



EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BELGICA, PAISES BAJOS
Y LUXEMBURGO

MOSAICO

Revista para la Promoción y Apoyo
a la Enseñanza del Español

Núm. 25 – Junio 2010



'10 Enero-
Junio

educacion.es

Sumario

PRESENTACIÓN 3

Germán Gullón Palacio
Universidad de Ámsterdam

ARTÍCULOS

Las TIC en el aula de español: la competencia digital y la autonomía del estudiante 4

Olga Juan Lázaro

El *perpetuum mobile* de la evaluación formativa 12

Danny Masschelein

Aunque lo sepas: la selección modal de las concesivas con *aunque* y su explicación en el aula de español 16

Carmen Ballester de Celis

La imagen comercial de España en el extranjero 22

Beatriz Romero Dolz

TALLERES Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

Cine en clase de ELE 26

M.ª Josefa Larraz Genovés

BIEN DICHO Y BIEN ESCRITO

Español correcto 31

Descripción y norma en la *Nueva gramática de la lengua española*
Eugenio Cascón Martín

Los puntos sobre las íes 36

Cuestión de acentos

FICHAS

Mójate, no seas *Cobarde* 38

José M.ª Mateo Fernández

Asesinato en la mansión Villalta 43

GUÍA DEL PROFESOR 46

RESEÑAS

Trampas y pistas para la expresión escrita de los neerlandófonos 47

INFORMACIONES

Noticias 50
Calendario 50
Consejería de Educación 51
Institutos Cervantes 51

MOSAICO

Junio 2010

Directora

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

Coordinadores

Antonio Delgado Torrico
Javier Ramos Linares
Asesores Técnicos

Equipo de Redacción

Lucía Isabel Amores González
Antonio Delgado Torrico
Javier Ramos Linares
Eva M.ª Tejada Carrasco
Bld Bischoffsheimlaan 39
1000 Bruselas
tel.: 00 32 (0)2 219 53 85 – fax: 00 32 (02) 223 21 17
asesoriabelgica.be@educacion.es

Colaboran en este número

Angélica Agíss Clemens
Carmen Ballester de Celis
Eugenio Cascón Martín
Germán Gullón Palacio
Olga Juan Lázaro
M.ª Josefa Larraz Genovés
José M.ª Mateo Fernández
Danny Masschelein
Beatriz Romero Dolz

Corrección lingüística

Beatriz Calvo Martín

Fotografías

Las imágenes de la película *Cobardes* aparecen por cortesía de FILMAX ENTERTAINMENT.
Las imágenes de las páginas 41, 42, 43 y 45 proceden del Banco de imágenes y sonidos del Instituto de Tecnologías Educativas. Las ilustraciones de las páginas 43 y 45 han sido realizadas por Aurelio Lorenzo Pérez y Ricardo Polo López.

Maquetación – Impresión y encuadernación

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

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Dirección General de Relaciones Internacionales
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Catálogo de publicaciones del Ministerio – www.educacion.es
Catálogo general de publicaciones oficiales – www.060.es
Texto completo de esta obra:
www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mos25.shtml
Fecha de edición: junio de 2010
NIPO versión digital: 820-10-014-2
ISSN: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 Ministerio de Educación de la incorporación, ofreciendo los datos que permitan la vigilancia del cumplimiento de lo expuesto en el punto anterior.

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

— ejemplar gratuito —

Edición electrónica de *Mosaico*:
www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico.shtml



PRESENTACIÓN



Los seres humanos empleamos desde el inicio de los tiempos iconos, imágenes y palabras para representar la realidad, para ponerla una segunda vez ante nuestros ojos. Las pinturas de la cueva de Altamira, los famosos bisontes, sirvieron a nuestros antepasados para reconocer cuáles

eran los animales vistos por la pradera o el bosque y que querían cazar para alimentarse. Hoy en día, la belleza, el color de las pinturas, produce un efecto estético y no podemos dejar de pensar en la belleza del color del interior de las cuevas cuando fueron decoradas, que contrastaría profundamente con el gris de la lluvia, de los largos inviernos cántabros. Junto a las imágenes los hombres se valieron primero de la palabra hablada y luego de la escrita para seguir interrelacionándose con el mundo, con la realidad. A lo largo de los siglos, el castellano, un rico idioma derivado del latín, que cuaja en la Edad Media, fue llenándose de palabras, unas del campo, de los aperos, otras derivadas del latín eclesiástico, del árabe de los invasores, y luego, durante el Renacimiento, del italiano, del holandés —de donde vienen muchas palabras relacionadas con la navegación, con los barcos, como *foque*—, o del francés... El castellano se convirtió así en una lengua enormemente expresiva y para aprenderla hacían falta lecturas, lecturas literarias, que nos enseñaran la profundidad de su riqueza.

La lengua culta que aprendimos durante los estudios del bachillerato mediante la lectura, el estudio de la gramática y demás parece diluirse hoy en un mar de lenguaje oral, dominado por los medios de comunicación, bastante influidos por el inglés y por los usos que de la lengua hace la juventud. A veces, leemos un trozo de texto escrito y nos sorprende su simplicidad. Le echamos la culpa a los mensajes de texto, a los *sms*, a la televisión, a los juegos de ordenador. Todo un poco injusto, como veremos enseguida.

La literatura tradicional empleaba una lengua con alma; entonces las palabras guardaban con cuidado los sentidos escondidos en ellas. El placer de la lectura consistía en un ir deslizándose por un collar de palabras que evocaban mil conexiones léxicas, antropológicas y demás. Hoy predomina un lenguaje más plano, pero no por ello menos expresivo. Pienso en el galicismo *ordenador*, en *guay*, en expresiones como *estar rayado*. Podemos decir que el español clásico era una lengua que intentaba dar un sentido universal a la vida, entroncarla con un sentido último, mientras la palabra nueva, moderna, técnica, es como un cartel, un mosaico, que carece de fondo, que simplemente parece pegarse a la superficie de las cosas, porque trata de asuntos sin pedigrí.

Los lectores sentimos un enorme desconcierto cuando vamos a una librería u hojeamos un suplemento de libros. La oferta resulta inabarcable. No sabemos por dónde empezar ni qué volúmenes comprar. La crítica, la propaganda y el boca a boca nos suelen llevar a una encrucijada, la encrucijada actual: si elegir un libro de entretenimiento, firmado por Arturo Pérez-Reverte, Carlos Ruiz Zafón o Stieg Larsson, o uno de literatura. El primero, el de entretenimiento, viene recomendado por la

propaganda y resulta apropiado para los momentos de ocio, un viaje en tren o esperas en aeropuertos, mientras que el libro literario exige calma. Pero al libro le han salido competidores en los momentos de ocio, como la televisión, el vídeo, el propio ordenador, el móvil. Hasta hace poco, el libro era el vehículo casi único para transmitir contenidos intelectuales; sin embargo, ahora tenemos películas o series de televisión de calidad, que representan también la realidad con arte y resultan ricas en contenido.

El libro de entretenimiento resulta más superficial. Es una lectura, no literatura. Sabemos desde el comienzo que una novela negra terminará bien, que el malo caerá al final. Un libro literario, además de suscitar una tensión argumental, como hace un libro de entretenimiento, obliga a vivirlo con conciencia de lector. No leemos por la información ofrecida por el argumento, ni simplemente por divertirnos, sino por el estilo, por la experiencia personal que obtenemos. La literatura, más que entretenernos con la tensión producida por el argumento, absorbe nuestra atención y ofrece representaciones de cómo vivimos.

La obra literaria ya no ocupa el podio donde se celebran los debates intelectuales; lo comparte con otras artes, como el cine. Por otro lado, la literatura de entretenimiento ha alcanzado un auge notable, lo cual ha mejorado los índices de lectura. Los estudiosos, por ello, no podemos permanecer ajenos a tal fenómeno ni volverle la espalda. Tras señalar los límites entre literatura y literatura de entretenimiento, debemos explicar qué es cada cosa y a qué responde su popularidad o su falta de popularidad.

Está emergiendo un modo cognoscitivo diferente al propiciado por los libros impresos, uno de contexto abierto, en el que las formas de poder y control intelectual están siendo sustituidas por otras menos dependientes de una graduación vertical, de arriba abajo. El mayor beneficio humano de esta situación se deriva de que el nosotros sustituirá al yo como el centro de la actividad social y de que debemos revisar, al menos, nuestros valores éticos y estéticos. Los estudios de humanidades ya no son los guardianes de los saberes, su papel principal estriba ahora en la crítica de los conocimientos recibidos. La meta de la educación liberal clásica, la que se obtiene en las facultades universitarias, era, por medio del estudio de la historia, de la literatura, del derecho, de la medicina, de la filosofía, etcétera, complementar el desarrollo de la persona, su sentido ético, de acuerdo con unos principios fijos, que hoy están cambiando, pues ya no aceptamos los juicios morales absolutos, sino que perseguimos combinar nuestra visión con la de otros ciudadanos, distintos a nosotros, de otras culturas, como suelen ser los inmigrantes. Lo cual viene a significar que la mera custodia de valores no sirve para entender la cultura y que debemos ser también críticos.

Germán Gullón Palacio
Universidad de Ámsterdam

Las TIC en el aula de español: la competencia digital y la autonomía del estudiante

Olga Juan Lázaro

Responsable de Nuevas Tecnologías

Dirección Académica del Instituto Cervantes

olgajuan@cervantes.es

Hoy en día prácticamente todos los profesores tienen acceso a las nuevas tecnologías, pero no todos han desarrollado la competencia digital necesaria para pasar de una mera utilización de los recursos tecnológicos a un uso innovador de estos recursos. En este artículo la autora nos describe las diferentes fases que necesitan los docentes para llegar a la innovación tecnológica, así como las etapas del proceso de integración de los materiales didácticos digitales en el aula, aspectos de las TIC en los que centró su ponencia durante la Jornada de formación en tecnología lingüística celebrada en Bruselas el 26 de septiembre de 2009.

Introducción: actitudes experimentales y abiertas a la práctica y a la tecnología.

La aparición de la Web 2.0 nos permite estar en contacto con nuestras redes de amigos y redes profesionales de una forma más eficaz compartiendo recursos imaginados o por imaginar; nos facilita integrar y ordenar los accesos a la información que nos interesa en una sola interfaz; nos permite planear las vacaciones con la familia dispersa geográficamente ya que hemos asumido que las distancias se van acortando... Todo esto y más lo podemos hacer con la denominada Web 2.0, Web social o Web colaborativa.

Estos servicios y recursos de la Web social pasan a formar parte de un inmenso banco de posibilidades que los profesores más interesados por esos recursos exploran e integran, a través de actividades, en el aprendizaje dentro del aula y, todavía más importante, fuera del aula. El grupo de clase también va desvirtuando sus fronteras arquitectónicas para irse convirtiendo en mi grupo de ELE, pasando de un modelo presencial a uno que podría ser ya semipresencial (*blended-learning*). ¿Y dónde estamos y cómo podemos abordar todas estas sensaciones, realidades, novedades...?

¿Y en el aula, en mi centro? ¿Cómo integramos las TIC en el aula? ¿Cuál es la dotación que necesita el centro? ¿Cuánto tiempo nos va a llevar hacer un uso eficaz de las TIC? ¿Cuál es mi papel como profesor? ¿Qué integramos de la Web 2.0? ¿Por dónde empezamos?

En este artículo revisamos qué cambios supone la sociedad digital o tecnológica y nos centramos en las actitudes orientadas al aprendizaje y la experimentación que apuntan a la competencia digital del profesor (que no es más que el espejo de lo que empieza a denominarse el “ciudadano digital”), para comentar cuáles son las fases y el tiempo que los equipos docentes necesitan para llegar a la etapa de “innovación tecnológica” con sus propuestas en el aula.

Pasamos después a revisar cuál es la dotación informática básica que necesita un centro, Aula Multimedia vs. Aula Tecnológica. Respecto al uso de recursos TIC en el aula, proponemos, por un lado, un modelo de cinco fases de integración del MDD (Material Didáctico Digital) en la dinámica del aula y fuera del aula para el fomento de la autonomía de aprendizaje; por otro lado, proponemos a los profesores una práctica a partir de la recomendación de una serie de páginas con algunos de los servicios y recursos de la Web 2.0 utilizados por profesores de ELE.

Del “Acceso” a la tecnología a la “Innovación”: la competencia digital.

En un momento en el que se están definiendo los “Estándares de competencias en TIC para docentes” desde organismos, por ejemplo, como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008), convivimos a la par con la sensación de que a un gran porcentaje de profesores les falta una orientación todavía clara sobre cómo integrar *blogs*, *wikis*, páginas web, etc., en la dinámica del aula. Los docentes somos conscientes de que ya no nos podemos cuestionar la integración de las TIC, pero no se sabe muy bien hacia dónde hay que mirar para tener clara la pauta de cómo y qué integrar, de qué herramienta o servicio elegir, ni con cuál los estudiantes van a conseguir más beneficios en su proceso de adquisición de una lengua, etc.

En el estudio ACOT citado por Jordi Adell¹, a propósito de la competencia digital o las competencias tecnológicas, se establece un período de tres a cinco años durante el cual los profesores evolucionan de una fase que identifican como de “Acceso”, en la que el docente aprende el uso básico de la tecnología, a la fase de “Innovación”, en la que el docente

Los docentes somos conscientes de que ya no nos podemos cuestionar la integración de las TIC, pero no se sabe muy bien hacia dónde hay que mirar para tener clara la pauta de cómo y qué integrar

1 Véase bibliografía al final.

hace un uso de la tecnología experimental, es decir, pilota propuestas novedosas no previstas todavía por los usuarios de la Web (o, al menos, que él sepa, porque la información de la Web es imposible tenerla “bajo control”). Este sería el gráfico de las cinco fases de evolución en el uso de la tecnología:

Del Acceso a la Innovación

J. Adell, Competencia digital

- 3 a 5 años y en cinco fases
- Centros dotados de infraestructura
- 1) Acceso (un año más o menos): aprendizaje
- 2) Adopción = uso de los recursos tecnológicos igual que los recursos habituales.
- 3) Adaptación = aumenta la productividad en la aplicación de los recursos tecnológicos.
- 4) Apropiación = se comienza a experimentar nuevas formas de trabajar.
- 5) Innovación = un uso innovador que a nadie se le ha ocurrido antes.

*Conferencia: “La competencia digital”,
Santander, 20 de abril de 2007.*

<http://elbonia.cent.uji.es/jordi/videos/>

En la fase 2, la de “Adopción”, el uso de las tecnologías sigue siendo el tradicional, pero el rendimiento es el que empieza a despuntar aumentando el ritmo y la cantidad de trabajo al aplicar las TIC.

La fase 4, denominada de “Apropiación”, se identifica porque el profesor propone actividades que sin la tecnología no podrían realizarse. Por ejemplo, les proponemos a los estudiantes grabar en vídeo los preparativos del plato típico de su país (con móvil o cámara digital) para luego colgarlo en el *blog* junto a las instrucciones por escrito de esa misma receta.

La fase 5, según J. Adell, implica un uso creativo e innovador de las aplicaciones tecnológicas y hay muchos usuarios que no llegan a ubicarse en esta fase, aunque, como veremos, son precisamente la “creatividad” y la “innovación” unas de las características que definen la competencia digital.

Este estudio nos parece que puede resultar en cierta medida “alentador” para todos aquellos profesores que tienen la sensación de que les falta tanto recorrido y aprendizaje para situarse en el nivel en el que se encuentran los usuarios de la Web 2.0 que tal vez no merezca la pena empezar. Desde nuestro punto de vista, en el momento actual solo se puede avanzar tomando cada uno las decisiones propias de por dónde o hacia dónde dirigir los esfuerzos, es decir, asumiendo la responsabilidad de nuestro propio proceso de formación continua como profesionales de la educación en general y de ELE en particular. Este tipo de estudios nos ayudan a ubicarnos y a tomar referencias de las fases que implica el proceso que lleva a la incorporación de las TIC en el aula; cada profesor podrá reconocer dónde se halla y ser

consciente del proceso que le va a suponer cubrir el resto de etapas ya identificadas.

En los diferentes foros, congresos, Internet... en los que hemos tenido ocasión de compartir experiencias con otros profesores, escuchar preguntas, participar en debates, etc., se suele incidir en un factor en el que es importante hacer énfasis: el cambio de actitudes que implica la sociedad digital.

Los estudios, tanto en España como a nivel internacional, revelan que la actitud y valoración social hacia las nuevas tecnologías es positiva y que se ha incrementado el número de hogares con acceso a Internet (por ejemplo, “Research and Guidelines on Online Social and Educational Networking”, 2007, NSBA, EE. UU., en www.nsba.org/site/docs/41400/41340.pdf, “La sociedad en RED, Informe de la Sociedad de la Información 2008” (ed. 2009), del Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (ONTSI) en www.ontsi.red.es/index.action). No obstante, en el uso pedagógico de la tecnología la actitud no es tan halagüeña: todavía se requieren evidencias de su eficacia frente a la aplicación de recursos tradicionales, según los resultados de las encuestas a los profesores:

A critical tension in the early stages of adoption of a new technology in education is whether it is actually applicable to the context of learning. The innovators and early adopters are ‘trail blazing’ but before the early majority will take up the challenge they will need convincing that its use achieves the required outcomes as efficiently and effectively as other strategies².

En resumen, gran parte de los resultados en las encuestas a los profesores siguen esbozando miedos y recelos en el uso de las tecnologías en la educación y apuntan no solo a la falta de resultados empíricos sobre los beneficios de las tecnologías, sino al factor formación y a la inversión de tiempo que todo lo tecnológico supone. Los profesores evidencian la necesidad de contar con una fotografía completa que responda de forma coherente a la integración de todos los aspectos que comportan las tecnologías en la educación y que ofrezca modelos claros que pauten por dónde y con qué se empieza en el aula.

Junto a los resultados de estas investigaciones de cómo los profesores viven los cambios digitales, y tratando de sumar puntos de vista al análisis global de la situación, asumimos una de las definiciones con la que frecuentemente se asocia la Web social, y es precisamente como “un cambio de actitud”. En la Conferencia en el XVIII Encuentro Práctico de Barcelona 2009 (www.encuentro-practico.com/pdf09/juan-web.pdf) sintetizamos estas sensaciones, experiencias, resultados, actitudes... en un trinomio como posible fórmula para participar en los cambios con las TIC:

² EVANS, V. (2007): *Networks, connections and community: learning with social software*, Australian Flexible Learning Framework, p.50.



TIEMPO, el que dedicamos todos para preparar nuestras clases; de hecho, solemos considerar que el tiempo es siempre insuficiente, que siempre necesitaríamos algo más de tiempo. Acercarnos a la Web 2.0 y a los *e-recursos* nos requiere un tiempo extra asociado al acercamiento a “lo nuevo”, a lo que está por conocer... tal vez un poquito más con las TIC, reconozcámoslo, por lo que a continuación comentamos...

APERTURA, y con este término queremos indicar la predisposición que tenemos que mostrar para dejarnos sorprender y dejarnos llevar por lo que nos vamos encontrando, por las novedades precisamente. Y, en este caso, tal vez no podríamos encontrar similitudes con otras sensaciones, servicios o recursos de nuestra cotidianidad personal o profesional. Se trata de hacer viable un “cambio de actitudes” y esto es complejo, y tal vez solo sea posible si tenemos esa apertura a una experiencia nueva.

Y APRENDIZAJE, no solo hay que experimentar con las nuevas herramientas y dispositivos que nos encontramos en la Web 2.0, sino con nuestros alumnos y de nuestros alumnos. Pongamos un ejemplo: si estamos trabajando en un enfoque por tareas, dejemos que el formato de presentación del producto final lo definan los estudiantes, el profesor no tiene por qué ser el experto técnico en TIC (unos estudiantes lo pueden presentar en un formato de vídeo en Youtube o integrado en un *blog*, y otros pueden presentarlo en un formato papel).

Es cierto que es complicado asumir afirmaciones como las que hace Fernando García Páez: “las generaciones posteriores saben más que las generaciones anteriores, es la primera vez en la humanidad que se da esta situación”³, pero como él mismo apunta, este conocimiento es instrumental y solo nos hace falta tiempo para adquirirlo. Y una vez que nos reservamos ese tiempo, solo hay que experimentar, navegar y hacer clics (en una primera etapa de formación informal). En la presentación sobre competencia digital que lleva a cabo J. Adell en la conferencia señalada, quisiéramos también llamar la atención sobre las seis dimensiones apuntadas en la revisión del documento sobre “educación tecnológica” y el currículo que propusieron en EE. UU. en 2007, en un proceso de consultas para elaborar los nuevos estándares en competencia digital:



National Educational Technology, Curriculum ISTE, EE. UU., proceso de consultas para elaborar nuevos estándares después de la publicación 1997-1998.

Si observamos, la propuesta es un modelo con el que nos sentiríamos cómodos casi todos nosotros, salvo por el detalle de que esas dimensiones se concretan en un uso crítico, innovador y creativo de las TIC. Esto, desde nuestro punto de vista, es un planteamiento que nos debería motivar, dado que los docentes sí estamos ejercitados tanto en la dimensión cognitiva y crítica como en la comunicativa (en su adquisición se suman años y experiencias de aprendizaje formal e informal). El camino para la adquisición de la competencia instrumental es mucho más corto; eso sí, tendremos que estar abiertos a “probar” durante toda la vida (es el concepto del “Life Long Learning”), dado el ritmo de evolución de la tecnología.

Y si seguimos buscando argumentos que racionalicen el acceso a todo lo que hallamos en la Web, coincidimos con las conclusiones a las que apuntan Owen et alii y Evans cuando afirman que “la elección de una herramienta u otra tiene un carácter esencialmente mediador”. Es una condición necesaria tener garantizado el acceso a la tecnología en el aula y fuera de ella para docentes y estudiantes y, una vez asegurado este acceso, tenemos que seguir avanzando centrados en experimentar, reflexionar, formarnos en contextos formales, pero también en informales desde el momento en que el acceso a la información y a la posibilidad de compartir experiencias lo tenemos al alcance de unos clics, aportando nuestro “grano de arena” a la conceptualización de los modelos pedagógicos.

Dotación del centro: Aula Tecnológica versus Aula Multimedia.

En muy pocos años hemos pasado de una dotación tecnológica de los centros e instituciones de enseñanza de lenguas que consistía en un Aula Multimedia a la aparición de las Aulas Tecnológicas, un cambio que responde al énfasis en el uso integrado de las TIC en la dinámica de aula del día a día.

3 www.juntadeandalucia.es/averroes/sanwalabonso/

El Aula Multimedia o Aula de Recursos (la denominación no ha sido única) consiste en un aula reservada para el acceso a Internet y otros recursos tecnológicos (en CD-ROM, DVD, etc.), en la que esporádicamente se trabaja con actividades a partir del Material Didáctico Digital o *e-recursos* (recursos electrónicos) y servicios que provee la Web 2.0 y que integran elementos multimedia, retroalimentación automática, modelos de textos orales y escritos, escritura colaborativa, edición de vídeo, etc., siendo necesarios cascos y micrófonos (tantos como usuarios por puestos de ordenador). En estos modelos de aprendizaje la propuesta gira en torno a visitas esporádicas al aula dentro de una dinámica que prevé su uso una vez al mes o una vez en el curso.

Los modelos de “autoaprendizaje” también estuvieron presentes en el destino inicial del Aula Multimedia. En este modelo los recursos del aula, muchos en soportes fungibles, eran programados y secuenciados adecuadamente para que cada estudiante pudiera conseguir los objetivos del nivel. Este modelo se ha visto progresivamente desplazado por la aparición del *e-learning*, los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y ahora las redes sociales y los EPA (los entornos personales de aprendizaje).

Del Aula Multimedia, cuya infraestructura ya conlleva una inversión económica importante a los centros y que ya reveló desde su origen la necesidad de un mantenimiento continuado sumado a una estrecha implicación en la toma de decisiones de toda la institución para que resultase exitosa su implantación (desde el director hasta los profesores y estudiantes), hemos pasado a un modelo en el que “la tecnología entra al aula”, es decir, aparecen las denominadas Aulas Tecnológicas, dotadas de conexión a Internet, de un equipo con proyector y de una pantalla, o bien de una pizarra digital interactiva (PDI). La dotación de Aulas Tecnológicas del centro implica que se puede hacer un uso sistemático de las TIC en el aula.

