que menos atención ha recibido en nuestro idioma. Y, si no preocupa a los estudiosos, ¿por qué habría de inquietar al usuario normal?

La puntuación ha cargado con la antipatía de todos los códigos, con la desventaja de que nadie nos va a multar por darnos el capricho de saltarnos las normas a la torera... Total, ¡por una coma! Sin embargo, del mismo modo que ningún mensaje puede estar *bien dicho*, si no recibe la entonación adecuada, ningún texto puede estar *bien escrito*, si no ha sido puntuado con precisión.

Antes de sentarnos a hablar de las normas, sería bueno que viéramos la puntuación como un código que nos ayuda a aquilatar el senti-

do de nuestros escritos; sería excelente que nuestra preocupación no se centrara tanto en lo correcto (lo que se ajusta a una ley), como en lo necesario (lo imprescindible para que la comunicación se realice con seguridad). ¿Por qué no recuperar el sentido del juego, y divertirnos con travesuras como las de Tip y Coll con los versos de Rubén Darío?

Juventud, divino tesoro
¡ya te vas para no volver!

escribía con solemne nostalgia el poeta. Y los humoristas respondían adornando la melancolía con un guiño entre irónico y patético:

Juventud, divino tesoro,
¿Ya te vas? ¡Para! ¡No! Volver...

Por mucho crédito que nos merezca Borges, no podremos aceptar que Pierre Menard compuso el mismo Quijote que Cervantes, si no nos asegura que, además de escribir las mismas palabras, dispuestas y relacionadas de la misma manera, colocó también, en los mismos lugares, los mismos signos de puntuación. Pero quizás a algún lector le desconcierte tanta irreverencia. Seamos serios y pongamos ejemplos respetables.

En la jornada segunda de *El Burlador de Sevilla*, Don Juan Tenorio, *el Viejo*, se enfrenta a su hijo, en presencia de Catalinón, para reprocharle su conducta con Isabela. Las primeras palabras que dirige el padre al hijo han sido puntuadas de tres formas diferentes por los editores modernos:

TENORIO. Don Juan.
CATALINÓN. Tu padre te llama.
DON JUAN. ¿Qué manda Vueseñoría?

TENORIO. ¿Don Juan?
 CATALINÓN. Tu padre te llama.
 DON JUAN. ¿Qué manda Vueseñoría?

TENORIO. ¡Don Juan!
 CATALINÓN. Tu padre te llama
 DON JUAN. ¿Qué manda Vueseñoría?



Real Academia Española. Madrid.

No debe sorprendernos tanta diferencia. Como es sabido, se conservan dos redacciones de *El Burlador de Sevilla*; pero tienen distinto título, están atribuidas a dos escritores diferentes, y ninguna procede directamente de la mano de su autor. La obra se difundió a lo largo del siglo XVII por medio de ediciones sueltas, más o menos fraudulentas, llenas de cortes, añadidos y errores. Por otra parte, en el Siglo de Oro, el sistema de puntuación estaba menos desarrollado y se empleaba con menor precisión. Lógicamente, para acercar la obra al lector actual, los editores modernos se ven obligados a elegir entre diferentes posibilidades y colocar los signos, con mayor o menor fortuna, según su criterio.

En este caso, Tenorio el Viejo pronuncia el nombre de su hijo, un vocativo, para atraer su atención; los editores, al puntuar sus palabras, nos proponen tres entonaciones diferentes: enunciativa, interrogativa y exclamativa. Propiamente, ninguna de las tres está incorrectamente puntuada. Las tres soluciones son posibles, aunque no igualmente aceptables: puesto que la selección de un signo conlleva la elección de un sentido, el problema que se plantea es saber cuál de las tres soluciones expresa mejor la situación dramática, cuál deberá emplear el actor que represente la obra.

La entonación enunciativa atrae la atención del interlocutor, pero sólo establece un contacto, o, a lo sumo, un intercambio objetivo de información: ni expresa emotividad, ni persigue una reacción del oyente; anuncia un diálogo incoloro, emocionalmente neutro.

La interrogación expresa, habitualmente, una duda, solicita una información. Pero no aquí, pues no tiene sentido que el padre, que viene a buscar a su hijo, le pregunte si es él o si está allí. Puesto que el padre va a hablar de parte del rey, la pregunta adquiere un sentido fáctico: sería una forma de establecer contacto con el interlocutor.

La exclamación añade un componente emocional: alegría, excitación, angustia, ira... Los signos denotan una entonación expresiva, que trasluce las emociones del hablante, y puede tener un componente apelativo, dirigir el peso de la emoción al interlocutor, presionarle, provocar una reacción, un comportamiento.

En una representación teatral, el actor debe comprender el significado de la expresión, si quiere interpretar la obra con rigor. ¿Qué entonación debe adoptar? Veamos si el contexto nos orienta.

El encuentro de padre e hijo se produce en un momento crucial: el rey acaba de saber que Don Juan, suplantando al duque Octavio, ha deshonrado a Isabela en la corte de Nápoles. Semejante comportamiento exige un castigo. El rey, máxima autoridad, debe hacer justicia, y encarga a Tenorio el Viejo que comunique la sentencia a su hijo. La situación del viejo es compleja: como padre, siente dolor y vergüenza; como autoridad, está contrariado por la burla de un valor social tan importante como la honra; como cristiano, valora la conducta del joven como un ataque contra sus convicciones religiosas. El diálogo revela a un hijo insolente y un padre débil. Sentimos la tensión, la excitación, la indignación, la intensidad del golpe que recibe, tanto más fuerte cuanto que se muestra incapaz de mejorar la conducta del hijo.

Una situación tan extrema no puede representarse con una entonación enunciativa y sobrepasa con mucho el contacto, la iniciación de un diálogo. Sólo los signos de exclamación pueden dar cuenta del aspecto emotivo y apelativo de la frase: traducen rabia y cólera, expresión de un dolor e indignación contra el cínico joven. La situación excluye la calma. En la representación teatral el actor deberá aparecer visiblemente excitado. Por lo tanto, aunque las tres formas de puntuación son correctas, la última es más precisa.

Fuera del campo que delimitan las normas, las posibilidades son casi infinitas. Cada signo es una opción y nos conduce a un sentido. Como sucede en el cuento de Andersen, el patito tiene más gracias de las esperadas.

Érase una vez Salvador Dalí

Esther Ortas Durand

Universidad de Zaragoza.
estherortas@hotmail.com

A. Para entrar en materia

Este año se celebra el centenario del nacimiento de Salvador Dalí,¹ una de las figuras más universales de la cultura española del siglo XX. Pero ¿qué sabemos de él?

1. En grupos de cuatro, comentad todas las ideas que os vengan a la mente sobre Dalí. Pueden ser datos biográficos, títulos de sus obras, descripción de imágenes de las mismas o, simplemente, palabras o impresiones que nos sugiere su figura.