En este nuevo contexto, el uso del Aula Multimedia va acotándose muchísimo. Apuntamos a continuación algunos de los usos del Aula Multimedia, en un escenario en el que convive con las Aulas Tecnológicas en el mismo centro (es decir, no se excluyen, ambas dotaciones pueden convivir en un centro):

- para sesiones iniciales en las que se trate de familiarizar a los estudiantes con un programa concreto;
- para trabajar alguna sesión concreta de preparación de una tarea final en la que sea necesario el trabajo en grupo y el uso de ordenadores;
- para el desarrollo de la competencia instrumental en el uso de algún recurso o servicio de la Web, sobre todo en aquellos países en los que no está extendido el acceso a Internet o para grupos de destinatarios que todavía no han desarrollado estas competencias (los conocidos como analfabetos digitales, inmigrantes digitales o, en terminología más reciente, “visitantes digitales”, para referirse a los que no participamos activamente con presencia colaborativa en la Red sino que la visitamos

para realizar tareas muy concretas; para ampliar el significado de estos conceptos se puede consultar el *Tall blog* “Not ‘Natives’ & ‘Immigrants’ but ‘Visitors’ & ‘Residents” (<http://tallblog.conted.ox.ac.uk>) y “Prensky’s Digital Natives & Immigrants” (<http://larcsdsu.edu/socialmedia/?p=264>);

- para aquellos estudiantes que antes o después de clase usan los espacios comunes, como la biblioteca (donde también se suelen encontrar equipos informáticos de libre acceso).

En la dotación del Aula Tecnológica cada vez es más frecuente el uso de las PDI. En España contamos con los resultados de la investigación del grupo DIM (Didáctica, Innovación y Tecnología) de la Universidad Autónoma de Barcelona, dirigido por Pere Marqués, entre otros. Para conocer los usos más habituales que los profesores han hecho de la PDI, así como los resultados de las encuestas de valoración de profesores y estudiantes sobre su incorporación a la dinámica de aula, recomendamos consultar las páginas www.pangea.org/dim/ y www.pangea.org/peremarques/pizarra.htm.

Los Materiales Didácticos Digitales en el aula: etapas de integración.

En el Instituto Cervantes se ha concebido y desarrollado la plataforma de enseñanza-aprendizaje llamada Aula Virtual de Español, AVE (www.cervantes.es/ave), en una apuesta por la innovación pedagógica y tecnológica, y por la calidad en la oferta educativa.

Del Aula Multimedia hemos pasado a un modelo en el que “la tecnología entra al aula”, es decir, aparecen las denominadas Aulas Tecnológicas

El objetivo de este artículo no es describir la plataforma para el fomento del aprendizaje en grupo, ni tampoco las características y fundamentos conceptuales que subyacen al diseño de los Materiales Didácticos Digitales (MDD), que constituyen los *Cursos de español general* que contiene la plataforma, donde también encontramos los materiales de otros cursos, como los *Cursos de aprendizaje autónomo para preparación del examen DELE B1 y B2* (www.cervantes.es/ave/dele); y los que se publicarán a lo largo de 2010 de español para niños, *¡Hola, amigos!* 1, 2 y 3, que cubrirán los niveles A1 y A2; o el *Curso de formación en línea de tutores del AVE* (<http://cfp.cervantes.es>), dirigido a profesores que quieren experimentar con la enseñanza a distancia en inmersión, etc.

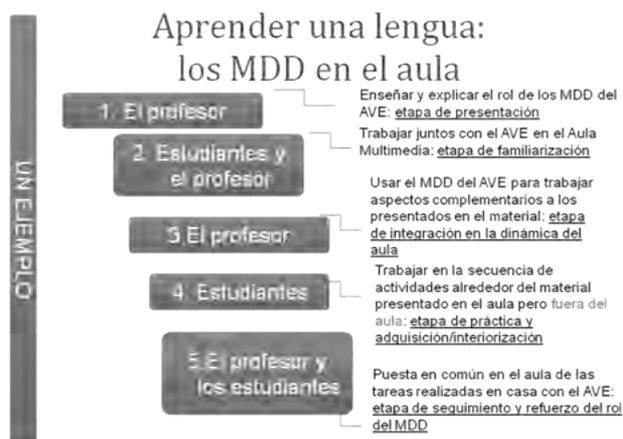
En este artículo vamos a describir una propuesta orientada a la integración de los MDD en la programación del aula presencial de forma sistemática. Para esto, hemos tratado de identificar cuál sería el papel que tendrían los MDD dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y lo hemos ubicado, precisamente, “fuera del aula”, donde debemos proveer al estudiante de recursos suficientes para que pueda ejercer

la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, de forma que sea autónomo no solo al identificar lagunas en su proceso de adquisición de la lengua sino también al ejercitar y practicar esos contenidos, para lo cual debemos facilitarle el acceso al material didáctico en el que pueda seleccionar contenidos según su estilo y su ritmo de aprendizaje. En realidad, estamos haciendo viable y dando forma a parte de los presupuestos metodológicos que ya asumimos desde los años 70 con el enfoque comunicativo y que se han visto refrendados y articulados en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*.

Dado que en el Instituto Cervantes hemos desarrollado los Cursos del AVE, el modelo que hemos ejemplificado se basa, precisamente, en la integración de los MDD de estos cursos en la oferta académica de nuestros cursos o de las instituciones que mediante acuerdos también han integrado el AVE como complemento TIC en sus clases presenciales (tampoco vamos a comentar en este artículo las modalidades de aprendizaje semipresenciales y a distancia centradas en el AVE).

Una de las características de estos materiales que nos gustaría enfatizar (más allá de su interactividad y de los elementos multimedia que integran) es precisamente que están ordenados en secuencias de aprendizaje, es decir, los MDD están estructurados en temas que contienen diez sesiones de una hora más o menos de duración. Estas sesiones están formadas por actividades (de una a seis) con unos objetivos lingüísticos comunes que se enuncian en su portada de sesión (la pantalla de acceso a esa sesión, de forma que se le presenta al estudiante el mapa de contenidos en “un golpe de vista”). Es precisamente esta secuencia la que facilita al estudiante que ejerza su autonomía fuera del aula.

Los pasos que proponemos para la efectiva integración de los MDD en el aula presencial serían cinco, desde la “etapa de presentación” en la que se explica a los estudiantes cómo se va a trabajar con los MDD en el aula y cuál va a ser su función, hasta la etapa final de “refuerzo del rol de los MDD” fuera del aula. Observemos el siguiente gráfico:



Propuesta de integración del MDD en Internet en la modalidad presencial definida en etapas⁴.

Las dos primeras etapas, las que hemos llamado “de presentación” y la “de familiarización”, son muy importantes. El docente tiene que estar muy convencido y, desde luego, con un discurso y una práctica de aula muy preparados. Estas dos etapas solo tienen lugar al principio del curso pero son fundamentales para que los estudiantes puedan apreciar tanto la sencillez y facilidad del acceso y uso de los MDD, como la utilidad y beneficios que le van a reportar en su proceso de aprendizaje si navega libremente por ese material cubriendo lagunas que detecte (por ejemplo, de ampliación de vocabulario en contexto).

Las etapas 3 a la 5 son reticulares, es decir, el profesor va a tener que usar el MDD en el aula de forma sistemática, para que el estudiante vaya conociendo los contenidos y, a partir de las diferentes dinámicas que le proponga el profesor, pueda intuir el apoyo que va a suponer a su estilo y ritmo de aprendizaje.



Portada del curso B1.2 de los Cursos de Español General del AVE.

Por ejemplo, el profesor se va a plantear como tarea final de un tema un juego de rol o simulación de una escena en la que los estudiantes se acercan a un hipermercado o gran superficie a elegir el regalo para un amigo. El profesor, justo antes del juego de rol, les pide que revisen la escena de vídeo de los MDD y naveguen libremente por las actividades de esa sesión, lo que les permite repasar las estructuras en contexto, porque en la clase siguiente van a preparar ya la escalera de lo que será su juego de rol. ¿Qué objetivos se van a cubrir con el MDD?

— es una práctica multimedia que será muy parecida a la que tengan que ejemplificar ellos mismos;

4 JUAN LÁZARO, O. (2009): “La autonomía y el fomento de la responsabilidad del estudiante: Los materiales didácticos digitales e Internet en el aula”, en *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2008*, C. Pastor (coord.), Instituto Cervantes, Berlín, 2009. Próximamente en Internet: www.cervantes.de y <http://cvc.cervantes.es>.

- van a ver en contexto todo el *input* con el que han estado trabajando en las últimas clases;
- van a estar expuestos individualmente y de forma relajada al *input* audiovisual, y podrán repetir el visionado del vídeo tantas veces como quieran, facilitando la comprensión audiovisual;
- los estudiantes que lo necesiten podrán hacer el resto de actividades en torno al vídeo, revisando y repasando una vez más;
- algunos estudiantes podrán optar por apuntarse las estructuras que ellos prevean que van a necesitar preparando un primer borrador;
- etc.

A pesar de que puede parecerse a los profesores que todo son ventajas, siempre hay estudiantes que no lo habrán hecho como tarea fuera de clase. En este punto solo podemos añadir que los estudiantes siempre tienen a su disposición los MDD y su *feedback* automático, por lo que podrán realizar la tarea, aunque sea fuera de plazo. Esto también es una ventaja al final para el profesor, así como para el resto de los compañeros, dado que será más fácil recuperar los contenidos tratados en las sesiones a las que los estudiantes no han asistido, sin restar excesivo tiempo de dedicación personalizada del profesor.

Estas etapas (de la 3 a la 5) vienen a reforzar el discurso de la etapa 1 y 2, y ejemplifican el rol que les hemos otorgado a los MDD fuera del aula.

Por último, a la etapa 5 de puesta en común no hay que restarle importancia, ya que hay que volver sobre el material que les hemos pedido que trabajen en casa para que los estudiantes aprecien que su trabajo tiene recompensa y seguimiento por parte del profesor. Si les pedimos que hagan en casa una tarea con un material que luego no se revisa, finalmente a nadie le sobra el tiempo y darán importancia a aquello que el profesor enfatice, como orientador de este proceso.

Estamos convencidos de que la base conceptual de este modelo es aplicable a cualquier otro modelo que integre las TIC en el aula presencial y que tenga como referencia cualquier otro MDD. Este material tiene que estar convenientemente indexado y secuenciado, con una navegación y un uso intuitivos y fáciles tanto para docentes como para estudiantes, y conviene que sea estable para que el docente aprecie la rentabilidad de haberle dedicado el tiempo al principio y no cada vez que va a ofrecer un curso.

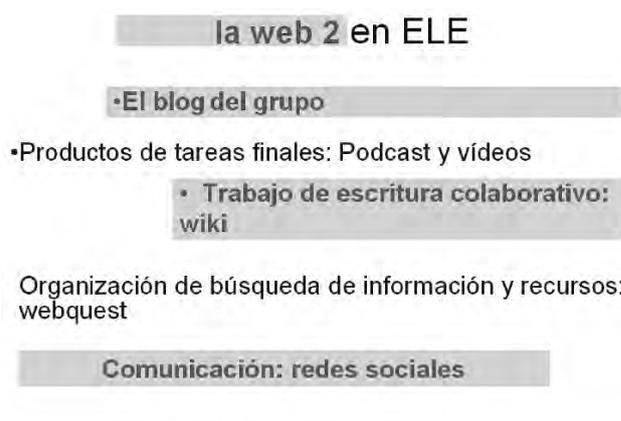
En estas etapas, la integración del MDD está pensada en el Aula Tecnológica y trata de fomentar al máximo la interacción oral en los momentos del cara a cara. Como hemos indicado, el uso del Aula Multimedia quedaría relegado a la fase de familiarización con los MDD, a modo de visita guiada o, más bien, apoyada por el profesor, y contribuirá a que aquellos estudiantes con un perfil menos tecnológico no se sientan perdidos o se aminore la sensación de hacer “clic donde no debo”. Esta etapa no tiene por qué

requerir más de una sesión, e incluso hay que pensar que en aquellos países más tecnológicos se puede solicitar a los estudiantes que traigan ese día sus portátiles al aula (de esta forma incluso se podrían dejar guardadas las contraseñas de identificación en ese primer acceso).

La Web en ELE: algunos usos.

La Web social es una fuente inagotable de experimentación, tanto a nivel personal como profesional. Aunque dediquemos horas a navegar por la Web, siempre hay algún otro enlace o *link* que dejamos pendiente para bucear otro día, o que archivamos convenientemente en la carpeta “favoritos” de nuestro navegador o páginas a las que nos sindicamos o suscribimos y que finalmente tenemos que ir desechando por cúmulo de tareas pendientes.

No pretendemos mostrar un mapa de lo que es la Web social. En la siguiente diapositiva hemos seleccionado simplemente algunos de los usos que consideramos más extendidos en la Web (y que ocupan prácticamente la programación de los cursos de formación y reciclaje de profesores en TIC):



Y, ¿cómo podemos definir cada uno de esos servicios, herramientas, recursos de la Web 2.0? En los apartados anteriores hemos tratado de esbozar argumentos que nos inviten a adentrarnos en las TIC, dado el momento actual de la sociedad digital en el nos hallamos, apelando al cambio de actitudes que los docentes tenemos que hacer nuestro, dibujando un escenario de Aulas Tecnológicas y teniendo en cuenta que el período que se requiere hasta llegar a la “apropiación” o “innovación” didáctica con la tecnología es de tres a cinco años.

Para presentar esos servicios, vamos a proponer una tarea de clics, porque con la observación de lo que se está haciendo por la Web, tendremos ejemplos para tomar la decisión de por dónde empezar. Nuestro objetivo en este momento es, precisamente, cederles el turno a ustedes... luego, ya nos comentarán ;-)

Asociado a la diapositiva “Web 2 en ELE”, proponemos la siguiente práctica para los profesores⁵.

1. Visite las siguientes páginas web y vaya simplemente añadiendo al lado de cada referencia:

1. qué es lo que encontramos en esa página
2. y si nos sirve para nuestra propia formación y reciclaje como profesores o para montar-experimentar una actividad o dinámica nueva con nuestra clase, es decir, para nuestros estudiantes.

2. Para terminar, seleccione “una” sola opción para experimentar con esa propuesta en su clase (con las adaptaciones que precise para personalizarlo según las necesidades de su grupo y suyas).

Márquela en un color que le guste y, si encuentra varias propuestas con las que le gustaría experimentar, numérelas y vaya una a una (en Internet hay tanto que conviene gestionar bien nuestro acercamiento e inmersión en este mundo).

A. *Blogs* sobre nuevas tecnologías y su aplicación a ELE (con sugerencias o modelos de actividades para profesores, *podcasts* y vídeos de las tareas finales de los estudiantes; el *blog* como elemento de comunicación del grupo; como punto de encuentro para promover la interacción escrita de forma libre o como parte del portafolio del estudiante; un espacio donde se vuelcan las reflexiones personales sobre las TIC; donde encontramos referencias bibliográficas y últimas novedades, etc.):

Charo Trigo: www.ticele.es/
 Corto y Cambio de Esperanza Román: <http://elearningxxi.blogspot.com>
 Atareados de Emilia Conejo: <http://atareados.blogspot.com>
 El *blog* de Lola: <http://lolaele.blogspot.com/>
 Francisco Herrera: <http://lajanda.blogspot.com>
 Alfonso Hernández Torres: <http://elmundodelcaidoscopio.blogspot.com>

B. Aula Colabora: <http://aulacolabora.wordpress.com/>
 “Redes sociales y *blogs* en el aprendizaje de ELE”, Javi Llano en Wordpress para el curso TIC, Instituto Cervantes, 2009.

C. Palabea, red social dedicada al aprendizaje de lenguas: www.palabea.com

D. Open Course Ware. Herminia Provencio: http://ocw.ua.es/Humanidades/ntic-segundas-lenguas-lenguas-extranjeras_2009/Course_listing
 Herminia paso a paso nos guía sobre cómo montar una *webquest*, colgar un vídeo en un *blog*, etc., compartiendo el material que ha preparado para sus cursos semipresenciales.

E. Pilar Hernández: <http://eletic.wikispaces.com>
 La *wiki* de Pilar en Wikispaces para el curso TIC, Instituto Cervantes-09.

- ✓ Aconsejamos también ver lo que ya es casi un clásico: el vídeo de Youtube sobre qué es una *wiki* en Youtube www.youtube.com/ y qué supone el trabajo colaborativo.

En esta misma página, podemos dejarnos guiar para conocer qué son las *WEBQUEST*+ELE y ejemplos.

En algunas de las direcciones web propuestas se incluyen diferentes formatos de transmisión de contenidos que facilitan la autoformación a los profesores con los recursos TIC. Esta es una característica de la aplicación de las tecnologías que nos gustaría destacar especialmente: la versatilidad de los formatos entre los que podemos elegir para presentar una información o un producto final. El medio solo propicia que el estudiante o el profesor puedan seleccionar aquellos formatos con los que se sientan más cómodos para “comunicar” de forma más efectiva un conocimiento o una información (sin obviar que el medio también condiciona la transmisión del mensaje, pero no nos vamos a detener ahora en este aspecto porque también es novedoso y todos estamos participando y “jugando” con estos medios, haciendo pruebas y aportando nuestro granito de arena con un uso responsable).

Se pueden consultar más propuestas en MarcoELE (www.marcoele.com); en F. J. Herrera Jiménez, “Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro” en www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf; en P. Anderson (2007), “What is web 2.0? Ideas, Technologies and implications for education”, JISC, en www.jisc.ac.uk, cuya lectura recomendamos.

Conclusiones.

Las TIC, aparte de ser un recurso educativo cuyo uso ya no se cuestiona en la sociedad digital en la que vivimos, en el ámbito específico de ELE nos permiten responder a los siguientes parámetros, cuya relevancia se ha destacado, más si cabe, a partir de la publicación del *Marco europeo para las lenguas*:

Las TIC en ELE
 Autonomía de aprendizaje
 Atención a la diversidad
 Contextos de uso reales

5 JUANLÁZARO, O. (2010): “Redes sociales, Web 2.0 y el español: estrategias y recursos. Anotaciones en torno a la conferencia en el XVIII Encuentro Práctico, Barcelona”, *Encuentro Práctico*, Editorial Difusión e International House, Barcelona, en www.encuentro-practico.com/.

Artículos

A este punto de partida nos gustaría unir los planteamientos respecto a las competencias que el ciudadano digital debe ostentar para desenvolverse con éxito en nuestra sociedad. Organismos como la UNESCO formulan con propuestas como la siguiente las capacidades que tienen que desarrollar los ciudadanos hoy en día:

Para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia. En un contexto educativo sólido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser:

- competentes para utilizar tecnologías de la información;
- buscadores, analizadores y evaluadores de información;
- solucionadores de problemas y tomadores de decisiones;
- usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad;
- comunicadores, colaboradores, publicadores y productores;
- y ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad⁶.

Estamos convencidos de que el énfasis en este contexto hay que ponerlo en que cada uno de nosotros, como profesor, asuma la responsabilidad de definir el siguiente paso que debe dar. La sociedad tecnológica va a estar en continuo cambio y transformación, y asumir cómo integramos esta realidad en nuestro quehacer diario es parte del desarrollo de nuestras capacidades para contribuir a la sociedad.



Olga Juan durante su ponencia en la Jornada de formación en tecnología lingüística. Bruselas.

⁶ UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008): *Estándares de competencias en TIC para docentes*.

Bibliografía.

ADELL, J. (2007): Conferencia sobre “La competencia digital”, *IV Congreso Regional de Educación “Competencias básicas y práctica educativa”*, Santander, 20 de abril de 2007, <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/videos/>.

Comisión Europea, “Mejora del aprendizaje gracias a la tecnología”, *Europe’s Information Society, Educación y Formación*, en http://ec.europa.eu/information_society/tl/edutra/inno/index_es.htm.

DE BASTERRECHEA, J. P. y JUAN LÁZARO, O. (2005): “Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza de ELE”, en *Actas del Primer Congreso Internacional de FIAPE*, Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español, www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape.shtml.

European Communities by European Schoolnet (BALANSKAT, A., BLAMIRE, R. y KEFALA, S.) (2006): “The ICT Impact Report of the European Communities”, en <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf>. También desde la página http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/impact_en.html.

EVANS, V. (2007): *Networks, connections and community: learning with social software*, Australian Flexible Learning Framework.

JUAN LÁZARO, O. (2006): “¿Enseñanza de español “sin” Internet?”, *Enciclopedia del español en el mundo*, Instituto Cervantes, Círculo de lectores, Plaza&Janés, pp. 359-363, http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_03.pdf

JUAN LÁZARO, O. (2009): “Web 2.0, comunicación y Material Didáctico Digital para el aprendizaje del español: El Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes y su actualización”, en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, RLA*, Vol. 47 (2)-II sem. 2009, pp.13-34, Universidad de Concepción, Chile.

MARQUÉS, P. (2008): “Principales modelos didácticos con las pizarras digitales y las pizarras digitales interactivas”, en www.peremarques.net/propuest.htm.

OWEN, M., GRANT, L., SAYERS, S. y FACER, K. (2006): *Social Software and Learning*, Future Lab, Bristol.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008): *Estándares de competencias en TIC para docentes*, <http://portal.unesco.org> y <http://cst.unesco-ci.org/>.

El *perpetuum mobile* de la evaluación formativa

Danny Masschelein

Hogeschool-Universiteit Brussel

danny.masschelein@hubrussel.be

(en nombre del equipo del proyecto ElektraRed)

El estilo de evaluación de cada profesor viene determinado por una serie de factores individuales —ideológicos, cognitivos, actitudinales, etc.—, a los que hay que añadir el instrumental técnico que se utilice. En este artículo el autor, tal como ya hizo en la Jornada de formación en tecnología lingüística celebrada en Bruselas el 26 de septiembre de 2009, nos presenta un soporte informático para la evaluación de ejercicios escritos que permite optimizar el rendimiento de la labor correctora del docente.

1. Estilos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La literatura dedicada a los estilos de enseñanza y de aprendizaje ya está bastante nutrida. De hecho, en octubre de 2010 se celebrará en México el que ya es el IV Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, después de los organizados en Madrid, Concepción y Cáceres en el período 2004-2008. La diversidad existente en los modos de evaluación de los docentes y la interacción entre estilos de evaluación y estilos de aprendizaje, en cambio, hasta ahora parecen haber suscitado menos interés. Aun así, Bordas, Torre, Oliver y Pujol (2004) y Gargallo López (2008) señalan que la selección —a menudo tácita e inconsciente— de un modo evaluador por parte del profesor viene determinada por toda una serie de condicionantes externos y componentes personales.

De sobra es sabido que el margen de maniobra del profesor puede quedar limitado sobremanera por variables externas tales como los contenidos curriculares (a menudo, la importancia otorgada al curso de español en el conjunto del currículo es tan escasa que al docente no le resulta posible imponer al alumnado una batería ambiciosa de tareas escritas, y mucho menos guiar su aprendizaje proporcionando una retroalimentación detallada), la cultura evaluativa del centro al que está adscrito, la extensión de los grupos de alumnos, las modas pedagógicas y didácticas en boga (en la era de la Web 2.0, en la que se pretende fomentar en primer lugar la autonomía del aprendiz, posiblemente se tenderá a rechazar el dirigismo evaluativo protagonizado por el docente y a recurrir con más frecuencia a técnicas de autoevaluación y evaluación paritaria), etc.

No obstante, Bordas et ál. (2004) ponen de relieve que en toda actividad evaluadora también subyace una matriz de factores individuales, pudiéndose distinguir componentes ideológicos, cognitivos, actitudinales, intencionales, etc. Las predisposiciones ideológicas dan pie a la existencia de cuatro tipos de evaluadores: los “técnicos” se limitan a medir hasta qué punto los aprendices han alcanzado los objetivos prefijados; los “interpretativos” adoptan un enfoque más

valorativo y formulan una hipótesis sobre la forma en que los alumnos han interiorizado los contenidos y las destrezas enseñadas; los “críticos” consideran la evaluación como “un proceso de negociación entre profesor y alumno hasta llegar a un juicio compartido” (p. 5); los “comprensivos”, por último, procuran tener en cuenta la personalidad y el entorno del aprendiz en todas sus dimensiones a la hora de formular un dictamen. En virtud de sus preferencias cognitivas, los evaluadores podrán decantarse por unas estrategias analíticas y secuenciales o, por el contrario, por una aproximación más holística. Atendiendo a los componentes actitudinales, cabe distinguir entre docentes exigentes y rigurosos, y otros que despliegan una actitud más tolerante. Al examinar los componentes intencionales, Bordas et ál. (2004) señalan que el talante sancionador del profesor le llevará a privilegiar la evaluación sumativa en detrimento de la formativa, a diferencia de lo que sucederá en el caso del profesor “orientador”.

2. Una cuestión de sentido común: las múltiples trampas de la evaluación escrita.

Ciñéndonos al ámbito de la evaluación de ejercicios escritos realizados por aprendices del español como lengua extranjera y a la modalidad de la evaluación formativa (dejando a un lado, por tanto, las prácticas de evaluación sumativa), no parece arriesgado afirmar que, además de los condicionantes externos o individuales enumerados más arriba, el instrumental técnico de que dispone el docente también ejercerá una influencia en su modo evaluativo.

Así, es previsible que los docentes, al verse obligados a evaluar de forma manual un número elevado de copias entregadas en papel, estén tentados de optar por una evaluación holística. Tales comentarios generales, indudablemente, pueden repercutir, de forma positiva o negativa, en la motivación de los aprendices; en cambio,

El instrumental técnico de que dispone el docente también ejercerá una influencia en su modo evaluativo



Danny Masschelein en uno de los talleres de la Jornada de formación en tecnología lingüística. Bruselas.

es dudoso que conduzcan a un verdadero avance en las destrezas escritas de los mismos.

Los evaluadores de talante analítico, a pesar de la adversidad de las condiciones técnicas, pueden tratar de concretizar y precisar su corrección subrayando o tachando segmentos del texto, o garabateando acotaciones más o menos circunstanciadas en el margen (eventualmente en forma de códigos acordados con los aprendices). El cansancio provocado por esta práctica tan repetitiva e intensiva en trabajo puede causar una falta de sistematicidad y coherencia, motivo, a su vez, de un sentimiento de frustración en el aprendiz (muy dado a comparar los comentarios que le han merecido sus esfuerzos con la evaluación recibida por sus pares). La inseguridad de este será tanto más exacerbada cuanto que también observe una falta de continuidad en los criterios aplicados por el evaluador en los diferentes ejercicios corregidos a lo largo del curso. Sin duda, disminuirá el riesgo de arbitrariedad e incoherencia

si el docente recurre a taxonomías preestablecidas o listas de chequeo, puestas en común, preferentemente, con los aprendices. Queda por ver, no obstante, si estos serán capaces de destilar de una acumulación de observaciones o recetas detallistas, a menudo escritas con “letra de médico”, unas líneas de actuación que les permitan progresar de verdad. Cuando, hacia el final del curso, el alumno está interesado en saber cuáles son los elementos en los que debería concentrarse prioritariamente, el profesor solo podrá dar una respuesta satisfactoria si ha llevado una contabilidad estricta o si, en aras de la autonomía del aprendiz, ha delegado este trabajo en el alumno, mediante herramientas como el portfolio u otras similares.

El profesor que corrija los ejercicios en formato electrónico, haciendo uso, por ejemplo, de la función de revisión de su procesador de textos, posiblemente sea capaz de superar algunos de los obstáculos señalados más arriba (en primer lugar, los relativos a la legibilidad y presentación), pero no todos. Sin duda, no será suficiente aplicar la máxima de “predicar con el ejemplo”, limitándose a apuntar en los bocadillos de comentario unas soluciones consideradas más adecuadas, en vez de ofrecer pautas de tipo metacognitivo.

3. Un soporte informático para la evaluación de ejercicios escritos.

El auge de las TIC ha propiciado la creación de determinados soportes informáticos que, evidentemente, no se pueden considerar panaceas universales, ni garantizan una reducción sustancial del trabajo del profesor, pero sí permiten optimizar el rendimiento de su labor correctora, y constituyen una solución

que está a mitad de camino entre el dirigismo excesivo de las prácticas tradicionales y la anarquía a veces desconcertante a la que puede conducir una aplicación indiscriminada de los preceptos pedagógicos más modernos.

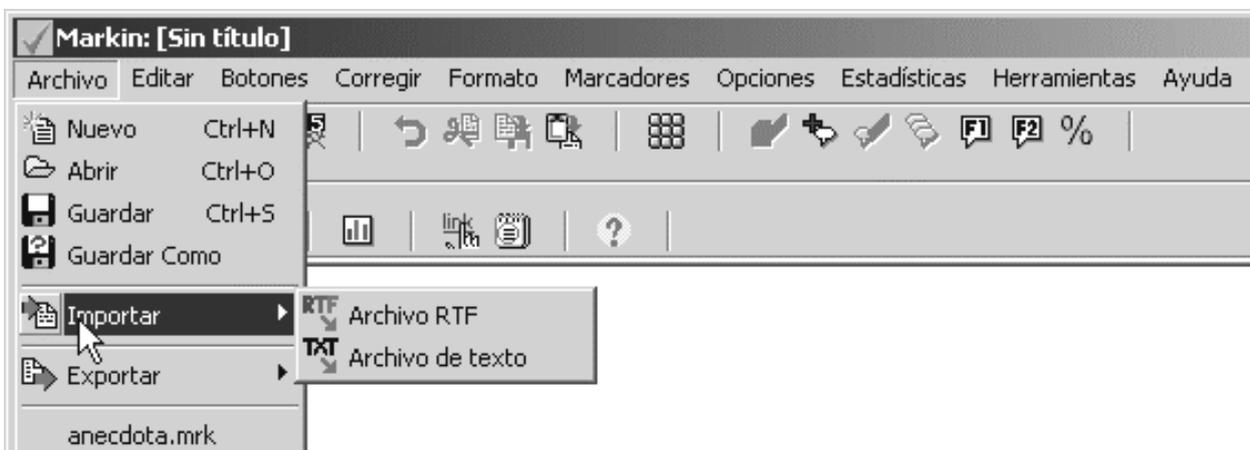


Figura 1: Menú de Markin; interfaz española.

Así, el programa Markin (véase la lista de enlaces incluida al final de este artículo) permite importar archivos en diversos formatos (formato de texto simple o enriquecido; véase la figura 1) y anotarlos haciendo clic en uno de los botones de la barra que cada profesor puede diseñar con arreglo a sus propias necesidades, y que representa una taxonomía más o menos detallada de criterios positivos o negativos. En el marco del proyecto ElektraRed (Buyse y Dewulf, 2007; Buyse, 2008), por ejemplo, se ha elaborado una barra de botones subdividida en diez categorías (convenciones prácticas, morfología, morfosintaxis, puntuación, presentación, ortografía, estilo, aspectos textuales, léxico, errores repetidos).

Para cada botón, el enseñante puede introducir una descripción corta (destinada a la exportación en formato de texto enriquecido) o más larga (destinada a la exportación en formato html), un enlace a una página web (el programa permite incorporar una biblioteca de enlaces útiles), una referencia a la página de un manual (por ejemplo, Buyse, Delbecque y Speelman, 2009, ideado específicamente como complemento de una evaluación apoyada en la herramienta descrita), así como una ponderación positiva o negativa (la figura 2 muestra una versión adaptada de la barra de botones utilizada en el proyecto ElektraRed; la lista de enlaces incluida al final de este artículo contiene las direcciones de páginas web en que se pueden descargar diversas barras de botones, así como una descripción de la taxonomías en que se apoyan, muestras de textos anotados, etc.).

Jornada									
01	CON	EXT	FRM	ORI	PUN	02	ADV1	ADJ1	ART1
IND1	DE1	POS1	MF-	NUM1	PP1	REL1	SUS1	VE1	03
ADJ2	ART2	AUX	CC1	CC2	CC3	CC4	CJ	DE2	FP
IMPE	INF	IND2	INT	MO1	MO2	MO3	MO4	MS-	NEG
ORD1	ORD2	ORD3	ORD4	POS2	PP2	PP3	PP4	PR1	PR2
PV2	PV3	REL2	REL3	SE1	SE2	SE3	SE4	TV1	TV2
MAY	PT	05	IMP	PRS	06	ORS	07	COR	EST
VAR	08	CNT	CNV	COF	COI	PR1	PR2	REF	REG
CAM	COL	COM	DER	DIA	GEN	IDI	LX-	NUM2	POB
PRR	TRA								
CNT+	CNV+	COL+	CRE	CONT-	PT+	LX+	MF+	MO+	MS+
ORT+	EST+	VAR+	TV+						

Figura 2: Ejemplo de barra de botones.

Dicho de otro modo, el evaluador, con un simple clic de ratón, puede suministrar un cúmulo de informaciones extremadamente útiles. En una primera fase, se verá obligado a invertir un tiempo considerable en la creación de la barra de botones, pero después podrá recuperar con creces esta inversión inicial, puesto que ya no tendrá que copiar incesantemente el mismo comentario.

Durante la fase de la anotación, el profesor siempre tiene presente la barra taxonómica, lo que garantiza la homogeneidad y continuidad de la labor correctora. El programa, no obstante, también es lo suficientemente flexible como para permitir la introducción de observaciones más específicas no previstas en la barra de botones; si el corrector opina que habrá que repetir la misma observación en otras copias, puede almacenarla en una base de datos de “texto útil”, incorporada al programa. Por otra parte, el enseñante que desee aprovechar las posibilidades del soporte informático en diferentes asignaturas podrá crear una barra de botones específica para cada asignatura.

El programa está concebido de tal forma que invita a los evaluadores, sea cual sea su orientación “actitudinal”, a incluir también alabanzas y palabras alentadoras (en la barra de botones de la figura 2, cada subclase cuenta con un botón “positivo”, que permite recompensar al aprendiz por los logros del trabajo entregado), en vez de limitarse a penalizar infracciones y agobiar al aprendiz con críticas demoledoras. El sistema estimula, hasta cierto punto, la independencia del aprendiz. En efecto, el evaluador renuncia a ofrecer una corrección definitiva del problema rastreado en el texto comentado. En lugar de ello, asigna el problema a una categoría determinada, utilizando etiquetas y descripciones que obligan al aprendiz a familiarizarse con el metalenguaje y que fomentan la concienciación. Las referencias a manuales o a páginas web (existentes o creadas por el profesor) representan pistas adicionales, que deben ayudarle a superar sus problemas, cambiar sus actitudes y potenciar sus habilidades y estrategias cognitivas. En los últimos años, se ha vuelto muy fácil desarrollar contenidos web propios y alojar las páginas creadas en un espacio web gratuito. Gracias a estos avances tecnológicos, todo profesor dispone de los medios necesarios para completar cada botón de su barra taxonómica con una página en la que puede comentar más detenidamente el problema lingüístico o textual con el que han tropezado sus alumnos, publicar ejemplos adicionales que ilustran la misma dificultad, introducir ejercicios de refuerzo, etc.

Por otra parte, en todo momento, el programa Markin permite generar con rapidez unas estadísticas muy detalladas sobre la base de la corrección de un ejercicio individual o de todas las copias correspondientes a una tarea o de todos los ejercicios entregados por un mismo aprendiz a lo largo del curso; de esta forma, resulta fácil detectar los puntos fuertes y débiles de cada alumno. La corrección se guarda en un formato propio del programa (al menos hasta la versión 3; en la versión 4, se usa el formato xml), pero se puede exportar,

entre otros, en formato html, por lo que el aprendiz tan solo necesita un navegador para consultar su texto anotado, las estadísticas (aunque es el profesor quien decide si las incluye en la versión exportada o no) y la clave de anotación (la leyenda de los diferentes códigos usados en la evaluación).

4. El perfeccionamiento perpetuo de la evaluación procesual.

Buyse y Dewulf (2007) y Buyse (2008) ilustran la integración de correcciones llevadas a cabo mediante el soporte informático en un modelo de enseñanza y aprendizaje semipresencial consistente en diez pasos, que también incluye fases de evaluación paritaria y el uso de portfolios. Masschelein y Verschueren (2005) comentan una aplicación del programa en un proyecto de enseñanza y aprendizaje de la traducción, donde se emplea para generar correcciones personalizadas de traducciones entregadas por los aprendices después de que estos hayan debatido, en un foro de discusión, las dificultades planteadas por el encargo (véase la figura 3 para una muestra de una traducción corregida tal como la puede ver el aprendiz en su navegador; véase la lista de enlaces para la dirección en la que esta muestra se puede descargar).

En los proyectos mencionados, por consiguiente, la evaluación es “más que un mero cierre de un proceso educativo” (Bordas et ál., 2004, p. 4). Se concibe, más bien, como un eslabón de un proceso dinámico, susceptible de conducir a un perfeccionamiento perpetuo del aprendizaje (para el aprendiz, la corrección es el punto de partida para un cuestionamiento de sus conocimientos y destrezas) y de la enseñanza (cada nueva ronda de corrección puede aportar ejemplos valiosos con los que el docente puede enriquecer sus páginas de retroalimentación).

Lista de enlaces

www.cict.co.uk/software/markin/download.htm (soporte informático Markin).

<http://www.ling.arts.kuleuven.be/elektravoc/engels.htm> (presentación del proyecto ElektraRed).

<http://home.scarlet.be/~tsf73362/jornada/materiales.htm> (barras de botones y otros materiales utilizados en la Jornada de formación en tecnología lingüística del 26 de septiembre de 2009).

http://home.scarlet.be/~tsf73362/jornada/muestra1_traducion.htm (muestra de un ejercicio anotado, con enlaces a páginas web explicativas).

Referencias

BORDAS, I., TORRE, S. de la, OLIVER, S. y PUJOL, M. A. (2004): “Estilos de evaluar. Los componentes ocultos en la evaluación de los aprendizajes”, en *Actas del I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje* (<http://tecnologiaedu.us.es/estilosdeaprendizaje/conferencias.htm>).

BUYSE, K. (2008): “Aprendo a escribir en 10 pasos. Español para Fines Específicos”, en *Actas del III Congreso Internacional para Fines Específicos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, págs. 191-200.

BUYSE, K. Y DEWULF, G. (2007): “Computerondersteunde schrijfpractica in cijfers en letters”, en DE SCHRYVER, J. y VLASSELAERS, A. (editores): *Naar Panama! Opstellen voor Fred Van Besien*, Bruselas, VLEKHO, págs. 47-61.

BUYSE, K., DELBECQUE, N. y SPEELMAN, D. (2009): *Trampas y pistas para la expresión escrita de los neerlandófonos*, Averbode, Uitgeverij Averbode.

GARGALLO LÓPEZ, B. (2008). “Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes”, en *Revista española de pedagogía*, 66 (241), págs. 425-446.

MASSCHELEIN, D. y VERSCHUEREN, W. (2005): “Vers un apprentissage semi-autonome du processus de traduction”, en *Meta*, 50 (2), págs. 560-572.

Vista Normal Vista de impresión en Color Vista de Impresión en Negro Estadísticas Clave de Anotación

Na de informatie van Francisco Camps (de president^{SK3} van de autonome regio Valencia) zelf^{Zware interpretatiefout} om 6 u 's morgens, heeft de Valenciaanse regeringsleider een persconferentie gehouden waarin hij anders dan gewoonlijk zijn interventie heeft voorgelezen.

Leestekens^(***) Gisteren een gemeenteraadslid, vandaag een burgemeester, morgen de president van een autonome regio Leestekens^(***) verklaarde Camps (hoewel de oorspronkelijke zin van een protestantse predikant is, voegde hij eraan toe^{Zware interpretatiefout}) terwijl^{Gerundio} hij de Duitse schrijver Bertolt Brecht citeerde.

Op^{Opbouw en presentatie alinea's} herinnerde de Valenciaanse president de bevolking aan de onherstelbare schade NOM^{Onvoldoende denominalisatie.} van^{Leestekens} andere zaak ten laste werd gelegd die later geseponeerd werd. Camps Opbouw en presentatie alinea's heeft aangekondigd dat hij de verschijning^{Te nominaal} zou verzoeken van alle ambtenaars, ondernemers en burgemeesters met wie hij in iedere fase heeft samengewerkt, om te informeren of hij al één keer een tegenprestatie heeft gevraagd. De president van de autonome regio Valencia, reeds een oplossing binnen de partij^{Onduidelijke vertaling}, heeft zich verweerd en zei^{Andere stijlproblemen} dat vanaf het begin van de zaak men gezocht heeft naar verdeling^{Woordkeuze}, twijfel en ruzie tussen de leden van de PP (Spaanse centrumrechtse partij Leestekens^(***) SK⁺). Leestekens^(***) Ik vraag de partijleden om kalmte en geduld, heeft de president van de Valenciaanse PP gezegd. Hij vertrouwde

Figura 3: Versión exportada de la corrección de una traducción español-neerlandés.

Aunque lo sepas: la selección modal de las concesivas con *aunque* y su explicación en el aula de español

Carmen Ballestero de Celis

Université de La Sorbonne Nouvelle (París)

carmen.ballestero@gmail.com

Los mecanismos lingüísticos que en español permiten la expresión de la concesión constituyen un hecho de lengua complejo e interesante desde una perspectiva de lingüística teórica, más aún desde el punto de vista del lingüista que es también profesor de español. La selección modal que el locutor realiza en una concesiva con *aunque* constituye en las gramáticas y manuales de español un fenómeno lingüístico que ha recibido diversas y dispares explicaciones. Muchas son las propuestas explicativas que se revelan incompletas; en ocasiones, inadecuadas. El propósito de este artículo es, con el respeto que imponen la posterioridad formativa y cronológica, señalar estas deficiencias e inexactitudes, con el objetivo de acercarnos a una explicación que consiga dar cuenta del modo de una concesiva con *aunque* de manera más adaptada.

1. Sobre la categoría verbal “modo”.

Escribir sobre selección modal exige una reflexión sobre la categoría verbal “modo”, pues los marcos teóricos y enfoques metodológicos desde de los cuales ha sido estudiada son numerosos y muy diferentes. En un artículo dedicado al verbo español, Ángel López García¹ defiende que son esencialmente tres las perspectivas desde las que se han explicado los modos de esta lengua: el modo como rección, esto es, como resultado del régimen ejercido por un verbo, explícito o implícito; el modo como modalidad, es decir, el modo como reflejo del pensamiento lógico; y el modo como manifestación lingüística de la actitud del hablante. Según esta última perspectiva, la categoría “modo” se fundaría en las correspondencias establecidas entre los morfemas modales y los contenidos actitudinales del hablante. Esta explicación del modo presenta dos inconvenientes: por un lado, la dificultad de establecer con exactitud y claridad estas correspondencias, pues el español no posee morfemas exclusivamente modales; por otro lado, la incoherencia de explicar una categoría fundamentalmente lingüística a partir de un ser discursivo que pertenece a la realidad extralingüística y no a la lengua. A pesar de estos inconvenientes, esta última explicación se revela la más general en la literatura gramatical relativa a la selección modal de las proposiciones concesivas. Así, se han hecho funcionar diferentes oposiciones en las que un término marcado se opone a un término no marcado, binarismo lingüístico que tiene su origen en la escuela

de Roman Jakobson. Según este autor, la binaridad es el rasgo constitutivo de las unidades lingüísticas y, en consecuencia, la base metodológica adecuada para su descripción: “Se da por supuesto que no solo el sistema fonológico, sino también el morfológico y el sintáctico, así como el semántico, de las lenguas se puede describir de manera completa por medio de un número limitado de oposiciones binarias”².

2. Indicativo modo de la realidad / Subjuntivo modo de la no realidad: una oposición fundamentalmente extralingüística que se revela insuficiente.

En lo que concierne al modo de las concesivas con *aunque*, la oposición más recurrente es aquella que opone el indicativo como modo de la realidad al subjuntivo como modo de la no realidad, esto es, si el hablante percibe los hechos que enuncia como reales utiliza el indicativo, si los siente como posibles, emplea el subjuntivo. Las gramáticas de la Real Academia Española de la primera mitad del siglo XX (1917, 1931) se limitaban a exponer que tales construcciones llevan el verbo en indicativo o en subjuntivo, según que la objeción se presente como real o como posible. Esta misma explicación es la que propone Samuel Gili Gaya en su *Curso superior de sintaxis española*:

La subordinada concesiva puede hallarse en indicativo o en subjuntivo. En el primer caso se afirma la existencia efectiva de una dificultad para el cumplimiento de lo enunciado en la oración principal; pero esta dificultad se rechaza por ineficaz: *aunque hace mal tiempo, saldré*, el mal tiempo es un hecho real. Si el verbo subordinado está en subjuntivo, la dificultad

1 LÓPEZ GARCÍA, A. (1990): “La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: ensayo de fundamentación”, *Tiempo y aspecto en español*, Ignacio Bosque (ed.), Madrid, Cátedra.

2 LEWANDOWSKI, T. (2000): *Diccionario de lingüística*, Madrid, Cátedra, sub “binarismo”.

se siente solo como posible: *aunque haga mal tiempo, saldré*, el mal tiempo es una dificultad posible³.

Una explicación inadecuada, pues una construcción como *aunque haga mal tiempo, saldré* puede perfectamente ser empleada por un hablante que constata que hace mal tiempo. A pesar de su inadecuación, esta explicación será retomada casi literalmente en el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, obra académica de referencia hasta que se publique la nueva gramática de la Academia⁴. De la misma manera que S. Gili Gaya, los académicos explican la selección modal de las proposiciones concesivas mediante la oposición dificultad real / dificultad posible:

Las subordinadas concesivas pueden hallarse en indicativo o en subjuntivo. En el primer caso se afirma la existencia efectiva de un obstáculo para el cumplimiento de lo enunciado en la principal; pero la dificultad se rechaza por ineficaz: en *Aunque llueve, saldré*, la lluvia es un hecho real. Cuando el verbo subordinado está en subjuntivo, la dificultad se siente como posible: *Aunque llueva, saldré*, la lluvia es una dificultad posible⁵.

Bien es cierto que la construcción en subjuntivo puede hacer referencia a una lluvia eventual, pero también a una lluvia real, basta con integrar esta construcción en un contexto dialógico en el que un primer interlocutor afirma: —*Está lloviendo...*, y un segundo añade: —*Pues aunque llueva, saldré*.

En la *Gramática de la lengua española* de Emilio Alarcos Llorach, aunque la explicación de los modos del español es abordada desde enfoques diferentes, la actitud del hablante termina por imponerse. Para explicar la alternancia modal en las concesivas con *aunque* este autor recurre también a la oposición realidad / no realidad:

[...] se observa que en la serie 1) [*Aunque ganas, ganabas, ganaste, ese negocio no es bueno*] la ganancia a que se alude se considera real o efectiva; que en la serie 2) [*Aunque ganarás, ganarías, ese negocio no es bueno*] esa ganancia se estima como posible (o sea, se ignora pero no se excluye la eventualidad de la ganancia), finalmente, en la serie 3) [*Aunque ganes, ganaras, ganes, ese negocio no es bueno*] la ganancia se manifiesta como ficticia (es decir que el hablante cree que lo real es que no se gana). Este triple enfoque depende exclusivamente de cómo considera el hablante los hechos, esto es, de su actitud al evaluar el grado de realidad que atribuye a los hechos denotados⁶.

Si ciertamente los tiempos verbales de la primera serie pueden hacer referencia a una ganancia real, es, sin embargo, difícil de aceptar que el futuro haga referencia a una ganancia que se estima como posible. La construcción *Aunque ganarás, ese negocio no es bueno* lejos de presentar la ganancia como posible, expresa la firme convicción del locutor en una ganancia futura. Igualmente difícil de admitir es que el presente y el imperfecto de subjuntivo se refieran forzosamente a una ganancia ficticia, pues la construcción *Aunque ganes, ese negocio no es bueno* puede ser enunciada por un hablante que sabe que su interlocutor está obteniendo beneficios de su negocio.

Entre los gramáticos franceses, Jean Bouzet sostiene también que el empleo del indicativo en una proposición concesiva se debe al carácter real del hecho expresado. En su *Grammaire espagnole* afirma:

L'idée de concession est exprimée par **aunque, si bien, y eso que, quoique, bien que**; **puesto que** (arch.), **a pesar de que, malgré que**; **aun bien que, bien que heureusement**. Tandis que ces conjonctions sont en français toujours suivies du subjonctif, l'espagnol emploie l'indicatif chaque fois qu'elles se réfèrent à un fait réel⁷.

Si, según este autor, el indicativo se emplea cuando se hace referencia a un hecho real, el subjuntivo se utiliza cuando la concesión se refiere a un hecho supuesto o dudoso:

Lorsque la concession porte sur un fait *supposé* ou *douteux*, le français l'exprime par *alors même que, même si*, suivis du conditionnel ou du présent de l'indicatif. L'espagnol emploie aussi pour ce cas la conjonction **aunque**, concurremment avec **cuando, aun cuando, así**, mais il met le verbe au *subjonctif*⁸.

De los dos ejemplos proporcionados con la conjunción *aunque*, el primero, *Aunque llueva he de ir*, hace ciertamente referencia a un hecho posible, pero este efecto de sentido se debe a la perífrasis verbal “*haber + de + infinitivo*” que posee un claro valor temporal de futuridad. El segundo ejemplo, *Aunque lo dijeras mil veces...*, puede hacer referencia a un hecho posible o dudoso, pero también a un hecho real, solo el contexto permitiría determinarlo.

En la *Grammaire de l'espagnol contemporain*, Marie-France Bruegel y Mariette Grelier retoman la explicación propuesta por J. Bouzet. Para explicar el uso del subjuntivo en las construcciones concesivas, las autoras recurren a la noción de posibilidad:

C) Les concessives

Introduites par *aunque, si bien* qui correspondent au français : « *même si* ». Elles sont au subjonctif lorsque le locuteur envisage l'idée exprimée comme une simple possibilité.

Aunque trabaje mucho no se cansará.