Con el fin de animar un poco el diálogo, ofrecemos algunas imágenes que pueden despertar sugerencias:



La persistencia de la memoria (1931)



Mi mujer desnuda (1945)



Erich Schaal Estate
www.salvador-dali.org/esp/index.html

2. La clase pone en común todo este caudal de informaciones y las apunta en la pizarra, a manera de lluvia de ideas, separando las aportaciones en dos grupos: uno de datos informativos, y otro de impresiones, juicios, opiniones o sugerencias que suscitan Salvador Dalí y su obra artística. Guardamos todas esas anotaciones, porque luego nos serán de mucha utilidad.

NOTAS

1. Para el programa de actividades, véase <http://www.dali2004.org/lang.html>

B. Para elaborar una trayectoria de Dalí

1. A continuación presentamos un cuadro con una cronología de la vida de Salvador Dalí. Léelo con atención y subraya los acontecimientos que te parezcan más importantes o significativos de esta trayectoria vital.

Texto:

1904	Salvador Felipe Jacinto Dalí i Doménech nace el 11 de mayo en Figueras, provincia de Gerona.
1918	Dalí muestra sus primeras obras en una exposición de arte local en el Teatro Municipal de Figueras.
1921	Se traslada a la Residencia de Estudiantes de Madrid donde se hace amigo de Luis Buñuel y Federico García Lorca, entre otros.
1925	Realiza su primera exposición individual en las Galerías Dalmau de Barcelona. García Lorca pasa las vacaciones con él en Cadaqués.
1926	Lo expulsan definitivamente de la Academia de Bellas Artes de San Fernando. En 1923 ya lo han echado temporalmente, por iniciar la rebelión de estudiantes contra las autoridades.
1927	Dibuja los decorados y diseña los trajes para el drama <i>Mariana Pineda</i> de García Lorca.
1928	Publica el <i>Manifest Groc</i> , un duro ataque al arte convencional.
1929	Reside en París, y colabora con Buñuel en la película <i>Un perro andaluz</i> . Se encuentra en Cadaqués (Gerona) con Gala, que visita la localidad con su primer esposo, el poeta Paul Éluard.
1930	Comienza su vida en común con Gala en Port Lligat.
1934	Se casa con Gala en París.
1936	Participa en la «Exposición internacional del surrealismo» en Londres, protagoniza una muestra en el MOMA de Nueva York y el <i>Time Magazine</i> le dedica una portada.
1938	Conoce a Sigmund Freud y dibuja su retrato.
1940	Cuando los alemanes invaden Francia, se marcha a EE.UU., donde residirá hasta 1948.
1942	Publica su autobiografía <i>Vida secreta de Salvador Dalí</i> .
1945	Hace el decorado para la secuencia onírica de <i>Recuerda (Spellbound)</i> de Hitchcock.
1948	Empieza a pintar temas religiosos. Termina toda colaboración con el grupo surrealista.
1954	Realiza 102 acuarelas para ilustrar la <i>Divina Comedia</i> de Dante.
1965	Expone <i>La Estación de Perpiñán</i> en Nueva York.
1982	Muere Gala.
1983	Pinta su último cuadro, <i>La cola de la golondrina</i> .
1989	Fallece el 23 de enero en Torre Galatea.

2. Poned en común, en grupos de tres, vuestra selección personal, llegad a un acuerdo y redactad entre los tres, utilizando tiempos de pasado, vuestra propia biografía de Salvador Dalí. Podéis utilizar también los datos vitales que hayan podido surgir en la lluvia de ideas inicial. Es muy importante que cada miembro del grupo escriba su propia copia del texto elaborado en común.

C. Para reflexionar con/sobre Dalí

Ya manejamos muchos datos sobre la trayectoria vital y artística de Dalí, pero para conocer a un artista de esta talla no basta con tener una serie de fechas y sucesos. Tenemos que adentrarnos más en su pensamiento, y para ello vamos a leer algunas de las frases llamativas e ingeniosas que hicieron célebre a Dalí:²

NOTAS

2. Véase un repertorio en <http://www.3d-dali.com/spanish-dali.htm> y en el libro de Sánchez Vidal (1995) citado en el apartado E.

Textos:

- a) «La diferencia entre los recuerdos falsos y los verdaderos es la misma que para las joyas: son siempre las falsas las que lucen más reales, más brillantes.»
- b) «A la edad de seis años quería ser cocinera y a los siete quería ser Napoleón. Desde entonces mi vanidad no ha dejado de crecer.»
- c) «El verdadero pintor es aquel que es capaz de pintar escenas extraordinarias en medio de un desierto vacío. El verdadero pintor es aquel que es capaz de pintar pacientemente una pera rodeado de los tumultos de la Historia.»
- d) «La única diferencia entre un loco y yo es que yo no estoy loco.»
- e) «La mayor desgracia de la juventud actual es ya no pertenecer a ella.»
- f) «Es el buen gusto y solamente el buen gusto lo que tiene el poder de esterilizar, y es siempre el principal impedimento para la creatividad.»
- g) «Yo no uso drogas. Yo soy una droga.»
- h) «La única cosa de lo que el mundo jamás tendrá suficiente es la exageración.»
- i) «El termómetro del éxito no es más que la envidia de los descontentos.»
- j) «Dejad que mis enemigos se devoren entre ellos.»

1. Elige individualmente la frase que más te ha llamado la atención, y explica a tus compañeros por qué la has escogido y qué te dice a ti en particular.

D. Érase que se era nuestro propio Salvador Dalí

Ya teníamos trazadas anteriormente las líneas esenciales de la vida de Salvador Dalí. Pero lo que hemos escrito son datos, más o menos desnudos, de una biografía, que podemos enriquecer con nuestras impresiones y visiones subjetivas del pintor, alentadas por nuestras ideas previas (parte A) y las informaciones que hemos obtenido de la trayectoria y las reflexiones de Dalí (partes B y C). Vamos a ponernos manos a la obra.

1. Cada miembro de los grupos de tres personas se numera como 1, 2 ó 3. Todos los números 1, los 2 y los 3 se reúnen, de manera que la clase queda dividida en tres grandes grupos donde están representadas todas las versiones de la biografía de Dalí que se han producido en la fase B2 de la actividad.

2. En cada uno de los nuevos grupos se comentan los rasgos fundamentales de la biografía que se ha escrito, y se recuperan tanto las impresiones e ideas que más os han interesado de las que anotamos en la parte A de esta actividad, como los comentarios que os han parecido más estimulantes de los que habéis hecho a las frases del genio catalán examinadas en la fase C.

Con todo ello, reelaborad lo que inicialmente era casi solamente una cronología sobre la vida de Dalí, y convertidla en un retrato de un personaje, en el que recreáis todo lo que el artista os sugiere y ofrecéis un juicio sobre lo más llamativo de su personalidad.

Nuevamente, cada miembro del grupo debe tener una copia del texto que escribís en común.