3 GILI GAYA, S. (1943): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Bibliograf, p. 323.

4 Cuando aparezca este artículo, la gramática estará ya publicada.

5 Real Academia Española (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 557-558.

6 ALARCOS LLORACH, E. (1994): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, p. 153.

7 BOUZET, J. (1992): *Grammaire espagnole*, París, Belin, p. 406.

8 *Ibid.*, p. 407.

« Aunque sea por una sola vez, quiero que te vean todos limpiamente entre mis brazos » (Alejandro Casona)

Aunque hayan cambiado el motor, mi coche no corre más.
Haz deporte, aunque solo sea unos minutos al día⁹.

De nuevo es el contexto el que nos permite interpretar el hecho expresado por el subjuntivo como una simple posibilidad. En el primer ejemplo y en el último, son el futuro y el imperativo los que nos hacen percibir la posibilidad como efecto de sentido del subjuntivo. En el segundo es la idea de futuro expresada por el semantismo del verbo “querer”; en cuanto al tercer ejemplo, el contexto es insuficiente para determinar si “el cambio de motor” ha sido o no realizado.

La *Grammaire de l'espagnol moderne* de Jean-Marc Bedel opone de nuevo el indicativo para expresar lo real, al subjuntivo como expresión de lo hipotético:

Indicatif et subjonctif dans les concessives

a. Le verbe de la proposition concessive est en espagnol à l'indicatif si la concession porte sur un fait réel, au subjonctif si elle porte sur un fait hypothétique. L'emploi des modes est inversé en français¹⁰.

En esta gramática el autor llega incluso a desaconsejar un uso del subjuntivo absolutamente normativo advirtiéndonos contra un ejemplo sacado de *El País*:

L'espagnol actuel a tendance à employer le subjonctif dans les concessives, même si la concession porte sur un fait réel. On s'efforcera de ne pas suivre cet exemple.

[...] la República Árabe Saharaui Democrática (RASD) es el único país árabe —aunque sea un Estado sin nación— que ha decretado al castellano como segunda lengua oficial... (J.M. Rodríguez, *El País*, 17 juillet 1994) = La République arabe démocratique Sahraoui est le seul pays arabe —bien que ce soit un État sans nation— qui ait adopté l'espagnol comme deuxième langue officielle¹¹.

Si a raíz de una reseña de Eric Beaumatin¹², esta observación desapareció de ediciones posteriores, la explicación de la selección modal no será, sin embargo, modificada. En la cuarta edición de esta gramática, su autor sigue defendiendo que el indicativo se refiere a un hecho real y el subjuntivo a un hecho hipotético.

Esta asimilación inadecuada de lo real al modo indicativo y de lo hipotético al subjuntivo ha sido recuperada por muchos manuales de español lengua extranjera cuya explicación es consecuentemente inapropiada. Tal es el caso de *Sueña 2*:

Aunque + indicativo / subjuntivo

Opone una dificultad al cumplimiento de la oración principal, a pesar de la cual se cumple.

sé que es verdad (hecho real) → aunque + indicativo

Aunque estudiaba mucho siempre suspendía.

no sé si es verdad (hecho posible) → aunque + subjuntivo

*Aunque tuviera dinero, no se lo daría*¹³.

Ciertamente, en este contexto, *tuviera* no hace referencia a un hecho real, pero no es el modo subjuntivo el que expresa este valor, sino la forma en *-ría*, pues en la construcción *Aunque tuviera dinero no se lo daba* el hecho de tener dinero puede perfectamente ser interpretado como un hecho real.

Nuevo Ven es otro de los manuales que recupera esta explicación:

Aunque + indicativo. Se utiliza cuando se presenta un obstáculo real. El hablante constata un hecho.

Aunque + presente de subjuntivo. Se utiliza cuando se presenta un obstáculo posible o probable. El hablante expresa una acción todavía no realizada. *Se espera que el próximo año irrumpa otra vez el fenómeno de “El Niño”, aunque sea de manera moderada.*

Aunque + imperfecto de subjuntivo. Tiene un valor de improbabilidad e irrealidad. *Aunque fueras el presidente, tendrías que pagar*¹⁴.

De nuevo es el contexto, el complemento circunstancial *el próximo año* y la forma verbal en *-ría*, el que permite interpretar los subjuntivos de los ejemplos como probables o irreales.

Esta misma explicación es la que presenta *Español 2000*:

Expresión de la concesión: modo indicativo. Cuando la concesión recae sobre un hecho real:

Tiempo pasado: cuando la acción se cumplió.

Tiempo presente o futuro: cumplimiento incierto.

Aunque estuve allí, no lo vi.

Aunque estudia mucho, no obtiene buenas notas.

Aunque he limpiado el coche, sigue sucio.

Aunque mañana tengo mucho trabajo, intentaré verte.

Cuando la concesión recae sobre un hecho supuesto, dudoso, o de cumplimiento incierto:

Tiempo pasado: cuando la acción no se cumplió.

Tiempo presente o futuro: cumplimiento incierto.

Esta asimilación inadecuada de lo real al modo indicativo y de lo hipotético al subjuntivo ha sido recuperada por muchos manuales de español lengua extranjera cuya explicación es consecuentemente inapropiada

9 BRUEGEL, M.-F. y M. GRELIER (1985): *Grammaire espagnole contemporaine*, París, Casteilla, Nouvelle Édition 1992, pp. 166-167.

10 BEDEL, J. M. (1997): *Grammaire de l'espagnol moderne*, París, Presses Universitaires de France, p. 582.

11 *Ibid.*, p. 583.

12 BEAUMATIN, E. (1998): “Compte rendu de la *Grammaire de l'espagnol moderne* de Jean Marc BEDEL”, *Les Langues Néo-Latines*, pp. 114-119.

13 CABRERIZO RUIZ, M.^a A., M.^a L. GÓMEZ SACRISTÁN y A. M.^a RUIZ MARTÍNEZ, *Sueña 2* Libro del alumno, Madrid, Anaya, 2000, p. 152.

14 MARÍN, F., R. MORALES y M. DE UNAMUNO (2005): *Nuevo Ven 3*, Madrid, Edelsa, p. 81.

*Aunque hubiera estado allí, no lo hubiese visto.
Aunque vayas a protestar, no te harán caso*¹⁵.

En lo que concierne a la explicación del modo indicativo, el presente no expresa, como lo ilustran los ejemplos, un cumplimiento incierto de la acción. Si decimos *Aunque estudia mucho...* es porque se trata de un hecho constatable. Tampoco el futuro, del que no se da ningún ejemplo, expresa un cumplimiento incierto. Cuando una forma verbal de futuro se utiliza para hablar del futuro, no hacemos sino expresar la convicción de la realización de una acción en un momento posterior al presente, esto es, expresamos la certeza de su cumplimiento en un momento futuro. En cuanto al empleo del subjuntivo, la explicación se revela inadecuada, pues, por una parte, una acción que nunca se cumplió no puede constituir un hecho supuesto, dudoso o de cumplimiento incierto. Por otra parte, el presente de subjuntivo no expresa forzosamente un hecho incierto, este efecto de sentido se debe, en el ejemplo con que se ilustra este empleo, a la forma verbal *harán*.

En consecuencia, esta explicación según la cual un hablante emplea el modo indicativo en una concesiva cuando percibe el hecho como real y utiliza el modo subjuntivo cuando lo siente como hipotético es, sin lugar a dudas, inapropiada, pues las concesivas con subjuntivo pueden perfectamente hacer referencia a hechos reales.

3. Indicativo modo de la información / Subjuntivo modo de la presuposición: una oposición esencialmente pragmática que se presenta como complementaria.

Ciertamente, las concesivas con subjuntivo pueden hacer referencia a hechos reales, así lo señalaba José Vallejo en un artículo de 1922 que parece haber pasado desapercibido para algunos gramáticos:

Así en español, conforme a esta regla fundamental, se tiene: “Saldré, aunque llueve” (real) y “saldré mañana, aunque llueva” (hipotético). Pero además se emplea el subjuntivo en frases concesivas que no encajan en el segundo caso de la regla: *Luego si vos / obráis afrentosos hechos, / aunque seáis hijo mío, / dejáis de ser caballero*¹⁶.

Y no encaja porque se refiere a un hecho real. J. Vallejo considera que la diferencia de sentido entre las concesivas en indicativo y las concesivas en subjuntivo que se refieren a un hecho real reside en que las primeras presentan el hecho referido en su realidad y las segundas lo presentan como una realidad presupuesta. En un estudio posterior,

“Sobre un aspecto estilístico de D. Juan Manuel”¹⁷, J. Vallejo utiliza por primera vez la denominación de “subjuntivo polémico”¹⁸ para hacer referencia a este uso aparentemente particular del subjuntivo, pues según su autor requiere no solo que el hecho real al que se refiere haya sido previamente presentado, sino también una actitud polémica por parte del locutor. Si muchos gramáticos no se percataron de este uso del subjuntivo, hubo también quien, como Andrés Bello, sintió “el valor peculiar” de esta forma verbal, aunque no llegara a explicarlo:

Rige indicativo o subjuntivo, bien que no indistintamente. “Tengo de salir aunque llueva”, es una expresión propia, no solo en boca del que piensa en una lluvia futura, que puede verificarse o no, sino del que ve llover y está en el acto de salir. “Aunque estaba lloviendo a cántaros, insistieron en ir al baile”; es indispensable el indicativo. “Bien pudiste venir, aunque lloviese”; aquí, por el contrario, aun cuando se tratase de una lluvia pasada y cierta, sonaría mejor el subjuntivo. Es más fácil sentir que explicar el valor peculiar de las formas modales según los diferentes casos¹⁹.

En estudios recientes se da cuenta de este empleo del subjuntivo desde una perspectiva

Las concesivas con subjuntivo pueden

hacer referencia a hechos reales

fundamentalmente pragmática. En la obra que Julio Borrego Nieto, José Gómez Asencio y Emilio Prieto de los Mozos consagran al modo subjuntivo, estos autores afirman que la selección modal en las concesivas con *aunque* está condicionada por dos factores: “el carácter de hecho posible o no” y “el carácter informativo o no de la prótasis”²⁰. En el capítulo de la *Gramática descriptiva del español* dedicado a “Las construcciones concesivas y adversativas”, Luis Flamenco García recurre a estos dos mismos factores: “por una parte, el carácter factual o no de la prótasis y, por otra, el carácter informativo o no de esta”²¹. En la tradición

17 VALLEJO, J. (1925): “Sobre un aspecto estilístico de D. Juan Manuel”, *Homenaje a Menéndez Pidal*, Madrid, Hernando, pp. 63-85.

18 Esta denominación que, como señala Alexander Veiga, es recogida de Armin Dittmar (1897), ha sido también adoptada por Rafael Seco y Emilio Montero Cartelle. Pero no ha sido la única; este subjuntivo ha sido también denominado “subjuntivo presuposicional” por José Luis de Rivarola o “subjuntivo dialéctico” por Fernando A. Lázaro Mora.

19 BELLO, A. (1874): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, con las notas de Rufino José Cuervo, estudio y edición de Ramón Trujillo, Madrid, Arco, 1988, p. 749.

20 BORREGO NIETO, J., J. J. Gómez Asencio y E. Prieto de los Mozos (1986): *El subjuntivo. Valores y usos*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, 1990, p. 166.

21 FLAMENCO GARCÍA, L. (1999): “Las construcciones concesivas y adversativas”, *Gramática descriptiva de la lengua española*, dirigida por I. Bosque y V. Demonte, Madrid, Espasa Calpe, p. 3827.

15 SÁNCHEZ LOBATO, J. y N. GARCÍA FERNÁNDEZ (2007): *Español 2000 Nivel medio*, SGEL, p. 116.

16 VALLEJO, J. (1922): “Notas sobre la expresión concesiva”, *Revista de Filología Española*, 9, p. 49.

francesa, tal es la explicación de Dolores Ligatto y Beatriz Salazar, para quienes “La clause concessive au Subjonctif reprend un fait connu ou supposé connu, montre une incertitude, présente un fait futur ou éventuel, introduit une hypothèse”²². Todos estos autores coinciden así en explicar el subjuntivo que se refiere a hechos reales a través de la noción pragmática de presuposición. La importancia que la literatura gramatical más reciente ha acordado a este uso del subjuntivo ha hecho que algunos manuales de español para extranjeros expliquen únicamente este empleo factual del subjuntivo y olviden dar cuenta del uso hipotético de este modo; tal es el caso de *Gente 3* que se limita a señalar que la información nueva se expresa mediante el modo indicativo y la presupuesta mediante el subjuntivo: “Información presentada como nueva: *Aunque es caro / tiene colesterol, se vende bien.* / Información presentada como presupuesta: *Aunque sea caro / tenga colesterol, se vende bien*”²³.

Eco 3 es otro de los manuales que no da cuenta del empleo hipotético del subjuntivo, su explicación de la selección modal se restringe a diferenciar la información nueva de la conocida:

Aunque + Indicativo (se da una información que se presenta como nueva). *Aunque las carreteras son malas, iremos en coche* (te informo de que son malas).

Aunque + Subjuntivo (se da una información que ya se ha presentado o que conocen el hablante y el oyente). *Entonces, aunque las carreteras sean malas, ¿tú crees que debemos ir en coche?* (Recojo la información de antes. Ya sabemos que son malas)²⁴.

El método de español para extranjeros *Prisma*²⁵ presenta una explicación más completa, pues da cuenta tanto del empleo factual del subjuntivo como de su empleo hipotético. Ahora bien, olvida explicar un uso, aquel del subjuntivo que hace referencia a un hecho irreal: *Aunque tuviera veinte años menos...*

Creemos que las explicaciones incompletas de estos manuales son la consecuencia de enfoques lingüísticos cuya prioridad es dar cuenta de cada uno de los efectos de sentido de este modo, sin detenerse a justificarlos a partir de un valor general, aquel que el subjuntivo tiene en el sistema de la lengua. Esto hace que, inconscientemente o conscientemente, no se expliquen todos los empleos modales, porque pasen desapercibidos o porque resulte engorroso dar cuenta de cada uno de ellos.

22 LIGATTO, D. y B. SALAZAR (1993): *Grammaire de l'espagnol courant*, París, Collection Español moderno, Masson, p. 278.

23 MARTÍN PERIS, E., N. SÁNCHEZ QUINTANA y N. SANS BAULENAS (2001): *Gente 3*, Barcelona, Difusión, p. 70.

24 ROMERO DUEÑAS, C. y A. GONZÁLEZ HERMOSO (2006): *Eco 3*, Madrid, Edelsa, p. 110.

25 Equipo Prisma (2004): *Prisma Avanza B2*, Madrid, Edinumen, p. 158.

Una forma verbal subjuntiva significa así

una inactualización por parte del locutor de

la operación verbal dicha por esta forma

Si muchos de los libros de español para extranjeros consultados presentan una explicación inadecuada o parcial de la selección modal en las concesivas con *aunque*, hay también manuales que ofrecen una descripción detallada, tal es el caso de *Abanico*. Este manual presenta la selección modal de estas construcciones mediante un árbol en el que aparecen explicados y ejemplificados los diferentes empleos modales. En lo que concierne al subjuntivo, se señala que puede emplearse para expresar un hecho real considerado como una información compartida, para hacer referencia a un hecho probable o para enunciar un hecho irreal. Si bien es cierto que los autores parten de una explicación general de este modo, “generalmente, un verbo en subjuntivo indica que la persona que habla no se compromete con la información que lleva ese verbo por alguna razón”²⁶, todos los empleos de este modo no son explicados a partir de este valor. Creemos que esto supone un inconveniente, pues da la impresión de que nos encontramos ante diferentes subjuntivos, lo que complica la enseñanza y aprendizaje del empleo de este modo.

4. Sobre una nueva teoría de los modos del español.

El hecho de explicar el modo subjuntivo a partir de sus efectos de sentido no solo implica una reformulación constante del valor de este modo, sino que además dificulta la explicación concreta de su uso en la clase de español lengua extranjera. Esto nos lleva a defender que una explicación unitaria del modo subjuntivo simplificaría mucho la tarea, pues sus diferentes empleos podrían justificarse a partir de un mismo “significado”, aquel que define al subjuntivo en el sistema de la lengua. La nueva teoría de los modos de Gilles Luquet²⁷, se propone encontrar este “significado de lengua” del modo subjuntivo. Para ello, su autor se apoya en los principios de una lingüística del significante, pues “el lingüista solo puede creer en *lo que ve* y lo único que ve, cuando se asoma a una lengua, es un conjunto de significantes”²⁸. G. Luquet parte así del sincretismo modo-temporal que caracteriza al sistema verbal español y propone una definición de la categoría modo directamente vinculada a la concepción del tiempo. Su teoría modal postula que el sistema verbal español opone dos tipos de formas personales, aquellas que

26 CHAMORRO GUERRERO, M. D., G. LOZANO LÓPEZ, P. MARTÍNEZ GILA, B. MUÑOZ ÁLVAREZ, F. ROSALES VARO, J. P. RUIZ CAMPILLO y G. RUIZ FAJARDO (1995): *Abanico*, Barcelona, Difusión, p. 206.

27 LUQUET, G. (2004): *La teoría de los modos en la descripción del verbo español*, Madrid, Arco Libros.

28 *Ibid.*, p. 24.

asocian la representación de lo expresado por el verbo y el responsable de su enunciación a un universo directamente definido a partir del presente de experiencia del locutor (*canto, canté, cantaré*) y aquellas que, al contrario, asocian la representación de lo expresado por el verbo y el responsable de su enunciación a un universo formal que no está definido a partir del presente de experiencia del locutor (*cantaba, cantarí, cante, cantara, cantase*). Este presente constituye así el punto de referencia que permite distinguir dos universos formales: uno actualizante, otro inactualizante. Según esta teoría, las formas subjuntivas pasan a ser parte integrante del modo inactualizante, pues en ellas el responsable de la enunciación se sitúa en un universo formal que no está construido a partir del presente de experiencia, prueba de ello es que la primera persona no dispone de un significante propio (*yo cante/él cante, yo cantara/él cantara*)²⁹. Una forma verbal subjuntiva significa así una inactualización por parte del



Carmen Ballestero en el Centro de Recursos de la Consejería de Educación en Bruselas.

locutor de la operación verbal dicha por esta forma, bien porque este no pueda, bien porque no quiera vincular esta operación a su presente de experiencia. Tal descripción de las formas subjuntivas permite explicar los dos efectos de sentido más frecuentes en una concesiva con subjuntivo: la hipoteticidad y la irrelevancia. En efecto, una forma subjuntiva, al no vincular la operación verbal al presente de experiencia del locutor, permite a este expresar tanto un hecho del que no tiene un conocimiento suficiente —el llamado “subjuntivo hipotético”— como un hecho que considera no pertinente, porque constituye una información ya activada —el denominado “subjuntivo polémico”— o porque nunca ocurrió —el conocido como “subjuntivo irreal”—. En otras palabras, inactualizamos lo que desconocemos o lo que no consideramos relevante.

29 En las formas verbales del modo actualizante la primera persona sí dispone de un significante propio (*canto/canta, canté/cantaste, cantaré/cantará*).

La convicción de que esta nueva teoría de los modos posibilita una explicación más fiable, en la medida en que se basa en una lectura de los significantes de las formas verbales, y más sencilla, pues parte del significado que las formas tienen en el sistema de la lengua y no de sus múltiples manifestaciones discursivas, hace que una aplicación en detalle de las nociones de “actualización” e “inactualización” a las concesivas con *aunque* se perfile como un reto apasionante y prometedor.

Bibliografía:

BEAUMATIN, E. (1998): “Compte rendu de la Grammaire de l’espagnol moderne de Jean Marc BEDEL” en *Les Langues Néo-Latines*, pp. 114-119.

BELLO, A. (1874): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, con las notas de Rufino José Cuervo, Estudio y edición de Ramón Trujillo, Madrid, Arco, 1988.

BORREGO NIETO, J., GÓMEZ ASENCIO, J. J. y PRIETO DE LOS MOZOS, E. (1986): *El subjuntivo. Valores y usos*, Madrid, Sociedad General Española de Librería.

FLAMENCO GARCÍA, L. (1999): “Las construcciones concesivas y adversativas”, *Gramática descriptiva de la lengua española*, dirigida por I. Bosque y V. Demonte, Madrid, Espasa Calpe, pp. 3805-3078.

LÓPEZ GARCÍA, A. (1990): “La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: ensayo de fundamentación”, *Tiempo y aspecto en español*, Ignacio Bosque (ed.), Madrid, Cátedra.

LUQUET, G. (2004): *La teoría de los modos en la descripción del verbo español*, Madrid, Arco Libros.

Real Academia Española (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

VALLEJO, J. (1922): “Notas sobre la expresión concesiva”, *Revista de Filología Española*, 9, pp. 49-61.

VALLEJO, J. (1925): “Sobre un aspecto estilístico de D. Juan Manuel”, *Homenaje a Menéndez Pidal*, Madrid, Hernando, pp. 63-85.

La imagen comercial de España en el extranjero

Beatriz Romero Dolz

École Pratique des Hautes Études Commerciales EPHEC (Bruselas)

Instituto Cervantes de Bruselas

b.romerodolz@ephec.be

La imagen de España ha estado siempre asociada al sol, la playa y la fiesta. En este artículo su autora nos presenta las posibles causas de esta imagen, así como los dos sectores que más influyen en la creación de la imagen comercial de un país: las instituciones públicas y las empresas. Finalmente nos presenta el Foro de Marcas Renombradas Españolas, una iniciativa para promocionar internacionalmente las grandes empresas españolas.

En el marco del decreto de Bolonia, se creó en mi universidad una asignatura con el nombre de Enfoque multicultural de los mercados, dirigida a los estudiantes del último año del grado en Comercio Internacional. La característica de esta asignatura es que se trata de una asignatura *en* español y no una asignatura *de* español, es decir, el curso se desarrolla en español, pero los conocimientos de la lengua no pueden ser evaluados, únicamente el contenido. Puesto que esta asignatura se imparte en las cuatro lenguas extranjeras estudiadas en la universidad (inglés, neerlandés, alemán y español), se dejó a cada profesor la libertad de determinar el programa del curso según sus propios criterios.

El primer año que impartí este curso se trató sobre todo de un curso de cultura y actualidad española que resultó de interés tanto para los alumnos como para mí, pero que, sobre todo, me permitió detectar un problema que resulta clave en el mundo de los negocios: qué imagen de España tienen mis estudiantes. Por ello, comencé la segunda edición del curso pidiendo a mis estudiantes que escribieran cinco elementos que asociaran con España. He aquí los tres primeros resultados:

1. El sol.
2. La siesta, los toros, la fiesta, el flamenco.
3. La paella, el fútbol.

No pretendo afirmar que en España no tengamos mucho sol, que no nos guste la fiesta y que no disfrutemos comiéndonos una paella, pero esta imagen, lejos de ser falsa, sí es claramente incompleta. Si tenemos en cuenta que se trata de estudiantes que en un futuro próximo van a trabajar para empresas españolas o para empresas de otra nacionalidades que comercien con España, ¿hasta qué punto estas relaciones van a ser óptimas si ven España como un país basado en el buen vivir, pero no en el buen hacer?

Es evidente que los años de la dictadura franquista crearon una imagen de España como el país del sol, de la playa y de la fiesta —recordemos aquel “Spain is different” que tanto marcó la apertura de España al mundo en los años sesenta—. Sin embargo, sería poco realista seguir anclados en aquellas causas como fuente de todos nuestros males comerciales. Resulta imprescindible realizar un análisis basado en la actualidad, en lo que se está haciendo y en lo que no se está haciendo por el momento.

En el artículo “Vender la imagen comercial de España”¹ William Chislett lleva a cabo un análisis magistral de por qué España, a pesar de su impresionante desarrollo económico y empresarial, no consigue despegar comercialmente hablando si la comparamos con otros países. En su opinión hay dos aspectos que frenan su expansión internacional y que a su vez constituyen las dos principales soluciones: las instituciones públicas y las empresas.

El papel institucional en la imagen de España.

Explicar a un inversor extranjero el sistema político-administrativo español puede ser una tarea más que difícil. El reparto de competencias entre la Administración central y las diferentes Administraciones de las comunidades autónomas viene detallado en la Constitución Española. En lo que respecta a las competencias en comercio exterior, el Estado tiene la competencia exclusiva; sin embargo, las comunidades autónomas tienen la competencia exclusiva en ferias interiores así como en el fomento del desarrollo económico, lo cual implica la promoción comercial de las regiones más allá de las fronteras nacionales. Tal y como describe William Chislett², esto da lugar a situaciones un tanto pintorescas y que van en detrimento de la imagen comercial de España ya que frecuentemente las

1 CHISLETT, W. (2007): “Vender la imagen comercial de España” en *El País*, 28 de diciembre de 2007.

2 *Ibidem*.

comunidades autónomas evitan o prefieren no mencionar el nombre de España en sus promociones. Valga como ejemplo la forma de promocionar el aceite de oliva en las ferias internacionales: mientras que el aceite italiano se promociona bajo una sola marca nacional, las diferentes regiones españolas se promocionan separadamente e incluso sin mencionar de forma explícita la referencia a España³. Otro ejemplo es el caso de la Junta de Castilla y León, que incluyó solo la referencia a esta institución autonómica en los documentos de promoción en su misión en Nueva York, donde muchos hispanos confundieron el nombre del Gobierno autonómico con una dictadura latinoamericana⁴.