3. ¿Ya está? Pues ahora los 1, los 2 y los 3 vuelven a sus grupos iniciales de referencia, y ponen en común el contenido de estos nuevos textos. ¿Son muy diferentes las tres visiones de Dalí que habéis trazado? ¿En qué coinciden y en qué se diferencian? ¿Alguno de vosotros cree que su texto se podría mejorar o complementar con aportaciones de los escritos de los otros compañeros?

E. Para más información

¿Se ha despertado en vosotros el gusanillo de Salvador Dalí? Podéis encontrar más información sobre él en:

– <http://www.salvador-dali.org/esp/index.htm> (con multitud de imágenes de sus obras).

– <http://www.artehistoria.com/historia/personajes/1697.htm>

– http://www.3d-dali.com/dali_pinturas_analisis_interpretacion.htm (con análisis e interpretaciones de su obra).

– Agustín Sánchez Vidal, *Dalí*, Madrid, Alianza Editorial (Colección "Alianza Cien"), 1995.

Listos para comer

Francisca Espuche Carrilero

Instituto Cervantes de Bruselas

1. ¿Cuál es la imagen que corresponde a estas palabras?

cuchara, cuchillo, tenedor, vaso, copa, jarra, taza, mantel, plato, botella de agua, lata, tijeras, cartón de leche, bandeja, servilleta, botella de vino



1 _____



2 _____



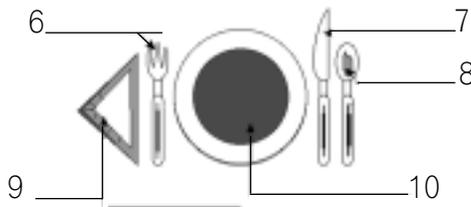
3 _____



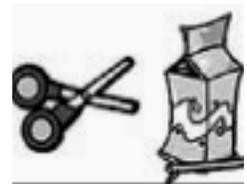
4 _____



5 _____



6 _____ 7 _____
9 _____ 10 _____



11 _____
12 _____



13 _____



14 _____



15 _____



16 _____

2. ¿Qué hay encima de la mesa?



A. Observa la imagen A y escribe el nombre de los objetos que hay encima de la mesa.

Recuerda:
a + el → al / de + el → del

Coloca *debajo de, en, junto a, encima de* en los huecos:

1. Las manzanas están _____ el plato.
2. La jarra está _____ la mesa.
3. Hay dos manzanas _____ la jarra.
4. La jarra está _____ el plato.

B. Observa la imagen B y completa las siguientes frases con estas palabras: *cuchillo, mesa, zumo de frutas*.

1. El _____ está delante del frutero.
2. El _____ está junto al frutero.
3. El mantel está encima de la _____ .

C. Observa la imagen C y completa las siguientes frases con estas palabras: *taza, mantel, plato, rosa*.

1. La _____ está encima del plato.
2. El _____ está debajo de la taza.
3. La _____ está llena.
4. No hay _____ en la mesa.

D. Observa la imagen D y completa las siguientes frases con estas palabras: *vaso, plato, mesa, copa*.

1. Hay una copa en la _____ .
2. El _____ está delante de la copa.
3. El _____ está junto a la copa.
4. La _____ está vacía.

E. Imagina que tienes que poner la mesa para comer, ¿cuál de los objetos siguientes puedes colocar encima de una mesa?:

vaso, cuchillo, silla, tenedor, botella, libro, servilleta, cuchara, tenedor, mantel, gafas, copa

3. Compara las dos imágenes y busca las 9 diferencias. Después construye frases de la siguiente manera:

- En la imagen 1, hay un/una...
- En la imagen 2, no hay ningún/a...

TENER Tengo, tienes, tiene, tenemos, tenéis, tienen

- Hay un / una vaso / jarra
- No hay ningún / ninguna
- Hay vasos

No decimos: Hay el vaso



Imagen 1



Imagen 2

4. ¿Qué hay encima de la mesa? Describe libremente las siguientes imágenes:

Picasso (A)*



Fernando Botero (B)*



Francisco de Zurbarán (C)*



Ramón Gaya (D)*



*Las letras entre paréntesis de las imágenes hacen referencia a los cuadros de la actividad 2. Son obras de los mismos pintores.

Dime quién eres y te diré de qué eres el último en enterarte

Eva Beltrán Gallardo

Instituto Cervantes de Bruselas

1. Antes de leer

- a) «Dime y te diré.....» es una estructura con la que empieza un refrán español muy conocido ¿Sabes cuál es? ¿Conoces algún otro refrán con esta estructura?
- b) De las personas que se dan a continuación, elige tres de ellas para responder a esta pregunta: ¿De qué crees que cada una de estas personas es el último o la última en enterarse?

- la esposa
- la viuda
- el padre

- el paciente
- la madre
- el marido

Ejemplo: La esposa es la última en enterarse de que

2. Mientras lees

Aquí tienes la serie de viñetas de Maitena de *El País Semanal* (Imagen 1) en la que faltan los nombres de las personas que tienen los pensamientos que aparecen en el bocadillo. Intenta escribir el nombre en el recuadro correspondiente eligiéndolo de esta lista:

- el padre
- la esposa
- el marido
- la madre

- la hija
- el hijo
- la mejor amiga
- la suegra

- la viuda
- el empleado
- el heredero
- el paciente



Imagen 1

3. Después de leer

Aquí tienes la viñeta completa (véase imagen 2):

A la vista de esta segunda viñeta, responde a las siguientes preguntas:

- ¿Coincide en algo lo que habías imaginado con lo que la humorista nos dice?
- Observa cada viñeta y di quién dice la frase que aparece en los bocadillos.
Ejemplo: Los padres le dicen a la hija que su perro....
- Ahora eliges tres viñetas y te pones en el lugar de la persona de la imagen y se lo comentas a un compañero.
Ejemplo: La «hija» hablando a una amiga:
«Fíjate, el otro día mi madre me confesó que el perro de cuando era pequeña no se había ido a vivir al campo sino que , y yo que me lo creí todo».



Imagen 2

Recuerda que tenemos otros verbos para matizar el significado de *decir*. Algunos ejemplos son confesar, desvelar, poner al corriente, descubrir, afirmar, comentar. Intenta utilizar algunos en el ejercicio.

4. Para terminar

- Seguro que has tenido que decir algo comprometido a alguien, o te han desvelado algún secreto alguna vez. Escríbelo en un papel con ayuda de un compañero.
- Intercambiad los papeles entre los distintos grupos de la clase.
- Leed el papel que os ha tocado e intentad escribir cómo lo diríais vosotros si estuvierais en esa situación.

Para toda la vida

María José Montero Preciados

Instituto Cervantes de Bruselas

Antes de la audición

- Vas a escuchar una canción, pero antes debes descubrir con tu compañero qué tipo de canción puede ser. Te vamos a ayudar con seis palabras claves que forman parte de la letra de la canción que después escucharemos. Debes encontrarlas en esta sopa de letras. Para identificarlas te damos la primera y la última letra de cada palabra clave.