Estos ejemplos ponen de manifiesto la cuestión de la identidad española, algo bastante distorsionado por nuestra historia reciente tanto dentro como fuera de nuestras fronteras. Sin embargo, a muchos de mis estudiantes les sorprende saber que en España hay cuatro lenguas —tres cooficiales con el castellano en las respectivas regiones— y que no se trata de dialectos. Una secuencia de vídeo que suelo utilizar en mis clases para ilustrar esta cuestión es un fragmento de la 3.ª edición del programa de TVE *Tengo una pregunta para usted*, donde uno de los invitados fue Josep Lluís Carod Rovira, ex presidente de Esquerra Republicana de Catalunya (ERC) y vicepresidente de la Generalitat de Cataluña⁵. Uno de los ciudadanos invitados se dirigió a él como “José Luis” y el político le corrigió inmediatamente ya que se negaba a que modificara su nombre. La pregunta también estuvo relacionada con las lenguas llamadas “regionales” ya que este estudiante de Valladolid no podía comprender por qué una persona que quiere trabajar en Cataluña —por ejemplo, un médico—, tiene que hablar catalán cuando lo más importante, en su opinión, era que fuera un médico competente y no bilingüe. Independientemente de la pertinencia o no de la pregunta y de la pertinencia o no de las leyes de normalización lingüística puestas en práctica desde los años 80, este es un ejemplo de la percepción diferente de las identidades culturales con las que cuenta España. Si llevamos esto a un plano comercial, no sorprende descubrir que los esfuerzos que se realizan en este ámbito carecen del impulso y la colaboración necesaria para dar buenos frutos, dado que cada uno

sigue pensando en sus propios intereses regionales y no en una sola imagen nacional. Teniendo en cuenta el contexto comercial internacional, resulta contradictorio que regiones de apenas unos millones de habitantes aspiren a situarse en mercados de miles de millones de consumidores como China —donde, por cierto, lo único que se conoce de España son los toros y el fútbol, y donde más del 80% de los ciudadanos no puede nombrar ni un solo sector empresarial español⁶—.

El papel de las marcas y las empresas en la imagen de España.

Cuando pido a mis estudiantes que identifiquen marcas españolas en una lista, señalan sin dudar marcas como Zara, Mango, Seat o Iberia. Sin embargo, se sorprenden mucho al descubrir que Massimo Dutti, Bershka o Women's Secret también son marcas españolas. Se defienden diciendo que “no suenan a español” y no les quito razón. No son pocas las marcas españolas que no solamente no suenan a español, sino que además no ponen en evidencia —o, en algunos casos, incluso prefieren ocultar— que son españolas, por ejemplo, Springfield, Camper, Panama Jack o Rodman. Obviamente, esto es algo que se podría justificar quizás mediante argumentos puramente comerciales.

Como ya he comentado en el apartado anterior, en España tenemos ciertamente un problema de identidad que no aporta nada positivo a la imagen que tenemos de nosotros mismos y que, por lo tanto, repercute en la forma en que nuestras empresas salen al exterior. A pesar de la situación económica actual, las empresas españolas no lo están haciendo tan mal más allá de nuestras fronteras.

En sectores “tradicionales” de la economía española, como la moda o el turismo, contamos con líderes como Pronovias, líder en los trajes de novia; Zara, que ya ha superado al estadounidense GAP como líder mundial en ventas en el sector de la moda⁷; o Sol Meliá, una de las mayores cadenas del mundo en centros de vacaciones. Asimismo, hay empresas españolas entre las primeras del mundo en sectores “tan poco españoles” como los equipamientos ópticos, sector en el que Indo es líder mundial; la electricidad verde con Iberdrola, primer operador mundial de centrales eólicas; o los equipamientos para coches con

En España tenemos ciertamente un problema de identidad que no aporta nada positivo a la imagen que tenemos de nosotros mismos

3 Ibidem.

4 CHISLETT, W. (2008): *Image and reality: contemporary Spain*, en Real Instituto Elcano.

5 TVE, octubre de 2007. Se puede ver el fragmento en www.youtube.com/watch?v=YswGMK-JF60. Este programa, de formato un tanto novedoso, consiste en invitar a cien ciudadanos representativos de la sociedad española actual, que pueden realizar una pregunta al invitado. Esta pregunta no la conoce nadie excepto el propio ciudadano, ni siquiera la dirección del programa. Los invitados suelen ser políticos de todos los partidos democráticos tanto de ámbito nacional como regional.

6 REINOSO, J.: “Toros, fútbol y ¿empresas?” en *El País*, 14 de diciembre de 2008.

7 JIMÉNEZ, M.: “Zara conquista el mundo” en *El País de los Negocios*, 8 de junio de 2008.

Zanini, primer productor mundial de embellecedores de ruedas⁸, solo por citar algunos sectores.

Sin embargo, sorprende lo poco que estos progresos han contribuido en la última década a mejorar la imagen de España tanto dentro como fuera del país. Un ejemplo de ello son los resultados del estudio *La imagen de España, sus marcas y empresas en el mundo*⁹ realizado entre más de 1000 personas de 30 países diferentes. Entre otras preguntas se pidió a los participantes —principalmente personas del mundo de los negocios— que rellenaran la siguiente encuesta:

8. Por favor, indique las marcas españolas más conocidas en el país desde donde responde la encuesta, en cada uno de los siguientes sectores. Puede indicar hasta cinco marcas por sector.

Sectores de Actividad	Marca 1 ®	Marca 2 ®	Marca 3 ®	Marca 4 ®	Marca 5 ®
Alimentación y bebidas					
Moda y accesorios					
Habitat y Materiales de Construcción					
Viajes, Hoteles y Restauración					
Deportes, Ocio y Comunicación					
Finanzas, Banca y Seguros					
Energía y Telecomunicaciones					
Infraestructura, Construcción e Inmobiliario					
Tecnología, Ingeniería e Informática					
Servicios Profesionales, Escuelas de Negocio y Consultoría					
Industria de Automoción y Transporte					
Distribución y Logística					
Industria Farmacéutica y Salud					
Otros sectores. Por favor, indicar...					

Según indica el estudio, “la mayoría de los encuestados solo señalaron marcas en dos o tres sectores y apenas ninguno pudo señalar cinco marcas en un mismo sector. Este dato indica el escaso conocimiento de marcas españolas en los mercados internacionales y principalmente, y más relevante, en los 33 países donde se realizaron las encuestas. Hay que señalar que estos países representan más del 90 por ciento del comercio exterior y la inversión extranjera de España en el mundo”.

Llegados a este punto, tenemos que preguntarnos si se está haciendo algo para cambiar la situación. Entre las iniciativas existentes hasta el momento, cabe destacar el Foro de Marcas Renombradas¹⁰, que acaba de cumplir su primera década en activo. Se trata de una iniciativa mixta entre las instituciones públicas españolas y las grandes marcas internacionales españolas para promocionarlas en el extranjero y contribuir así a fortalecer la marca España y la imagen comercial de España. En la actualidad cuenta ya con más de 150 marcas “embajadoras”.

Desde un punto de vista práctico, este portal de Internet es una excelente fuente de información para cualquier profesor de español ya que cada empresa dispone de una ficha con la historia de la marca, otras marcas del mismo grupo y el número de países en los que está presente. Además de contar con un canal en Youtube, pone a disposición del público de forma gratuita gran número de artículos de prensa y estudios relacionados con la imagen de España.

8 CHISLETT, W. (2008): *Image and reality: contemporary Spain*, en Real Instituto Elcano.

9 Foro de Marcas Renombradas Españolas (2008), pág. 41.

10 www.marcasrenombradas.com.



Sesión de formación en Luxemburgo.

El Foro de Marcas Renombradas basa también su trabajo en el “*co-branding*” (o, como yo prefiero llamarlo, “*co-patrocinio*”), es decir, nombrar “embajadores” de la marca España. Se trata de personalidades del mundo de los negocios, el deporte, las artes o las ciencias, entre otros, que destacan por su contribución a mejorar la imagen de España internacionalmente y a quienes se les encomienda una tarea de emprender acciones de promoción de la imagen de España así como de la “marca España”.

De nuevo encontramos el problema comentado al principio de este artículo: la imagen que se tiene de las personalidades españolas no es errónea, sino incompleta. Véanse, por ejemplo, los resultados del estudio anteriormente mencionado en cuanto a las personalidades españolas más conocidas fuera de España:

1. S. M. el Rey D. Juan Carlos de Borbón
2. Fernando Alonso
3. Pedro Almodóvar
4. Penélope Cruz
5. Antonio Banderas
6. José Luis Rodríguez Zapatero
7. Julio Iglesias
8. Raúl González (Real Madrid)
9. Pablo Picasso
10. Rafael Nadal
11. Ferran Adrià
12. Plácido Domingo
13. S. M. la Reina D.^a Sofía
14. Severiano Ballesteros
15. Rafa Benítez

De los quince, siete son del mundo de las artes, cinco del mundo del deporte y tres del mundo institucional; ni un solo científico, ni un solo personaje del mundo de los negocios. A fin de completar la representación internacional española en todos los sectores, el Foro de

Marcas Renombradas ha establecido siete categorías diferentes de embajadores. A continuación se detallan las categorías así como los embajadores acreditados para el año 2009:

- Relaciones Institucionales: *Buque Juan Sebastián Elcano.*
- Gestión empresarial: *Emilio Botín.*
- Acción social: *Kike Figaredo.*
- Comunicación: *Agencia EFE.*
- Cultura: *Plácido Domingo.*
- Deportes: *Pau Gasol.*
- Ciencia e Innovación: *Margarita Salas.*

Es conveniente ir más allá de los estereotipos e intentar mostrar a los estudiantes de dónde vienen y, sobre todo, intentar desmontarlos

tipos e intentar mostrar a los estudiantes

de dónde vienen y, sobre todo, intentar

desmontarlos

Conclusión del curso.

Al igual que en los cursos de español general, las clases de español de los negocios deben incluir una parte de cultura de los negocios que enseñe a los alumnos la realidad del país con el que van a trabajar. Es conveniente ir más allá de los estereotipos e intentar mostrar a los estudiantes de dónde vienen y, sobre todo, intentar desmontarlos.

Tras mi experiencia en este curso, recomiendo a cualquier profesor de español de los negocios que busque más allá de las clásicas ideas sobre España, los españoles y su forma de hacer negocios, y que facilite a sus estudiantes las herramientas necesarias para que descifren la realidad actual española ellos mismos. En mi caso, mis tres pilares han sido:

1. La realidad político-administrativa española y las cuestiones culturales, lingüísticas y de identidad, para que comprendan que no existe una España uniforme.
2. La realidad empresarial española con el objetivo de conocer qué empresas se sitúan a nivel internacional.
3. Los principales personajes de relevancia internacional que representan a los distintos sectores de la sociedad española para que conozcan en qué sectores hay españoles internacionales.

En mi caso, la experiencia ha resultado altamente positiva. No obstante, se trata de un curso que está en constante evolución y que exige por parte del profesor un seguimiento constante de la actualidad política, administrativa, comercial, empresarial y cultural.

Cine en clase de ELE

María Josefa Larraz Genovés

EOI de Barcelona Drassanes

mlarraz@uoc.edu

El hecho de utilizar cine en clase de ELE resulta actualmente justificado. El cine y las imágenes en movimiento forman parte de la vida cotidiana por el uso que se hace de ellas bien como consumidores (televisión, Internet y otros) o bien como creadores más o menos caseros de vídeos domésticos. Las competencias audiovisuales se enseñan en el sistema educativo español y en el de muchos otros países. Quien más quien menos habrá colgado fotos en Internet o un vídeo en Youtube. Por todo ello, no nos sorprenderá un cierto aumento de la motivación de los aprendices de español al tratar un texto audiovisual en clase. Es más, consideramos que es necesario que el profesor haga frecuente el uso de este recurso no solo con el fin de facilitar las claves de comprensión de la audición y visualización, sino también con el fin de aclarar la complejidad que puede presentar, para el estudiante de español como lengua extranjera, este tipo de lenguaje en el cual aparecen elementos situacionales, icónicos, conversacionales, gestuales, etc., que se presentan, en escasos minutos, como un todo. Consecuentemente, será necesario desentrañar la riqueza de elementos lingüísticos y extralingüísticos propios del lenguaje filmico. Y, además, esa complejidad podrá ser un elemento enriquecedor, si tenemos en cuenta que la variedad de recursos a los que se expone el aprendiente cuando ve una secuencia estimula aspectos cognitivos, visuales, auditivos y espaciales que se corresponden muy bien con la complejidad de los estilos de aprendizaje que se dan en un grupo clase.

Para ilustrar el uso del cine en clase de ELE, presentamos una práctica didáctica en torno a una miniserie producida por Televisión Española en 2008 y emitida en 2009 sobre un hecho histórico: el golpe de estado acaecido el 23 de febrero de 1981. El relato de esta miniserie titulada *23-F: El día más difícil del Rey*¹¹ presenta, a partir de los documentos que se conocen sobre ese día, de manera novelada a los personajes y los hechos reales. Proponemos una serie de actividades para realizar en un grupo “modelo” de estudiantes de primer nivel de español para fines específicos, pero es igualmente posible la visualización de la cinta con estudiantes adultos interesados en temas

históricos. Los ambientes que recrea y los personajes de esta miniserie, según las críticas, han resultado muy acertados. Por ello, consideramos que es apropiado para la clase si queremos abordar el tema del pasado reciente, los personajes históricos vivos y, concretamente, la Casa Real española, institución que recibe gran admiración en Europa.

La metodología que llevaremos a cabo se basa en el enfoque comunicativo y el aprendizaje por medio de tareas y sigue las recomendaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante *PCIC*).

Los aprendientes como hablantes interculturales.

Como hemos comentado anteriormente, los aprendientes a los que van dirigidas estas actividades pueden tener “pertenencias culturales”, es decir, pertenecen a una, dos o más culturas y están acostumbrados a trabajar en un ambiente intercultural. Para ellos adquirir las habilidades interculturales para comunicar bien en los negocios en español es muy importante.

Trabajar con el cine en clase de ELE nos permite llevar al aula aspectos no solo lingüísticos y conversacionales sino también pragmáticos y socioculturales. Para poder establecer una relación en la que mantener la comunicación de manera efectiva, responder al interlocutor y comunicar con éxito el mensaje hay que tener en cuenta numerosos aspectos no solo lingüísticos.

Proponemos una serie de minitareas que, de manera gradual, colocan a los estudiantes en situaciones en las que han de producir enunciados como los que verán en la miniserie. Gradualmente, decimos, porque también diseñamos unas actividades preparatorias en las que se pide a los aprendientes que valoren aspectos modales de frases de la conversación, como, por ejemplo, la atenuación de la negación en “Ya veremos”. También, dado que para conseguir una comunicación eficaz y eficiente hay que saber interpretar aspectos extralingüísticos, someteremos a análisis escenas en las que los silencios o las pausas de valor modal y los gestos y miradas son recursos de gran contenido semántico. Y otras escenas más sencillas nos servirán de punto de arranque de creatividad.

Trabajar con el cine en clase de ELE nos permite llevar al aula aspectos no solo lingüísticos y conversacionales sino también pragmáticos y socioculturales

1 Esta miniserie puede verse en la página web de Televisión Española en el enlace www.rtve.es/television/23f-golpe-estado/. El DVD se encuentra disponible para préstamo en el Centro de Recursos de Bruselas.

Los estudiantes como aprendientes autónomos.

En clase, por medio del análisis de una o varias secuencias y haciendo hincapié en las tácticas y estrategias pragmáticas, podemos presentar distintos ejemplos de cómo se lleva a cabo la interacción en español. Recordemos que la pragmática se dedica a describir y explicar las reglas que rigen la actuación lingüística de los hablantes, así como las estrategias que estos utilizan para que los mensajes resulten adecuados y eficaces según los destinatarios a los que se dirigen y el contexto en que tienen lugar.

En este sentido, pretendemos que los estudiantes observen, descubran y empleen estrategias de ostensión e inferencia que se producen en los intercambios comunicativos de las secuencias escogidas. Los procesos de ostensión permiten mostrar, no solo la información literal que transmiten los enunciados, sino también la intención con la que el hablante transmite esa información. Este fenómeno produce una inferencia de significado que va más allá del significado literal para pasar al significado intencional.

Consideramos que presentar de forma cinematográfica estos hechos estimula la motivación de los estudiantes para continuar preguntándose sobre lo que ocurrió el 23-F. De esta manera se atrae a los estudiantes a que se interroguen por un periodo de nuestra historia y continúen aprendiendo por sí mismos. La miniserie pretende, en dos capítulos de una hora, presentar el horizonte de lo que ocurrió ese día en España. La Corona y las distintas instituciones políticas del Estado y los mandos militares son los protagonistas. Hemos seleccionado esta cinta por el interés pedagógico de presentar buenos diálogos y poca acción, adecuado a los niveles inferiores. En los diálogos se negocia, se interroga, se ordena, se matiza, se afirma lo contrario, se ironiza... lo que puede resultar muy enriquecedor para la clase².

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.**Fases.**

Las actividades que presentamos tendrán en cuenta las fases de aprendizaje siguientes:

- a) una, de sensibilización, por medio de actividades preparatorias (visionado sin voz, etc.);
- b) otra, de profundización (trabajo de texto e imagen);
- c) la última, de realización de una tarea en grupo con el fin de afianzar el conocimiento.

Competencias.

Para establecer un canon de análisis de competencias, hemos seguido las recomendaciones del *Plan Curricular del*

2 Sea este trabajo un recuerdo al general Sabino Fernández Campo, recientemente fallecido. De él, una frase famosa para todos ante la pregunta del general Juste sobre si el general Armada estaba en palacio: "Ni está, ni se le espera", respuesta que contuvo el avance de los golpistas. Esta frase, según dicen todos, ha contribuido a la pervivencia de nuestra democracia. Palabra-arma, palabra-defensa, palabra-muro, palabra-roca.

Instituto Cervantes en varios de sus capítulos, tal y como detallamos a continuación.

En el capítulo "Tácticas y estrategias pragmáticas", se aboga por una perspectiva integradora y generalista en aras de la rentabilidad pedagógica. Estudiaremos más específicamente la

conducta interaccional (secuencia 1, parte 1), la cortesía verbal atenuadora, la atenuación del acto amenazador, la atenuación dialógica, la cortesía verbal valorizante y la intensificación cortés (págs. 292 a 294 del C1-C2 del *PCIC*).

En cuanto al capítulo de los "Referentes culturales", el epígrafe de los acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural, y los acontecimientos y personajes históricos (págs. 556 a 557) recoge los siguientes elementos que aparecen en la miniserie: el 23-F, la Casa Real, la Corona, la cúpula del Ministerio de Defensa, relaciones Estado-Corona-Defensa, el Congreso de los Diputados.

En cuanto al capítulo referente a los "Saberes y comportamientos socioculturales", estudiaremos, según el epígrafe 2.1 del mismo volumen del *PCIC*, las relaciones interpersonales en el ámbito personal y público, las relaciones con la autoridad y la Administración: formas de tratamiento, saludos, movimientos y posturas corporales, concepción y uso de espacios, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios...); según el epígrafe 2.2.1, en el ámbito profesional, analizaremos las relaciones con compañeros de trabajo, las convenciones sociales y las normas de cortesía relacionadas con el trato entre superiores jerárquicos y subordinados: fórmulas de tratamiento, saludos, presentaciones, movimientos y posturas corporales, concepción y uso de espacios, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.) (págs. 607 a 609).

Objetivos generales.

1. Aprender sobre las instituciones que aparecen representadas.
2. Aprender sobre el contexto histórico y político del 23-F.
3. Aprender sobre cómo se habla en una conversación familiar.
4. Aprender sobre cómo se habla en una conversación en el ámbito de trabajo, en un registro formal.
5. Aprender sobre aspectos pragmáticos de inferencia y ostensión.
6. Mejorar la entonación y prosodia.

Los procesos de ostensión permiten

mostrar, no solo la información literal que

transmiten los enunciados, sino también la

intención con la que el hablante transmite

esa información

Metodología.

Aprendizaje mediante tareas en un enfoque comunicativo y colaborativo que fomente la participación e interacción de todos los estudiantes implicados en el proceso de aprendizaje.

Materiales.

Miniserie de género histórico de dos capítulos titulada *23-F: El día más difícil del Rey*.
Pantalla para reproducir el vídeo.

PROPUESTA GLOBAL SECUENCIADA DE LA ACTIVIDAD DIDÁCTICA.

PRIMERA SECUENCIA: “Un día cualquiera de Su Majestad el Rey”.

00.00 a 06.45 minutos del primer capítulo.

Objetivos

1. Observar los distintos diálogos de la secuencia seleccionada:
 - La intimidad familiar: un día cualquiera en el Palacio de la Zarzuela.
 - El anuncio de un hecho grave.
 - La jornada laboral del Rey: escenario y primera llamada del 23-F.
2. Analizar los silencios, las réplicas, las poses de cada personaje: ayudar a construir en grupo un diálogo en una secuencia sin voz.
3. Familiarizarse con los personajes:
 - a) Familia Real:
 - La Reina.
 - Las Infantas.
 - El Príncipe.
 - El Rey.
 - b) Golpistas:
 - Teniente coronel Tejero.
 - Capitán Muñecas.
 - c) Palacio de la Zarzuela:
 - General Sabino Fernández Campo.
 - El Rey.
4. Analizar las interacciones:
 - Familia Real.
 - Los golpistas.
 - La llamada de teléfono entre el Rey y el general Armada con Sabino Fernández Campo.

Actividades

Antes de visionar, se intercambian conocimientos previos y experiencias sobre lo que se va a tratar. Con ello, se solicita la implicación, se advierte de discrepancias y malentendidos, se verbaliza una parte del vocabulario que se va a utilizar y se activa la curiosidad mediante conocimientos paratextuales. Como hemos dicho anteriormente, enumeraremos las

actividades según la progresión. También hemos de indicar que aparecen entre paréntesis y en cursiva las correcciones a las preguntas de las que constan las actividades.

VISUALIZACIÓN DEL PRIMER FRAGMENTO:

“La intimidad familiar en un día cualquiera en el Palacio de la Zarzuela” (00.00 a 03.30).

Las respuestas se indican entre paréntesis y en cursiva.

- 1) **Saberes socioculturales.** Se pasa la imagen sin voz y se intenta producir una hipótesis sobre qué es lo que se está diciendo. Se intenta inferir significado a través del contexto que ilustra el marco de la acción: un desayuno familiar en el Palacio de la Zarzuela.
 - Antes de la visualización. ¿Cuáles son los temas sobre los que un padre habla con sus hijos? (*Deporte, el colegio, amigos, deberes*).
 - Se reparten algunas de las réplicas del diálogo y los estudiantes hacen hipótesis sobre quién puede decir cada frase.
 - Durante la visualización. Se intenta poner las réplicas en boca de cada personaje y de manera ordenada.

¿Y ese trabajo que tenías que escribir?	(<i>Rey</i>)
Yo no puedo elegir.	(<i>P. Felipe</i>)
Venga, se está haciendo tarde.	(<i>Reina</i>)
Que tengáis un buen día.	(<i>Rey</i>)
Los lunes siempre cuesta un poco más, ¿eh?	(<i>Rey</i>)
Ya veremos siempre es no.	(<i>I. Elena</i>)
Pasaré la mañana en mi despacho.	(<i>Reina</i>)
Depende de mi agenda.	(<i>Rey</i>)

En cuanto a los **referentes culturales**: la radio de fondo enumera las noticias de actualidad de aquel día, 23 de febrero de 1981.

- El Congreso va a ratificar la presidencia de Calvo Sotelo.
 - Secuestro de los cónsules de Austria, Salvador y Uruguay: la policía rastrea el País Vasco.
 - Se dispara el índice de paro.
 - El Atlético de Madrid sigue como líder...
- 2) Se visualiza una segunda vez y se comprueban las hipótesis. Se aclaran los malentendidos y las intervenciones que no han sido comprendidas. Atención al “y podrás explicar por qué tú lo serás”, es decir, podrás explicar por qué tú serás rey.
 - 3) Se pregunta a los estudiantes si podrían reproducir alguna réplica aplicada a otro contexto. Por ejemplo: “¿Todo bien en la escuela, Felipe?”, “No pareces muy entusiasmado”, “Déjala respirar un poco, se hace mayor”.