C _ _ _ _ N	C _ _ _ O
S _ _ _ _ O	S _ _ _ O
E _ _ _ _ O	V _ _ A

Sopa de letras

C	A	M	I	O	N	F	E	O	I
A	L	B	I	N	O	S	I	N	L
R	E	C	P	E	D	R	O	H	X
I	A	T	C	G	H	Z	Ñ	E	O
Ñ	T	W	E	V	A	U	E	I	D
O	O	J	B	R	E	P	U	D	A
G	R	E	O	S	N	E	S	I	R
A	S	C	S	P	Y	O	S	O	G
V	I	D	A	D	O	R	A	T	A
A	T	O	R	R	E	A	L	A	S

Durante la audición**Primera audición**

2. Ahora vas a escuchar la canción *Para toda la vida*, del disco «Eclipse» (1999) de la cantante argentina Marcela Morelo. Escúchala atentamente y completa con las palabras que faltan.

Para toda la vida

Entre el _____ 1 y la _____ 2
 está tu _____ 3 .
 _____ 4 mío.
 Volando, volando en el _____ 5 _____ 6 tu
 _____ 7.
 Tú _____ 8 y el mío.
 Todo _____ 9 un _____ 10 cuando
 _____ 11 contigo.
 _____ 12 mío.
 Me _____ 13 tomar conciencia que _____ 14
 y _____ 15.
 _____ 16 y _____ 17.

Éste es un amor eterno.
 Éste es un amor sagrado.
 Para toda la vida
 te quiero.
 Para toda la vida.
 Para toda la vida
 te quiero.
 Para toda la vida.

Un _____ 18 _____ 19 _____ 20
 _____ 21 de pronto.
 _____ 22 mío.
 Para _____ 23 con _____ 24 tu
 _____ 25 y mi _____ 26.
 Tú _____ 27 y el mío.
 Éste es un _____ 28 _____ 29.
 Éste es un _____ 30 _____ 31.

Para toda la vida
 te quiero.
 Para toda la vida.
 Para toda la vida
 te quiero.
 Para toda la vida.

Entre el sol y la luna
 está tu corazón.
 Entre el sol y la luna
 está tu corazón.
 Está tu corazón.
 Está tu corazón.

Éste es un amor eterno.
 Éste es un amor sagrado.
 Para toda la vida
 te quiero.
 Para toda la vida.
 Para toda la vida
 te quiero.
 Para toda la vida.

Entre el sol y la luna
 está tu corazón.

Entre el sol y la luna
 está tu corazón.
 Está tu corazón.

Entre el sol y la luna
 está tu corazón.
 Está tu corazón.

Segunda audición

3. ¿Has escrito todas las palabras y expresiones de la canción? Para asegurarte de que están bien escritas y para completar las que te puedan faltar, vas a escucharla otra vez.
4. Después de esta segunda audición, puedes comparar tus anotaciones con las realizadas por tu compañero/a, antes de ponerlas en común con el resto del grupo.

Después de la audición

5. ¿Qué estrofa o frase es tu favorita? ¿Por qué?

6. Fijándote en la letra de la canción, busca las palabras o expresiones con el mismo significado que:

- a) Afecto: -----
- b) Inmortal: - -----
- c) De repente: -----
- d) Bendito: -----
- e) Resplandeciente: -----

7. Localiza en la canción las palabras que designan elementos de la naturaleza.

8. Todos los verbos de esta canción están en presente. Busca los verbos de la primera, segunda y tercera conjugación y escribe los infinitivos en el siguiente recuadro:

Verbos en -AR	Verbos en -ER	Verbos en -IR

9. De los verbos anteriores, identifica los verbos que son regulares e irregulares y escríbelos en este recuadro:

Verbos regulares	Verbos irregulares

Título	Destreza principal	Objetivos	Soluciones
Nivel	Otras destrezas		Material
FICHA 58 Érase una vez Salvador Dalí <i>Niveles inicial alto e intermedio</i>	Integración de las cuatro macrodestrezas, con especial atención a la expresión escrita y a la expresión e interacción orales.	<ul style="list-style-type: none"> – Adquirir conocimientos sobre Dalí. – Narrar los acontecimientos de la vida de una persona utilizando los tiempos apropiados del pasado. – Expresar y discutir las opiniones de otros, interactuando con el grupo. – Producir textos escritos de carácter biográfico y reelaborarlos de manera cooperativa. 	Se puede encontrar más información sobre Dalí en la página web de la Fundación Gala-Salvador Dalí: www.salvador-dali.org/esp/
FICHA 59 Listos para comer <i>Niveles inicial</i>	Expresión oral, expresión escrita, interacción oral.	<ul style="list-style-type: none"> – Utilizar los nombres de utensilios de comida al hablar de cuadros de pintores. – Describir cuadros y comparar imágenes. – Utilizar estructuras gramaticales con los verbos <i>estar/tener</i> y <i>hay</i>. – Emplear locuciones prepositivas de lugar: <i>al lado de</i>, etc. – Inferir reglas gramaticales. 	Soluciones: 1) 1 mantel; 2 taza; 3 vaso; 4 botella de agua; 5 bandeja; 6 tenedor; 7 cuchillo; 8 cuchara; 9 servilleta; 10 plato; 11 tijeras; 12 cartón de leche; 13 jarra; 14 botella de vino; 15 copa; 16 lata; 2) 2 A: 1 en; 2 encima de; 3 junto a; 4 debajo del. 2 B: 1 cuchillo; 2 zumo de frutas; 3 mesa. 2 C: 1 rosa; 2 plato; 3 taza; 4 mantel. 2 D: 1 mesa; 2 plato; 3 vaso; 4 copa.
FICHA 60 Dime quién eres y te diré de qué eres el último en enterarte. <i>Niveles intermedio y avanzado</i>	Integración de diferentes destrezas: comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita.	<ul style="list-style-type: none"> – Hablar a partir de preguntas sobre el texto. – Contar sus propias experiencias, – Escribir un diálogo a partir de una situación concreta. – Resumir por escrito una situación personal concreta. – Practicar el estilo directo e indirecto. – Emplear refranes. 	1) a) Dime de qué presumes y te diré de qué careces b) Ejemplo: La esposa es la última en enterarse de que su marido tiene una amante. 2) Primera fila: la esposa, la madre, el padre, el marido. Segunda fila: el hijo, la hija, la suegra, la mejor amiga. Tercera fila: El paciente, el empleado, la viuda, el heredero. 3) b) Ejemplo: Los padres dicen a la hija que su perro no se había ido a vivir al campo. c) Fíjate, sino que le había pillado un coche una mañana, y yo me lo creí todo.
FICHA 61 Para toda la vida <i>Nivel inicial</i>	Integración de expresión oral y escrita y de comprensión auditiva y lectora.	<ul style="list-style-type: none"> – Explotar una canción en clase de ELE. – Expresar acuerdo y desacuerdo y justificar opiniones. – Ejercitarse en el uso de exponentes gramaticales con <i>ser / estar</i> y otros verbos. 	1) corazón, sagrado, eterno, cariño, sueño y vida. 2) 1. sol, 2. luna, 3. corazón, 4. cariño, 5. cielo, 6. dibujas, 7. nombre, 8. nombre, 9. parece, 10. sueño, 11. estoy, 12. cariño, 13. haces, 14. amo, 15. vivo, 16. amo, 17. vivo, 18. arco, 19. iris, 20. radiante, 21. aparece, 22. cariño, 23. pintar, 24. colores, 25. nombre, 26. nombre, 27. nombre, 28. amor, 29. eterno, 30. amor, 31. sagrado. 6) a) cariño, b) eterno, c) de pronto, d) sagrado y e) radiante. 7) el sol, la luna, el cielo y el arco iris. 8) Verbos de la 1ª conjugación: amar, dibujar, estar, pintar y tomar. 2ª conjugación: aparecer, hacer, parecer, querer y ser. 3ª conjugación: vivir. 9) Todos son regulares, excepto estar, aparecer, hacer, parecer, querer y ser . Materiales Canción <i>Para toda la vida</i> , del disco <i>Eclipse</i> (1999), de Marcela Morelo.



Más que palabras. Literatura por tareas.

Giovanna Benetti, Mariarita Casellato y Gemma Messori.
Editorial Difusión, Barcelona. 2004.

Nos sitúan estas tres autoras ante una obra de gran envergadura, ambiciosa y original, si tenemos en cuenta tanto su extensión como el enfoque por tareas, y que tiene por objetivo una enseñanza de la literatura motivadora y moderna. Cabe suponer, no obstante, que se ha experimentado con grupos monolingües italo hablantes, lo cual nos sitúa más allá del nivel B1, según el *Marco europeo de referencia*: nos parece indicada para los niveles B2, C1 y C2, particularmente para este último. La presentación es esmerada y estética y el CD que lo acompaña contribuye a amenizar las tareas propuestas.

El programa se desarrolla a lo largo de tres temas esenciales: Amor (la Poesía), Vida (la Narrativa) y Libertad (el Teatro), y la metodología se basa tanto en el enfoque por tareas como en la implicación personal del alumno y la intercomunicación entre los componentes del grupo.

La excelente selección de textos parte de finales del siglo XIX hasta nuestros días y, sin ser exhaustiva, es muy completa y representativa. Algo nuevo y positivo es la inclusión de textos en gallego, catalán y euskera, así como de otras realidades lingüísticas ultramarinas que presentan un interesante mestizaje literario

El libro está dividido en tres módulos, desarrollándose en cada uno de ellos un proyecto, basado en un género li-

terario determinado y en un tema concreto entre los tres presentados. A lo largo de cada módulo, el alumno deberá realizar varias tareas, individuales y en grupo, y se le pedirá al final del mismo que elabore su propia obra creativa, a través de un minitaller de escritura literaria. Deberá reflexionar igualmente sobre lo aprendido en el proyecto y efectuar una evaluación de los contenidos y de su aprendizaje.

Al final del libro, el alumno encontrará en forma de anexos abundante información teórica sobre los autores, el marco histórico y los movimientos literarios, así como una cronología. La ficha llamada «de acercamiento al autor», presentada en la Introducción, indica con claridad la metodología preliminar a seguir.

El primer módulo está dedicado a la poesía, estudiada a través del tema del amor. Se concede una particular importancia a la lectura de poemas por parte del alumno, se identifican algunos recursos literarios y se estudia la forma a través del ritmo, la rima y la musicalidad. Los poemas y las canciones del CD, en este módulo, están igualmente dedicados al tema amoroso. El análisis se apoya en una terminología justa y precisa, pero que resulta a menudo demasiado «técnica» para estudiantes no iniciados (sobre todo al término de un B1): *anáfora, hipérbaton, polisíndeton, encabalgamiento, aliteración, etc.* A pesar de ello, el profesor dispone de cierta flexibilidad para poder organizar su propio itinerario a través del libro, evitando así las dificultades. La selección de textos poéticos, desde Rosalía de Castro y G. A. Bécquer hasta J. Gil de Biedma, pasando por N. Guillén, R. Alberti, O. Paz y M. Benedetti, entre otros, es rica y variada. En el segundo módulo se analiza, a través de la narrativa, el concepto de la vida, que es el tema esencial, y se solicita del alumno una reflexión sobre el significado y misterio de la existencia a través de páginas de autores conocidos o simplemente a través de sus pequeñas acciones cotidianas. Se organiza a continuación el trabajo en grupo para la construcción de un proyecto cuyo contenido temático esté en relación con la existencia humana. Se pide más adelante la creación de un cuento, así como la nueva escritura del final de un cuento o novela conocidos. Para ello se facilitan, evidentemente, las pautas y datos necesarios para construir cualquier esquema narrativo (introduc-

ción, desarrollo, desenlace, etc.). La utilización de los tiempos verbales en la narración de hechos pasados goza de un espacio privilegiado, aunque nos parece algo confusa y difícil para un alumnado no hispanohablante la explicación sobre *el tiempo de la historia, los tiempos del discurso, y el tiempo interno*. La misma dificultad encontramos en algunas de las tareas presentadas (ej.: pág. 214). La selección de textos es, una vez más, excelente y presenta una panoplia de estilos, géneros y épocas de gran riqueza, yendo desde B. Pérez Galdós y M. de Unamuno hasta E. Lindo, pasando por R. Sender, A. Mastretta, J. Cortázar y Juan Rulfo, entre otros. Aportan una nota novedosa e interesante el fragmento en euskera de B. Atxaga y el fragmento en catalán de Mercè Rodoreda, ambos en versión integral en castellano.

El tercer módulo está dedicado al teatro, a través del tema de la libertad, y el objetivo final de este proyecto es la creación de una pequeña obra teatral relacionada con dicho tema. Para ello, se siguen varias etapas: argumentación en grupo sobre la elección del modelo a seguir; presentación más adelante de los diferentes elementos teatrales: *luces, telón, vestuario, escenario, música, acomodador, etc.*, y por último, en grupos, se comienza el trabajo, escribiendo cada alumno una breve obra de guiñol, analizándose después en común los diferentes aspectos de cada obra: *diálogo, monólogo, actores, escenificación, etc.* Paralelamente se va introduciendo el tema de la libertad a través de los textos, seleccionados con tanto acierto como en los módulos precedentes: A. Sastre, A. Buero Vallejo, F. García Lorca, J. L. Alonso, R. de Valle Inclán, etc. Se pide finalmente al grupo el montaje de una de las obras teatrales.