Talleres y experiencias didácticas

- 4) Se visualiza el fragmento por tercera vez.
Se pide a los estudiantes que se fijen en los silencios del Rey y de la Reina. ¿Qué significan?
Del Rey:

PRÍNCIPE FELIPE.—Pero yo, no es lo que yo quería, yo no puedo elegir.
(*Mirada del Rey a la Reina: empatía, complicidad de ambos en la educación de los hijos, reflexión sobre la poca libertad de elegir del hijo del monarca en relación a otros niños y compensación por el aspecto positivo de poder ser el rey, reflexión sobre lo poco adecuado de la pregunta a su hijo...*)

REY.—Bueno, pero podrás hablar sobre qué es ser rey y por qué tú lo serás.

De la Reina:

INFANTA ELENA.—Y entonces, mamá, ¿podré ir a la fiesta del sábado, aquella que te dije?

REINA.—Ya veremos (*Mirada baja, cortesía verbal atenuadora.*)

INFANTA ELENA.—Ya veremos siempre es no. (*Es interpretada de manera negativa por la hija.*)

REY.—Déjala respirar un poco, se hace mayor. Es normal que quiera salir con sus amigos, que haga planes. (*Interpretada como una negación por el Rey, quien actúa en favor de la hija.*)

REINA.—(*Mirada de la reina de discrepancia y distancia con lo anteriormente dicho y gesto con la espalda y con la mano dejando bruscamente la servilleta.*) Voy a llevar a los chicos. Hoy viene mi hermana, espero que puedas comer con nosotras.

REY.—Dependerá de mi agenda.

- 5) INTERMEDIO: EL 23-F.

Se reparten algunos titulares de la prensa del 23-F y se extrae el vocabulario relacionado: *golpe de estado, golpistas, constitucionalistas, teniente coronel, democracia...*

Se pide por grupos que se explique qué se entiende por cada palabra y se hace una puesta en común.

Igualmente, se dan a conocer las biografías de los principales personajes de la miniserie: el general Armada, el general Sabino Fernández Campo, el teniente coronel Tejero. Se hace corresponder la foto, la biografía y el nombre. Se hacen preguntas sobre los aspectos más relevantes con respecto a la actuación de los personajes el 23-F.

VISUALIZACIÓN DEL SEGUNDO FRAGMENTO:

“Los golpistas se preparan” (03.40 a 04.55).

- 6) Se pasa la imagen sin voz y se intenta producir hipótesis sobre lo que se está diciendo. Se analiza detenidamente el lugar: el parque automovilístico de la Guardia

Civil en Madrid; el lema *Todo por la patria*; aspectos característicos de la Guardia Civil: el uniforme verde, el tricornio, la jerarquía militar.

- 7) Se presenta a los personajes: el teniente coronel Tejero y su subordinado Muñecas. Se pide a los estudiantes que estudien el uso desigual del tú y el usted. ¿Qué implicaciones tiene? (*En la jerarquía militar se utiliza el tú para referirse a los subordinados y el usted para referirse a los superiores.*)
- 8) Los estudiantes hacen hipótesis sobre lo que significa la frase: “Mi teniente coronel, ¿puedo preguntarle en qué consiste la misión?”. Análisis de la fórmula retórica de atenuar, matizar el atrevimiento de dirigirse a un superior preguntando cortésmente “¿puedo preguntarle si?”. Y también sobre la respuesta, afirmativa o negativa.
- 9) Para concluir, estrategias de ostensión e inferencia: ¿De qué manera se completa con lo no dicho la frase oral, el mensaje que se dice oralmente? (*Visualización de los personajes. El teniente coronel Tejero mira por encima del hombro a Muñecas mientras dice: “Esta tarde se producirá en Madrid un hecho grave y será necesario defender a España y al Rey”. La manera de mirar por encima del hombro añade confianza en la superioridad de los que “van a defender a España”, la acción de defensa*)



que se va a llevar a cabo se confunde con la acción de irrumpir violentamente en el curso político español).

- 10) A partir de las imágenes vistas, se puede imaginar otro diálogo que hubiera truncado el curso de la historia.

VISUALIZACIÓN DEL TERCER FRAGMENTO:

“En el Palacio de la Zarzuela, la agenda ordinaria del Rey” (05.00 a 06.45).

Este fragmento se caracteriza por:

- Forma dialogada en conversación telefónica, aunque se escucha solo una parte del diálogo: las intervenciones del Rey.
- Postura, silencios y palabra del general Sabino Fernández Campo.

En la segunda parte de esta secuencia, el general es el protagonista, aunque su majestad lo ha sido en la primera parte, hasta que responde al teléfono. Parece fundamental dar a conocer quién fue el general Sabino Fernández Campo, asistente del Rey en esta etapa y hombre de confianza.

Por la importancia de los silencios, de las miradas, las estrategias de inferencia y ostensión son predominantes en esta etapa. Proponemos una serie de actividades que van a facilitar la comprensión de los elementos implícitos.

- 11) Visionar la secuencia sin voz hasta el momento en el que el Rey responde al teléfono y observar la actuación de los personajes. ¿Sorprende algo? Caracterizar la actuación del Rey y de su asistente. Un grupo de estudiantes observan la actitud: gestos, miradas, movimientos del Rey. Otro grupo de la clase observa la actitud, gestos y miradas del general. Construir un diálogo para la secuencia.
- 12) Visionar con voz. Contar las veces que el general Fernández Campo dice, “señor” y “majestad” (*1 vez “majestad”, 3 veces “señor”*). ¿Qué indica tal tratamiento? (*Da muestras de respeto, de valor, de acatamiento*).
- 13) Segunda parte de la secuencia. Trabajo por grupos. Van a observar las dos figuras históricas. Establecer las acciones del Rey y comentar sus planos en esta parte de la secuencia. Enumerar las acciones del general y sus planos en esta secuencia. Puesta en común. Confirmar las hipótesis con respecto a la personalidad de ambos.
- 14) Buscar las dos ocasiones en las que el general dice “no” con la mirada al Rey. (*Cuando el Rey va a tomar un pitillo; cuando el Rey quiere invitar en el día de hoy al general Armada*).

- 15) El Rey logra imponer su criterio al general y recibir al general Armada al día siguiente. ¿Cómo lo consigue?

- 16) El general, ¿qué es para el Rey? Hacer una descripción del carácter en relación a la postura corporal. Interpretar el diálogo previo a la llamada. Construir diálogos que continúen una secuencia.

- 17) Completar la situación utilizando una réplica de un diálogo e imaginar las preguntas que el general Armada hace al Rey.

La posibilidad de introducir el lenguaje conversacional en clase por medio de la miniserie de televisión española supone un gran beneficio, puesto que en el lenguaje fílmico la oralidad va acompañada de gestos, actitudes, silencios, contexto espacial, encarnación de los personajes por parte de los actores, etc. Tratar de desentrañar alguno de estos aspectos en clase por medio de una serie de actividades que pretenden mostrar una de las maneras de cómo llevar la aplicación práctica al aula ha sido nuestro objetivo.

Bibliografía.

AMENÓS, J. (1996): “Cine, lengua y cultura”, *Frecuencia E/LE* n.º 3, Madrid, Edinumen, pp. 50-52.

CARMONA, R. (1993): *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid, Cátedra.

ECHAZARRETA, C. y ROMEA, C. (2006-2007): *Literatura universal a través del cine*. Vols. I y II, Barcelona, ed. Horsori.

FERNÁNDEZ DÍEZ, F. y MARTÍNEZ ABADÍA, J. (1999): *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*, Barcelona, Paidós.

NUNAN, D. (1988): *The learner-centred curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press (Cambridge Applied Linguistics).

PRATS, L. (2005): *Cine para educar. Guía de más de 200 películas con valores*, Barcelona, ed. Belacqua.

PUJALS, G. y ROMEA, C. (coordinación y edición) (2001): *Cine y Literatura. Relación y posibilidades didácticas*, Barcelona, ed. ICE/Orsori.

SANTOS ASENSI, J. (2008): *Cine español para el aula de idiomas*, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda.

STEMPLESKI, S. y TOMALIN, B. (2001): *Film*, Oxford, Oxford University Press (Resource Books for teachers).

www.todoele.net/actividadescine/Actividad_list.asp

Español correcto

Descripción y norma en la *Nueva gramática de la lengua española***Eugenio Cascón Martín**IES *Gran Capitán*. Colaborador de la RAE.

Madrid

eucascon@yahoo.es

El porqué de una nueva gramática.

La aparición de la *Nueva gramática de la lengua española*, publicada por la RAE y la Asociación de Academias de la Lengua Española, ha supuesto un hito importante en el devenir de la historia de las gramáticas del español y, en conjunto, de los estudios dedicados a esta lengua.

Mucho se ha hablado sobre su necesidad, sobre el hecho de que la última gramática académica se publicara en 1931 y, en consecuencia, de los casi ochenta años transcurridos sin que se hubiera efectuado una puesta al día que recogiera tanto los nuevos usos como las modernas tendencias de esta disciplina. Bien es verdad que esto no es del todo cierto, puesto que en 1973 la RAE publicó el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, obra muy valiosa y que realizaba estimables aportaciones, pero que, por distintos motivos, vio la luz sin llegar a completarse, por lo que se quedó en eso, en un esbozo.

No es una gramática abstracta, sino que se

basa en la lengua real, en el habla

Era, pues, necesaria una nueva gramática, completa y actualizada, paralela a la que poseen otras lenguas, y su realización correspondía a la Real Academia Española, contando esta vez con la colaboración de las academias de todos los países donde se habla español como lengua nativa. La tarea, como también se ha dicho, se ha prolongado durante once años, bajo la dirección y coordinación del académico Ignacio Bosque, uno de los grandes especialistas actuales, que ha contado con la colaboración de numerosas personas e instituciones, tal como se detalla en las páginas iniciales de la obra, que se convierte así en colectiva, aunque alentada por un único criterio integrador de las numerosas informaciones aportadas.

Es sabido asimismo que la obra no está aún completa. Los dos tomos aparecidos a comienzos de diciembre del 2009 están dedicados a la morfología y la sintaxis. Falta un tercero que recogerá los aspectos fonético y fonológico, que se editará acompañado de un DVD con grabaciones orales de las muy variadas realizaciones orales del español y que es posible —no se puede asegurar a ciencia cierta— que esté ya en las librerías cuando este artículo vea la luz. Habrá también un *Manual*, versión reducida destinada esencialmente al

nivel de la educación secundaria, y una *Gramática básica*, más reducida aún, que supondrá una síntesis esencial de las principales reglas y usos de la gramática del español. Está previsto que ambas aparezcan a lo largo de 2010.

Rasgos caracterizadores.

Pero hay que preguntarse ya cómo es esta *Nueva gramática*. No es fácil describir y analizar una obra tan amplia en un breve artículo, pero vamos a intentarlo. Sus principales rasgos definidores se pueden resumir en los siguientes puntos, que después analizaremos con más detalle, aunque sin seguir necesariamente este orden:

- No es una gramática abstracta, sino que se basa en la lengua real, en el habla: cualquier explicación teórica se hace viva y concreta mediante ejemplos tomados, en buena parte, de obras escritas y de grabaciones orales.
- Supone una descripción muy amplia, exhaustiva y minuciosa de la morfología y la sintaxis de la lengua española.
- Presta atención constante a lo normativo, señalando la conveniencia de emplear determinadas construcciones y rechazar otras.
- Muestra verdadera vocación panhispánica al recoger los usos particulares de todos los países y regiones donde se habla el español.
- Atiende también a lo sociolingüístico, discriminando los diferentes niveles y registros a los que corresponde cada uso.
- Analiza exhaustivamente el español actual, pero sin dejar de lado lo diacrónico, el estudio del origen y evolución de numerosas construcciones.

Descripción teórica y lengua real.

Se puede afirmar —ya quedó dicho— que estamos ante una obra esencialmente descriptiva. Su vocación primera es la de ser lo más abarcadora posible; es decir, aspira a recoger el mayor número posible de usos y construcciones y a analizarlos con detalle y claridad. Para ello es necesario partir de un enfoque teórico determinado, lo que lleva consigo la posibilidad de caer en la tentación de adoptar los postulados de una escuela lingüística concreta. Sin embargo, aunque ocasionalmente puedan percibirse atisbos

de tal o cual corriente, existe voluntad de no aferrarse a ninguna y sí de integrar opiniones, teorías y logros de distintas procedencias.

Es destacable la sensación de conjunto que ofrece la obra, pues todo está interrelacionado. Las remisiones a otros epígrafes, secciones o capítulos son constantes, pues en gramática cada uso o concepto a menudo solo es explicable en función de otros. Función importante de las remisiones, aun a riesgo de que resulten antipáticas en la lectura, es también la de ahorrarse repeticiones indeseadas, pues son muchos los fenómenos que tienen que ver con distintos capítulos.

En lo referente a las soluciones a los problemas morfosintácticos, la obra es sumamente ecléctica. No siempre cabe una explicación única para un problema, y cuando eso ocurre se ofrecen las proporcionadas por diferentes gramáticos o tendencias, eso sí, sin citar nombre alguno, pues tal es la norma de conducta de la Academia a este respecto. Un ejemplo: En la sección 33.4 se explican con pormenor las diferentes interpretaciones que se han dado al concepto de SUJETO TÁCITO, para terminar aceptando la que se considera más acorde con los planteamientos estrictamente sintácticos: que se trata de un sujeto nulo (\emptyset) que, a pesar de carecer de rasgos fonéticos, forma parte de la propia oración. Otro más. En el § 37.3f se dice textualmente: “No existe acuerdo entre los gramáticos acerca de si los grupos preposicionales locativos (*bajo la mesa, en el parque, entre Madrid y Segovia*) son propiamente expresiones predicativas en las oraciones copulativas o, por el contrario, son complementos locativos seleccionados argumentalmente”. Acaba inclinándose por la primera opción, pero no sin antes haber expuesto las razones de ambas posturas.

En cuanto a la terminología, se une la tradicional a la propia de las últimas tendencias. Hay quien echa de menos un glosario que defina cada término; existe, sin embargo, un primer capítulo que, bajo el título de “Cuestiones generales”, realiza una síntesis previa de lo que luego se va a desarrollar, explicando someramente términos y conceptos, cosa que vuelve a hacerse con más amplitud en los capítulos correspondientes. De este modo, el lector puede comprobar en el § 1.8ñ que los verbos o predicados TÉLICOS son los que están delimitados, es decir, poseen término o fin (*llegar, escribir una carta*), al contrario de los ATÉLICOS, no delimitados, que designan situaciones que no concluyen o culminan (*trabajar, correr*). O que en morfología “Se denomina SUPLENCIA, SUPLECIÓN O SUPLETIVISMO la sustitución de una base por otra de igual significado, y a menudo de su mismo origen” (§ 1.7j). Para su mejor localización e identificación, las palabras que designan conceptos esenciales se destacan en letra versalita.

Conjunción de lo descriptivo y lo normativo.

La *Nueva gramática de la lengua española* no es —no podía ser— un corpus normativo (esa función corresponde al *Diccionario panhispánico de dudas*). Es una descripción amplísima en la que cada fenómeno se adscribe al ámbito de uso que le corresponde, sea de carácter general, diatópico, diastrático o diacrónico, y la norma se va integrando en la descripción como un elemento más de la misma, pues no todo se puede calificar de correcto o incorrecto sin más; las circunstancias del uso son muy diversas, y a veces complejas, y pueden justificar para unos lo que para otros resulta injustificable. Por eso la RAE no puede decir SÍ o NO, BIEN o MAL, sin más, sino que su obligación es explicar tanto la naturaleza de los usos como su origen y razón de ser, así como argumentar, en este caso gramaticalmente, por qué una serie de ellos no deben ser admitidos como pertenecientes a la lengua formal o culta. El comienzo del § 1.2i supone una declaración de principios a este respecto: “Frente a la gramaticalidad, la corrección idiomática representa un factor de valoración social. Permite distinguir las secuencias atestiguadas que se usan en la expresión cuidada de las que no se consideran recomendables, ya

que carecen de prestigio. Las secuencias consideradas incorrectas no se marcan en esta gramática con ningún signo, sino que se enjuician en función de su adecuación normativa, a veces cambiante si se analiza desde el punto de vista diacrónico”. Y, en efecto, eso es lo que se hace a lo largo de toda la obra a través de diversas formulaciones, que van desde las que hablan de simple frecuencia hasta las que aluden a la incorrección o el rechazo rotundo, pasando por las que recomiendan o aconsejan en diferentes grados, tal vez las más frecuentes. Veamos algunos casos y ejemplos.

En ocasiones la desestimación de un uso adoptado por determinados sectores o hablantes se fundamenta en lo innecesario y lingüísticamente antieconómico que resulta. Así, aludiendo a la tendencia a desdoblar una y otra vez el masculino y el femenino, se dice en el § 2.2f: “Esta doble mención se ha hecho general en ciertos usos vocativos en los que el desdoblamiento se interpreta como señal de cortesía: *señoras y señores, amigas y amigos*, etc., acaso por extensión de la fórmula *damas y caballeros*, que coordina los dos miembros de una oposición heteronímica. Exceptuados estos usos, el circunloquio es innecesario cuando el empleo del género no marcado es suficientemente explícito para abarcar a los individuos de uno y otro sexo, lo que sucede en gran número de ocasiones: *Los alumnos de esta clase* (en lugar de *Los alumnos y las alumnas*) *se examinarán el jueves*”. Las más de las veces acude a la recomendación de que se eviten determinadas construcciones que, aun teniendo cierta vigencia, conviene que cedan su lugar a otras más ajustadas a las leyes gramaticales. De ello da testimonio

En ocasiones la desestimación de un uso adoptado por determinados sectores o hablantes se fundamenta en lo innecesario y lingüísticamente antieconómico que resulta

el párrafo transcrito a continuación, en relación con la escritura de ciertos prefijos: “En la escritura se registra la grafía unitaria en casos como *provida* o *proamnístia*, pero es más habitual la forma exenta: [...] Se registran también variantes de estas expresiones con guion intermedio (*pro-reelección*, *pro-amnístia*, *pro-vida*), que no se recomiendan” (§ 29.2j).

Cuando una misma construcción posee dos empleos diferentes, uno de los cuales se considera adecuado y el otro no, se discriminan y se explican las causas tanto de la aceptación como del rechazo, tal como se hace en el § 29.9o, a propósito de *a nivel de*: “Esta locución se admite cuando pone de manifiesto el límite material o inmaterial que corresponde a algo, como en *Como parte de los cambios que se han dado en el sistema de educación superior, especialmente a nivel de posgrado, en México se crea el Padrón Nacional de Posgrado* (Mota / Cisneros, *Educación*), pero se suele rechazar en la lengua formal como sustituto indiscriminado de ‘en lo relativo a’, como en *La política comercial no ha sido positiva a nivel de exportaciones*”.

Cuando la anomalía de un uso se considera de gravedad y su difusión es claramente minoritaria, se habla sin más de incorrección, como se hace en el § 13.5e, a propósito de un fenómeno de concordancia indebida: “Como se señaló en el § 2.3n, se consideran incorrectas expresiones como *impulso motriz, taller automotriz, por impulso motor, taller automotor*”.

Existen casos en los que puede haber dos realizaciones susceptibles de ser consideradas correctas, por lo que no se duda en admitirlas ambas, aunque no suele faltar alguna orientación respecto a la que resulta preferida en la lengua culta: “Los sustantivos *alegría, asco, deseo, lástima, pena, rabia, vergüenza* y otros muchos que expresan sensaciones, sentimientos o reacciones afectivas análogas dan lugar a una alternancia característica de las construcciones formadas con el verbo de apoyo *dar* (§ 41.7). La oración subordinada sustantiva (sea de infinitivo o de verbo finito) puede aparecer como sujeto (*Daba vergüenza verlo*) o como término de la preposición en el complemento del nombre (*Daba vergüenza de verlo*). Las dos opciones se consideran correctas, pero la variante más común en la lengua culta es la que no presenta la preposición” (§ 33.3n).

La prudencia, por tanto, es notoria a la hora de enjuiciar la validez de los usos. La Academia ha optado por explicar qué es conveniente y qué no lo es, de acuerdo con el propio funcionamiento gramatical. Un ejemplo muy significativo lo encontramos en el § 18.4n-o, a propósito de la controvertida combinación «adverbio + posesivo». Como puede comprobarse, lo que se hace, dada la difusión del fenómeno, es describir las distintas posibilidades y situar cada una en el lugar que le corresponde en cuanto a extensión y aceptación: “Se extiende el uso de los posesivos tónicos a secuencias en que se combinan con un grupo reducido de adverbios de lugar (§ 30.5a, b) que

admiten complementos preposicionales. Las tres pautas que se obtienen son las siguientes: A. «adverbio + [*de* + pronombre personal]»: *delante de ella*; B. «adverbio + posesivo tónico masculino»: *delante suyo*; C. «adverbio + posesivo tónico femenino»: *delante suya*. La variante que se considera preferible es la A, que pertenece a la lengua común en todas las áreas lingüísticas. [...] La opción B es propia de la lengua coloquial y percibida todavía hoy como construcción no recomendable por la mayoría de los hablantes cultos de muchos países. [...] La variante C es mucho menos frecuente que la B en los textos, y está más desprestigiada que esta”.

No debe confundirse la incorrección, más o menos grave, con la AGRAMATICALIDAD, puesto que la primera supone un uso indeseado, pero gramaticalmente posible, mientras que la segunda alude a algo que no existe desde el punto de vista gramatical. Los casos de agramaticalidad se señalan mediante un asterisco. Véase al respecto lo escrito en el § 16.3d: “Se hace notar en el § 31.4k que los pronombres oblicuos coordinados no comparten una misma preposición en el español actual. Se dice, por tanto, *para ti y para mí*, pero no **para ti y mí*. También se dice *entre tú y yo*, no **entre ti y mí*”.

Norma y descripción geográfica.

Suele estar muy arraigada en cada hablante la tendencia a pensar que la forma en que él utiliza la lengua, la manera de hablar propia de la zona en la que vive, es la mejor, por no decir la única admisible. También se ha convertido en tópico el hecho de situar en una ciudad o una región “el mejor español del mundo”. Es evidente que ninguna de estas visiones de la realidad lingüística tiene base en que sustentarse, puesto que el español, como cualquier otra lengua extendida con gran amplitud geográfica, no puede ser absolutamente uniforme, sino diverso dentro de su unidad, y las diferencias no se producen solo entre continentes o países, sino también dentro de un mismo país. Las variantes dialectales son, por tanto, múltiples, y todas igualmente válidas mientras no se caiga en lo incorrecto o agramatical. En consecuencia, existen usos que se consideran rechazables en determinados lugares, pero que resultan normales y, por tanto, formalizados, en otros. Pues bien, uno de los propósitos básicos de la *Nueva gramática* es reflejar, en la mayor cuantía posible, estos usos y situarlos en la zona geográfica que les corresponde y, dentro de cada una, en el lugar que ocupan en la escala sociolingüística.

Parte para ello de una división en dos grandes zonas: español europeo y español americano. Se trata, como puede verse, de una división de carácter continental (de ahí lo de “español europeo”), que afecta principalmente a algunos rasgos diferenciadores muy generales y conocidos (voseo, seseo, etc.), pero que no puede recoger la multiplicidad polifónica de uno y otro. Por eso, tanto en uno como en otro ámbito se puntualiza en cada ocasión aludiendo a

circunscripciones dialectales más concretas. En el caso de América y Filipinas se establecieron siete grandes áreas, cada una de las cuales agrupa varios países con rasgos lingüísticos comunes: México y Centroamérica, Antillas, Caribe continental, Área andina, Chile, Río de la Plata y Estados Unidos y Filipinas. Durante el proceso de elaboración de la *Nueva gramática*, en cada área existió una comisión encargada de coordinar los trabajos e informaciones de los países integrados en ella, labor que fue quedando plasmada, sobre todo, en las periódicas reuniones de la Comisión Interacadémica, celebradas en diferentes lugares. A su vez, las 22 academias fueron revisando los sucesivos borradores para matizarlos y enriquecerlos con las informaciones, más puntuales, propias de cada país y región. Y todo ello fue siendo integrado en un texto único en el taller central de la RAE por parte de un equipo especializado, bajo la dirección de Ignacio Bosque. De este modo fue posible recoger, agrupar y analizar conjuntamente todas las variantes con criterios únicos y definidos.

Veamos ahora algunas muestras de cómo han quedado reflejadas las variantes diatópicas. Aludiendo, por ejemplo, a diferencias que atañen en conjunto a los grandes bloques continentales, podemos leer en el § 29.5n: “La combinación *a por* es característica de España y percibida como anómala en América”. Y en el § 21.5c: “La alternancia entre cardinales y ordinales es relativamente libre en muchos de los casos en que se designan numerales bajos con sustantivos que se refieren a años, días del mes (*el primero de julio*, preferido en el español americano, frente a *el uno de julio*, preferido en el europeo) y otras nociones similares”.

Es curioso observar cómo el español de España y el de América pueden comportarse de manera distinta ante un mismo hecho lingüístico, con la frecuente constatación de una mayor tendencia americana a la conservación de lo antiguo. En este sentido, leemos en el § 20.7a: “El cuantificador *harto* era frecuente en el español europeo hasta el siglo XIX, en el sentido de ‘muchos, numerosos’, como en *No ha de quedar por falta de asnos: que, gracias sean dadas al cielo, hartos hay en este lugar* (Cervantes, *Persiles*), y también en el de ‘demasiados’: *Hemos recibido hartos beneficios para maldecir la mano que nos ha herido* (Galdós, *Episodios*). Estos dos valores están hoy vivos en América, como se explica en el § 19.2n. El uso de *harto* en muchos países americanos no lleva asociada la connotación arcaizante que caracteriza a este cuantificador en el español europeo, por lo que se emplea también en la lengua conversacional”.

No siempre la distribución se realiza de manera uniforme entre España y América. Hay usos compartidos por algunas zonas, tanto españolas como americanas, pero no por otras: “Existen notables diferencias, que solo han sido analizadas parcialmente, entre los usos pospuestos del conector discursivo adverbial *pues*. En el español del Ecuador y otros países andinos, en parte del área caribeña (especialmente Panamá y Colombia) y en el País Vasco (España), se emplea

al final de muchos enunciados como recurso enfático (*¿Vienes a la playa, pues?*) no siempre relacionado con el discurso precedente” (§ 30.13m).

La distribución de usos por países y regiones halla un terreno propicio en los ámbitos del léxico y la morfología derivativa. Un ejemplo muy ilustrativo lo encontramos, entre otros muchos existentes, en el § 6.2t, a propósito de la derivación nominal: “De *liso* (‘plano, sin realces’) se derivó *lisura*, que en el español centroamericano, caribeño y andino adquirió el sentido de ‘franqueza, sinceridad’. Pasó luego a significar ‘grosería, atrevimiento, insolencia’, lo que no impidió que en el Perú denotara también ‘donaire, gracia’. [...] Se usa *sinvergüenzura* en muchos países americanos, especialmente en las áreas centroamericana, caribeña y andina, y por lo general con preferencia sobre *sinvergüencería*, al contrario que en España”.

Pero lo geográfico no tiene por qué ir disociado de lo normativo. Cualquier variante, por el hecho de producirse en un país o región determinados, no tiene por qué ser correcta, y así se pone de manifiesto en numerosas ocasiones, como en el § 29.8f: “[...] En el habla popular o rural de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Panamá y otros países centroamericanos, y también en el de Colombia y la República Dominicana, se atestigua el uso de *entre* por *dentro de* con sentido temporal, como en *Entre un mes volveré a visitarte*, que se considera incorrecto”.

Norma y sociedad.

Pero no solo se presta atención a la diversidad geográfica, ya que también la distribución sociolingüística de los distintos usos y estructuras tiene cabida y desarrollo pormenorizado en la *Nueva gramática*. El propio hecho de reflejar algo no como de carácter general, sino como correspondiente a un nivel o registro determinado, entra ya de por sí en el terreno de lo normativo. Como es natural, se toma como modelo la lengua culta o formalizada, y en función de ella se suelen realizar las recomendaciones de uso: “La expresión *no siendo que* (por *no sea que* o *no vaya a ser que*), que expresa posterioridad, carece hoy de prestigio en la lengua culta, por lo que no se recomienda” (§ 27.4g).

Abundan las referencias a la lengua estándar, entendida como el español común, el que sirve de patrón de referencia y recoge los usos considerados normales. Por eso es también pauta orientativa en relación con la norma, como puede verse, por ejemplo, en el § 16.10k, a propósito del loísmo: “[...] Las construcciones loístas están fuertemente desprestigiadas. De hecho, el loísmo no ha pasado a la lengua estándar en ninguna de las variedades del español, por lo que se recomienda evitarlo en todos los niveles de

Las 22 academias fueron revisando los sucesivos borradores para matizarlos y enriquecerlos con las informaciones, más puntuales, propias de cada país y región

lengua. La RAE lo condena desde la primera edición de su *Gramática* (1771):

Pero lo diastrático y lo diatópico interactúan en ocasiones, y así un mismo fenómeno puede ser culto en unos lugares y popular en otros: “[...] En la lengua culta de México y Centroamérica se usan las construcciones *entre más* y *entre menos* por *cuanto más* y *cuanto menos* (*Entre más lo intenta, más difícil le resulta*). En el resto del ámbito hispánico es uso restringido a ciertas variantes del habla popular y no ha pasado a la lengua estándar” (§ 29.8f). O estándar y culto: “A este grupo pertenece asimismo el cuantificador *harto*. Este cuantificador es propio de los registros elevados de la lengua cuidada en el español general, como en *La situación era harto anormal* (Borges, *Libro*), pero pertenece a la lengua estándar en el español de Chile y en el de los países andinos, especialmente en Bolivia y el Ecuador” (§ 19.2n). El registro coloquial o conversacional, como reflejo del habla diaria e informal, tiene una presencia abundante como forma de expresión que posee sus propias normas y cuyos usos no siempre hay por qué clasificar como correctos o incorrectos. He aquí una muestra, perteneciente al § 32.6c: “[...] También *buenas tardes* y *buenas noches* se usan como saludo y como despedida. En cambio, la expresión abreviada *buenas* suele emplearse únicamente como salutación en intercambios conversacionales de nivel informal. Es característica del español europeo, el rioplatense y el hablado en parte de las áreas andina y centroamericana”. Ello no quiere decir que lo coloquial sea siempre aceptable, pues son numerosos los casos en los que contiene usos contrarios a las reglas gramaticales que merecen ser rechazados o, al menos, desaconsejados: “[...] Se forman así en la lengua coloquial oraciones como *Mi mamá me dijo para regresar temprano*, en lugar de *Mi mamá me dijo que regresara temprano*. «Para + infinitivo» alterna ocasionalmente en estos contextos con «para que + verbo finito», como en *Me dijo para que vaya a su casa*, con el sentido de *Me dijo que fuera a su casa*. Ninguna de estas pautas se ha integrado en la lengua estándar, por lo que no se recomiendan” (§ 46.7ñ).

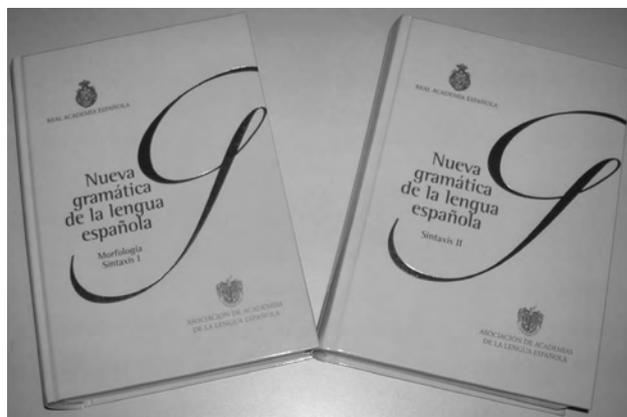
Pero, dado que el registro coloquial es, posiblemente, el más genuino y caracterizador del habla de cada lugar, su diversidad geográfica también aparece reflejada, como en el § 25.7m: “En el español coloquial europeo, raramente en el americano, el verbo *parecer* puede omitir su atributo en estos contextos interrogativos. Se usa, pues, *parecer* por ‘parecer bien’ en las preguntas, como en estos ejemplos: *¿Le parece que aplacemos para entonces la visita del obispo?* (Torrente Ballester, *Filomeno*)”.

Lo diacrónico y lo actual.

Es preciso aludir, finalmente, a la presencia en la obra de lo histórico o diacrónico. Está claro que lo que se busca es, ante todo, una descripción exhaustiva del español actual desde todos los puntos de vista, pero para ello es necesario

recurrir a menudo a las fuentes históricas, a los usos antiguos de los que proceden los actuales. De este modo, aparecen una y otra vez referencias a la lengua antigua o al español clásico, acompañadas de la pertinente descripción de las construcciones y de numerosos ejemplos literarios, tomados de los corpus académicos, tanto del CORDE (Corpus Diacrónico del Español) como del CDH (Corpus del Diccionario Histórico), pues no en vano el español de otras épocas permanece vivo en los textos. La descripción del español histórico adquiere así valor en la obra no solo por sí misma, sino como explicación y justificación de los usos y formas actuales. Este es un ejemplo: “Los infinitivos se construían con pronombres proclíticos hasta el siglo XV, pero sobre todo en el XIII y el XIV: *Salió el batel a le prender* (*Diario Colón*). [...] No se usan en la lengua actual pronombres proclíticos con los infinitivos, salvo, ocasionalmente y en contextos negativos, en el español popular hablado en Asturias (España), como en *por no lo decir a tiempo; para no lo comprar; etc.*” (§ 16.7h).

A veces la alusión a la lengua antigua sirve para avalar como propio un uso actual que ha sido tildado de foráneo, como se observa en el § 29.8p: “Se ha criticado en ocasiones, como posible anglicismo, el uso de *por* en lugar de *durante* ante grupos cuantitativos de sentido temporal: *Estaré aquí por tres meses*. No obstante, este valor se documenta ampliamente en la lengua antigua: *Mandó por siete días tod’ el mundo andar* (Berceo, *Loores*)”.



Conclusión.

Nos encontramos, en resumen, ante una obra capital para el conocimiento de la lengua española, riquísima en múltiples aspectos, depositaria de una cantidad ingente de información. Su contenido es denso y requiere, en algunas de sus páginas, un esfuerzo para su intelección cabal. No ha de tomarse, pues, como un libro de texto ni como un ensayo para ser leído de un tirón (habrá quien lo haga y disfrute con ello), sino más bien como una gran obra de consulta en la que cualquiera que sienta curiosidad o interés, sea profesor o estudiante, especialista o aficionado, encontrará respuesta a multitud de posibles preguntas sobre la construcción y el funcionamiento del español.

Los puntos sobre las íes

Cuestión de acentos**¿Guion o guión?**

Tradicionalmente habíamos venido escribiendo esta palabra con tilde (*guión*), ya que se consideraba bisílaba ([gi-ón]), pronunciación mayoritaria en España y en algunos países americanos como Argentina, Ecuador, Colombia y Venezuela, mientras que en otras zonas de Hispanoamérica, especialmente en México y Centroamérica, predomina la pronunciación monosilábica ([gión]).

Esta variabilidad de pronunciaciones ha llevado a las Academias de la Lengua a establecer unas convenciones ortográficas para unificar las grafías, tal como se explica en el *Diccionario panhispánico de dudas*:

Toda combinación de vocal abierta (*a, e, o*) + vocal cerrada (*i, u*), o viceversa, siempre que la cerrada no sea tónica, así como la combinación de dos vocales cerradas distintas, han de considerarse diptongos desde el punto de vista ortográfico. Esta convención es una de las novedades introducidas en la *Ortografía académica* de 1999. Por eso, algunas palabras que antes de esta fecha se consideraban bisílabas pasan ahora a ser consideradas monosílabas a efectos de acentuación gráfica, por contener alguna de las secuencias vocálicas antes señaladas, y, como consecuencia de ello, deben escribirse sin tilde. Estas palabras son formas verbales como *crie, crio, criais, criéis* (de *criar*); *fie, fio, fiáis, fiéis* (de *fiar*); *flui, fluis* (de *fluir*); *frio, friais* (de *freír*); *frui, fruis* (de *fruir*); *guie, guio, guiais, guieis* (de *guiar*); *hui, huis* (de *huir*); *lie, lio, liais, lieis* (de *liar*); *pie, pio, piáis, pieis* (de *piar*); *rio, riais* (de *reír*); los sustantivos *guion, ion, muon, pion, prion, ruan y truhan*; y, entre los nombres propios, *Ruan* y *Sion*¹.

Sin embargo, este afán unificador no ha llegado todavía a cumplir su objetivo, ya que al final se permite seguir acentuando estas palabras “si quien escribe articula nítidamente como hiatos las secuencias vocálicas que contienen”². De hecho, en el avance de la 23.^a edición del *Diccionario de la Real Academia Española*, que podemos consultar en Internet, siguen apareciendo en el lema las dos formas (*guion* o *guión*).

¿IVA incluido o IVA incluído?

¿Quién no ha visto alguna vez, incluso en una factura oficial, la palabra *incluído* escrita con tilde? Esto se explica porque, al menos en el castellano hablado en España,

en esta palabra la secuencia vocálica *ui* se pronuncia mayoritariamente como hiato ([in-klu-í-do]) —al igual que en *jesuita, construido, huida* o *gratis*—, lo que puede inducir al error de aplicar las reglas de acentuación de los hiatos.

Como mencionábamos en el apartado anterior, se ha optado por establecer una serie de convenciones sobre qué ha de considerarse diptongo y qué ha de considerarse hiato a la hora de acentuar gráficamente las palabras. Así, la secuencia vocálica de dos vocales cerradas (*iu/ui*), siempre se considera diptongo —independientemente de cómo lo pronuncie cada persona— y solo debe llevar tilde si le corresponde por las reglas generales de acentuación. Por lo tanto, la grafía **incluído* es incorrecta.

¿Solo este o sólo éste?

La tilde del adverbio *solo* y de los pronombres demostrativos *este, ese* y *aquel* (con sus femeninos y plurales) es obligatoria cuando estas palabras pueden confundirse con las formas adjetivales. Hasta hace poco, si no había posibilidad de confusión, el uso o no de la forma acentuada se dejaba como opcional; si observamos los textos impresos podremos constatar que en la gran mayoría aparece la tilde siempre que *solo* es adverbio o que *este* es pronombre.

Sin embargo, las Academias de la Lengua han cambiado en los últimos años también esta norma de acentuación con el fin de simplificar la ortografía. Así, establecen que estas formas deben acentuarse únicamente si existe ambigüedad; en caso contrario, no deben llevar tilde. Según la Real Academia Española, “el adverbio *solo* no debe tildarse cuando no exista riesgo de ambigüedad en su interpretación”³. Y en los mismos términos se refiere a los pronombres demostrativos.

¿Estate quieto o estáte quieto?

Muchos aún mantienen la tilde en formas como **dème, *salíme* o **estáte*, tal como establecía la Real Academia Española hasta el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1973), según el cual las formas verbales monosilábicas con tilde (*dé*) o agudas (*salí, está*) a las que

1 RAE (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana, p. 636.

2 *Ibidem*.

3 Consultas lingüísticas de la RAE (en [www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/\(voAnexos\)/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelFAQdeconsultas.htm#ap23](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/(voAnexos)/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelFAQdeconsultas.htm#ap23)).

Mójate, no seas *Cobarde*

José M.ª Mateo Fernández

Asesor Técnico Docente

Dirección General de Relaciones Internacionales - Ministerio de Educación

jose.mateo@educacion.es

➤ Procedimiento (para el docente)

Actividades de previsionado (1-5)

A modo de introducción partimos del cartel de la película. En él se nos presenta a un joven corriendo, tal vez huyendo de algo o alguien.

Tras leer una breve sinopsis de la película, se procede al análisis de la ficha de la película (director, reparto, duración, género, etc.) y se puede continuar, si se desea, con el visionado de un tráiler de esta.

Actividades durante el visionado (6-7)

A continuación, los alumnos deberán intentar emparejar las fotos de los personajes con una breve descripción sobre ellos para después poder decidir qué personaje ha dicho cada una de las frases que se proponen.

Actividades de posvisionado (8-12)

Para ese momento se habrá suscitado ya en nuestro alumnado una cierta sensibilización sobre el tema principal de la película, el miedo. Así pues, con el objetivo de llegar a comprender mejor el mensaje de la película se analizarán otros temas que aparecen, tales como la incomunicación familiar o la adicción de los adolescentes a las nuevas tecnologías.

Tras definir el fenómeno del *bullying*, o acoso escolar, se estudiarán varios consejos para sus posibles víctimas con el objetivo de crear un debate de clase. Seguidamente se presenta el caso concreto del suicidio de Jokin Zeberio en 2004.

Finalmente, se insta a los alumnos a que denuncien casos similares de su entorno y no contribuyan al “pacto de silencio”.

ACTIVIDADES DE PREVISIONADO

1. Correr es de cobardes.

En parejas, observad el cartel de la película *Cobardes* e intentad contestar las siguientes preguntas:

*¿Quién crees que corre?
¿Por qué corre? ¿Huye de algo o alguien?*



2. Sinopsis.

A continuación puedes leer una breve sinopsis (=resumen) de la película.

Se trata de una película que aborda el tema de los miedos que sufren algunos preadolescentes cuando llega el momento de ir a la escuela. Por otro lado, aparecen también los temores de sus propios padres y amigos.

Gaby, de catorce años, tiene verdadero pánico a ir a la escuela. Le tiene miedo a Guille, un compañero de clase. Este a su vez teme decepcionar a su padre. Además, los padres de Gaby y los de Guille también tienen sus propios miedos: miedo a fracasar como familia, miedo a perder su empleo, miedo ante el poder y miedo de no llegar a conocer a sus propios hijos.

3. Ficha de la película.

Lee la ficha de la película durante un par de minutos e intenta recordar el mayor número de datos que te sea posible.

TÍTULO ORIGINAL	<i>Cobardes</i>
AÑO	2008
DURACIÓN	89 min
PAÍS	España
DIRECTOR	José Corbacho, Juan Cruz
GUION	José Corbacho, Juan Cruz
MÚSICA	Pablo Sala
FOTOGRAFÍA	David Omides
REPARTO (actores)	Lluís Homar, Elvira Mínguez, Paz Padilla, Antonio de la Torre, Javier Bódalo, Eduardo Espinilla, Eduardo Garé, Ariadna Gaya, María Molins
PRODUCTORA	Filmax / Ensueño Films
GÉNERO	Drama

4. ¿Quién tiene mejor memoria?

Ahora tapa la parte derecha de la tabla anterior y haz preguntas a tu compañero/a. Si él/ella no sabe la respuesta tú se la podrás dar, si la recuerdas, claro. Aquí encontrarás el modelo de preguntas que necesitaréis:

¿En qué año se rodó la película?

¿Cuánto dura (la película)?

¿Cómo se llaman los directores?

¿Cuál es el género de esta peli (expresión coloquial para "película")?

5. Tráiler.

Si te apetece ver un tráiler de esta peli puedes hacerlo en www.youtube.com/watch?v=TUjY-KIYTJQ.

ACTIVIDADES DURANTE EL VISIONADO

6. Personajes.

En parejas, asociad las fotos de los personajes a la descripción que corresponda.

1



2



3



4



5



6



A	B	C
Padres de Gaby. Ella está enamorada de su profesión como periodista. A él le preocupa su situación laboral. Sospechan que a Gaby le sucede algo.	Gaby y Guille cara a cara.	Guille, el antagonista, y su pandilla. Buen alumno y líder de la clase. Él comienza el acoso contra Gaby. Incluso se atreven a grabarlo con sus teléfonos móviles.
D	E	F
Gaby, el protagonista. Chico de 14 años que no quiere ir al instituto porque sus compañeros de clase se burlan de él. Sufre el acoso físico de algunos de ellos.	Gaby con su amiga, alguien en quien puede confiar y que le apoya cuando lo necesita. Ella sabe lo que está ocurriendo.	Padres de Guille. Él es Concejal de Seguridad Ciudadana. Su cargo le obliga a renunciar a su vida personal. Ella es ama de casa y teme perder a su familia.

7. ¿Quién dice qué?

¿Recuerdas quién dice las siguientes frases? Corrige los errores que encuentres.

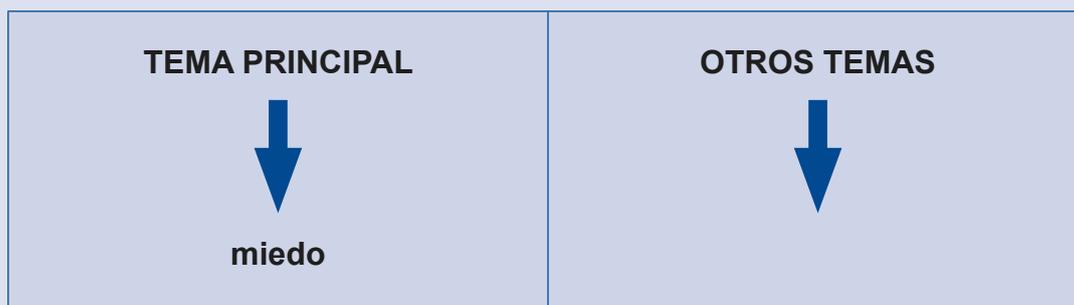
1. “Lo siento, Zanahoria, ha sido sin querer”. ➤ GUILLE
2. “¿Por qué siempre cenamos aquí (restaurante)?”. ➤ GUILLE
3. “No me gusta ir al colegio”. ➤ MADRE DE GUILLE
4. “Ojo por ojo”. ➤ GABY
5. “Pegar a la gente es delito”. ➤ SILVERIO, DUEÑO DEL RESTAURANTE
6. “Los padres tienen, o tenemos, parte de culpa de lo que está pasando”. ➤ HERMANA DE GABY

Vemos que Gaby tiene miedo a ir al colegio. Tal vez su miedo proviene de Guille, que lidera el grupo de acosadores y que, a su vez, tiene miedo de defraudar las expectativas de su padre. Pero los padres de Gaby y Guille también tienen sus propios miedos: a perder su empleo, a que su familia se desmorone, a no conocer a su propio hijo, etc. Y, entre tanto miedo, está Silverio, el dueño de la pizzería que frecuentan Gaby y su familia, que parece no tenerle miedo a nada. *Cobardes* va más allá de las penalidades de un instituto. Es un reflejo de la incomunicación familiar reinante en la sociedad actual, en la que la vida laboral anula la personal. Asimismo, se presentan otros aspectos interesantes como la adicción de los chicos a los móviles, el mal ejemplo que a veces los padres transmiten a sus propios hijos y su falta de colaboración con los profesores.

ACTIVIDADES DE POSVISIONADO

8. Miedo, entre otros temas.

Sin duda, el miedo es el tema principal de esta película. Sin embargo, no es el único. Lee el siguiente texto y completa el cuadro a continuación.



9. ¿Qué es el *bullying*?

Podemos definir ese miedo que siente Gaby como *bullying*. El *bullying*, o acoso escolar, es el maltrato físico y/o psicológico deliberado y continuado que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objetivo de someterlo y asustarlo.



CONSEJOS PARA LAS VÍCTIMAS DEL BULLYING

◇ **Ignora al agresor**, haz como si no lo oyeras. Ni siquiera le mires.

◇ **No llores, ni te enfades, ni muestres que te afecta.** Eso es lo que el agresor pretende, así que no le des esa satisfacción.

◇ **Aléjate o corre si es necesario**, si crees que puede haber peligro. Aléjate de la situación. Vete a un sitio donde haya un adulto.

◇ **Habla con un adulto.** Comienza con tus padres, con un profesor o el director del colegio.

Implica una repetición continuada de las burlas o las agresiones y puede provocar la exclusión social de la víctima.

En parejas, leed los siguientes consejos y ordenadlos por orden de importancia. Después, con toda la clase, se decidirá cuáles son los dos más importantes.



◇ Si sientes que no puedes decir nada a nadie, trata de **escribir una carta** explicando lo que te pasa y dásela a un adulto en quien confíes.

Y RECUERDA:

◇ Tú no tienes la culpa de ser agredido.

◇ No tienes que hacer frente a esta situación tú solo.

◇ Recuerda que es el agresor quien tiene un problema, no tú.

10. Debate.

Sin duda, el acoso escolar es un asunto muy controvertido que nos preocupa a todos. En parejas, intercambia tu opinión sobre este tema con tu compañero/a. Las siguientes preguntas te ayudarán...

¿Conoces algún caso de acoso escolar?

¿Por qué se producen estas situaciones?

¿Hay algún culpable?



¿Qué puedo hacer yo para ayudar?

Ahora, intercambiad vuestras opiniones con el resto de la clase de modo que se cree un debate. El profesor actuará como moderador.

11. El caso de Jokin Zeberio

En 2004 hubo un trágico acontecimiento que conmocionó a la sociedad española. Lee el siguiente extracto de una publicación digital para descubrir de qué se trata.

El suicidio de Jokin

Página Abierta, noviembre de 2004

El 21 de septiembre pasado aparecía muerto un joven-niño de 14 años al pie de la muralla del pueblo guipuzcoano de Hondarribia. La investigación forense determinó que el chaval se había arrojado desde lo alto de esa muralla. Pero la autopsia desveló también que su cuerpo había recibido numerosos golpes producidos con antelación a su caída. Poco a poco se fue descubriendo la posible causa del suicidio de Jokin.