En cuanto al CD, compuesto de 15 canciones y textos, escogidos con sensibilidad y acierto (*Mulata*, de N. Guillén; *Adiós, ríos*, de R. de Castro, cantado en gallego por A. Prada; *Gracias a la vida*, por Violeta Parra, entre otros, y textos de J. J. Millás, M. Benedetti, J. Cortázar, J. L. Borges, etc.) leídos o cantados, aportan un elemento artístico suplementario y van acompañados de una serie de tareas, interesantes desde un punto de vista no sólo didáctico, sino también humano y literario, ya que subrayan los aspectos clave de los textos.

Dolores Soler-Espiauba.
Bruselas



Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores

J. Agustín Torijano Pérez.
Arco/ Libros, S.L. Madrid. 2004.

En la serie *Cuadernos de didáctica del español/LE* acaba de publicarse un estudio teórico de los diferentes tipos de errores que se pueden distinguir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, completado por un repaso a las estrategias que pueden ayudar a los estudiantes a aprender de sus errores. Antes, los profesores y pedagogos solían adoptar una actitud meramente represiva ante el error, considerado como síntoma de fracaso y penalizado, en el peor de los casos, con castigos corporales. Además, acostumbraban a hacer hincapié en la importancia de la corrección formal, en vez de evaluar el éxito o fracaso de los actos comunicativos en que intervenían sus alumnos. En la actualidad, parece predominar una actitud más positiva ante el error, interpretado más bien como síntoma de progreso, como un fenómeno ineludible que se produce cuando el aprendiz intenta verificar las hipótesis que va formulando sobre la lengua estudiada. Se considera absolutamente normal que el estudiante no llegue a dominar por completo el sistema de la LE desde el principio de su aprendi-

zaje: no tiene más remedio que pasar por un sistema aproximativo (o, por emplear el término acuñado por Selinker, una interlengua), caracterizado por la presencia de desviaciones de todo tipo.

A este propósito, Torijano Pérez señala la posibilidad de reservar el concepto de *error* para las desviaciones sistemáticas, producidas «por el hecho de que el estudiante todavía no haya aprendido algo». Con el término *equivocación* designa las desviaciones «incoherentes» que se dan cuando el estudiante ya ha aprendido la forma correcta, pero sigue alternando ésta con una solución errónea. Los *lapsus*, finalmente, se producen como consecuencia de todo tipo de disfunciones (falta de concentración, cansancio, etc.) que también podrían provocar incorrecciones en los mensajes de un hablante nativo.¹ La frecuencia y sistematicidad con la que se manifiestan las desviaciones vuelven a comentarse en el capítulo 5, en el que el autor también analiza la relación entre errores transitorios y errores fosilizados o fosilizables (se conoce como *fosilización* el mecanismo por el que los alumnos mantienen en su interlengua determinadas incorrecciones, independientemente de los años de exposición a la LE). Según el autor, los errores más «graves», los que deben recibir un tratamiento de prioridad, son los llamados errores globales, que afectan a la interpretación de una frase completa (o de una unidad aún más amplia). En segundo lugar vendrían los que no bloquean la comunicación, pero tienden a causar irritación en el oyente. Torijano Pérez parece sugerir que los errores gramaticales suelen ser más graves que los fallos de tipo léxico. Sin embargo, no queda claro en qué se basa esta hipótesis: ¿no se tratará de un vestigio de la época en que la gramática se consideraba el componente más prestigioso de las clases de idiomas? El autor no se refiere a ningún estudio empírico que apoye su tesis; se limita a afirmar que la mayor parte de los profesores estarían de acuerdo con ella.

En el capítulo 6, Torijano Pérez pasa revista a las diferentes causas que pueden explicar la aparición de erro-

res: la distracción (de la cual no siempre se puede culpar exclusivamente al aprendiz), la interferencia (la aplicación, en la interlengua, de una estructura de una lengua ya conocida), la traducción (el autor admite que la distinción entre interferencia y traducción es muy sutil; en su opinión, la interferencia corresponde a un proceso inconsciente, mientras que la traducción más bien se debe considerar una estrategia voluntaria), la hipergeneralización (cuando el aprendiz no dispone de datos suficientes para formar sus reglas hipotéticas) y la inadecuación de los materiales didácticos.

La obra reseñada adolece de cierto desequilibrio entre la parte dedicada a los «errores de aprendizaje» (muy bien documentada, como se ha visto), y la parte consagrada al «aprendizaje de los errores» (un solo capítulo). Dicho de otro modo, el autor presta más atención al diagnóstico que a las posibles terapias (las estrategias de aprendizaje y de comunicación que puede aplicar el estudiante, o las estrategias que el profesor debería promover en el aula). Parece ser reacio a proponer una descripción detallada de las recetas concretas que se han venido proponiendo en la literatura; No obstante, en las últimas páginas del libro afirma que los dos principios básicos que deberían subyacer a las actuaciones preventivas o correctoras son la reflexión y la ejercitación, y presenta una breve «guía de caminantes» dirigida a los profesores. Resulta algo decepcionante la parte práctica del libro, en que se invita al lector a observar y analizar un número muy limitado de frases incorrectas tomadas de la producción de estudiantes de ELE.

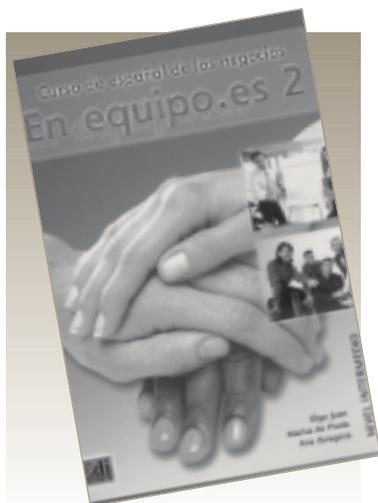
Conviene dejar claro que esta obra constituye una buena síntesis de las consideraciones generales y teóricas que se han hecho sobre el error, pero que defraudará a aquellos profesores que busquen un modelo práctico para el análisis sistemático y exhaustivo de los errores léxicos o gramaticales que aparecen en la interlengua de sus estudiantes de ELE.²

Danny Masschelein
Hogeschool voor Wetenschap & Kunst.Campus VLEKHO. Brussel

NOTA

1. Recuérdese la distinción establecida entre los términos *error* y *falta* en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>), documento que el autor, curiosamente, no ha incluido en la bibliografía de su obra.

2. Quien esté interesado en comparar varias tipologías de esta índole podrá recurrir, por ejemplo, a las obras de G. Vázquez, I. Santos Gargallo y S. Fernández, incluidas en la bibliografía de la publicación de Torijano Pérez. Para una comparación crítica de varias clasificaciones de errores», véase el artículo «Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores», de I. Penadés Martínez (http://www2.uah.es/linred/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf).



En equipo.es 2 Curso de español de los negocios. Nivel intermedio

Olga Juan, Marisa de Prada y Ana Zaragoza
Editorial Edinumen
Madrid, 2003.

El método *En equipo.es* respeta las características y necesidades del alumno de español de los negocios. Contiene un material muy versátil que puede usarse tanto en los cursos de posgrado universitario como en los liceos comerciales y en los cursos regulares de lengua española de facultades de Ciencias Económicas o Empresariales; sobre todo cuando el alumno solicite una certificación especializada en el español de los negocios. Los contenidos de *En equipo.es 2* se identifican en el nivel B1 del *Marco de referencia europeo*.

1. Estructura de la planificación didáctica: la tarea

En equipo.es contiene una progresión de las actividades que logran trabajar las destrezas y los contenidos gramaticales y temáticos en una secuencia tan cuidada que, cuando el alumno llega a la tarea, tiene ya todos los elementos necesarios para realizarla. La tarea, contextualizada en el mundo del trabajo, se convierte, desde el punto de vista didáctico, en una forma estructurante y no sólo en una mera forma de trabajo complejo o de actividad de recopilación.

2. Un método específico para un saber específico: la cultura empresarial

Desde el punto de vista del docente que adoptará el método hay que destacar una gran virtud: *En equipo.es* no presupone que el profesor sea un especialista en el mundo de los negocios. Con *En equipo.es* el profesor puede aprender junto con sus alumnos y de este modo el intercambio comunicativo se hace más profundo y ambas partes se benefician.

En equipo.es 2 está compuesto por ocho unidades de trabajo definidas en el *Índice* según coherentes parámetros de planificación. Los temas afrontados son formativos y actuales: la cultura empresarial española, las nuevas tecnologías en la empresa, aspectos jurídico-laborales en la empresa, la cultura empresarial, los sectores económicos, las Pymes, las actividades bancarias y financieras y la promoción de la empresa.

Un espacio especial se ha dedicado no sólo al conocimiento de las formas del español y de la cultura empresarial propias de Hispanoamérica, sino también a las diferencias culturales que existen dentro del mundo de los negocios. Todos sabemos que un enfoque equivocado a la hora de negociar puede arruinar los esfuerzos de preparación de un acuerdo. Esto es fundamental en Latinoamérica donde el recurso al inglés no es siempre posible y donde el extranjero suele encontrarse frente a un interlocutor que perdona poco los errores interculturales.

En la sección *Hispanoamérica* se hace evidente por parte de las autoras la intención de abarcar diferentes normas lingüísticas; así nos encontramos siguiendo a la directora argentina de marketing María Delia Magaró (norma rioplatense) en un viaje a través de Chile (norma andina) y de Venezuela (norma caribeña). Los contrastes entre las formas peninsulares y latinoamericanas están marcados con el espíritu de quien concibe la unidad en la diversidad y facilitan al profesor el material necesario para satisfacer necesidades particulares de parte de los alumnos cuando éstos necesiten negociar con países hispanoamericanos. *En equipo.es 2* cierra la progresión de unidades con un *Apéndice gramatical* muy útil a la hora de sistematizar los contenidos propuestos.

3. Para trabajar más y mejor

El *Libro de ejercicios* que acompaña la edición contiene una amplia serie de actividades para consolidar, aplicar y fijar los contenidos presentados en el Libro del alumno. Cada unidad se cierra con una sección, *En resumen*, orientada a la reflexión sobre la lengua y el proceso de adquisición de la misma por parte del alumno; sección que está planificada no sólo como forma de tomar conciencia de los elementos que integran el proceso de aprendizaje, sino también como forma de proveer estrategias que hagan dicho proceso más rentable.

Las audiciones previstas, ya sea para el libro del alumno como para el de ejercicios del método *En equipo.es 2*, se presentan en dos CD incluidos en el mismo libro de ejercicios. La variedad de audiciones a las que nos había acostumbrado el primer nivel de *En equipo.es* bajo formas de diálogo, entrevista, publicidad y monólogos entre otras, se acrecienta en este segundo nivel y permite una vasta reutilización de los textos para actividades de comprensión o de incentivo a la producción.

El *Libro de ejercicios* también contiene un *glosario* de los términos utilizados (que permiten al alumno construir su propio diccionario bilingüe), las claves de todas las actividades contenidas en el *Libro del alumno* y en el *Libro de ejercicios* y las transcripciones de los textos.

El *Libro de ejercicios* del segundo nivel finaliza con un *Apéndice www* que orienta al alumno en la búsqueda de materiales que pueden constituir una sana fuente de autoaprendizaje. En este sentido podemos afirmar que el método no sólo cubre las necesidades de unos destinatarios particulares, sino que, en el espíritu más moderno de la enseñanza de las lenguas, los lleva de la mano desde la presentación de un tema hasta un momento de absoluta libertad frente a los materiales de la Red.

En conclusión, puede decirse que *En equipo.es 2* es un método para adultos que desean responsabilizarse del propio proceso de aprendizaje.

María Cecilia Ainciburu
Facoltà di Economia "Richard Goodwin"
Università degli Studi di Siena (Italia)

Noticias

El Centro de Recursos

El Centro de Recursos de la Consejería de Educación está actualizando el fondo e informatizando su catálogo que podrá consultarse por Internet. En marzo estará abierto al público con mejores servicios.

I Premio Internacional Mosaico de narración breve

El 2 de diciembre de 2004 se celebró el acto de entrega del I Premio Mosaico de narración breve, en la sede del Instituto Cervantes de Bruselas.

El jurado, presidido por D. José Antonio Marina Torres, escritor y filósofo, e integrado por D. Christian De Paepe, catedrático emérito de la Universidad Católica de Lovaina, D. Ricardo Martínez de Rituerto, corresponsal de El País en Bruselas, y D. Julio Redondas Barreiro, analista de Internet, concedió el I Premio a las siguientes obras:

1ª categoría (hasta 16 años)

Obra: "El caballero Jorge Sagrillas".
Autor: Salvador Bertomeu Sánchez
(Luxemburgo)

2ª categoría (de 17 años en adelante)

Obra: "Addio del Passato"
Autor: José Antonio García Chamizo
(Bruselas)

Estas obras se publicarán como separata en la revista *Mosaico*.

Primer Congreso de Estudios Hispánicos en el Benelux

Con el título *Memorias para el futuro*, se celebró este primer congreso durante los días 25, 26 y 27 de noviembre de 2004 organizado por la Cátedra de Literaturas Hispánicas de la Universidad Libre de Bruselas, con la colaboración de la Consejería Cultural y la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica. Uno de los objetivos del Congreso ha consistido en establecer el mapa de los estudios hispánicos desde el punto de vista de la enseñanza y la investigación. Han participado las principales figuras del hispanismo



Robin Lefere, Catedrático de Literaturas Hispánicas. I Congreso de Estudios Hispánicos del Benelux.

en el Benelux como R. Lefere, P. Collard, Ch. De Paepe, N. Lie, J. De Bruyne, R. Fagel, J. Joset, E. Dehennin, I. Yepes y H. Hermans; el Presidente de la SBA, P. Eeckhout, y el inspector honorario de español, R. Stembert. Las actas de este congreso serán publicadas por la Consejería de Educación.

Formación del profesorado

Se está celebrando el III Ciclo de seminarios con el título "*Ver para leer: literatura y cine en la clase de ELE*". El 23 de abril de 2005 tendrá lugar la "*V Jornada Pedagógica del español en Bélgica*". Como novedad, se va a celebrar un ciclo de conferencias sobre las Comunidades Autónomas Españolas que comenzará en enero. La Consejería colabora también con instituciones belgas en otras actividades de formación. La Asesoría Técnica, por su parte, lleva a cabo un programa de Jornadas Pedagógicas en las Comunidades Flamenca y Francesa en colaboración con los responsables pedagógicos correspondientes.

Actividades culturales y formativas en Luxemburgo

La Consejería de Educación quiere dar un nuevo impulso a su acción formativa con la organización de seminarios, conferencias y jornadas pedagógicas. Esta actuación ha comenzado ya con las intervenciones de los profesores Virgilio Borobio y José Manuel Pérez Carrera. La Consejería ha participado también en el Salón del Estudiante de Luxemburgo.

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

El lenguaje actual

Formadores:
Danièle Janssen (CAF) y
Cristóbal Gutiérrez
(Consejería de Educación)

Lugares y fechas:
Tihange: 18/01/05
Woluwé St Pierre (Bxl):
20/01/05
Charleroi: 25/01/05

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

Lugares y fechas:
Tihange, el 12/04/2005
Tournai, el 19/04/2005
Información:

CAF, La Neuville, 1
4500 Tihange (Belgique)
Tel. +32 (85)27 13 60
Fax +32 (85) 27 13 99
daniele.janssen@lecaf.be
http://education.skynet.be/caf

Het Gemeenschapsonderwijs

Jornadas de Formación del Profesorado de la red ARGO

Fechas:
16 de noviembre de 2004
Tema: Costumbres y convenciones españolas
Lugar y hora: CVO Ivoran de Kapellen, 9h30 – 13h.

27 de enero de 2005
Tema: Gramática comunicativa. Español coloquial.
Lugar y hora: CVO Janitor de Sint-Niklaas, 9h30 – 13h.

11 de marzo de 2005
Tema: Costumbres y convenciones. Fiestas españolas
Lugar y hora: IVV Gante, 9h30 – 13h.

17 de marzo de 2005
Tema: El español y los toros
Lugar y hora: CVO Ronse, 9h30 – 13h00

20 de mayo de 2005
Tema: El lenguaje coloquial y la jerga juvenil
Lugar y hora: CVO Kempen Mol, 9h30 – 13h.

Ponentes:
Federico Curto y Cristóbal Gutiérrez

Más información:
Jean Eyckmans,
pedagogisch adviseur

Dirección:
Bisschoppenhoflaan, 404 bus 11
2100 Deurne
Tel. y fax: 03 324 12 56
E-mail: jean.eyckmans@village.uunet.be

Informaciones complementarias en:
www.gemeenschapsonderwijs.be

Jornada Pedagógica de la Vrije Universiteit Brussel

El español coloquial en la clase de E / LE. El léxico coloquial

Ponente:
Antonio Briz, Universidad de Valencia. Grupo Val.Es.Co.
Responsable pedagógica:
Vinciane Vanderheyde

Fecha: Viernes 21 de enero de 2005 de 9.30 a 16 h
Lugar: V.U.B.,
Pleinlaan 2, 1050 Brussel
Precio: 45 euros
Inscripción: Antes del 6 de enero de 2005

Información:

IDLOsecretaría:
Tel.:02/629.36.54
Fax:02/629.36.36

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

III Ciclo de seminarios para profesores de español «Ver para leer: literatura y cine en la clase de E/LE»

Miércoles, 1 de diciembre de 2004

La literatura en el aula. Aplicaciones prácticas

Marta Sanz
Escritora y profesora de la Universidad Antonio de Nebrija

Miércoles, 23 de febrero de 2005
Panorama del cine español contemporáneo

José M^a Conget
Escritor y profesor de Literatura

Miércoles, 9 de marzo de 2005
Actividades didácticas con fragmentos cinematográficos en la clase de E/LE

Blas Martínez
Asesor pedagógico de SGEL.

Lugar de celebración de los seminarios.
Instituto Cervantes . Av. Tervurenlaan, 64 - 1040 Bruselas
Horario De 14:00 a 17:00 horas.
Seminario suelto: 25 € ; ciclo completo: 90 €

Con la colaboración de:
Grupo SM; Sociedad General Española de Librería, S.A.; Subdirección General de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas.

Entidades organizadoras:
Consejería de Educación,
Bld. Bischoffsheim, 39, 1000 Bruselas, Tel.: 02.223.20.33
asesoriabelgica.be@correo.mec.es
http://www.sgci.mec.es/be

Instituto Cervantes,
Av. Tervurenlaan, 64 1040 Bruselas, Tel.: 02.737.01.90
cenbru@cervantes.es
http://bruselas.cervantes.es

V jornada pedagógica del español en Bélgica

Sábado, 23 de abril de 2005

El tema, la conferencia plenaria y los talleres se anunciarán oportunamente

Ciclo de conferencias sobre las Comunidades Autónomas Españolas

Andalucía, 12/01/2005
Aragón, 02/02/2005
Asturias, 16/03/2005
Baleares, 23/04/2005
Castilla La Mancha, 11/05/2005

Información:
cristobalgutierrez.be@correo.mec.es

PAISES BAJOS

Jornada Didáctica
Fecha: 25/02/2005
Lugar y hora: I. Cervantes de Utrecht, de 10.00 a 16.00
Información: asesoriaholanda.be@correo.mec.es

LUXEMBURGO

IX Certamen Literario organizado por el Círculo Cultural Español "Antonio Machado"

IV Concurso de dibujo organizado por la Asociación de Padres de Alumnos de Luxemburgo.

Conferencia de Antonio Briz, profesor de la Universidad de Valencia.
Día 20 de enero de 2005.
El lugar y la hora se anunciarán oportunamente

Ciclo de Seminarios para profesores de español.
Las fechas se anunciarán oportunamente.

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

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España
Consejería de Educación

Consejería de Educación

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

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/

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS**BÉLGICA**

Bld. Bischoffsheimlaan, 39
1000 BRUSELAS
Tel.: 00 32 2 218 30 94 Fax: 00 32 2 223 36 05
alce.bruseelas.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. Bischoffsheimlaan, 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. Bischoffsheimlaan, 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:

Marina Ruiz Pérez
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
MOSAICO 14, Tratamiento del error en la clase de E/LE

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

**INSTITUTO CERVANTES
BRUSELAS**

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

**INSTITUTO CERVANTES
UTRECHT**

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

EMBAJADA DE ESPAÑA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



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

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