Según parece, Jokin venía sufriendo desde hacía un año el acoso de un grupo de compañeros de 4.º curso de la ESO del instituto público Talaia. Estos chicos “le venían sometiendo a una persecución sistemática a base de amenazas, palizas y vejaciones”. Ahora ellos niegan lo de las palizas. El terror cotidiano se debió instalar en Jokin. Su determinación la dejó escrita así en su chat de Internet: “Libre, oh, libre. Mis ojos seguirán aunque se paren mis pies”.

12. “No lo sabíamos”: todos somos cobardes

Los compañeros de Jokin, fuente de información clave para detectar ese acoso, mantuvieron ese pacto de silencio y no denunciaron la situación.

COBARDES

Somos la sociedad del siglo XXI

La que calla

La que espera

La de “con lo mío tengo bastante”

Sergio Melero, Yecla, Murcia, España

Si conoces algún caso de acoso escolar a tu alrededor, no mantengas tú también ese pacto de silencio. Nadie quiere que se repita el caso de Jokin. No seas cobarde y mójate.



Asesinato en la mansión Villalta

Diario de Villarejos

25 de enero

SUCESOS

Asesinato en la mansión Villalta

Ayer, 24 de enero, fue asesinado don Julián Castillo Cuevas, duque de Villalta. Según fuentes policiales, su hija lo encontró muerto en el jardín de su mansión, junto a un cuchillo manchado de sangre.

La policía aún no ha detenido a ningún sospechoso; hoy serán interrogadas en la comisaría de Villarejos las seis personas que se encontraban ayer en la mansión en el momento del asesinato.



La clase se divide en grupos de seis alumnos. Cada uno de los alumnos recibe la ficha de uno de los sospechosos y cinco fichas de la policía en blanco.

1. Presentación: cada sospechoso debe presentarse ante la policía. Para ello debes explicar tus datos personales y describir tu aspecto físico (*Me llamo Ernesto Vega Ruiz. Tengo 45 años...*). El resto de los miembros del grupo debe rellenar los apartados correspondientes de la ficha de la policía (nombre, apellidos, edad, estado civil, número de hijos, relación con el fallecido y descripción).

2. Interrogatorio: tienes que interrogar a los otros sospechosos para saber qué hacían en cada momento. La policía ha registrado los siguientes hechos:

- A las 7 de la noche empezó a llover.
- A las 7 y media se oyó un trueno.
- A las 8 sonó el teléfono en la biblioteca.
- A las 8 y media se oyó un ruido extraño en el jardín.
- A las 9 de la noche la hija de don Julián pidió socorro a gritos.

Interroga al resto de sospechosos empleando como guía el siguiente ejemplo y rellena la ficha de la policía:

- **¿Qué hacía usted cuando empezó a llover?**
- *Cuando empezó a llover, yo trabajaba en mi oficina.*
- **¿Y qué hizo entonces?**
- *Cerré la ventana, porque entraba agua.*

3. Móviles: el móvil de un crimen es la razón por la cual el asesino ha matado a su víctima. Aquí tenéis algunos móviles posibles. Comentadlos en el grupo y atribuid un móvil a cada sospechoso, argumentando por qué, y apuntadlo en la ficha de la policía:

- Quería heredar la fortuna de don Julián.
- Don Julián había descubierto que le había estafado.
- Don Julián quería despedirlo/a.
- Don Julián era su amante y quería abandonarla.
- Quería casarse con la hija de don Julián y este no lo permitía.
- Quería fugarse de casa y don Julián quería impedirlo.
- Don Julián lo/a había descubierto robando.

4. **El/La culpable:** entre los seis tenéis que descubrir quién es el asesino o la asesina. Argumentad vuestra opinión:

- Yo creo que el asesino es _____, porque _____.
- No estoy de acuerdo. La asesina es _____, porque _____.

Cuando hayáis llegado a un acuerdo sobre el/la culpable, completad este artículo del *Diario de Villarejos*:

Diario de Villarejos	30 de enero	SUCESOS
Asesinato resuelto		
<p><i>Ayer fue detenido/a _____ como presunto/a asesino/a de don Julián Castillo Cuevas, duque de Villalta. Según fuentes policiales, el/la presunto/a culpable lo mató porque...</i></p>		
<p><i>En el momento de la detención, el/la presunto/a asesino/a ha declarado que...</i></p>		



5. **Puesta en común:** comparad vuestra conclusión con la del resto de grupos. ¿Coinciden? ¿Por qué? Tras saber lo que opinan los otros grupos, ¿mantenéis vuestra hipótesis?

FICHA DE LA POLICÍA — SOSPECHOSO/A N.º ____					
Nombre	Hora	¿Qué hacía?	¿Dónde?	¿Qué hizo entonces?	
Apellidos	19:00				
Edad	19:30				
Estado Civil	20:00				
N.º de hijos	20:30				
Relación con el fallecido	21:00				
DESCRIPCIÓN					
MÓVIL					

FICHAS DE LOS SOSPECHOSOS



Nombre: Ernesto
Apellidos: Vega Ruiz
Edad: 45 años
Estado civil: divorciado
N.º de hijos: 3
Relación con el fallecido: su abogado

Hora	¿Qué hacía?	¿Dónde?	¿Qué hizo entonces?
19:00	Trabajar	En su oficina	Cerrar la ventana
19:30	Ir a casa de don Julián	En su coche	Seguir conduciendo
20:00	Beber una copa de vino	En el despacho	Coger el periódico
20:30	Leer el periódico	En el despacho	Mirar por la ventana
21:00	Esperar a don Julián	En el despacho	Correr hacia el jardín



Nombre: María
Apellidos: Castillo Muñoz
Edad: 21 años
Estado civil: soltera
N.º de hijos: —
Relación con el fallecido: su hija

Hora	¿Qué hacía?	¿Dónde?	¿Qué hizo entonces?
19:00	Bañarse	En el cuarto de baño	Salir de la bañera
19:30	Vestirse	En su dormitorio	Asustarse
20:00	Bajar	Por las escaleras	Ir a la biblioteca y contestar al teléfono
20:30	Leer un libro	En la biblioteca	Salir al jardín
21:00	-----	En el jardín	Gritar



Nombre: Pedro
Apellidos: Peña Ramírez
Edad: 41 años
Estado civil: casado
N.º de hijos: 1
Relación con el fallecido: su médico

Hora	¿Qué hacía?	¿Dónde?	¿Qué hizo entonces?
19:00	Examinar a don Julián	En el dormitorio	Cerrar la ventana
19:30	Escribir una receta	En el dormitorio	Mirar la hora en su reloj
20:00	Preparar su factura	En la sala de estar	Encender la radio
20:30	Escuchar la radio	En la sala de estar	Ir a la cocina
21:00	Hablar con la cocinera	En la cocina	Correr hacia el jardín



Nombre: Fulgencia
Apellidos: Ramírez García
Edad: 39 años
Estado civil: viuda
N.º de hijos: —
Relación con el fallecido: su cocinera

Hora	¿Qué hacía?	¿Dónde?	¿Qué hizo entonces?
19:00	Comprar comida	En el mercado	Abrir su paraguas
19:30	Volver a casa de don Julián	En el camino	Correr
20:00	Guardar la comida	En la despensa	Ir a la cocina
20:30	Preparar la cena	En la cocina	Mirar por la ventana
21:00	Hablar con el médico	En la cocina	Correr hacia el jardín



Nombre: Luis
Apellidos: Rodríguez Trueba
Edad: 23 años
Estado civil: soltero
N.º de hijos: —
Relación con el fallecido: su jardinero

Hora	¿Qué hacía?	¿Dónde?	¿Qué hizo entonces?
19:00	Cortar el césped	En el jardín	Seguir trabajando
19:30	Podar un árbol	En el jardín	Refugiarse en el invernadero
20:00	Esperar a que se pasara la tormenta	En el invernadero	Dormirse
20:30	Dormir	En el invernadero	Despertarse
21:00	Cerrar la puerta	En el invernadero	Correr hacia el jardín



Nombre: Marta
Apellidos: López Velasco
Edad: 26 años
Estado civil: soltera
N.º de hijos: —
Relación con el fallecido: su secretaria

Hora	¿Qué hacía?	¿Dónde?	¿Qué hizo entonces?
19:00	Escribir a máquina	En el despacho	Temblar de frío
19:30	Guardar los papeles de don Julián	En el despacho	Salir del despacho
20:00	Comer un bocadillo	En la cocina	Subir al dormitorio de don Julián
20:30	Esperar a don Julián	En el dormitorio	Mirar por la ventana
21:00	Esperar a don Julián	En el dormitorio	Correr hacia el jardín

GUÍA DEL PROFESOR

Título Nivel	Destreza principal Otras destrezas	Objetivos	Soluciones Material
Ficha 89 <i>Mójate, no seas Cobarde</i> <i>Nivel B2-C2</i>	<ul style="list-style-type: none"> — Comprensión oral. — Comprensión lectora. — Expresión oral. — Expresión escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> — Sensibilizar a nuestro alumnado sobre el tema principal de la película: el miedo. — Analizar otros temas secundarios como la incomunicación familiar o la adicción de los adolescentes a las nuevas tecnologías. — Analizar varios consejos para las posibles víctimas de acoso con el fin de reflexionar sobre este controvertido asunto a través de un debate de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> 6. 1. D, 2. E, 3. C, 4. A, 5. F, 6. B. 7. 1. Guille, 2. Hermana de Gaby, 3. Gaby, 4. Silverio, 5. Madre de Guille, 6. Madre de Gaby. 8. Otros temas: <ul style="list-style-type: none"> — La incomunicación familiar en la sociedad actual. — La adicción de los chicos a los móviles. — El mal ejemplo de los padres hacia los hijos. — La falta de colaboración de los padres hacia los hijos.
Ficha 90 <i>Asesinato en la mansión Villalta</i> <i>Nivel A2-B1</i>	<ul style="list-style-type: none"> — Interacción oral. — Expresión oral. — Comprensión oral. 	<ul style="list-style-type: none"> — Contraste entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido. — Presentación y descripción. — Recogida de datos. — Argumentación. 	<ul style="list-style-type: none"> — Fichas de los sospechosos (una para cada alumno/a) — Fichas de la policía (cinco copias en blanco para cada alumno/a) — La solución final es abierta.



Trampas y pistas para la expresión escrita de los neerlandófonos

Kris Buyse, Nicole Delbecq, Dirk Speelman
Averbode/Edelsa, 2009

Si quisiera comentar este libro en pocas palabras, diría que es un extraordinario ejemplo del anhelo pedagógico de teóricos

como L. Stenhouse (1987), que plantearon la posibilidad de transformar la enseñanza a partir de la investigación. Los tres autores —compañeros belgas— hacen un interesante aporte a la enseñanza del español a partir de una investigación basada en el currículo. Su trabajo ha generado no solo conocimientos específicos para enriquecer los programas de enseñanza para el estudiante de habla neerlandesa de enseñanza superior, sino también un programa de desarrollo para los profesores a cargo de dichos estudiantes.

Con esta propuesta, el estudiante enriquece su nivel de expresión escrita, como consecuencia de la mejora de la enseñanza, ya que el docente puede alcanzar una mejor comprensión de su materia, así como de la forma en que la enseña.

Desde este punto de vista, la decisión de qué enseñar y cómo enseñarlo no se resuelve desde la investigación teórico-didáctica de la enseñanza del español en general, ni desde la política educativa de una determinada instancia. Se aborda desde el arte de enseñar y aprender de profesores y estudiantes en situaciones concretas, con sus limitaciones y posibilidades específicas, desde el trabajo de profesores que investigan y reflexionan sobre su práctica. Lo que los profesores belgas han hecho, y comparten con nosotros en este libro, es “perfeccionar” la enseñanza del español.

Utilizar la investigación como base para determinar el currículo —y mejorar la enseñanza— es una tarea ardua y poco común. De hecho, han sido necesarios, en este caso, años de estudio colegiado de profesores —investigadores de diferentes institutos de educación superior de Bélgica: Katholieke Universiteit Leuven, Hogeschool Lessius y Hogeschool-Universiteit Brussel—.

Este libro se ha elaborado a partir de las conclusiones extraídas de una de las fases del amplio proyecto de investigación **ElektraRed** (*Elektronische begeleiding redactionele vaardigheid Spaans*). En concreto, la obra parte de la idea de que el avance en el proceso de expresión escrita de los estudiantes neerlandófonos es un camino lleno de “trampas y pistas” (problemas y soluciones) que surgen de la interpelación entre la propia estructura de la

lengua española y los conocimientos y destrezas propios de los estudiantes. Es el profesor, por tanto, quien, al tomar el papel de tutor, está en disposición de propiciar los procesos que facilitan la identificación, análisis, sistematización y autoevaluación de dichas “trampas” (problemas), al tiempo que es quien puede aportar “pistas” (soluciones) específicas al respecto: estadísticas individuales y colectivas que permiten la autoevaluación y detección de problemas, así como estrategias, actividades, ejercicios, explicaciones y anotaciones sistemáticas, que conducen a la reflexión, retroalimentación y búsqueda de soluciones.

Los autores explican que el libro se concibió y fue tomando forma a través de experiencias antagónicas. Por un lado, debido a la irritación ante la constatación de la recurrencia de errores de escritura en las redacciones, a pesar de los intentos y buena disposición de estudiantes y docentes para superarlos. Por otro lado, gracias a la alegría y motivación que ambas partes experimentaron al constatar que era posible la disminución de dichos errores, así como ante la utilidad de la retroalimentación basada en “pistas” útiles para seguir mejorando.

El objetivo de los autores es centrar la atención del lector no en los conocimientos que pudieran faltarle al estudiante, sino en la sistematización de estructuras propias de la lengua española y en el uso eficaz de instrumentos como diccionarios, corpus del español, etc., que lleven a la adquisición de destrezas y actitudes; esto es, a aprendizajes metacognitivos como: inducción, motivación, colaboración, discusión, autoevaluación.

El libro se divide en diez apartados. Los dos primeros, además de aportar un marco teórico, plantean una propuesta para aprender a escribir en diez pasos; a continuación, cito los títulos de los diez pasos, para que se pueda apreciar la forma en que interactúan estudiantes y docente: motivar para escribir, realizar un borrador, realizar una evaluación previa (entre pares), redactar la versión final, entrega y anotación, analizar los datos y proponer mejoras, retroalimentar la clase, analizar los datos y proponer mejoras, elaborar el portafolio y evaluar las redacciones. Cada paso conduce, de manera ordenada, a estudiantes y docentes a reconocer, reflexionar, analizar y autoevaluar las tareas de expresión escrita que se realizan. El tercer apartado presenta, tomando como base las tareas de redacción de los estudiantes, un análisis jerárquico de

los diez problemas de redacción que aparecen con mayor frecuencia en cada nivel.

En los capítulos cuatro al nueve encontramos una exposición de los problemas específicos (“trampas”) con explicaciones, así como una serie de ejercicios y sugerencias en contexto (“pistas”). Se trata de problemas textuales, de ortografía, de morfología, de vocabulario, de morfosintaxis y de puntuación.

Por último, en el último apartado del libro se recoge la lista de referencias consultadas: periódicos, libros, sitios web, corpus de aprendices y bibliografía.

Resulta muy útil la edición aparte de un libro con las respuestas correctas y las explicaciones para cada ejercicio. Además, la editorial proporciona un enlace en su página web con ejercicios extra para cada tema.

En conclusión, *Trampas y pistas para la expresión escrita de los neerlandófonos* es un libro para estudiantes de español que buscan mejorar su destreza escrita y alcanzar un nivel avanzado, pero también es un libro para orientar y enriquecer la tarea de los docentes. Maneja el conocimiento específico de la lengua que requiere el

alumno para escribir mejor, transformado en contenido (conocimiento) didáctico a partir de la investigación de los problemas de redacción a que se enfrentan los estudiantes de español de habla neerlandesa. Responde a las tareas esenciales con que se enfrenta el docente: seleccionar, organizar y “didactizar” el contenido que pretende que aprendan los estudiantes. Da pistas para determinar qué y cómo enseñar, cómo transformar el contenido en estrategias didácticas, cómo reconstruir los contenidos para hacérselos comprensibles y asimilables a los alumnos. Y nos invita a seguir el ejemplo de los compañeros belgas, y construir, en trabajo colegiado, una didáctica específica, que transforme el conocimiento disciplinario y didáctico en estrategias propias para alcanzar objetivos particulares de enseñanza, a partir de la experimentación, reflexión y evaluación de la práctica docente.

Angélica Agís Clemens
Hogeschool Utrecht

Noticias

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL EN BÉLGICA Y LUXEMBURGO

La Consejería de Educación ha aumentado durante el primer semestre de 2010 su colaboración con las redes de formación como el CAF (Centre d'Autoformation et de Formation continue de la Red oficial de la Comunidad francesa), la Red libre de esta Comunidad, así como la Red ARGO y las Redes provinciales de la Comunidad flamenca. Entre estas actividades formativas impartidas por la Asesoría Técnica figuran, por ejemplo, "Me lo llevo: propuestas para la explotación didáctica de publicidad en el aula de español", "El videoclip y su explotación didáctica en el aula de español" o "Actividades con fragmentos cinematográficos para la clase de español".

La colaboración se extiende también a la aportación de ponentes externos, como la profesora Beatriz Romero, quien llevó a cabo en Gante la sesión "Actividades para trabajar en grupos en la clase de español" el 5 de febrero, o Jane Arnold, de la Universidad de Sevilla, ponente en Lovaina en el "Taller de ELE: enseñanza de español para adultos".



Sesión de formación en Oudenaarde.

En Luxemburgo, la profesora Victoria Castrillejo, de la Universidad de Gotinga (Alemania), impartió el 12 de marzo la sesión "Otros ritmos para la clase: música actual para la clase de ELE", organizada en colaboración con el SCRIPT, institución responsable de la formación continua del profesorado en el Gran Ducado.

X JORNADA PEDAGÓGICA DEL ESPAÑOL

El sábado 24 de abril tuvo lugar la X Jornada Pedagógica para profesores de español, que este año tenía por título "Comunicación escrita y enseñanza de ELE". En la sesión plenaria, Francisco Matte Bon, de la Libera Università degli Studi "San Pio V" de Roma, centró su exposición en la relación entre oralidad y escritura en el análisis de los fenómenos gramaticales. Tras esta ponencia, como viene siendo tradicional, los asistentes participaron en los talleres prácticos, que este año corrieron a cargo de Kris Buyse, de la KUL-Universidad Católica de Lovaina ("La expresión escrita en la clase de ELE: ingredientes esenciales, sazonados o no con TIC"), Lourdes Díaz, de la Universitat Pompeu Fabra ("*¡Escribo con acento!*: Cómo mejorar la competencia escrita relacionándola con las otras competencias y saberes. Recetas de Elisa Pigmalión a su nieta para ir de Erasmus"), y Rosana Acquaroni, de la Universidad Complutense de Madrid ("*Comer secretos como sandías*: el desarrollo de la competencia metafórica de los aprendientes de ELE a través de un taller de escritura creativa").

SEMINARIO DE FORMACIÓN SOBRE AMÉRICA LATINA

Con el objetivo de dar a conocer al profesorado de español la riqueza de la diversidad de culturas que comparten la misma lengua, esta Consejería de Educación ha puesto en marcha el seminario de formación *Lengua y culturas que se expresan en español. Visiones desde América Latina*, que busca acercar a este colectivo una imagen de las múltiples realidades de los países en los que se habla la lengua que enseñan.

Este seminario se desarrollará a lo largo de tres años, lo que permitirá que en cada curso se celebren en torno a cinco o seis sesiones, cada una dedicada a un país. Se inauguró oficialmente el 10 de marzo con una ponencia sobre Costa Rica a cargo de D. Roberto Echandi Gurdíán con el título "Biodiversidad: la experiencia de Costa Rica". Más información sobre este seminario en el enlace www.educacion.es/exterior/be/es/formacion/al.shtml.

FORMACIÓN DE LOS AUXILIARES DE ESPAÑOL

A lo largo de este primer semestre del año se ha continuado con la formación de los auxiliares de conversación de español destinados en centros de la Comunidad francesa de Bélgica. Las dos últimas sesiones de formación tuvieron lugar el 3 de febrero y el 19 de mayo. Además de poner en común sus experiencias, los auxiliares han elaborado



Formación de los auxiliares de español en el Centro de Recursos de Bruselas.

una publicación con fichas didácticas aplicables a sus clases, que pretende ser un instrumento útil para futuros auxiliares de conversación. El enlace de esta publicación, titulada *Auxilio para auxiliares*, es www.educacion.es/externo/be/es/publicaciones/varios/auxilio.pdf.

ACTIVIDADES DE PROMOCIÓN DE LA LENGUA Y LA CULTURA ESPAÑOLA

La Consejería de Educación colaboró en la organización, junto a la Universidad de Amberes y la Fundación Duques de Soria, del Seminario de Lingüística Española “Los retos informáticos del español en lexicología, terminología y fraseología”, que se celebró en Amberes los días 26 y 27 de febrero. Durante estas dos jornadas se puso de manifiesto el papel creciente de la informática en la investigación de orientación lexicológica, terminológica y fraseológica.

El 6 de marzo Carmen Sevilla, profesora de la Universidad de La Laguna, visitó el Instituto de Estudios Hispánicos de Amberes, donde dio dos conferencias: “Infieles, herejes, paganos y enemigos de Dios en la conquista castellana de las Islas Canarias” y “Sociedad y mujer en el franquismo: fuentes para su estudio”. En el mismo marco, Julio Crespo ofreció el 17 de abril una ponencia titulada “Breve historia de la civilización española y del mundo de habla española”.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS PAÍSES BAJOS

Como viene siendo habitual, la Consejería de Educación, en colaboración con el Instituto Cervantes de Utrecht, ha organizado dos jornadas de formación para profesores de español de los Países Bajos. La primera, “El subjuntivo:

¡Que así sea!”, tuvo lugar el 15 de enero y corrió a cargo de Beatriz Romero Dolz. En la segunda jornada, celebrada el 4 de junio, María Ahmad Aparicio, profesora del Instituto Cervantes de Cracovia, se centró en “El papel de las dinámicas de grupo en la interacción”. Ambas jornadas contaron con gran éxito de asistencia y fueron una buena ocasión para el intercambio de experiencias didácticas y profesionales entre el profesorado de español.



Jornada de formación en los Países Bajos.

IV CIEFE

El Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE) que viene organizando la Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo en colaboración con el Instituto Cervantes de Utrecht, ha sido por el momento suspendido en su IV edición, que iba a tener lugar en 2010. Esperamos que próximamente se pueda retomar su celebración. Encontrarán más información en las próximas ediciones de *Mosaico*, así como en nuestros boletines de noticias.

Calendario

Puede consultar el calendario de actividades de la Consejería de Educación en nuestras páginas web: www.educacion.es/externo/be (Bélgica y Luxemburgo) www.educacion.es/externo/nl (Países Bajos)

Asimismo, el boletín digital de Bélgica y Luxemburgo (*Infoasesoría*) y el boletín digital de los Países Bajos (*InfoBoletín*) le mantendrán informado puntualmente de todas las novedades.

Informaciones

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España
Consejería de Educación



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

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

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

ASESORÍAS TÉCNICAS

BÉLGICA

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

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

Atención al público: martes y jueves de 10 h a 13 h; miércoles, de 14 h a 16:30 h
Fuera de este horario, solicitar cita previa.
Asesores:
Antonio Delgado Torrico
Javier Ramos Linares

PAÍSES BAJOS

Asesoría Técnica
Consulado General de España
asesoriaholanda.nl@educacion.es

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

Asesora:
Eva M.ª Tejada Carrasco

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

BÉLGICA

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

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

PAÍSES BAJOS

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

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

LUXEMBURGO

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

PUBLICACIONES

Revista *Mosaico*: www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico.shtml

Boletín *Infoasesoría*: www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/infoasesoria/infoasesoriaesp.shtml

Banco de recursos *En línea*: www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/enlinea/banco.shtml

Guía para auxiliares de conversación: www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/varios/guia.shtml

Publicaciones didácticas: www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/didacticas/didact.shtml

- *El hispanismo omnipresente. Homenaje a Robert Verdonk.*
- *La didáctica del español actual: tendencias y usos* (vols. 1 y 2).
- *Tareas que suenan bien.*
- *Lasca. Español para neerlandófonos.*

Estudios e informes: www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/estudios/estudios.shtml

- *La enseñanza del español en Bélgica.*
- *El mundo estudia español.*

Actas: www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/actas/actas.shtml

- CIEFE (Congreso Internacional de Español para Fines Específicos).
- *Memorias para el futuro.*
- *Tras las huellas de Don Quijote.*

SEDES DEL INSTITUTO CERVANTES EN EL BENELUX



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
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO