

mosaico

Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español

17 Junio 2006

Pronunciación en el aula de ELE. K. Buyse
El estilo indirecto en ELE. C. Hernández
Internet y enseñanza de ELE. J. Aristu

Separata:
II Premio Internacional "Mosaico"
de Narración Breve.



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y
LUXEMBURGO

EMBAJADA DE ESPAÑA



educación
exterior

Sumario

PRESENTACIÓN

Julio Núñez Montesinos
Embajador de España en Luxemburgo 3

ARTÍCULOS

Guía para la adquisición y enseñanza de PELE: Pronunciación del Español Lengua Extranjera 4
Kris Buyse

Me han dicho que... 9
Carmen Hernández Alcaide

Internet y la enseñanza de ELE. Uso de la red como entorno para alumnos y como fuente de recursos didácticos para profesores 14
Javier Aristu

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

De la narrativa hispanoamericana a la imagen europea. Ejemplo de integración de dos géneros en la clase de ELE 19
Consuelo Escudero Medina

España se achicharra 24
Lieve Cools

BIEN DICHO Y BIEN ESCRITO

Español urgente 30
Alimentario, alimenticio y otras palabras
Alberto Gómez Font

Español correcto 32
Calcando, pero con cuidado
Pilar García Madrazo

Español en los medios de comunicación 34
Entre el ruido y la palabra
Alfonso Sánchez García

FICHAS

Parques naturales 36
Francisca Espuche Carrilero

Errores ortográficos frecuentes en el aula de ELE 38
Jesús Sáenz de la Torre de Trassiera

Resultado de la autopsia a un ordenador 41
Silvia Canto Gutiérrez

GUÍA DEL PROFESOR 44

RESEÑAS

El uso de los modos verbales 45
Eco 2, Curso Modular de Español Lengua Extranjera 46
Prisma. Consolida. Nivel C1 47

INFORMACIONES

Noticias 48
Calendario 50
Consejería de Educación 51
Institutos Cervantes 51

PORTADA

Detalle del mosaico titulado «Vendimia bajo el emparrado». Siglo V. Nuevo Museo de Cherchel (Argelia).

MOSAICO

Junio 2006

Directora

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

Coordinador

Federico Curto Herrero
Asesor Técnico

Equipo de Redacción

Inmaculada Canet Rives
Federico Curto Herrero
Cristóbal Gutiérrez Carrera
Bld Bischoffsheimlaan 39, 1000 Bruselas
tel.: 00 32 (0)2 219 53 85 – fax: 00 32 (0)2 223 21 17
asesoriabelgica.be@mec.es

Colaboran en este número

Javier Aristu
Kris Buyse
Silvia Canto Gutiérrez
Lieve Cools
Consuelo Escudero Medina
Francisca Espuche Carrilero
Pilar García Madrazo
Alberto Gómez Font
Carmen Hernández Alcaide
Joëlle Lints
Daniel Michaud Maturana
Julio Núñez Montesinos
Vanessa Roose
Jesús Sáenz de la Torre de Trassiera
Alfonso Sánchez García

Corrección lingüística

Beatriz Calvo Martín

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 Y CIENCIA

Edita:

© Secretaría General Técnica.

Subdirección General de Información y Publicaciones
Consejería de Educación de las Embajadas de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
N.I.P.O.: 651-06-074-8
I.S.S.N.: 1374-0245

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

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

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

— ejemplar gratuito —

Edición electrónica de Mosaico:
<http://www.sgci.mec.es/be/publicaciones/mosaico/mosaico1.htm>

Presentación



Una de las tareas más gratificantes como Embajador de España es apoyar las actividades conducentes a la expansión del español y a la difusión de su cultura en este momento en que el español se va consolidando como segunda lengua de comunicación en el ámbito internacional.

Los vínculos históricos y culturales de España con Luxemburgo son muy abundantes y tienen su origen en esa larga etapa de presencia española en este país, que se extiende durante casi doscientos años desde el siglo XVI al XVIII. El castillo renacentista en Clausen, por ejemplo, que mandó levantar el Conde Pierre-Ernest de Mansfeld (1517-1604), albergaba la mayor colección de obras de arte que ha conocido Luxemburgo. Los elementos hispano-moriscos del Palacio Gran Ducal son únicos en Europa central. De aquella época proviene también el edificio renacentista que hoy es la sede del Palacio de Justicia. Las pequeñas garitas y casernas que forman parte de los restos de la antigua fortaleza son igualmente testimonios de la presencia española en Luxemburgo.

Actualmente seguimos unidos a esta tierra por la presencia de casi tres mil quinientos españoles entre funcionarios comunitarios, ejecutivos de diversas empresas y residentes españoles de segunda y tercera generación. En términos cuantitativos no parece muy relevante, pero esta vinculación sigue siendo muy significativa por el gran número de actividades culturales desarrolladas, sobre todo, en relación con la lengua y la cultura españolas.

A mantener y a incrementar esta presencia cultural en el Gran Ducado dedica sus esfuerzos la Embajada de España en Luxemburgo con su Consejería de Educación. Para llevar a cabo este objetivo se está impulsando el programa de Clases de Lengua y Cultura Españolas para descendientes de españoles, la organización de conferencias y actividades culturales en colaboración con el Instituto Cervantes y con el apoyo de la extraordinaria labor desarrollada por las dinámicas asociaciones culturales españolas en Luxemburgo.

En el campo concreto de la enseñanza del español como lengua extranjera, la Embajada de España con su Consejería de Educación centran su esfuerzo en la formación del profesorado de español en una iniciativa conjunta con el Ministerio de Educación de Luxemburgo y colaboran asimismo con la Comisión Nacional del Español. En esta línea el profesorado dispone de un Centro de Recursos. Es un esfuerzo necesario para mantener la presencia del español cuyo crecimiento se ve limitado porque el sistema educativo luxemburgués incluye como obligatorios dos idiomas oficiales (francés y alemán) y uno nacional (luxemburgués) que, junto con el estudio del inglés y de otros idiomas, supone dedicar a la enseñanza de las lenguas casi un cuarenta por ciento del horario escolar.

En la recién creada Universidad de Luxemburgo, el español tiene por el momento una presencia testimonial. Pero se están explorando diversos campos de cooperación con vistas a facilitar la labor de los profesores y a apoyar las relaciones de esta Universidad con universidades españolas.

De cara al futuro nos proponemos continuar con la promoción del español, fundamentalmente en la enseñanza media y universitaria, consolidando las acciones que se están llevando a cabo y desarrollando nuevas iniciativas que, en estrecha colaboración con la administración luxemburguesa y con el concurso de todos, coloquen al español, también en Luxemburgo, en el lugar que por historia, cultura y proyección mundial le corresponde. Y debemos también continuar contribuyendo al enriquecimiento de la agenda cultural luxemburguesa con aportaciones del mundo hispánico.

En este marco, la revista Mosaico, de la que me complace presentar este nuevo número, es un instrumento que puede colaborar a la promoción del español llevando a los profesores de Luxemburgo temas de interés didáctico, material para sus clases y novedades bibliográficas.

Julio Núñez Montesinos
Embajador de España en Luxemburgo

Guía para la adquisición y enseñanza de PELE: Pronunciación del Español Lengua Extranjera

Kris Buyse

K.U. Leuven & Lessius Hogeschool

En la mayoría de los métodos y cursos de la Enseñanza de la Lengua Extranjera (ELE), se suele limitar el aprendizaje de la pronunciación a unas pocas clases introductorias. Se olvida así que una buena pronunciación da mucha confianza al estudiante y constituye asimismo su pasaporte, su medio para ganar la confianza del interlocutor nativo. Desgraciadamente, las intenciones de Bowen & Stockwell (1960:3) siguen constituyendo hoy día un gran desafío:

We do not feel that correct pronunciation is just a convenient social grace. We assume, as many competent language teachers and well-motivated students assume, that fluent and accurate pronunciation is fundamental to linguistic accomplishment. We hope these materials will lead the student to speak Spanish with less foreign accent and greater awareness of the ways in which Spanish sounds are different from English.

Aceptando el desafío les proponemos aquí una *Guía para la adquisición y enseñanza de "PELE"* (Pronunciación del Español Lengua Extranjera), el resultado de diez años de investigación y experiencias en el tema. Ejemplificaremos cada una de las pautas de la guía con una serie de estrategias sacadas de nuestros manuales de pronunciación para neerlandófonos (Buyse & Conejo 1996, Buyse 2004 y Buyse 2005), e inspiradas por nuestra criteriológica para la elaboración de materiales de lengua, llamada *M@estro* (véase e.o. Buyse & Kocak 2005).

a) Estudio contrastivo previo de los sistemas y errores fonéticos, base para la organización de un curso modular.

Aparte de la importancia de una buena pronunciación para la confianza del alumno, hay otros aspectos de la psicología de la adquisición que permiten orientar nuestra guía, entre otros el hecho de que *los resultados son tanto más eficaces cuanto más rápido cobra confianza el alumno*. Esto nos lleva al aspecto "aplicado" del método, que a nuestro entender debería basarse en un *estudio previo* de (1) la frecuencia de los sonidos de la lengua extranjera —y las palabras que los contienen—, (2) la frecuencia y la importancia de los

errores cometidos por los estudiantes nativos de una lengua determinada, y (3) los sistemas fonéticos de ambas lenguas y sus convergencias y divergencias (véase, e.o., la página web de J. Llisterrri en la bibliografía). La contraposición de estos estudios permite construir un método *modular* que contiene las etapas siguientes:

- una etapa introductoria en la que se presenta al estudiante toda la serie de sonidos que no le deberían plantear ningún problema, para evitar que se pierda tiempo realizando ejercicios sobre sonidos existentes en ambas lenguas, como /p/, /t/ y /k/ para los neerlandófonos; no obstante, la mayoría de los métodos existentes suelen presentar ejercicios sobre todos los sonidos en un orden casi aleatorio;

- un primer módulo en el que se presentan los sonidos más frecuentes que le plantean problemas al principiante: (1) la /θ/, de baja frecuencia según Quilis (1993:43), pero que para el neerlandófono sigue siendo problemática, a pesar de la similitud con el inglés; (2) la /x/, también de baja frecuencia, pero que sólo se usa en Holanda; (3) ciertas letras o combinaciones de letras que en neerlandés se pronuncian de manera distinta, porque producen errores sistemáticos que hay que erradicar cuanto antes. E.g. ciertos diptongos (*eu*), la *ch*, la *x*, la *j*, la *h* y las combinaciones *ps-* y *-pt-*;

- un segundo módulo en el que se tratan (1) los sonidos menos frecuentes que también son problemáticos, pero que constituyen variantes regionales de un sonido de aceptación general, aprendido en el módulo 1 (como las diferentes pronunciaciones de la letra *y*); (2) los fonemas presentes en ambos alfabetos fonéticos, para los que el español utiliza unas variantes ligeramente distintas pero difíciles de distinguir, incluso para un nativo (como la pareja *ñ/ni*); (3) variantes contextuales de un sonido central aprendido anteriormente y en cuyo caso un no especialista casi no puede oír la diferencia (como las variantes oclusivas y fricativas de *v* y *b*). Enseñar esta variación ya en el primer módulo sólo puede confundir innecesariamente al estudiante, porque

(...) el oyente medio casi no llega a distinguir las (...) variantes (Quilis 1993: 24).

Hay otros aspectos de la psicología de la adquisición que permiten orientar nuestra guía, entre otros el hecho de que los resultados son tanto más eficaces cuanto más rápido cobra confianza el alumno.

Artículos

Se trata de 3 distinciones que, a pesar de su dificultad y su difícil perceptibilidad para los no especialistas, suelen tratarse al principio del curso de “PELE”. El resultado es que el estudiante pierde toda confianza y percibe el español como una lengua complicada.

En el caso de los sonidos que pueden presentar una interferencia con la lengua materna u otra lengua extranjera, podemos acudir a la yuxtaposición en tres columnas de una palabra escrita, su pronunciación incorrecta y su pronunciación correcta, respectivamente. La experiencia demuestra que las tradicionales críticas a este ejercicio no son válidas:

I believe there is no psychological justification for the fear that a student may be “contaminated” or “corrupted” simply by hearing his teacher pronounce an incorrect form -something that the student himself or his classmates have probably said many times before. If it is obvious that what the teacher has said is purposely incorrect, the “error” can dramatically or even humorously focus attention on the problem. Pronunciation mistakes are due principally to pressure and interference from the student’s native language, and no advanced or even intermediate student of Spanish can be harmed by judicious use of the above-mentioned technique. Moreover, at no time are students ever called upon to utter an incorrect form themselves (Dalbor 1969: ix).

Finalmente, el aspecto contrastivo no se limita al estudio previo y su importancia para la organización de un manual: otro asidero que los usuarios de un manual buscan en vano, a pesar de que permita optimizar el ejercicio, es la *traducción* de las palabras y frases que se usan para los ejercicios. Hay que evitar que el usuario repita frases que para él, por falta de conocimientos léxicos, no signifiquen nada. Por otro



Plaza Mayor. Lovaina

lado, esta traducción debe ser secundaria y marginal, para no desviar la atención del aprendizaje de la pronunciación. El efecto deseado puede ser obtenido mediante el uso de una letra más pequeña o la impresión de la traducción en el margen del texto:

*Te miré, me miraste y nos enamoramos.
Ik keek naar jou, jij naar mij en we werden op slag
verliefd.*

(ejemplo de Buyse & Conejo 1996: 37)

b) *Asimilación progresiva e integrada: de las unidades mínimas al nivel del texto, y de lo pasivo hacia lo activo, cuidando el lazo con la adquisición de los otros componentes de la lengua.*

Para facilitar la automatización, se debe pasar progresivamente de los segmentos mínimos a las unidades mayores, es decir, de los sonidos a los textos, pasando por las palabras, las frases, los trozos de texto y los pequeños textos.

Las palabras serán preferentemente sacadas de las *listas de las palabras más frecuentes* (en nuestro caso: Buyse & Delbecque 1993 y Buyse, Delbecque & Speelman 2004) e irán acompañadas de antropónimos y topónimos. Así se establecerá un *lazo con el aprendizaje del vocabulario y con el de la cultura.*

Hay que evitar que el usuario

repita frases que para él, por

falta de conocimientos léxicos,

no signifiquen nada

También es preferible presentar la relación entre la grafía y la fonética en dos etapas: en un primer módulo, presentar las reglas generales que permitirán al estudiante elegir en la gran mayoría de los casos la unidad adecuada; en un segundo módulo, además de repetir las reglas generales, añadir todas las excepciones necesarias.

Otro elemento que suele descuidarse es que la pronunciación de un estudiante con la mejor articulación posible seguirá siendo clasificada como “insuficiente” hasta “mala” si no domina también las unidades superiores al fonema, es decir, los enlaces, las combinaciones de letras y los elementos suprasegmentales. Por eso hace falta comparar también estos elementos de las dos lenguas bajo estudio y ofrecer su asimilación de manera progresiva. Para esto, hemos comparado primero la entonación del español y del neerlandés, para poder repartir su tratamiento en los dos módulos. El uso del ordenador ha permitido realizar esta yuxtaposición, porque sabe estilizar y visualizar adecuadamente los contornos entonativos. Así, hemos sabido destacar las similitudes y las diferencias que existen entre la entonación de las dos lenguas. En el primer módulo van, junto a la materia de la pronunciación de las combinaciones de letras, los enlaces (dentro y fuera de las fronteras de las

palabras) y la acentuación, las diferencias más importantes y marcadas de la entonación; en el segundo los esquemas menos frecuentes. En el primer módulo va, por ejemplo, un

tipo de contorno interrogativo, frecuente en español, pero casi inexistente en el neerlandés de Flandes:

TYPE 4: relatieve vraagzinnen	MODEL PATROON
1 toongroep	
<i>relatieve vraagzinnen</i> (over het algemeen zonder vraagwoord)	
op de eerste beklemtoonde lettergreep stijgt de toon tot op het middelste niveau of zelfs een ietsje hoger	
in het middenstuk blijft de toon op het middelste niveau	
punthoedeinde (^) op de laatste beklemtoonde lettergreep	
CONTEXT, VOORBEELDEN en OEFENINGEN¹	
men wil zich ergens van vergewissen of men voorziet het antwoord al <i>¿Entonces te quedas?</i> <i>¿Dices que no vienes?</i> <i>¿Con que todo eso te dijo?</i>	
vragen die verrassing, een veronderstelling of een hypothese uitdrukken <i>¿Están ya de vuelta?</i> <i>¿Ya te has cansado?</i>	

(cuadro de Buyse & Conejo 1996: 120)

Por otro lado, hace falta guiar al estudiante en su paso *de lo pasivo a lo activo o creativo*. Esto se puede hacer, entre otras cosas, mediante otro ejercicio elemental, a saber: contestar a preguntas simples (con sí/no, por ejemplo), repitiendo la pregunta bajo una forma ligeramente cambiada. Este ejercicio facilita la automatización de las estructuras y constituye un paso intermedio entre la lectura y la conversación. Permite que el estudiante deje de leer unas frases y que las construya él mismo. Como es posible que el estudiante todavía no disponga de los conocimientos gramaticales necesarios para adaptar la respuesta a la nueva persona gramatical, se pueden añadir en el margen los morfemas necesarios. E.g.

- Antwoord op de volgende ja/nee vragen (*Sí; No, (...)* no ...):
- ¿Sales con tus amigos? (*salgo, mis*)
- Ga je uit met je vrienden?

(ejemplo de Buyse & Conejo 1996: 45)

Hay que limitar la teoría a un mínimo, es decir, a lo que es necesario para poder aprender cómo pronunciar los segmentos y las unidades suprasegmentales

Finalmente, también *en la propia clase de español la enseñanza de la pronunciación debe ser progresiva* y repartirse, como mínimo, en una decena de clases: en nuestra experiencia, una clase introductoria con la presentación de los grandes rasgos de la pronunciación, seguida de 10 hasta 15 veces 10 minutos de trabajo sobre aspectos concretos, es lo que da el mayor rendimiento en términos de corrección y automatización.

c) Una enseñanza agradablemente académica, adaptada al público.

Muchos autores de manuales se dirigen a un público muy amplio y pierden así otra ocasión para ganar tiempo y obtener mejores resultados. Concretamente, como en la mayoría de los casos lo que se quiere ofrecer *en primer lugar* no es un libro de teoría fonética y fonológica, sino un libro de ejercicios, hay que limitar la teoría a un mínimo, es decir, a lo que es necesario para poder aprender cómo pronunciar los segmentos y las unidades suprasegmentales. Si se quiere añadir más teoría de lo necesario, ésta debe presentarse

¹ Ejemplos de Rodríguez (1965: 81) y Canellada & Kuhlmann Madsen (1987: 150).

Artículos

bajo forma de un “ex cursus”. Para la asimilación de los elementos esenciales, por su parte, podemos recurrir a una repetición esquemática al final de cada capítulo de los elementos más importantes que acaban de ser tratados. La memoria visual permitirá almacenar mejor los elementos clave del capítulo.

Desde el principio, las prácticas deberían, a nuestro entender, ir acompañadas de una explicación auditiva y visual de cómo se producen los sonidos

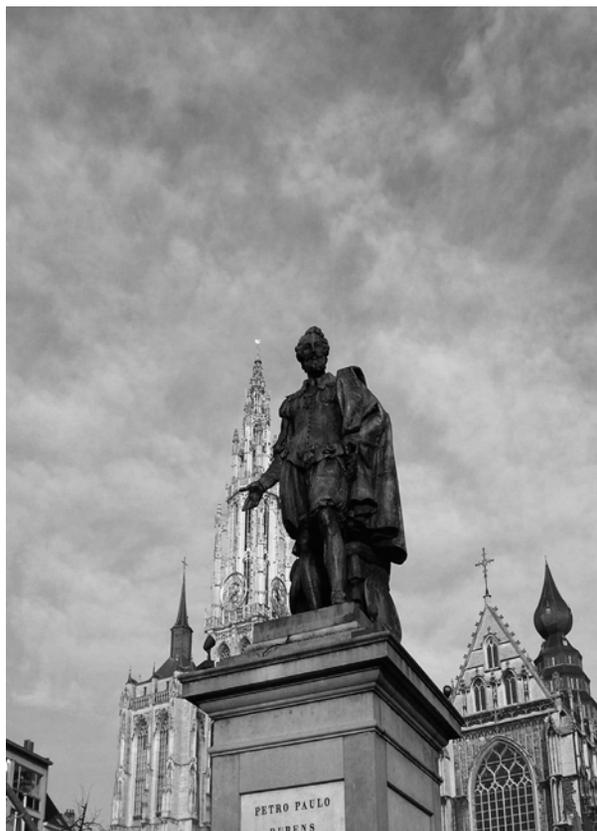
Por otro lado, se suele comprobar que los resultados de un método serán tanto más eficaces *cuanto más agradable sea para el estudiante*. Abogamos por una enseñanza académica que se imparta en un entorno de aprendizaje donde se acoplen enseñanza e investigación y se adquieran los métodos inductivos

y heurísticos actuales, pero que no sea necesariamente desagradable, unidireccional o monótono. Así, una enseñanza lúdica, variada e interactiva será mucho más motivadora, tanto para el alumno como para el profesor.

Para ello, se pueden insertar palabras “transparentes” y así fácilmente reconocibles (como topónimos), además de trozos de texto agradables y que el estudiante suele retener fácilmente, como:



Catedral de Amberes



El pintor Rubens. Amberes

- un juego de palabras: e.g. *Me lo encontré. Me lo conté. Me lo tomé. Melocotón*. (Para el aprendizaje de la /o/ y la /e/, sacado de Fernández 1992).

- una rima, como la siguiente de Schon (1994:10), para aprender a pronunciar las vocales: *A, el burro se va; E, el burro se fue; I, el burro se ahogó; U, el burro eres tú*.

- refranes populares, como el siguiente, para la /g/: *Abogado sin conciencia merece gran sentencia*.

- canciones, coplas y rimas populares, adivinanzas, poemas.

- pequeños textos, como el siguiente, sacado de *El País Internacional*:

Muere un hombre cuando hacía el amor

La Policía de la localidad murciana de Alcantarilla encontró ayer el cadáver de un hombre que murió mientras hacía el amor, después de que una mujer comunicara el fallecimiento mediante una llamada anónima.

(ejemplo de Buyse & Conejo 1996: 128)

Por otro lado, para remediar los problemas recurrentes del grupo meta, hay que incluir una lista con *ejercicios logopédicos* generales y otros específicos para los problemas más frecuentes. Así, como entre los neerlandófonos es bastante frecuente el uso de la [R] en vez de la [r] y en español no está tolerado este uso, el capítulo sobre la [r] y

la [rr] contiene un *ex cursus* con ejercicios logopédicos para pronunciar la [r].

Finalmente, para la pronunciación de los alófonos que suelen constituir grandes dificultades para el grupo meta, se pueden buscar *trucos* que permitan al estudiante facilitar la articulación de sonidos nuevos, acercándolos a esquemas conocidos (de su lengua materna u otra que ya conozca). Así, para la articulación de la /s/ española (ídem, p. 24):
 - *Nou zeg - Nou zeg - zeg - zeg - Soria - sesión - siempre*
 - *Sssst! - Sssst! - ssssiempre - ssssensibile - desssierto - división*
 - *pasión - Pisa - Bruselas - Manneke Pis*

d) Materiales modernos que suministran ayudas visuales y auditivas

Desde el principio, las prácticas deberían, a nuestro entender, ir acompañadas de una explicación auditiva y visual de cómo se producen los sonidos, así como del establecimiento de la relación entre los sonidos y los grafemas:

Many of the drills are specifically meant to be done with books open. Contrary to certain theories fashionable in recent years, many of these pronunciation problems are more readily solved with the aid of visual reinforcement. It is frequently very effective for students to see the graphic representation of the very sounds they are practising. For example, seeing words spelled with ge- or gi- while pronouncing [x] or seeing words such as comunica and teléfono while working on difficult stress patterns can be most effective aids in the student's struggle to overcome their linguistic weakness (Dalbor 1969: ix).

Esto significa también que un método de “PELE” consta de un libro acompañado de un CD en el que están grabados también los ejercicios orales, o de una plataforma en Internet. Un clic en una palabra, frase o trozo de texto permitirá que a través de los altavoces del ordenador se oiga a un nativo pronunciar la unidad. Por otro lado, los métodos de reconocimiento de voz automático por medio del ordenador siguen sin disponer de utensilios fiables y eficaces para ofrecer una plusvalía suficiente e incluirlos en un método con objetivos como los que acabamos de esbozar. Pero, como dice la copla, siempre se puede seguir soñando:

*Si duermo, sueño contigo;
 si despierto, pienso en ti;
 dime tú, compañerita,
 si te pasa lo que a mí.*



Lessius Hogeschool. Ambers

Referencias:

- Bowen, J.D. & Stockwell, R.P. (1960): *Patterns of Spanish pronunciation. A drillbook*, Chicago / London, The University of Chicago.
- Buyse, K. & Delbecque, N. (1993): *Vocabulario básico del español*, Leuven, Wolters Kluwers Belgium.
- Buyse, K. Delbecque, N. & Speelman, D. (2004): *PortaVoces. Thematische woordenschat Spaans*, Deurne, Wolters Plantyn (libro + CD).
- Buyse, K. & Conejo, J.M. (1996): *Uitspraak Spaans voor Nederlandstaligen*, Leuven, Wolters Plantyn (libro + cassette).
- Buyse, K. (2004): *Basisuitspraak Spaans voor Nederlandstaligen*, Edurne, Wolters Plantyn (plataforma electrónica en www.e-tutor.be).
- Buyse, K. (2005 *en prensa*): *Basisuitspraak Spaans*, Deurne, Wolters Plantyn (CD).
- Buyse, K. & Kocak, C. (2005 *en prensa*): “Propuesta de una criteriología moderna para materiales y métodos de lengua” in *Experiencias y reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina*, Rosario, UNR Editora, Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Canellada, M.J. & Kuhlmann Madsen, J (1987): *Pronunciación del español. Lengua hablada y literaria*, Madrid, Castalia.
- Dalbor, J.B. (1969): *Spanish pronunciation. Theory and practice*, New York, Holt Rinehart & Winston.
- Fernández, S. (1992): “Estrategias lúdicas para la corrección fonética”, en *Cable* n° 10 (nov. 1992), Barcelona, Difusión S.L. / Cable.
- Joaquim Llisterri: http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_ELE_Bib.html
- Quilis, A. (1993): *Tratado de fonética y fonología españolas*, Madrid, Gredos.
- Rodríguez-Castellano, J. (1965): *Ejercicios de pronunciación española*, New Cork, Charles Scribner's Sons.
- Shon, I. (1994): *Tito, Tito. Rimas, adivinanzas y juegos infantiles*, León, Everest.

Me han dicho que...

Carmen Hernández Alcaide

Centro de Estudios Hispánicos Antonio de Nebrija
Madrid

Transmitir un mensaje es una de las cosas más difíciles en cualquier lengua. Todos tenemos la experiencia de lo que ocurre con el boca a boca, y sabemos que la información que le hemos contado a una primera persona no tiene nada que ver con la información que recibe una sexta persona. Esto es algo que ocurre en todas las lenguas. Y si nos ocurre en nuestra propia lengua, ¿cómo no nos va a ocurrir al hablar en otra lengua? Eso se lo planteo a los estudiantes antes de presentar este contenido en clase. La transmisión de la información, de mensajes y pensamientos en español se conoce como discurso referido, y es lo que siempre se ha llamado estilo indirecto. También les llamo la atención sobre la importancia de los intérpretes y traductores de los grandes mandatarios. Un cambio de preposición, pronombre o tiempo verbal puede cambiar por completo el significado de la información. Todos estos planteamientos despiertan el interés de los estudiantes para saber cómo contar lo que nos han dicho.

Nuestra propuesta comienza comparando dos situaciones. La primera es una reunión de trabajo en la que la señora Sánchez comunica a los jefes de departamento una serie de normas nuevas por las que se va a regir la empresa a

partir de ese momento. En la segunda, en la que vemos a uno de los jefes de departamento transmitir esas normas a los trabajadores que están a su cargo poco después de haber terminado la reunión con la señora Sánchez. A continuación, veremos otra situación similar en la que otro de los jefes de departamento cuenta unos días más tarde lo que dijo la señora Sánchez.

La diferencia entre *ha dicho que* y *dijo que* dependerá del tipo de alumnos que se tenga y de dónde provengan. Evidentemente, esto no es igual en las diferentes zonas del mundo hispano; y cada profesor sabe cómo debe tratar este contenido, dependiendo de dónde se encuentre enseñando español y de quiénes sean sus alumnos, o en definitiva, dependiendo de lo que sus alumnos escuchen al salir a la calle si estudian en un país donde la lengua nativa es el castellano.

La transmisión de la información, de mensajes y pensamientos en español se conoce como discurso referido, y es lo que siempre se ha llamado estilo indirecto

LEE LO QUE HA DICHO LA SEÑORA SÁNCHEZ EN LA REUNIÓN

1. Buenos días. Os he convocado a la reunión para contaros algunos cambios importantes que hasta ahora no habíamos podido hacer.

2. Ayer formamos un nuevo equipo y ya hemos tomado una decisión importante para la empresa. A partir de ahora trabajaremos 35 horas a la semana y los viernes haremos jornada intensiva de 8 a 3. Empezaremos mañana.

3. Cuando caiga una fiesta en sábado o domingo, la pasaremos al viernes o al lunes.

4. El trabajo antes era diferente, pero a partir de ahora cuando terminéis vuestro trabajo, podréis iros, siempre y cuando esté bien y no haya ningún problema.

5. Hasta ahora todos son beneficios para vosotros, pero también se os pide que:

- no lleguéis tarde
- no uséis internet para asuntos que no sean de trabajo.
- no salgáis a tomar café o comer fuera del horario establecido.

6. Si tenéis alguna duda, preguntádmela.

Artículos

No debemos pasar por alto que tanto en *dice que* como en *ha dicho que* aparece un asterisco, y que en la información que transmite el señor Pérez se puede ver que es posible decir: *y que si tenemos / teníamos alguna duda, que se la preguntemos / preguntáramos*. Más tarde plantaremos una actividad de reflexión para que comprendan por qué podemos usar estas dos formas y qué se quiere decir con cada una de ellas. Es decir, que comprendan que la gramática no

es un conjunto de estructuras y de formas verbales que se usan mecánicamente, sino que tiene un significado, que no podemos olvidar al hablar. Pero, de momento, sólo llamamos la atención sobre ello.

A continuación, nos dedicaremos a practicar esas estructuras, en las que pondremos diferentes situaciones para que los alumnos cuenten qué ha dicho esa persona. Aquí presentamos un ejemplo de actividad.

PEDRO DICE QUE		Martes 16
Pedro le ha dejado a su compañera notas por todas partes :		
He anulado la hora en el dentista porque mañana tengo una comida de negocios.		No llegué a tiempo al cine porque se me estropeó el coche.
No puedo moverme de aquí hasta las seis porque estoy esperando una llamada.		La semana que viene estaré en París.
Martes 16 Compañera: <i>Pedro me ha dejado notas por todas partes en las que me dice:</i>		

Después, les pedimos que comparen, en parejas o en casa, lo que ha dicho la señora Sánchez con lo que cuenta el señor García cuatro días después, a unos compañeros de su departamento que estaban fuera en un viaje de trabajo. También les decimos que hagan un esquema similar al ya presentado con todos los cambios que encuentren:

La gramática no es un conjunto de estructuras y de formas verbales que se usan mecánicamente, sino que tiene un significado, que no podemos olvidar al hablar

tiempos verbales, expresiones de tiempo, etc. En una columna deben escribir los tiempos verbales que utiliza la señora Sánchez y en otra, los tiempos verbales que utiliza el señor Pérez. Arriba, entre las dos columnas escribirán *El jueves la señora Sánchez dijo que.*

LEE LO QUE LE CONTÓ EL SEÑOR GARCÍA A SUS COMPAÑEROS CUATRO DÍAS DESPUÉS

El jueves la señora Sánchez dijo ...

1. que nos *había convocado* a la reunión para contarnos algunos cambios importantes que hasta ahora no habían podido hacer.
2. que el día anterior *habían formado* un nuevo equipo y ya *habían tomado* una decisión importante para el departamento, que a partir de ese momento *trabajaríamos* 35 horas a la semana, que los viernes *haríamos* jornada intensiva de 8 a 3, y que *empezaríamos* el viernes pasado.
3. que cuando *cayera* una fiesta en sábado o domingo, la *pasarían* al viernes o al lunes.
4. que antes el trabajo era diferente, que ahora cuando *terminemos / termináramos* nuestro trabajo, *podríamos* irnos, siempre y cuando *esté / estuviera* bien y *no haya / hubiera* ningún problema.
5. que hasta ese momento todo *eran* beneficios para nosotros, pero también se nos *pedía* que:
 - no *lleguemos / llegáramos* tarde
 - no *usemos / usáramos* Internet para asuntos que no *sean* de trabajo.
 - no *salgamos / saliéramos* a tomar café o comer fuera del horario establecido.
6. que si *tenemos / teníamos* alguna duda, que se la *preguntemos / preguntáramos*.

Una vez que han terminado de comparar y que tienen el esquema con los cambios establecidos, les daremos el

siguiente cuadro gramatical para que lo comparen con el suyo.

La señora Sánchez

*dijo que
*decía que

Jueves 10

Lunes 14

Presente Si tenéis alguna pregunta	Imperfecto Si teníamos alguna pregunta
Imperfecto El trabajo antes era diferente	Imperfecto El trabajo antes era diferente
Perfecto Os he convocado a la reunión	Pluscuamperfecto Nos había convocado a la reunión
Indefinido Ayer formaron un nuevo equipo	Indefinido / pluscuamperfecto El día anterior formaron / habían formado un nuevo equipo
Pluscuamperfecto Hasta ahora no habíamos podido hacer	Pluscuamperfecto Hasta ese momento no habían podido hacer
Futuro Empezaremos mañana	Condicional Empezaríamos al día siguiente
Imperativo Preguntadme	Imperfecto de subjuntivo Le preguntáramos
Presente de subjuntivo Cuando terminéis vuestro trabajo	Imperfecto de subjuntivo Cuando termináramos nuestro trabajo
Imperfecto subjuntivo Esperaba que todo saliera bien	Imperfecto de subjuntivo Esperaba que todo saliera bien

Una vez terminada la presentación teórica retomamos las notas de Pedro a su compañera, haciendo hincapié en que ya no es martes, sino viernes; y por tanto tienen que contar

lo que decían las notas que Pedro le dejó a su compañera el martes pasado.

Viernes 19
Compañera: *Pedro el martes pasado me dejó notas por todas partes en las que decía:*

Esas serían las reglas generales, pero como hemos mencionado anteriormente, algunas veces es necesario cambiar los tiempos verbales con *ha dicho que* y otras veces no es necesario con *dijo que*. Para que ellos mismos se den cuenta de cuándo es posible y cuándo no, les proponemos que hagan la siguiente actividad

De esta manera les seguimos insistiendo en que la gramática es significado, que para usar las estructuras gramaticales y los tiempos verbales, tienen que estar atentos al significado

en la que les planteamos unas situaciones para que reflexionen sobre esto. Para ello presentamos dos situaciones. En la primera Luis dice: "tengo hambre" entre las 8:30 y las 9:50, y les preguntamos con qué frase de las dos propuestas contaríamos lo que ha dicho Luis, por un lado a las 9:30 y por otro, a las 11:00. Haríamos lo mismo con la situación 2.



Centro de Lenguas de Luxemburgo

Situación 1

Lunes 13. Durante la clase de 8:30 a 9:50

Luis: *Tengo un hambre de muerte. En cuanto termine la clase, voy a ir al bar a tomar algo.*

¿Cuál de estas frases sería correcta a las 9:30?

1. Luis ha dicho que tiene un hambre de muerte y que en cuanto termine la clase, va a ir al bar a tomar algo.
2. Luis ha dicho que tenía un hambre de muerte y que en cuanto terminara la clase, iba a ir al bar a tomar algo.

¿Qué frase sería correcta a las 11:00 de la mañana?

¿Y cuál sería correcta el miércoles? (En este caso si se hace diferencia entre el perfecto e indefinido, se haría notar).

Situación 2

Lunes 13

Luis: *El jueves iré a Sevilla.*

¿Cuál de estas frases sería correcta el martes?

1. Luis dijo que el jueves irá a Sevilla
2. Luis dijo que el jueves iría a Sevilla

¿Cuál de estas frases sería correcta el sábado?

1. Luis dijo que el jueves irá a Sevilla
2. Luis dijo que el jueves iría a Sevilla

Lo que intentamos hacer es que entiendan que lo importante es que la información que transmitan sea verdad y que no sea lo que imaginan o lo que interpretan. También les hacemos que se fijen en lo importante que es para la información usar un tiempo verbal u otro, una expresión de tiempo u otra, un déictico u otro.

De esta manera les seguimos insistiendo en que la gramática es significado, que para usar las estructuras gramaticales y los tiempos verbales, tienen que estar atentos al significado y a qué queremos decir, y para ello, saber qué expresiones deben usar.



Universidad Antonio de Nebrija. Madrid

Hasta ahora nos estamos centrando en una transmisión literal, y no permitimos una transmisión más libre para evitar problemas del siguiente tipo:

María: *El domingo comeré en casa de mis padres.*

Silvia: María dijo ayer que el domingo come / va a comer en casa de sus padres.

Es un caso que me surgió hace poco en clase, y les decía que el resultado del mensaje no tiene ningún problema gramatical, pero su significado sí lo tiene, puesto que con la frase de María, alguien podría proponerle hacer alguna otra cosa, pero al oír a Silvia, a nadie se le ocurriría plantearle otra opción para el domingo; con lo cual, gramaticalmente es correcto, pero le pueden estar fastidiando a María un plan maravilloso.

Y cuando nuestros alumnos sean conscientes de todos esos pequeños problemillas de significado que pueden surgir en la transmisión de mensajes, es cuando les permitiremos transmitir información de una manera más libre, tal y como hacemos los nativos. Quizás tengamos que “falsear” un poquito la realidad en clase hasta que comprendan bien qué están diciendo en cada momento.

Otro de los aspectos en los que insisto mucho es en la repetición de “que”, pues es lo que va a indicar si las palabras proceden de la persona que da la información o del intermediario.

Creo que es necesario decir que todo esto no iría a ningún sitio si no fuera acompañado de innumerables actividades con el fin de que poco a poco vayan produciendo todo esto de manera espontánea. Yo siempre les insisto en que no lo aprendan de memoria sino practicándolo y siempre con los cuadros delante, aunque necesiten más tiempo, puesto que son cuadros de consulta y no para memorizar. Y por supuesto, sin olvidar que hay que graduar el contenido.

Bibliografía

- Alonso, Rosario y otros (2005): *Gramática Básica del español*, Barcelona, Difusión.
- Aragonés, L. y Palencia, R. (2003): *Gramática de uso de español para extranjeros. Teoría y práctica*. Nivel elemental e intermedio, Madrid, SM.
- Cerrolaza, Matilde *et alii* (2000): *Planeta 4*, Madrid, Edelsa.
- Sánchez Lobato, J. *et alii* (2005): *Español sin Fronteras 3*, Madrid, SGEL.
- Chamorro, M^a Dolores *et alii* (1885): *Abanico*, Curso avanzado de español lengua extranjera, Barcelona, Difusión.

Internet y la enseñanza de ELE

Uso de la red como entorno para alumnos y como fuente de recursos didácticos para profesores

Javier Aristu

Escuela Europea Bruselas 1

Pretendemos resumir en estas páginas los aspectos más interesantes y decisivos relativos al uso de Internet en las clases de ELE. La literatura teórica existente sobre este tema es ya numerosa y son también cuantiosos los departamentos universitarios y centros de investigación docente dedicados a esta cuestión relativamente reciente.¹

Debemos destacar desde el principio una diferenciación cualitativa en el uso de Internet para el aprendizaje de una segunda lengua moderna: por un lado, el uso de la red como entorno básico y completo del proceso de enseñanza-aprendizaje; por otro, su manejo como fuente de recursos para nuestras clases presenciales. En el primer caso estamos hablando de la tradicionalmente llamada “enseñanza a distancia” o más recientemente “enseñanza en línea”. Se trata de convertir la Red virtual, con todos sus instrumentos y posibilidades, en auténtica clase de Español L2. Aunque existan los tradicionales sujetos del proceso –profesor y

alumnos– la relación y la dinámica establecida entre ellos es muy diferente a la tradicional. En el segundo caso hablamos precisamente de esta clásica forma de enseñanza localizada en un aula física pero incorporando recursos completamente nuevos y, a veces, extraños a los hábitos del maestro.

Las plataformas para la enseñanza de ELE

Por plataforma podemos entender un entorno de aprendizaje virtual, un sistema informático destinado a construir aulas virtuales de enseñanza-aprendizaje; en definitiva, una plataforma es una escuela con todas las posibilidades de aulas, grupos y currículos... pero virtual, en la red, y donde la relación profesor-alumno es completamente diferente a la tradicional.²

Las plataformas acogen en su interior muchas y diversas posibilidades destinadas todas ellas al encuentro virtual entre profesor-alumno y alumno-alumno:

- Comunicación bilateral: Correo electrónico, foros.
- Comunicación múltiple: chats, foros.
- Asesoría e información: foros.

- La cooperación entre alumnos.
- La construcción de tu programa de trabajo.
- La autonomía en tus tareas.
- Autoevaluación, evaluación del profesor.

Un desarrollo de este concepto lo vemos en aquellas plataformas basadas en la teoría del constructivismo y el cooperativismo. A diferencia de los entornos cerrados y, podríamos decir, unidireccionales, donde el alumno recibe en formato cerrado sus programas y contenidos, en éstas plataformas *cooperativas* la filosofía reside en que a partir de una propuesta anterior cada profesor innova lo cual repercute sobre el resto de la comunidad educativa virtual. Cada profesor puede construir su propio proyecto e interactuar con otros. El software es gratuito y mejorable y los alumnos acceden al sitio web para realizar su proyecto y tareas desde cualquier ordenador beneficiándose de todas las mejoras de esa comunidad virtual y global.³

La enseñanza de idiomas no tiene por qué escaparse de esta tendencia creciente. Aprender español a distancia es perfectamente posible. Ahí tenemos algunos ejemplos:

- el Instituto Cervantes (<http://ave.cervantes.es/>)
- Netlanguages (<http://www.netlanguages.com/home/home.htm>),
- Mentor (www.mentor.mec.es)
- la propuesta de Espasa Eshablar (www.eshablar.com)



Escuela Europea de Bruselas 1

Artículos

Los fundamentos de la metodología son los siguientes:

1. La institución diseña un curso organizado en paquetes o unidades que cuelga en la red a partir de un conjunto de actividades y tareas para el aprendizaje del español. Pueden ser de todo tipo recogiendo las principales: gramaticales, auditivas, de comprensión de textos, etc.
2. El alumno se inscribe en el curso y, a partir de esa inscripción, recibe un nombre de usuario y una contraseña que le permitirá entrar en un ámbito restringido de la plataforma. Dicho ámbito es el entorno virtual de su grupo. A través de ese ámbito podrá realizar las siguientes actividades:
 - descargar archivos para su trabajo individual (textos, ejercicios gramaticales, audiciones, etc.),
 - someter su trabajo a la evaluación del profesor-tutor a través de correo electrónico o bien mediante la grabación de todos sus ejercicios a partir de su entrada en el ámbito,
 - intercambiar puntos de vista y propuestas con otros alumnos del curso mediante foros o correos electrónicos,
 - realizar exámenes de control o evaluación rutinaria,
 - realizar autoevaluaciones de las diversas destrezas.

Es el alumno el que, a partir de su disponibilidad y circunstancias profesionales o personales, se organiza su tiempo y su planificación curricular

Como se dice en el Aula Virtual del Instituto Cervantes, en estos entornos el alumno tiene a su disposición:

- Materiales didácticos de naturaleza multimedia e interactiva: vídeo, grabadora, audiciones, juegos...



Aula de Informática. Escuela Europea Bruselas 1



- Herramientas de comunicación: correo electrónico para el envío de texto, sonido e imágenes, *chat*, foros, audioconferencia...
- Un tutor personal que lo orienta, lo aconseja, prepara actividades de refuerzo o motivación y lleva a cabo la evaluación de su trabajo.
- Un grupo de aprendizaje colaborativo a distancia formado por un máximo de catorce alumnos.
- Un sistema de seguimiento automático que recoge los datos de las actividades realizadas y permite que el alumno disponga siempre que lo desee de información sobre sus progresos.

Es el alumno el que, a partir de su disponibilidad y circunstancias profesionales o personales, se organiza su tiempo y su planificación curricular.

3. El tutor o profesor virtual -siempre hay detrás un profesional de carne y hueso- será el que oriente, corrija y ayude al alumno en su tarea personal del aprendizaje. Como dice también el AVE del Cervantes:

Al margen de las plataformas los recursos actualmente existentes en Internet son realmente extraordinarios.

- Podemos decir que cualquier actividad o tarea que podamos desempeñar en una clase de ELE puede ser suministrada con recursos desde la red
- Son los responsables del curso y, por lo tanto, de su plena realización. Los tutores guían el aprendizaje, establecen las pautas y coordinan el trabajo de todos los miembros del grupo. Su labor garantiza el aprovechamiento del curso.
- Llevan a cabo un seguimiento constante de la actuación y los progresos de los alumnos y los animan a realizar las actividades del curso.
- Orientan y aconsejan a los alumnos sobre los materiales que deben revisar o sobre la forma de mejorar su rendimiento.

- Crean actividades adecuadas a las necesidades particulares de los alumnos de cada grupo y ponen en contacto a unos alumnos con otros.
- Personalizan y adecúan la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, constituyendo una ayuda personal y académica fundamental para el buen funcionamiento de los cursos.

Recursos para la clase



Al margen de las plataformas los recursos actualmente existentes en Internet son realmente extraordinarios. Podemos decir que cualquier actividad o tarea que podamos desempeñar en una clase de ELE puede ser suministrada con recursos desde la red. Leer, escribir, oír y hablar lo podemos hacer utilizando la Red y el alumno puede encontrar actividades de los cuatro grupos sin ningún tipo de problema.

Para ello están consolidándose ya determinados sitios destinados a ofrecer a profesores y alumnos recursos para el aprendizaje y mejora del español. Podemos distinguir por tanto dos bloques:

1. Sitios que denominamos centros de recursos. Son instituciones o empresas que han instalado en la Red toda una amplia variedad de recursos para su utilización en la clase o fuera de ella.
2. Sitios cuya finalidad no es la enseñanza del español. Su visita nos puede aportar materiales y contenidos de gran importancia para la práctica lingüística y el aprendizaje cultural de lo hispano. Muy utilizados en la metodología del aprendizaje por tareas.

Intentar resumir o agrupar en un papel impreso lo que contiene hoy Internet es tarea imposible. Sólo el rastreo y la práctica nos irá diciendo qué sitios nos son más útiles según la tarea que pensamos realizar. Adjunto una lista, modesta

La riqueza comunicativa y directa que tiene una clase “viva” no podrá ser superada por una clase “on line”, entre otras razones por la fuerza del contacto físico humano sobre el contacto virtual

pero comprobada, de sitios susceptibles de ser manejados por el profesor para elaborar sus propios contenidos de clase presencial, bien dentro de la clásica relación interpersonal bien a través del uso de las TIC en el interior de la misma.⁴

El encuentro en una sala de una docena de personas aprendiendo español con un profesor no será probablemente superado por una enseñanza virtual a través de máquinas. La riqueza comunicativa y directa que tiene una clase “viva” no podrá ser superada por una clase “on line”, entre otras razones por la fuerza del contacto físico humano sobre el contacto virtual. Pero, al mismo tiempo, es evidente que, dadas las características de nuestra actual civilización y, además, la facilidad del contacto por máquinas, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas modernas (entre otras enseñanzas) vía Internet es un medio indispensable para determinadas situaciones y se convierte en un extraordinario aliado del profesor y del alumno.⁵



BANCO DE RECURSOS EN INTERNET

NOMBRE	DOMINIO	CATEGORÍA	DIRECCIÓN WEB
A FUEGO LENTO	PRIVADO	OCIO Y TURISMO	www.afuegolento.com
ACADEMIE GRENOBLE	PÚBLICO	CENTRO RECURSOS	http://www.ac-grenoble.fr/espagnol/portal/principal.php
ADES	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	http://www.adesasoc.org/
AIR SPAIN	PRIVADO	OCIO Y TURISMO	www.spanair.com
ANALITICA	PRIVADO	ARCHIVOS SONOROS	http://www.analitica.com/bitbliblioteca/home/radios.asp
ANAYA	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	www.anayaele.com
ASELERED	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	http://www.aselered.org/
ASESORIA NUEVA ZELANDA	PÚBLICO	CENTRO RECURSOS	http://redgeomatica.rediris.es/elenza/index.html
ASOC. WEBMASTERS HISPANOS	PRIVADO	ECONOMIA Y LABORAL	www.aiwh.org
CADENA COPE	PRIVADO	ARCHIVOS SONOROS	www.cope.es
CADENA SER	PRIVADO	ARCHIVOS SONOROS	www.cadenaser.com
CALLEJERO	PRIVADO	OCIO Y TURISMO	http://callejero.terra.es
CANCIONES GRATIS	PRIVADO	LETRAS CANCIONES	www.cancionesgratis.com
CENTRO VIRTUAL CERVANTES	PÚBLICO	PLATAFORMA	http://cvc.cervantes.es
CERVANTES	PÚBLICO	PLATAFORMA	http://ave.cervantes.es
CLAVE	PRIVADO	DICCIONARIOS	http://clave.librosvivos.net/
COMUNICATIVO	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	http://www.ihmadrid.com/comunicativo/index.htm
CONS. BRASIL. CV.MARIA MOLINER	PÚBLICO	CENTRO RECURSOS	www.sgci.mec.es/br/cv/int
CONSEJERIA POLONIA	PÚBLICO	CENTRO RECURSOS	http://www.sgci.mec.es/pl/publicaciones/index.htm
CONSEJERIA USA Y CANADÁ	PÚBLICO	CENTRO RECURSOS	http://www.sgci.mec.es/usa/
CORTE INGLES	PRIVADO	OCIO Y TURISMO	www.elcorteingles.es
CUADERNOS CERVANTES	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	http://www.cuadernoscervantes.com/ele.html
DIALANG	PÚBLICO	LENGUAS MODERNAS	www.dialang.com
DICCIONARIOS	PRIVADO	DICCIONARIOS	http://www.diccionarios.com/
DICCIONARIOS LAROUSSE	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	www.diccionarios.com
DIFUSION	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	http://www.difusion.com/ele/ideas/
DON QUIJOTE	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	http://www.donquijote.org
EDEBE	PRIVADO	EDITORIAL	www.edebedigital.com
EL CASTELLANO	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	http://www.elcastellano.org/
ELDIGORAS	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	http://www.eldigoras.com/
ELENET	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	http://www.ele.net.org
ELEYES	PRIVADO	LENGUAS MODERNAS	http://eleyesl.thefreebizhost.com/
ENCUENTRO PRACTICO	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	http://www.encuentro-practico.com/encuentro-2005.html
ESPASA	PRIVADO	EDITORIAL	www.esespasa.com
GR- TECN.ED.U. SEVILLA	PÚBLICO	PLATAFORMA	http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir.htm
GUIA DEL OCIO	PRIVADO	OCIO Y TURISMO	www.guiadelocio.com

GUIACOM	PRIVADO	ECONOMIA Y LABORAL	www.guiacom.es
HLR	PRIVADO	LENGUAS MODERNAS Y RECURSOS	http://www.hlrnet.com
IBERIA	PRIVADO	OCIO Y TURISMO	www.iberia.com
INFOJOBS	PRIVADO	ECONOMIA Y LABORAL	www.infojobs.net
INSTITUTO CERVANTES	PÚBLICO	CENTRO RECURSOS	http://www.cervantes.es
IPSENET	PRIVADO	PRENSA	http://www.ipsenespanol.net
LOGOS	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	http://www.logos.it/
MENTOR	PÚBLICO	PLATAFORMA	www.mentor.mec.es
NETAURUS	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	http://netaurus.blogspot.com/
NETLANGUAGES	PRIVADO	PLATAFORMA	www.netlanguages.com
NOVALIA	PRIVADO	PLATAFORMA	http://www.e-novalia.com
OCTAEDRO	PRIVADO	EDITORIAL	www.octaedro.com
PAGINA LENGUA CASTELLANA	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	http://www.terra.es/personal6/bardonmanuela/ele.htm
PAGINAS AMARILLAS	PRIVADO	ECONOMIA Y LABORAL	www.paginas-amarillas.es
PARLO	PRIVADO	PLATAFORMA	http://www.parlo.com
PERIODICOS	PRIVADO	PRENSA	http://periodicos.ws/
PLAZA VIRTUAL	PRIVADO	LETRAS CANCIONES	www.laplazavirtual.com
QUADERNS DIGITALS	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	www.quadernsdigitals.net
RADIO ALMA	PRIVADO	ARCHIVOS SONOROS	http://www.radioalma.be
RADIO NACIONAL	PÚBLICO	ARCHIVOS SONOROS	www.rne.es
RADIODIFUSION	PRIVADO	ARCHIVOS SONOROS	http://www.radiodifusion.com/radios/
RED ELE	PÚBLICO	CENTRO RECURSOS	http://www.sgci.mec.es/redele/index.shtml
RENFE	PÚBLICO	OCIO Y TURISMO	www.renfe.es
TECLA	PÚBLICO	CENTRO RECURSOS	http://www.sgci.mec.es/uk/Pub/tecla.html
TERRA	PRIVADO	OCIO Y TURISMO	www.terra.com/compras
TURISMO ESPAÑA	PÚBLICO	OCIO Y TURISMO	www.tourspain.es
UNED	PÚBLICO	PLATAFORMA	http://www.uned.es
UNIDAD EN DIVERSIDAD	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	http://www.unidadenladiversidad.com/
UNIV. BARCELONA	PÚBLICO	PLATAFORMA	www.ubvirtual.com
WORDS & TOOLS	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	http://www.wordsandtools.com
ZONA ELE	PRIVADO	CENTRO RECURSOS	http://www.zonaele.com/

Notas

- 1 Remitimos a: Olga Juan Lázaro, “Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje”; Marta Higuera García, “Internet en la enseñanza de español” en: Jesús Sánchez Lobato, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid, 2004. Mar Cruz-Piñol “La red hispanohablante. La Internet y la enseñanza del español como lengua extranjera” (1999) http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/int_hisp.html.
- 2 La filosofía de las plataformas o IDLE (Integrated Distributed Learning Enviroments) está basada en el concepto de “e-learning” o educación a distancia (también denominada tele-enseñanza). La información sobre este asunto es larga y en creciente aumento. Me remito a la cátedra UNESCO de la UNED española: <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/cursos.htm>. Un ejemplo lo podemos ver en las plataformas de la UNED española (www.uned.es), la Universitat Oberta de Catalunya (www.uoc.edu). También el Ministerio español tiene una destinada a la enseñanza a distancia: <http://cidead.cnice.mec.es/index.htm>.
- 3 Así lo podemos ver en la plataforma Moodle: <http://moodle.com/>
- 4 Una buena base de datos reside en el sitio: <http://www.aselered.org/>
- 5 Para la reflexión acerca de la enseñanza presencial y enseñanza virtual, y con una buena crítica de las webs dedicadas al español, remito a Mar Cruz-Piñol, “Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)”, revista *Redele*, marzo 2004 (<http://www.sgci.mec.es/redele>).

De la narrativa hispanoamericana a la imagen europea. Ejemplo de integración de dos géneros en la clase de ELE

Consuelo Escudero Medina

Universiteit Antwerpen, Dep. Taalkunde
consuelo.escuderomedina@ua.ac.be

Introducción

Es objeto de esta presentación poner a disposición de los profesores de ELE una experiencia didáctica centrada en el aspecto cultural hispánico. En efecto, ésta se inscribe en una línea que se esfuerza por introducir la historia y la cultura como un elemento de dinamismo capaz de acercar intelectualmente al estudiante a otras culturas y, particularmente, a la cultura latinoamericana. Con el fin de facilitar la explotación del material, expondremos, a continuación, los detalles de la propuesta.

Grupo objetivo

1. Esta experiencia se orienta, sobre todo, hacia alumnos pertenecientes al ámbito geográfico y cultural de la obra de Hergé.
2. Por lo que a lengua se refiere, el grupo destinatario ha de poseer un nivel intermedio/avanzado de español (nivel: B2 según el *Marco europeo común de referencia*).
3. Sería conveniente que el grupo contase con algunas nociones de historia y cultura de América Latina para facilitar la realización de las tareas.

Temporalización

Esta unidad se desarrolla en tres sesiones (50/60 min. por sesión). Éstas se dividen en dos bloques: primera y segunda sesión, dedicadas al comentario y análisis de texto; y la tercera, consagrada a la exposición de los nuevos conocimientos adquiridos por los estudiantes.

Pretendemos pues, con esta unidad, ofrecer una visión global de las estructuras materiales y espirituales que han regido y rigen Perú. Por ello se insertan elementos pertenecientes a la historia, a la geografía física, política y económica, así como a la cultura y a la sociedad actual.

Material

Utilizaremos algunos relatos cortos de la literatura hispanoamericana («El eclipse», de Augusto Monterroso; «La venganza del cóndor», de Ventura García Calderón) y uno de los trabajos del dibujante belga, Hergé: «Las aventuras de Tintín: El Templo del Sol»¹.

Los cuentos elegidos son breves pero densos en información cultural. En ellos se marca la evolución de una historia que

desemboca en un desenlace final, en ocasiones, inesperado. Lo mismo puede decirse del cómic de Hergé.

Objetivos generales

Los objetivos generales pueden resumirse en los siguientes: mejorar la comprensión de discursos escritos en situaciones formales e informales; potenciar la capacidad de manipular la información, de sintetizarla y expresarla de otro modo; mejorar la expresión oral del alumno en situaciones de comunicación formal; incitar al estudiante al intercambio comunicativo con otros individuos del mismo grupo, o sea, a la interacción oral; desarrollar su capacidad de relación, análisis y reflexión así como de argumentación; contribuir al desarrollo intelectual del estudiante: el estudiante descubre e, incluso, redescubre los resultados de su trabajo en cooperación con otras disciplinas; enseñarle a valorar los recursos que proporcionan las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Características generales de las actividades

Hemos de saber que partimos del concepto de enseñanza como una actividad compleja, donde no sólo se acumulan saberes académicos sino también una serie de valores sociales.

En general, las tareas se vinculan al descubrimiento de otra cultura y tienden al desarrollo de los intercambios personales del alumno y de su capacidad de reacción y adaptación. De hecho, las tareas preparadas por escrito le ayudarán a exponer oralmente sus hallazgos e ideas a los demás en clase. Por eso, las tres sesiones serán orales en su totalidad. De este modo, se intenta aportar, de manera sencilla y participativa, elementos útiles al estudiante durante el itinerario de su formación en español.

Actividades grupales

El profesor propondrá una serie de actividades grupales en función de los medios materiales (acceso a las NTIC, bibliotecas...) disponibles:

- ⇒ Elaborar las distintas biografías de los autores y confrontarlas en clase, con el fin de conseguir biografías originales (15-20 líneas).

- ⇒ Descubrir el método de trabajo de Hergé y/o el proceso de creación de «El Templo del Sol» (20-30 líneas) para presentarlo de forma oral en clase.
- ⇒ Confrontar la realidad social e histórica de Perú con la ficción en «El Templo del Sol». A cada grupo le corresponderá tratar un determinado aspecto y expondrá más tarde sus hallazgos a los demás.

Metodología

Fuera de sesión:

Previamente, (semana(s) anterior(es), según los casos) se habrá explicado qué se va a hacer y cómo. Se solicitará a los alumnos la lectura de «El Templo del Sol» de Hergé en la lengua que éstos prefieran (por ejemplo, en lengua materna).

Asimismo, se habrán de constituir los grupos para exponer la biografía de cada autor.

Primera sesión: «El eclipse»

1. Presentación de la biografía de Augusto Monterroso
2. Comentario de texto a partir del cuestionario adjunto. Corrección oral y confrontación de ideas

Segunda sesión: «La venganza del cóndor»

1. Presentación de la biografía de Ventura García Calderón
2. Comentario de texto a partir del cuestionario. Corrección oral y confrontación de ideas

3. Se marcan las pautas de trabajo : composición de grupos y reparto de temas: entorno natural (clima, relieve, flora y fauna), economía, régimen político, cultura (hábitos, tradiciones...) e historia

Tercera sesión: «El Templo del Sol»

1. Presentación de la biografía de Hergé
2. Resumen de la historia
3. Confrontación del entorno natural, social e histórico de Perú con la ficción en «El Templo del Sol». (Los grupos presentarán sus diferentes observaciones. En este apartado, el profesor podrá aprovechar las ventajas que le brindan los nuevos programas informáticos, como powerpoint, por ejemplo)
4. Sugerir (sin aludir a los cuentos) posibles influencias (semejanza vs. diferencias) de otros textos en «El Templo del Sol»
5. Descubrimiento del método de trabajo de Hergé y/o el proceso de creación de «El Templo del Sol». (Los grupos comentarán las informaciones que hayan podido conseguir gracias a sus contactos con las NTIC).

Guía para el estudio de los textos literarios

A continuación, presentamos un cuestionario para el análisis, síntesis y comentario crítico de los textos a los que se ha hecho referencia y que se incluyen a continuación.

El eclipse – Augusto Monterroso (Breve introducción histórica por parte del profesor)

Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido, aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

Monterroso, Augusto: *Obras completas (y otros cuentos)*, México, D.F., Biblioteca Era, 1990.

Experiencias didácticas

1. Resumir brevemente el cuento
2. ¿Cómo aparece definida la naturaleza ante el lector?
¿Cuál es la primera impresión que éste tiene de ella?
3. ¿Cómo son presentados los indígenas?
4. ¿Qué valores concede fray Bartolomé a la cultura occidental?
5. ¿Cómo se traslucen en el texto las notas de humor o sarcasmo que introduce el autor?
6. ¿Cuál es la gran paradoja que presenta Augusto Monterroso?
(Posible discusión sobre el indigenismo)²

La venganza del cóndor – Ventura García Calderón

Nunca he sabido despertar a un indio a puntapiés. Quiso enseñarme este arte triste, en un puerto del Perú, el capitán González, que tenía tan lindo látigo con puño de oro.

— ¡Pedazo de animal! —vociferaba el capitán atusándose los bigotes donjuanesco—. Así son todos estos bellacos. Le ordené que ensillara a las cinco de la mañana, y ya lo ve usted, durmiendo como un cochino a las siete. [...]

El indio dormía vestido, a la intemperie, con la cabeza sobre una vieja silla de montar. Al primer contacto del pie, se irguió en vilo, desperezándose. Nunca he sabido si nos miran bajo el castigo, con ira o con acatamiento. Mas como él tardara un tanto en despertar a este mundo de su dolor cotidiano, el militar le rasgó la frente de un latigazo. El indio y yo nos estremecimos; él, por la sangre que goteaba en su rostro como lágrimas; yo, porque llevaba todavía en el espíritu prejuicios sentimentales de bachiller. Detuve el brazo a este hombre enérgico y evité la segunda hemorragia. [...]

Anoche mismo, después de ganarme, en la pobre fonda del puerto, cinco libras peruanas al chaquete¹, me adoptaba ya con una sonrisa paternal, diciendo: “Pues hacemos juntos el viaje hasta Huaraz, doctorcito. Ya verá usted cómo se divierte con mi palurdo, un indio bellaco que en todas las chozas tiene comadres. Estuvo el año pasado a mi servicio, y ahora el prefecto, amigo mío, acaba de mandármelo para que sea mi ordenanza. ¡Le tiene un miedo a este chicotillo!”² [...]

Resonaba otra vez en el patio de la fonda la voz marcial:

— ¿Y el pellón³ negro, so canalla? ¡Si no te apuras vas a probar cosa rica!

— Ya trayendo, taita⁴.

[...] “No se vaya con el capitán. Es un bárbaro”, me había aconsejado el posadero; y dilaté mi partida pretextando algunas compras. Dos horas después, al ensillar mi soberbia mula andariega, un pellejo de carnero vino a mi encuentro, y de su pelambre polvoriento salió una cabeza despeinada, que murmuró:

— Si quieres contigo, taita.

¡Vaya si quería! Era el indio perdido y castigado.

[...] Y sin hablar, sin más tratos, aquel guía providencial comenzó a precederme por atajos y montes, trayéndome, cuando el sol quemaba en las entrañas, el cuenco de chicha refrigerante o el maíz reventado al fuego, aquella tierna cancha⁵ algodonada. Confieso que no hubiera sabido nunca disponer en un tambo⁶ del camino con los ponchos, el pellón y la silla de montar tan blando lecho como el que disfruté aquella noche.

[...] Servicial y humilde, como siempre, mi compañero se detenía con demasiada frecuencia en la puerta de cada choza del camino, como pidiendo noticias en su dulce lengua quechua. Las indias, al alcanzarme el porongo de chicha, me miraban atentamente y parecióme advertir en sus ojos una simpatía inesperada.

[...] Sin querer confesarlo, yo comenzaba a estar impresionado. Los Andes son en la tarde vastos túmulos grises, y la bruma que asciende de las punas⁷ violetas a los picachos nevados me estremecía como una melancolía visible. En el flanco de las gigantescas vértebras aquel camino rebañado en la piedra y tan vecino a la hondonada mortal parecía llevarnos, como en las antiguas alegorías sagradas, a un paraje siniestro. Pero el mismo indio, que temblaba bajo el rebenque⁸, tenía agilidades de acróbata para apearse suavemente por las orejas y llevar del cabestro a mi mula espantadiza que avizoraba el abismo y resbalaba en las piedras, temblorosa. [...]

1 Un tipo de juego.

2 Es un diminutivo de chicote, que significa látigo.

3 Cuero o manta de lana que se usa sobre la silla de montar.

4 Padre o señor.

5 Maíz tostado.

6 Posada.

7 Tierras altas.

8 Látigo de jinete.

Un ruido profundo retembló en la montaña: algo rodaba de la altura. De pronto, a quince metros de mí, pasó un vuelo oblicuo de cóndores, y entonces, distintamente, porque había llegado a un recodo del camino, vi rebotar con estruendo y polvo en la altura inmediata una masa oscura, un hombre, un caballo tal vez, que fue sangrando en las aristas de las peñas hasta teñir el río espumante, allá abajo. Estremecido de horror, esperé mientras las montañas se enviaron cuatro o cinco veces el eco de aquella catarata mortal. [...]

¿El capitán? Abrí los ojos entontecidos. El indio me espiaba con su mirada indescifrable; y como yo quisiera saber muchas cosas a la vez, me explicó en su media lengua que a veces, taita, los insolentes cóndores rozan con el ala el hombro del viajero en un precipicio. Se pierde el equilibrio y se rueda al abismo. Así había ocurrido con el capitán González, “¡pobrecito, ayayay!”. [...]

Pero de este guía incomparable que me dejó en la puerta de Huaraz, rehusando todo salario, después de haberme besado las manos, aprendí que es imprudente algunas veces afrontar con un lindo látigo la resignación de los vencidos.

García Calderón, Ventura: *La venganza del cóndor*, Nueva Edición Popular, París, Casa Editorial Garnier Hermanos.

1. Resumir brevemente el cuento
2. ¿Cómo se muestra la prepotencia del militar?
3. ¿Con qué tono se dirige el capitán González al indio?
4. ¿Cómo actuó el indio frente a la falta de humanidad del capitán?
5. ¿Por qué razones se ofreció el indio a acompañar al protagonista?
6. ¿Qué valoración hace el protagonista de este indígena? ¿Cómo se refleja en el texto?
7. ¿Existe entre ambos la misma relación que existía entre el capitán y el indio? Justifica la respuesta
8. ¿Qué le ocurrió al capitán durante su viaje?
9. ¿Por qué no le ocurrió lo mismo al narrador, si éste también era blanco?
10. ¿Cuál es la moraleja final?
11. ¿Cómo podría calificarse la descripción que hace el narrador del paisaje?
12. ¿A partir de qué momento se refleja el carácter indigenista del texto?
(Posible discusión sobre el indigenismo)

Guía para el estudio de la realidad social e histórica de Perú

Para una aproximación al entorno natural, social e histórico de Perú ofrecemos como guía el siguiente cuestionario dividido en diferentes apartados con sus respectivas claves (página(s) en la(s) que aparecen las imágenes o viñetas necesarias para dar respuesta a las preguntas)³. La información requerida, habrá de buscarse tanto a través de las imágenes como del texto de los bocadillos.

Entorno natural (clima, relieve, flora, fauna)

1. ¿Qué grandes zonas geográficas pueden distinguirse en Perú? ¿Qué tipo de clima se da en cada una de ellas? Clave: págs. 11, 30 y 34.
2. ¿Cómo podría calificarse el relieve montañoso de Perú? Clave: págs. 22 y 41.
3. ¿Qué relación existe entre el trazado ferroviario y la geografía del territorio peruano? Clave: págs. 13 y 14.
4. ¿Qué aspecto se destaca, de manera casi insistente, como el más importante del relieve peruano? Clave: págs. 30 y 34.
5. ¿Qué vegetales o plantas caracterizan la flora de Perú en relación con la zona geográfica correspondiente? Clave: págs. 22 y 35.
6. En tu opinión, ¿cuáles son los animales que más se identifican con Perú? Clave: págs. 2, 21, 27 y 29.
7. ¿Qué animales aparecen como representativos de la fauna peruana en cada una de las regiones? Clave: págs. 24, 35, 36, 37 y 38.

Economía

1. ¿A qué actividades económicas de Perú se alude en « El Templo del Sol »? Clave: pág. 18.
2. ¿Qué producto natural ha sido durante largo tiempo una de las grandes fuentes de ingresos económicos de Perú? Clave: pág. 4.

Régimen político

1. ¿Qué actos violentos se practican con frecuencia en países latinoamericanos, con extranjeros y, sobre todo, con aquellas personas consideradas enemigas del régimen? Clave: pág. 26.

Cultura (hábitos, tradiciones...) e historia

1. ¿A qué producto natural típico de esta zona se alude?
Clave: pág. 60.
2. ¿Cuál es la bebida tradicional de Perú? Clave: pág. 1.
3. ¿Cómo se viste el pueblo peruano? ¿Cuáles son las prendas que forman parte de su atuendo tradicional?
Clave: págs. 2 y 18.
4. ¿Qué tipo de procedimiento ha sido utilizado en la cultura inca para conservar a los muertos? Clave: pág. 45.
5. ¿Con qué representación divina podrías relacionar los frisos de la sala en la que se encuentran reunidos los incas? Clave: pág. 47.
6. ¿Y los cánticos? Clave: pág. 57.
7. ¿Qué hechos históricos evoca el autor en esta aventura de Tintín? ¿Cuáles son los aspectos que destaca? Clave: págs. 3 y 62.



Ruinas de Machu Picchu. Perú

Guía para el estudio de las posibles influencias

1. ¿Qué te recuerda el encuentro de los hombres blancos con Zorrino? Clave: págs. 18 y 19.
2. Y ¿la recompensa que recibe Tintín? Clave: pág. 20.
3. ¿En qué otros relatos conocidos aparece un cóndor? ¿Qué similitudes o diferencias presentan éstos frente a la historia de Hergé? Clave: págs. 27 y 29.
4. ¿Conoces otras historias que presenten hechos relacionados con eclipses? ¿Qué puntos comunes o diferentes pueden establecerse? Clave: págs. 52, 58 y 59.

Conclusión

A modo de resumen, apuntamos que, en esta experiencia, hemos intentado introducir en la clase de ELE la literatura y el cómic juntos como elemento de motivación y herramienta didáctica. Así, se pasa de la prosa narrativa latinoamericana a la imagen europea para volver, seguidamente, de ésta a la prosa. Este último paso, ha permitido al estudiante adquirir nuevos conocimientos a partir de otros conocimientos adquiridos por su propia experiencia.

Del mismo modo, se ha buscado que el estudiante, en tanto que autor de su propia formación, consiga no sólo familiarizarse con los conocimientos que vaya adquiriendo, sino también disfrutar con el descubrimiento de una nueva realidad histórica y social. Pero ello, siempre acompañado por la figura del profesor como aliado en su proceso de aprendizaje.

Bibliografía⁴

- Aparici, R. (1992): *El cómic y la fotonovela en el aula*, Madrid, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, Ediciones de la Torre.
- Arreola, J. J. et alii (1989): *Cuentos selectos*, París, Librairie générale française.
- Hergé (2002): *El Templo del Sol*, Barcelona, Juventud.
- Hergé (1976): *Le Temple du Soleil*, París, Casterman.
- Hergé (2001): *De Zonnetempel*, Bruselas, Casterman.
- Hergé (1998): *Der Sonnentempel*, Hamburgo, Carlsen Verlag.
- Hergé (1990): *Prisoners of the sun*, Londres, Mammoth.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1988): *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*, Barcelona, Gustavo Gili.

Notas

- 1 En adelante, « El Templo del Sol ».
- 2 Elegir una de las dos sesiones para realizar este ejercicio.
- 3 Por razones de espacio nos vemos obligados a indicar la(s) página(s) en lugar de presentar la(s) viñeta(s) en cuestión.
- 4 La lectura de « El Templo del Sol », como indicamos anteriormente, puede realizarse en cualquier lengua, por consiguiente, son múltiples las ediciones que pueden utilizarse. Entre éstas y, con objeto de facilitar la tarea a los profesores de ELE, se citan algunas en la bibliografía anterior.

España se achicharra¹

Lieve Cools

CVO Mol

1. Expresión oral  en clase



Hablar de incendios forestales. Tratar de explicar por qué es un tema tan actual.

¿Es sólo un problema en España ?

¿Ha habido incendios en tu país también ?

etc.

2. Conocimiento del vocabulario  en parejas

Hacer una lista con palabras que tienen que ver con el trabajo de los bomberos.

Lista de palabras relacionadas con el trabajo de los bomberos:

la llama,

.....

.....

.....

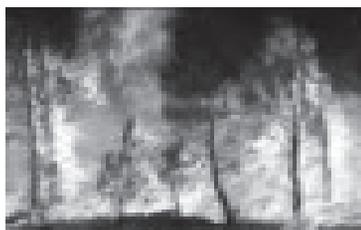
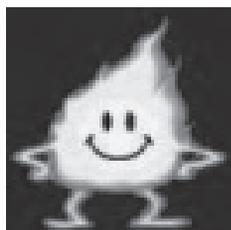
.....

.....

.....

.....

.....



3. Expresión oral  en parejas

- Mientras paseas por una calle, ves que una de las casas está ardiendo. ¿Qué debes hacer ?

- Preparar un diálogo.

Experiencias didácticas

Por si te encuentras una casa ardiendo y tienes que llamar por teléfono al Servicio de Bomberos, imagina el diálogo.

Tú:
Servicio de bomberos:.....
.....



4. Conocimiento de la gramática y del vocabulario



en parejas

A. 1) Completar las frases con el tiempo verbal correcto de los verbos del recuadro.

1. recuperar 2. trasladarse 3. desplazarse 4. encontrarse/
producirse/escapar 5. formar 6. resultar 7. salvarse/
humedecer 8. ser 9. imputar/prender 10. reactivarse/
obligar

1. Los equipos de rescate ya _____ los 11 cadáveres.
2. Ayer _____ los restos mortales en helicóptero al tanatorio de Guadalajara para su identificación.
3. Varios psicólogos _____ al tanatorio para atender a las familias de los muertos.
4. Cuando el retén _____ en una pequeña explanada, _____ un « efecto embudo » y las llamas _____ hacia arriba buscando aire, elevándose a veinte o treinta metros desde el interior de los barrancos.
5. Los fallecidos, diez hombres y una mujer y con edades comprendidas entre los 24 y los 52 años, _____ parte de un retén de extinción de incendios con base en Cogolludo (Guadalajara).
6. Otra persona _____ herida con cuatro costillas rotas y quemaduras en brazos y piernas. Se trata de Jesús Abad.
7. Se _____ la vida gracias a que el goteo de agua de una fuga de la bomba de su camión le _____ el cuerpo.
8. Es el peor incendio de todos los que se han producido en lo que va de año en España, tanto por el número de muertos como por la superficie afectada. Ayer, la vicepresidenta primera del Gobierno, María Teresa Fernández de la Vega, se trasladó a la zona. _____ abucheada a su llegada.
9. La Guardia Civil _____ al excursionista que el pasado sábado _____ la barbacoa.
10. El fuego _____ ayer tarde y _____ a desalojar a los 120 vecinos de Cobeta.



A. 2) Después de completar las frases, seleccionar tres de ellas y asignar una a cada imagen del ejercicio A.1.

B. Apuntar las palabras difíciles y consultar un diccionario.

C.- Completar las frases con el verbo que corresponda según el sentido y en el tiempo verbal adecuado.

Una de las víctimas _____ Pedro Almansilla, el coordinador del retén. _____ 53 años, _____ casado y _____ dos hijas. _____ 34 años trabajando en la extinción de incendios. Otro de los fallecidos, Alberto Semillán, _____ funcionario con 12 años de experiencia en este tipo de tareas.

-¿Con qué tiempo se deben completar y por qué ?

5. Expresión oral  en clase

Mirar y describir las fotos del incendio forestal que causó 11 muertos y calcinó más de 12.000 hectáreas de superficie forestal, de las que 2.000 corresponden al Parque Natural del Alto Tajo.

Vocabulario :

los cadáveres / un incendio forestal / morir calcinados / ser sorprendidos por las llamas / sofocar el incendio / apagar / ser rodeados por las llamas / un retén de bomberos voluntarios / el paraje de Cueva de los Casares / un súbito cambio de dirección del viento / la causa / una barbacoa mal apagada / los excursionistas / la mayor sequía en décadas / la escasez de medios para combatir ese tipo de catástrofes / una ola de calor / un paisaje lunar / tratar de anular un foco / fuertes rachas de vientos / hidroaviones y motobombas / un todoterreno.



6. Expresión escrita  / expresión oral  en parejas

Sois periodistas del telediario de TVE. Estamos a 19/07/05 y vais a contar a los telespectadores lo que pasó en la cueva de Los Casares, en Riba de Saelices, cerca del Parque Natural del Alto Tajo, en la provincia de Guadalajara. Después de redactar un texto (que será corregido por el/la profe) lo leéis alternativamente con un bonito acento español ... y bastante rápido.

(Los compañeros de la clase deciden quiénes son los periodistas más auténticos.)

Muy buenas noches.

Nuestro país se qu_____, se abrasa, se achicharra. Los incendios forestales son comunes durante los meses del verano, pero este año el problema se ha agudizado debido a la o_____ de calor y la peor se_____ que ha sufrido el país desde la década de los años 40. Un simple cristal o una co_____ puestos en el lugar no indicado en un momento inoportuno pueden degenerar en un incendio de grandes dimensiones.

El pasado sábado
.....

7. Expresión escrita  en parejas o en grupos

Diseñar un cartel. Utilizar el imperativo (tú).

¿Si fuerais bomberos qué consejos daríais a los excursionistas?



8. Expresión escrita  en grupos de 3 ó 4

-Aquí tienes el cartel que ha creado la Comunidad de Madrid para informar y sensibilizar a los ciudadanos de la necesidad del cuidado y preservación del medio ambiente, incidiendo en el peligro de incendios forestales, especialmente durante los meses de verano.



-Completar las frases de este cartel¹

¹ En su momento este cartel y los correspondientes consejos se podían encontrar en: http://www.madrid.org/comun/ticas_MedioAmbiente y seguir estos pasos: 1. Pinchar « Terrenos forestales »; 2. Pinchar « Incendios » 3. Pinchar « Otros datos de interés sobre incendios forestales ».

Si ves humo o fuego

 Si quieres comer en el campo, cocina en casa
 No
 ni vidrios
 No
 hogueras ni barbacoas
 tú
 en los contenedores o una bolsa
 para guardar los desperdicios
 Si te sorprende el fuego,
 del area de influencia del incendio y
 siempre cuesta abajo.
 Recuerda:
 El único fuego seguro es el que no se

9. Expresión oral  en parejas

¿Crees que basta con una campaña para que la gente no haga más fuegos en el monte o en el bosque ?

10. Test

1. Busca un título para el artículo.
2. Completa el artículo con las palabras que acabas de aprender de las que se da la letra inicial.
3. Elige el verbo correcto en las líneas 4 y 11.

Título.....

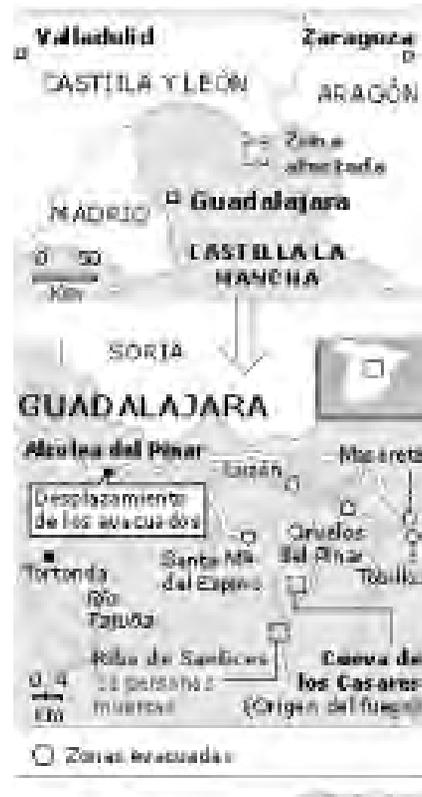
Unas 12.000 hectáreas de monte han ardido en un voraz incendio declarado en la provincia de Guadalajara y que ha afectado al Parque Natural del Alto Tajo. En la localidad de Riba de Saelices murieron c_____ 11 miembros de un r_____ de b_____ voluntarios mientras intentaron / intentaban apagar el incendio f_____ que se inició/iniciaba en una zona de grandes pinares resineros y sabinas centenarias que se encontraba extremadamente seca.

A pesar de la prohibición expresa de encender fuego y de las advertencias en este sentido de un guarda forestal, un grupo de excursionistas decidió preparar una barbacoa en el paraje conocido como Cueva de los Casares. Cientos de personas han sido evacuadas de las áreas afectadas.

Soplaron fuertes r_____ de vientos durante todo el domingo y los miembros del retén forestal fueron sorprendidos por las llamas ; un súbito cambio de dirección

del viento hizo que las llamas terminaran /terminaron por r_____les.

Los alcaldes de la zona se quejaron de los pocos medios con que se ha contado para la extinción de un incendio tan grave en un parque natural: dos h_____, cuatro helicópteros, cinco motobombas y dieciséis máquinas pesadas para construir co_____. El regidor de Luzón, Andrés Cabada, indicó que resulta molesto «ver que se está quemando tu pinar y tu zona declarada parque natural y que se pongan los medios que se han puesto», una crítica a la que se sumó la alcaldesa de Mazarete, María Lucía Enjuto, para quien «es lamentable lo que ha ocurrido y los medios que ha puesto la administración han sido horribles». La vicepresidenta primera del Gobierno, María Teresa Fernández de la Vega, se trasladó a la zona. Fue abucheada a su llegada a Alolea del Pinar.



11. Todas estas palabras se han utilizado en los ejercicios anteriores : lee la lista y comprueba si las conoces todas.

abrasarse	equipo (el) de rescate	ola de calor (la)
achicharrarse	escalera (la) de incendios	paisaje (el) lunar
apagar	escasez (la) de medios	prender
atender a las familias, a las víctimas	excursionistas (los/las)	prender fuego
avería causada por un incendio	explanada (la)	propagarse (un incendio)
sofocar un incendio	extinción (la) de incendios	provocar intencionalmente un fuego
anular un foco	extinguir	psicólogo (el)
arder	extintor (el)	quemadura (la)
autobomba (la)	fallecido (el)	quemar
barranco (el)	foco (el)	quemarse
bomba (la)	fuego (el)	rachas (las) de viento
bombero (el)	goteo (el)	reactivarse
cadáver (el)	guarda (el) forestal	reavivarse
calcinar	helicóptero (el)	restos mortales (los)
cobrase la vida de	hidroavión (el)	resultar herido
coche (el) escalera	hoguera (la)	retén (el)
coche de bomberos (el)	humedecer	salida (la) de emergencia
colilla (la)	identificación (la)	sequía (la)
consumir ... hectáreas de terreno	incendiar	servicio (el) de emergencias
cortafuego (el)	incendio (el)	ser abuchado
crystal (el)	incendio (el) forestal	ser común
Cruz Roja (la)	incendio (el) intencionado	ser reducido a cenizas
cuerpo de bomberos (el)	imputar	ser sorprendido(s) por las llamas
de grandes dimensiones	llamas (las)	sofocar un incendio
degenerar en (un incendio)	lugar (el) no indicado	tanatorio (el)
desalojar (a los vecinos)	manga (la)	teléfono (el) de emergencias
efecto (el) embudo	manguera (la)	todoterreno (el)
en la localidad	marcar el número 112	tomar medidas rígidas
en lo que va de año	momento (el) inoportuno	trasladarse en helicóptero
encenderse de nuevo	morir calcinado	voraz (incendio)



Seminario sobre el cine en Brujas



Seminario sobre la prensa en Mol. Jean Eyckmans, Consejero Pedagógico de la Comunidad Flamenca

1 Esta experiencia se ha realizado en el CVO de Mol (Bélgica) con alumnos que han cursado ya tres años de español.

Soluciones

1. Respuesta libre

2. la llama / el incendio forestal / los bomberos, la escalera, apagar / el retén de bomberos / la manguera de incendio / el extintor / el cortafuego (brandgang) / la escalera de incendios / puerta de emergencia, salida de emergencia.

3.a) Llamar a los bomberos ; marcar el 112.

b) Ejemplo de diálogo que no tiene por qué coincidir con el de los alumnos :

- ¿Servicio de emergencias ?
- Sí, dígame.
- Hay un incendio. (explicas qué se está quemando)
- ¿Dónde ?
- El edificio está ... (das la dirección exacta)
- ¿Hay personas en peligro ?
- (Contestas tranquila y brevemente).
- Su número de teléfono, por favor.
- Es el ...
- Gracias.

4. Respuesta libre

4.A1)

Los equipos de rescate *ya han recuperado* los 11 cadáveres. Ayer *se trasladaron* los restos mortales en helicóptero al tanatorio de Guadalajara para su identificación.

Varios psicólogos *se han desplazado* al tanatorio para atender a las familias de los muertos.

Cuando el retén *se encontraba* en una pequeña explanada, *se produjo* un « efecto embudo » y las llamas *escaparon* hacia arriba buscando aire, elevándose a veinte o treinta metros desde el interior de los barrancos.

Los fallecidos, diez hombres y una mujer y con edades comprendidas entre los 24 y los 52 años, *formaban* parte de un retén de extinción de incendios con base en Cogolludo (Guadalajara).

Otra persona *resultó* herida con cuatro costillas rotas y quemaduras en brazos y piernas. Se trata de Jesús Abad.

Salvó la vida gracias a que el goteo de agua de una fuga de la bomba de su camión le *humedeció* el cuerpo.

Es el peor incendio de todos los que se han producido en lo que va de año en España, tanto por el número de muertos como por la superficie afectada. Ayer, la vicepresidenta primera del Gobierno, María Teresa Fernández de la Vega, se trasladó a la zona. *Fue* abucheada a su llegada.

La Guardia Civil *imputó / ha imputado* al excursionista que el pasado sábado *prendió* la barbacoa

El fuego *se reactivó* ayer tarde y *obligó* a desalojar a los 120 vecinos de Cobeta.

4.A2) Fotos

A la foto 1 le corresponde la frase 3.

A la foto 2 le corresponde la frase 8.

A la foto 3 le corresponde la frase 6.

4.B Trabajo individual del alumno

4.C Debe completarse con el Imperfecto que se usa para la descripción :

Una de las víctimas *era* Pedro Almansilla, el coordinador del retén. *Tenía* 53 años, *estaba* casado y *tenía* dos hijas. *Llevaba* 34 años trabajando en la extinción de incendios. Otro de los fallecidos, Alberto Semillán, *era* funcionario con 12 años de experiencia en este tipo de tareas.

5. Describir oralmente las fotos utilizando el vocabulario que se da en el recuadro

6. Muy buenas noches

Nuestro país se quema, se abrasa, se achicharra. Los incendios forestales son comunes durante los meses del verano, pero este año el problema se ha agudizado debido a la ola de calor y la peor sequía que ha sufrido el país desde la década de los años 40. Un simple cristal o una colilla puestos en el lugar no indicado en un momento inoportuno pueden degenerar en un incendio de grandes dimensiones.

7. Actividad libre

8. Si ves humo o fuego *llama al 112*.

Si quieres comer en el campo, cocina en casa

No *tires colillas* ni vidrios

No *enciendas* hogueras ni *utilices* barbacoas

Deposita tu *basura* en los contenedores o *lleva* una bolsa para guardar los desperdicios

Si te sorprende el fuego, *sal* del área de influencia del incendio y *huye* siempre cuesta abajo.

Recuerda :

El único fuego seguro es el que no se *enciende*.

9. Respuesta libre

10. Test

1. Un título posible es: España se achicharra.

2. He aquí las palabras con que se debe completar el artículo: calcinados / retén de bomberos / forestal / rachas / reavivarles / hombres / cortafuegos

3. Los verbos correctos de las líneas 4 y 11 son: intentaban / inició / terminaron por

Español urgente

Alimentario, alimenticio y otras palabras

Alberto Gómez Font

Fundación del Español Urgente (Fundéu)
Agencia EFE. Madrid

Alimenticio

Cuando tenemos hambre acostumbramos a comer alimentos que, además de saciarnos, nos alimentan, y habitualmente casi todo lo que comemos es, o debiera serlo, alimenticio, es decir, «que alimenta o tiene la propiedad de alimentar».

Lo que nunca hacemos, o al menos no deberíamos hacerlo, es comernos una industria, pues además de no ser *alimenticia*, podría resultarnos algo indigesta, y, sin embargo, no es nada raro oír hablar de la industria alimenticia.

De la misma manera que la industria no puede ser alimenticia y su ingestión puede producirnos ciertos problemas de gases o de estreñimiento, tampoco es posible que exista una política alimenticia, ni a una gran cadena de supermercados o hipermercados podemos llamarla cadena de comercios alimenticios.

En estos y otros casos debemos emplear la voz *alimentario*, que es «lo propio de la alimentación o referente a ella». Así, hablaremos de industria *alimentaria* o de una cadena de comercios *alimentarios* o *de alimentación*. La diferencia está clara: *alimenticio* es lo que nos comemos, y *alimentario* (industria, política, comercio) es lo que nos es imposible comernos pero nos permite comer con más o menos variedad y calidad.

Crema y natillas

—Y de postre tenemos helado, fruta del tiempo, mus (sic) de chocolate, crema y natillas.

—Perdone ¿Qué diferencia hay entre la crema y las natillas?

—Pues la crema es más espesa y lleva algo de fruta... y las natillas son más líquidas.

Tras este breve diálogo el comensal dudó unos momentos, mientras intentaba imaginarse cómo demonios sería esa crema con algo de fruta. Para él, y por eso lo preguntó, no podía haber gran diferencia entre esas dos cosas, pues sus más que sobrados conocimientos culinarios le hacían recordar que la crema y las natillas son lo mismo: una mezcla de

leche, huevo y azúcar, aunque en algunos casos, en algunos países, como Colombia, las natillas lleven, además, otros ingredientes, como harina de maíz, para espesarlas.

Y así, por culpa de las natillas colombianas, se nos ha quedado sin apoyo la única diferencia que podíamos establecer: que la crema era más espesa y las natillas más líquidas. ¡Ah! y recordemos también la exquisita crema catalana, cuya consistencia es justo un término medio entre la crema de las pastelerías y las natillas casi líquidas de Castilla... bueno, la cosa se va complicando, porque acabo de recordar que la *crema* en la Argentina y en casi todos los países hispanohablantes de América es algo parecido a lo que en España llamamos *nata*... será mejor dejarlo o la simple lectura de estas líneas aumentará nuestros niveles de colesterol.

Limas

Un día me ocurrió esto:

—Deme medio kilo de esos limoncitos, por favor.

—Eso no son limones, son limas.

—Yo no le he preguntado qué son, y además eso son limones. ¿Me pone medio kilo?

Y un tiempo después volvió a ocurrirme:

—Póngame medio kilo de limones verdes.

—¿De limones verdes?

—Sí, limones verdes.

—...ah... Si quiere también tengo limas.

—No, no tiene usted limas, lo que tiene son limones verdes y yo quiero medio kilo.

Cada vez que cambian al vendedor del mostrador de frutas y verduras del supermercado cercano a mi casa tengo que repetir ese diálogo absurdo. Absurdo porque ni yo lograré convencer al frutero de que eso son *limones* ni él podrá conseguir jamás que yo llame *limas* a algo que no son limas, sino limones.

El problema ha surgido hace poco tiempo en España, y es que antes todos los limones que veíamos eran amarillos; pero ya han llegado a nuestro país los limones verdes, los

Bien dicho y bien escrito

limones del Caribe, los únicos limones que se conocen en la mayoría de los países tropicales.

Lástima que los redactores del *Diccionario de la Real Academia Española* no hayan tenido en cuenta que hay limones verdes, pues en la definición de esa fruta dicen: «Fruto del limonero, de forma ovoide, con unos 10 centímetros en el eje mayor y unos seis en el menor, pezón saliente en la base, corteza lisa, arrugada o surcada según las variedades, y siempre¹ de color amarillo, pulpa amarillenta dividida en gajos, comestible, jugosa y de sabor ácido». Y ese descuido les molesta muchísimo a los hispanohablantes de los países en los que limones no son ni nunca han sido amarillos.

La lima es otra cosa, esta vez bien definida por la Real Academia: «Fruto del limero, de forma esferoidal aplanada y de unos cinco centímetros de diámetro, pezón bien saliente de la base, corteza lisa y amarilla, y pulpa verdosa, dividida en gajos, comestible, jugosa y de sabor dulce».

Pero al no ser nada habitual su presencia en nuestros mercados, a la lima le han robado el nombre, como siempre por una mala traducción del inglés, lengua en la que llaman *lime* a los limones verdes. Y ya es hora de avisar a los desavisados para que comiencen a distinguirse del resto de los mortales y sepan diferenciar entre la lima y el limón.

Plátanos

El avance de la técnica de la refrigeración ha permitido que en los puestos de frutas y verduras de los mercados españoles podamos encontrar cosas que hace unos años no habríamos imaginado; eran cosas que sólo tomábamos en nuestros viajes al trópico: guayabas, papayas, limones verdes, mangos, tamarindos, yucas y algunas otras frutas llegadas de países lejanos.

Y con la llegada de esos extraños frutos también ha llegado la confusión en el uso de algunas palabras que antes parecíamos tener muy claras; me estoy refiriendo a *plátano*, *banana* y *banano*. La cosa es algo liosa y creo que merece la pena aclararla aunque los fruteros madrileños se empeñen en seguir confundiéndonos.

Ellos dicen que *plátano* es el de las Islas Canarias y *banana* el que viene de América, es decir, llaman a una misma fruta de dos formas diferentes según su procedencia, pero si los ponemos uno al lado del otro esa diferencia no existe.

Resulta que lo que nosotros siempre hemos conocido como *plátano*, en Colombia se llama *banano*, en Venezuela

cambur y en otros países productores *banana* o *guineo*. Y resulta que en esos países llaman *plátano* a otra fruta, de la misma familia, pero más gruesa y mucho más larga, que no se come cruda, sino cocida o frita. Y aquí ya nos hemos perdido, pues ¿cómo llamar a ese *plátano* si *plátano* en España es otra cosa?. Algunos han optado por llamarlo *plátano macho*, y otros lo llaman *plátano verde*.



Portada de una publicación de Alberto Gómez Font

Pero volvamos a las *bananas*, porque hay más lío: resulta que hay una asociación internacional de países productores de bananas, que no de plátanos, y como en el nombre oficial en inglés, en francés y en español aparece la palabra *banana*, nuestros plátanos de Canarias también son *bananas*... en fin, como verán la cosa se va enredando cada vez más.

Salvaje

Algunos restaurantes tienen a gala redactar sus cartas con un lenguaje enrevesado y lleno de palabras extranjeras. Como si ello justificase los elevados precios de esos platos de nombres imposibles y largos.

Pero no sólo nos encontramos con nombres largos, con malas traducciones del francés, o con palabras escritas directamente en otras lenguas, sino también con voces españolas usadas a voleo sin tener en cuenta lo que significan para los desprevenidos lectores de la carta.

Y eso es lo que le sucede a este filólogo cuando se entretiene en leer el apartado de postres de algún restaurante fino y se encuentra con cosas como las tartaletas de fresas salvajes con coulis de frambuesa sobre emulsión de arroz con leche. Dejando aparte palabras como *tartaletas*, *coulis* y *emulsión*, lo más molesto de ese postre es que uno se plantea si será necesaria una máscara protectora para enfrentarse con las *fresas salvajes*, pues uno se las imagina algo agresivas y dispuestas a dar arañazos en defensa de su integridad y en detrimento de la del comensal... otra cosa serían las *fresas silvestres*.

¹ En la última edición del *Diccionario* (21.ª, 2001) cambiaron la palabra siempre por *frecuentemente*...

Español correcto

Calcando, pero con cuidado**Pilar García Madrazo**

Catedrática de Lengua Castellana y Literatura
Instituto Español de Enseñanza Secundaria Severo Ochoa
Tánger

Desde su nacimiento, los préstamos léxicos acompañan a una lengua en su aventura por la historia; es un fenómeno con el que estamos familiarizados. Pero calcar, es decir, pasar a una lengua un rasgo característico de otra, sea fonético, estructural o semántico, es un fenómeno bastante reciente, que observamos en el español como efecto de varias causas. De un lado, los medios de comunicación han nivelado una lengua común bastante culta, que se ha extendido de una manera natural por la geografía del español, borrando las diferencias lingüísticas peculiares de las distintas regiones, como una capa de chocolate cubre un pastel. Pero, recíprocamente, esta mayoría de hablantes, que se expresa con mayor propiedad y riqueza léxica que se expresaron, en general, sus bisabuelos, ha perdido casi por completo la noción de conciencia lingüística. Hoy la gente corriente, al hablar, toma del menú que la lengua le ofrece las palabras más rápidas y expresivas, sin detenerse a pensar si son castizas o espurias. El mundo se ha hecho pequeño. Las nuevas generaciones cada vez hablan más lenguas. Y los viajes por el mundo, a los que todos nos hemos aficionado, nos han creado la impresión de que conocer y usar palabras o ideas de otros idiomas es enriquecedor y divertido.



Biblioteca Nacional. Madrid

Y así, insensiblemente, hemos comenzado a usar calcos y hemos aprendido a calcar. Hay ámbitos que se nos ofrecen totalmente “calcados”. Uno es el mundo del deporte. *Balonvolea, balonmano, baloncesto, balompié*, o un *abierto* de tenis proceden de calcar las voces inglesas *volleyball, handball, basketball, football* y *open*. En el mundo informático, todo lo que no es préstamo (*web, cursor, disquete*)

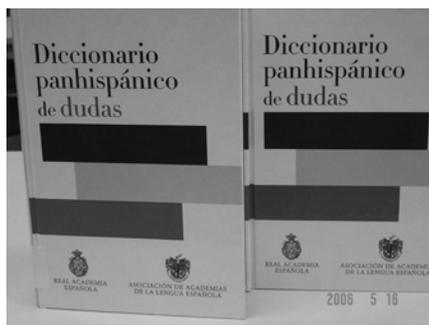
es calco, comenzando por *correo electrónico*, procedente del inglés americano *e-mail* (que, a veces, oímos llamar *emilio*) y siguiendo por todos los términos que usamos ya a diario, como *red, internauta, navegar, chatear, escritorio, buscador, teclado, copia de seguridad, ratón; ordenador o servidor*, resultado de calcar las voces inglesas *net, internaut, to surf, chatting, desktop, browser, keyboard, back up, mouse*; y las francesas *ordinateur y serveurur*.

Sofía Álvarez Borge (*Los neologismos en la traducción científico-técnica*, del Servicio de Traducción del Centro de Información y Documentación del CSIC, Madrid, 2005), siguiendo las directrices de la Universidad de Ciencias Humanas de Estrasburgo, opina que, en innovación tecnológica, “las normas (lingüísticas) las deben hacer los expertos en técnica, no los intelectuales; se deben difundir antes y más, y, ante todo, las autoridades debían empezar por obligar a productores e importadores de *hardware* y de *software* a traducir documentación utilizando un vocabulario propuesto. Y, mirando hacia el futuro, los maestros y profesores deberían ellos mismos preocuparse por el uso de la terminología del idioma propio en sus clases”.

Saliendo de estos ámbitos específicos que exigen voces especializadas, hay otros calcos cuyo aterrizaje y arraigo en nuestra lengua depende mucho más del gusto o el capricho del hablante. Así sucede con los **fonéticos** de los préstamos italianos *mezzo, pizza* y *pizzería*, que pronunciamos “a la italiana”, realizando el fonema dental africado sonoro (ds) y no el interdental fricativo sordo que corresponde a la zeta con que están escritos.

Del alemán nos trajo al español el filósofo Ortega y Gasset la preciosa palabra *vivencia*; y de esta lengua también proceden los conceptos *voluntad de poder* y *espacio vital*. Pero la mayoría de los calcos en el español procede del inglés y del francés.

Del inglés nos entran calcos por tierra, mar y aire. Ya hace tiempo disfrutamos del *fin de semana* (*weekend*), que, en Madrid, ya es “un finde”; *servicio de inteligencia*, por *intelligence service* (servicio de espionaje); el periodismo ha calcado *OVNI* (Objeto Volador No Identificado) del inglés



UFO (*Unidentified Flying Object*); ya no jugamos “a las cartas”, sino que *jugamos cartas*; no vamos “a la India”, sino *a India*; y, últimamente, se han generalizado expresiones como *ylo* y el criterio de *relación calidad-precio*. El doblaje del cine norteamericano nos ha traído *Sí, cariño* (*Yes, darling*) y *Te lo prometo*, por “Te lo aseguro” (*I promise*). A una pregunta, el interlocutor puede comenzar con: *Bien! Bueno... (Well)*; o con: *Déjeme decirle (Let me tell you)* o *Me temo que... (I'm afraid)*; contactar con: *Sí, Juan? (Yes, John?)*; asentir con: *¡Seguro! (Sure!)*; tratar de hacerse entender con: *en otras palabras (in other words)* o *De hecho (In fact)*, y terminar con: *al respecto (about it)* o *estoleso es todo (that's all)*. Tampoco nos son ajenas expresiones del tipo: *¿cómo le gusta?*, en lugar de “¿qué le gusta?” o “¿qué le parece?” (*how do you like it?*); *¡déjame solo!*, en lugar de “¡déjame en paz!” (*leave me alone!*); *¡olvídalos!*, en lugar de “despreocúpate” (*forget it!*); o, al despedirnos, *Cuídate (Take care)*. Y todos hemos cantado alguna vez: *¡Cumpleaños feliz!*

Pero lo que verdaderamente puede llegar a ser alarmante son los **calcos semánticos** procedentes del inglés. Puede ser razonable que *sofisticado* (antes, “afectadamente refinado”), ahora se use como “técnicamente complejo o avanzado”: una *tecnología sofisticada*. Pero muestra una considerable falta de sensibilidad lingüística quien dice *ancestros*, por “antepasados”; *versátil* (antes, “de genio o carácter voluble e inconstante”), por “polifacético”; quien habla de *una persona honesta* (antes, “decente, decorosa”), por “una persona honrada”; o bien, con el sentido de *francamente, sinceramente*: *Describió honestamente* su situación; quien utiliza el adjetivo *severo* (antes, “riguroso, áspero, duro”), por “grave”: *daños severos*; *testado*, en lugar de “probado”; *víral*, por “vírico”; *ascendencia*, en el sentido de “dominación”; *retirado*, por “jubilado”; y *firma* (comercial), como “empresa”. A esta relación habría que añadir otros dos calcos semánticos, que corren libremente sin el menor síntoma de frenado: *nominar* (antes, “designar a alguien para un cargo o cometido”), por “presentar o proponer a alguien para un premio”, y *ofertar* (antes, “ofrecer en venta un producto”), ahora sinónimo de “ofrecer”.

Con todo, en materia de **calcos estructurales**, la palma se la llevan los franceses. Del francés *calcamos*, hace ya mucho tiempo, expresiones como *hacer el amor (faire l'amour)*, de

bote en bote (de bout en bout), *golpe de dados (coup de dés: suerte, jugada o azar)* o *golpe de teléfono (coup de téléphone)*, que terminó en *telefonazo*. Estas expresiones son ocasionales y no afectan gravemente al español. Pero las que sí son verdaderamente peligrosas, y algunas extenuantes por su frecuencia de uso, son las estructuras *tendrá lugar, táctica a seguir, temas a tratar, barco a motor, olla a presión, avión a reacción, en base a, a nivel de, en razón de, sobre* (en 18 sobre 20)... y, especialmente, la estructura intensiva, cada vez más instalada entre nosotros, con sus variantes: *Es por eso que/Es así que/Es aquí donde... (C'est pour ça que/ C'est ainsi que/ C'est alors que)*: *Es por eso que llegamos tan tarde*, en lugar de “Por eso llegamos tan tarde”.

Todavía hay que citar dos **calcos adjetivos**, *alto* y *pequeño*, siempre delante del nombre: *alta cocina, alta restauración, alta cosmética...*; y *pequeño Príncipe, pequeño pájaro, pequeño regalo...*, por “Principito”, “pajarillo” o “regalito”. Nada se puede hacer contra los sintagmas ya acuñados, como *Alta Edad Media, alta costura, alta peluquería o alta sociedad*. Pero sí debemos rechazar la traducción literal y buscar el adjetivo adecuado en el caso de expresiones no acuñadas: en vez de *la más alta consideración, alta frecuencia de uso, alta calidad, altos estudios y los más altos precios*, podemos hablar de “la mayor consideración”, “gran frecuencia de uso”, “buena calidad”, “estudios superiores” y “los precios más caros”. Y, en vez de *tengo un pequeño perro, con el que doy pequeños paseos por un pequeño parque que hay cerca de mi casa*, podemos decir, por ejemplo, “tengo un perrito con el que me paseo, cada día, por un parque diminuto y recoleto que hay cerca de mi casa”.

No hay que olvidar que la traducción literal, que es calcar, además de estropear la natural manera de ser y la belleza de un discurso, también puede traicionar el original, como sucede con los “falsos amigos”, los calcos erróneos, como “eventual, eventualmente”, de *eventual* y *eventually* (final, finalmente), “sensible”, de *sensible* (sensato), “aplicar”, de *apply* (solicitar), “atachar”, de *attach* (adjuntar), “zippear”, de *zip* (comprimir), “salvar”, de *save* (guardar), o “asumir”, de *to assume* (suponer).

La reflexión que surge de una situación tan compleja y apasionante como lo es siempre el espectáculo que ofrece una lengua viva es que debemos ser cuidadosos a la hora de aceptar los calcos de las lenguas en contacto, pues con ellos llegan formas de pensar e interpretar la realidad ajenas a nuestra forma de ser y de sentir; y que, así como algunos, impuestos por las nuevas formas de cultura, nos enriquecen y conectan al resto del mundo, otros alteran o destruyen el sabor de formas de comunicación entrañables, que pertenecen a nuestra lengua, a nuestra vida y a nuestra historia.

Español en los medios de comunicación

Entre el ruido y la palabra**Alfonso Sánchez García**

Corresponsal de Radio Nacional de España en Bruselas

“a distinguir me paro las voces de los ecos”

Antonio Machado

Estoy en desacuerdo con los apocalípticos que advierten cada día de la destrucción del lenguaje a manos de los periodistas, a los que nos acusan de contaminar al resto de mortales hispanohablantes con nuestros errores. Estoy del otro lado y me atrevería a decir que somos una especie de reserva espiritual de la lengua española, y que tal como van las cosas debiéramos estar protegidos por la Academia. ¿O es que los académicos no escuchan a sus nietos expresarse? ¿Saben por qué hablan así, o farfullan sería mejor decir, buena parte de las nuevas generaciones? Porque ni leen periódicos ni escuchan la radio (salvo las que sólo emiten música de última hora) y, sobre todo, no leen buenos libros... ni siquiera leen libros. Hablo en general, siendo injusto con aquellos que no se conforman con seguir lo que “su tiempo les depara”. Hace unos años se puso de moda “cazar los gazapos” que cometían los atolondrados periodistas, descubrir solecismos allí donde un reportero trataba de poner negro sobre blanco lo que acaba de saber, siempre con prisa y sin tiempo para revisar. Y “*en riguroso directo*” cuando ese periodista hablaba por la radio o en televisión.

No somos tan descuidados. Nuestra materia prima es también la palabra y la cuidamos en lo posible, aunque los

*Estudio de Radio Nacional de España*

tiempos que corren son malos para la lengua clara, precisa, sencilla y veraz. Y si es verdad que se deteriora, que no lo sé, no toda la culpa es nuestra; últimamente parece que no nos imputan tantos crímenes lingüísticos tras descubrir los mensajes adolescentes de los teléfonos móviles o las conversaciones vía “*messenger*”, modernas bestias negras de lo que nos ocupa.

No, no creo que seamos tan peligrosos por utilizar un verbo de modo incorrecto o un adjetivo inapropiado; en la radio nuestro poder nocivo no radica ahí, sino en el tono proselitista que tanto abunda.

Del monólogo a la tertulia

Al referirme en este artículo al lenguaje que utilizamos en la radio, a cómo veo el estado de salud del español que expanden nuestras ondas hertzianas, lo hago desde la única visión que puedo: como periodista radiofónico que cada día narra noticias a través de la radio y oyente de la muy variada oferta que tenemos en España.

Dejando a un lado los comienzos heroicos en los primeros años del siglo XX, la historia de la radio en España se divide en dos largos periodos históricos. El primero corresponde a la radio que se desarrolló durante la dictadura, a la que sirvió fielmente; el segundo, a esa radio que se fue transformando al ritmo que lo iba haciendo el país en el medio de comunicación poderoso y libre al servicio de la democracia en que se ha convertido. La loa engolada de la primera dejó paso, con el cambio de régimen, al lenguaje directo de la segunda. La censura y la grabación previa en la primera permitían la máxima corrección verbal; ahora la inmediatez y el ser un medio abierto a todos son sus señas de identidad, con lo que se ha dado paso a una ingente diversidad de voces. Dejó de ser el territorio del locutor correcto y monocorde para abrirse al estallido de voces múltiples de una sociedad abierta. Ello influyó, qué duda cabe, en el lenguaje que a diario se utilizó a partir de entonces.

En octubre de 1977 se pone fin a la obligación que tenían las cadenas de radio de conectar con Radio Nacional de



España para emitir sus “*diarios hablados*”. Llegaba la libertad para que cada cadena radiofónica elaborase sus propios informativos, con lo que se iba a propiciar la primera gran revolución en el lenguaje radiofónico, después de años de escuchar el sonido grandilocuente y monótono de “*El parte*”. Esto permitió a cada cadena de emisoras perfilar su propio estilo informativo. Justo es reconocer que la Cadena Ser, a través de su espacio nocturno “*Hora 25*”, marcó una pauta y abrió el camino a un modo diferente de contar las noticias que sería seguido por los demás. Un lenguaje nuevo y una manera distinta de redactar se fue imponiendo, con sus virtudes de modernidad y sus defectos, como por ejemplo un exceso de contagio de la retórica política o entonaciones que trataban de dar un perfil actual a los “*diarios hablados*” y que muchas veces terminaban en endiabladas carreras de velocidad que impedían comprender al oyente lo que se le estaba contando.

La información es en la actualidad la columna vertebral de la radio que llamamos convencional. El lenguaje que se utiliza en los informativos, y en los últimos años en las tertulias políticas, es un buen laboratorio para detectar qué pasa con nuestra lengua, cómo la usamos para nuestras batallas dialécticas y cómo narramos el acontecer diario de nuestra democracia. A primera vista lo que destaca es el tono elevado, demasiadas veces bronco, que se utiliza; el énfasis y dramatización que se pone en casi todo lo que se cuenta, lo que termina dando lugar a un efecto de batalla campal que se sobrepone al intercambio sereno de ideas y opiniones que debería ser. Parafraseando a Machado, es bien cierto que alguna tertulia radiofónica te puede helar el corazón. Y esto dicho sin menoscabo del buen nivel profesional que ha alcanzado el periodismo de radio en España, que en nada desmerece al de la prensa escrita, aunque hemos de reconocer que exageramos un poco (aquí me permitirán que haga elogio de Radio Nacional de España por mantener un reconocido tono sereno en sus informativos, a mi juicio plenamente identificado por el oyente con lo que deben ser las formas de una radio pública; sólo cuando llega el tiempo de tertulia los perfiles se difuminan y da la impresión de que todos los gatos se vuelven pardos).

Nos queda el oyente

Al amanecer, mientras miles de españoles desayunan y se encaminan al trabajo, distintas emisoras les van ofreciendo información sobre cómo está el tráfico (atascos, retenciones, circulación fluida), cómo está el tiempo (cielos nublados o despejados, comunidades en alerta por la nieve, altas temperaturas), cómo está el país (nación, estatuto, opas, tripartitos, crispación, talante) y cómo anda el mundo (oriente próximo, choque o diálogo de civilizaciones, guerra, catástrofe); por este orden más o menos. Después llega la tertulia, los tertulianos, la radio-púlpito, una hora más o menos de retórica y afirmaciones tajantes, preguntas ninguna, dudas descartadas y nada de “*pienso que...*”, porque todo “*está claro que...*”

Afortunadamente, también hay espacios, pocos, para la cultura (de nuevo RNE es quien más cuida este ámbito) y podemos oír voces más nutritivas para el espíritu. Y sobre todo programas donde los oyentes tienen el protagonismo. Puedes escuchar a una madre orgullosa que dice que a su hijo le han “*decorado*” (por condecorado) tras su estancia en Bosnia, a un camionero elogiando lo bien “*enfastás*” (por asfaltadas) que están las carreteras alemanas o a un joven colombiano añorando su tierra, que abandonó para buscar trabajo, en un español que te recuerda el tono de las novelas de García Márquez... y entonces piensas... ¡que hermosa es la radio, qué bien hablan los que tienen historias veraces que contar!... aunque no siempre lo hagan con el adjetivo correcto.



Parques naturales

Francisca Espuche Carrilero

1. Trabajad en parejas o en grupos de tres personas.
Elegid uno de estos tres destinos y decidid qué actividades de las propuestas a continuación os gustaría realizar.

A.



TIMANFAYA

Al oeste de la isla de Lanzarote en el archipiélago de las islas Canarias.

Tiene una superficie de 51 Km², unos 100 volcanes y 300 cráteres.

En este parque se puede admirar un paisaje casi lunar.

Parque Nacional de España desde 1974 y Reserva de la Biosfera de la UNESCO desde 1993.

B.

PICOS DE EUROPA

Es uno de los mayores conjuntos montañosos que existen en España.

Con una extensión aproximada de 570 Km².

Se extienden entre las provincias de León, Asturias y Cantabria.



C.



PARQUE NATURAL SIERRA DE CAZORLA, SEGURA Y LAS VILLAS

El Parque Natural de Cazorla Segura y las Villas ocupa toda la franja Este de la provincia de Jaén, limitando con las provincias de Granada y Albacete.

La superficie total del parque es de 214.000 hectáreas, convirtiéndose en el más extenso de los parques naturales andaluces y españoles.

Fichas

⇒ LISTA DE ACTIVIDADES:

GOLF		NÁUTICA		EQUITACIÓN	
Más de 60 campos de golf invitan al aficionado a practicar este deporte.		Más de 800 km de costa ideales para practicar - el buceo, - el windsurf, - la vela, - excursiones en barco.		- Rutas a caballo, - excursiones, - cursos de iniciación, - paseo en coche de caballos.	
DEPORTES AÉREOS		CICLISMO		SENDERISMO	
Un paseo a vista de pájaro... en parapente, ala delta o en avioneta. Además podrá volar en globo por encima de los valles.		A dos ruedas. El aficionado a la bicicleta encontrará una amplia oferta de «tours» entre playa, parques naturales y alta montaña.		Paso a paso. Podrá hacer senderismo por playas y marismas, o por los parques naturales.	
VISITAS TURÍSTICAS		OCIO Y TIEMPO LIBRE		EXCURSIONES	
Podrá contemplar y visitar ... - monumentos, - iglesias y conventos, - museos, - palacios, - riquezas naturales.		¡A disfrutar! En los parques acuáticos, zoológicos, y parques temáticos hay diversión garantizada para toda la familia.		Déjese guiar. Muy interesantes son las excursiones guiadas por la Ruta de los Volcanes.	
PESCA		PASEOS EN CAMELLO		ESCALADA	
Tranquilas aguas... En sus ríos existe una importante riqueza piscícola. El aficionado a la pesca puede practicar tranquilamente su deporte favorito.		Increíbles paseos... En Tierra de Fuego pueden realizarse paseos a camello. El paseo es bastante corto y consiste en subir una colina a lomos de un camello.		Déjese tentar por el vértigo de la escalada en estado puro. Venga a sentir con nosotros la fuerza de atracción del contacto con la naturaleza.	

2. Ahora completa este cuadro con tus preferencias y después pregunta a tu compañero qué actividades de las propuestas a continuación le gustaría realizar.

Ir de
pesca hacer una
excursión / ir de excursión
hacer vela volar ir a pescar
hacer piragüismo jugar al golf
montar a caballo
ir en bicicleta tomar el sol
bañarme en el río
hacer senderismo dar un paseo
ir a un museo
pasear en camello
montar en autobús

A MÍ		A MI COMPAÑERO	
Me encantaría visitar la ciudad etc.	No me encantaría ir de pesca etc.	Le encantaría ...	No le encantaría...
Me gustaría	No me gustaría		
Me interesaría	No me interesaría		

Errores ortográficos frecuentes en el aula de ELE

Jesús Sáenz de la Torre de Trassierra

Escuela Europea Bruselas II

jsaenz@ono.com

Muchos de los errores ortográficos que encontramos en los trabajos escritos de nuestros estudiantes, del tipo *differente, *quatro, *telephono, *discotheca, *gymnasio, *special, etc., vienen determinados por las reglas ortográficas de sus respectivas lenguas maternas, en los casos en que éstas no coinciden con las reglas del español.

Para eliminar estos errores recurrentes, proponemos aquí unas normas claras y concisas, y unos ejercicios que permitan poner en práctica e interiorizar lo aprendido. Nos centraremos en los 5 grupos de errores más frecuentes que hemos observado en clase :

I.- Grupos de consonantes repetidas :

El español admite los grupos **-cc-** (acción), **-rr-** (perro), **-ll-** (pollo) y **-nn-** (innecesario), en este último caso, sólo tras los prefijos in- y con-.

(Truco: son las consonantes que aparecen en el nombre “Carolina”).

Sin embargo, el español no admite todos los demás grupos de consonantes repetidas, no obstante muy frecuentes en otras lenguas , **-mm-**, **-ff-**, **-pp-**, **-ss-**, etc., que aparecen en nuestra lengua como consonantes simples **-m-**, **-f-**, **-p-**, **-s-**, etc.

Ejercicio 1.- Escribe 5 palabras de cada grupo de consonantes repetidas admitido en español:

Grupo -cc-					
Grupo -rr-					
Grupo -ll-					
Grupo -nn-					

Ejercicio 2.- Escribe correctamente en español las siguientes palabras inglesas:

office	to attack	commissary	passport	to recommend
to suppose	traffic	programme	opposition	classical

Ejercicio 3.- Escribe correctamente en español las siguientes palabras francesas:

possible	apprendre	affirmer	commencer	professeur
lettre	assassinat	commerce	botte	pessimiste

Ejercicio 4.- Escribe correctamente en español las siguientes palabras neerlandesas:

commissie	koffie	offerte	appreciate	applicatie
passie	communicatie	aquarium	etiquette	cheque

II.- Ortografía de la q:

El español sólo admite los grupos **que-**, **qui-**, pero nunca los grupos ***qua**, ***quo**, posibles en otras lenguas (en su lugar encontramos en español cua- o ca-, cuo- o co-).

Ejercicio 1.- Escribe 5 palabras con la sílaba *que* y 5 con la sílaba *qui*:

Que				
Qui				

Ejercicio 2.- Escribe correctamente en español las siguientes palabras inglesas o francesas:

quadrilatère	quotidian	quarante	inqualifiable	quantité
quand	quota	quadriceps	quotient	quant

III.- Grupo de consonante + h:

La única consonante que aparece en español junto a la h es la c **-ch-**, los demás grupos no son posibles en español. Especialmente se debe recordar la imposibilidad de los grupos ***ph> esp. "f"** y ***th> esp. "t"**

Ejercicio 1.- Escribe 5 palabras con h junto a vocal y 5 con ch:

Ejercicio 2.- Escribe correctamente en español las siguientes palabras inglesas:

euphoric	theatre	pharmacy	biography	cathedral
Philippines	autograph	Theodore	photograph	theology

Ejercicio 3.- Escribe correctamente en español las siguientes palabras francesas:

athlétisme	microphone	marathon	sémaphore	physiothérapie
phrase	thé	photocopier	thermomètre	théorie

Ejercicio 4.- Escribe correctamente en español las siguientes palabras neerlandesas:

Philipijnen	theologie	thee	python	bibliotheek

IV.- Ortografía de la “y”:

En español la “y” aparece siempre al lado de vocal, nunca de consonante; al lado de consonante, en español encontramos siempre “i” latina : ej. *cyclo> ciclo.

Ejercicio 1.- Escribe 5 palabras con “y” en español :

--	--	--	--	--

Ejercicio 2.- Escribe correctamente en español las siguientes palabras inglesas:

bicycle	analyst	ecology	idiosyncrasy	hydraulic
hypothermia	typical	cyberspace	syntactic	physic

Ejercicio 3.- Escribe correctamente en español las siguientes palabras francesas:

tyran	hydravion	sympathique	pays	stylisation
hypothéquer	type	cybernaute	recycler	hystérique

V.- s inicial + consonante:

El español no admite esta posibilidad, o bien refuerza el grupo con una e- inicial (*special >especial) o bien elimina la s- (*sciencia> ciencia)

Ejercicio 1.- Escribe correctamente en español las siguientes palabras inglesas:

student	sculpture	scientist	splendid	style
special	station	spirit	sphinx	state

Ejercicio 2.- Escribe correctamente en español las siguientes palabras francesas:

stressant	stade	scandale	scène	scaphandre
sceptique	spaguetti	spectacle	sphère	stéréophonique

Ejercicio 3.- Escribe correctamente en español las siguientes palabras neerlandesas:

Spanje	student	station	staat	stijl

Resultado de la autopsia a un ordenador

Silvia Canto Gutiérrez

Radboud Universiteit Nijmegen

silvia.canto@hccnet.nl

Pasos de la actividad propuesta

A. Entrando en materia

1. ¿Conoces al escritor Juan José Millás?
Aquí tienes su fotografía y algunas imágenes relacionadas con etapas de su vida. En parejas, intentad reconstruir su biografía a partir de las fotos.



Juan José Millás



Madrid



filosofía



Valencia



- Haced una puesta en común y comprobar con vuestro profesor si la biografía que habéis imaginado corresponde a la de Millás. Si queréis saber más sobre él, podéis dirigirlos a su página, donde encontraréis un montón de información.
<http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/millas/cronologia.htm>
- Uno de sus libros se titula *Cuerpo y prótesis*. Entre toda la clase, ¿por qué no pensáis cuál puede ser el argumento del libro?

B. Amantes - Cuerpo y prótesis

Juan José Millás reúne en *Cuerpo y prótesis* una selección de artículos en los que desmonta la superficialidad de la vida cotidiana en el estado de bienestar y denuncia con humor e imaginación desbordantes tópicos de nuestra cultura.

En estas sesiones vamos a trabajar con el artículo que lleva por título *Amantes*.

- Aquí tienes una selección de palabras que aparecen en dicho artículo. En parejas pensad en cómo se pueden relacionar entre sí para formar parte de la historia que vais a leer.

océano	correo	infarto
viuda	confesar	hijos
ordenador	amante	

- Después, haced una puesta en común con todas las sugerencias de la clase.
- Este es el principio de la historia:
“Cuando, al poco de quedarse viuda, la esposa analógica hizo la autopsia al ordenador de su marido y descubrió que el muerto había tenido una pasión virtual con una mujer del otro lado del océano, su primer impulso fue remitir un correo airado a la amante. Luego pensó que bastaría con comunicarle el óbito para que dejara de enviar mensajes al vacío. Pero no hizo nada de esto, sino que se sentó al ordenador del difunto y, haciéndose pasar por él, escribió una carta voluptuosa a la adúltera digital.”
- Escribe en un papel el mensaje que la viuda pudo escribir a la otra mujer.
- Después, poned todos los mensajes en un cubo o una bolsa y por turnos coged uno cada uno. ¿Cómo te sentirías si recibieras tú ese mensaje? Comentadlo en pequeños grupos.
- La historia continúa así:
“Jamás había escrito una carta de amor a una mujer y le sorprendió que resultara tan excitante. La amante del muerto no percibió la diferencia y el idilio continuó creciendo entre las grietas de las semanas y los meses. Un día, cuando aquel ardor cibernético había alcanzado temperaturas sobrecogedoras, la adúltera transoceánica, en un arrebato de sinceridad, confesó que ...”
- ¿Qué crees que confesó? Escríbelo y después coméntalo con tu compañero. Después, continuad leyendo:
“[...] confesó que era un hombre. “Soy un hombre”, escribió, “pero qué importa el sexo frente a una pasión como la nuestra, imposible de conseguir en la vida real, incluso en la literatura.” La viuda analógica no pudo reprimirse ante tal muestra de honradez y confesó a su vez que él era en realidad una mujer. “Soy una mujer”, respondió, “quizá al principio de nuestra relación era un hombre, pero ese hombre murió y tú hiciste nacer de él una mujer enamorada”. Sorprendidos por haber funcionado tan bien y durante tanto tiempo pese al malentendido, continuaron alimentando la relación con la esperanza quizá de que no fuera el último. Las posibilidades de que uno de ellos fuera un guardia urbano de 92 años o una adolescente con granos de 14 tampoco eran descartables. Una noche, a la viuda analógica le dio un infarto mientras navegaba por la Red en busca del marido muerto y fallecido en el acto. Tras el sepelio y todo lo demás, sus hijos, que eran culturalmente digitales, hicieron la autopsia al ordenador de la madre, y al analizar los restos sin digerir de las emociones halladas en el tracto intestinal del disco duro, se quedaron espantados ante la complejidad de los temperamentos analógicos que habían leído a Sartre, de modo que, avergonzados, destruyeron las pruebas.”

8. Ahora entre todos, completad la siguiente estrella:

C. Cuerpo y prótesis

Aquí tienes todos los títulos de los artículos que aparecen en el libro *Cuerpo y prótesis*.

Elige uno. ¿Por qué no te animas y lo escribes? Después, para ver si tu historia se parece a la de Millás, puedes ir a su página de Internet para comprobarlo:

http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/millas/cuerpo_index.htm



Jornada de formación de profesores en Países Bajos

1. Los pobres	46. El tamaño de las cosas	91. Un fallo
2. Dios	47. Cuestión de precio	92. La torre
3. Felicidades	48. Freud	93. Genéticas
4. Vesícula	49. La opinión	94. Un caso de agobio
5. Caligrafía	50. El juego y las reglas	95. Monjas
6. Letras	51. Parámetros objetivos	96. Doce años
7. Enlatare o morir	52. La sombra	97. Amantes
8. La caída	53. Duda metafísica	98. Qué raro
9. El lector	54. El tonto balear	99. La muerte del otro
10. Verano 3	55. Ejercicio de retórica	100. Fantasía y realidad
11. Verano 4	56. Bomberos pirómanos	101. Primer aviso
12. Verano 7	57. Mucha maña	102. El enigma
13. Las hadas de los pobres	58. La llamada	103. Fin en le tuétano
14. Definición	59. Biografía	104. Hombres y perros
15. Alguien nos mira	60. Falta de valor	105. Muchedumbres familiares
16. Viaje al centro del aire acondicionado	61. Limpadoras	106. Un fallo aleatorio
17. Una cuestión de cerebro	62. Cómo somos	107. La metástasis del cerdo
18. La fama	63. Penicilina	108. El mensaje del naufragio
19. El cordón	64. El pasajero	109. Frases hechas
20. El afán vertebrador	65. Años homós	110. Ferrería y salud
21. Mariposas muertas	66. Verano 1	111. Confusión
22. Arte y putrefacción	67. Verano 5	112. La úlcera
23. Bajo el volcán	68. El viaje	113. Mucha suerte
24. Volver al barro	69. Manobra	114. La migraña y el ángel
25. La memoria de François	70. La economía de truco	115. Poor para ella
26. El caracol	71. Empezar	116. Fantasmas
27. Escribir	72. Firmas	117. El ojo de cristal
28. Días laborales	73. Un misterio	118. La espalda
29. Un caso de alcoholismo	74. Currículum	119. Progreso
30. Ladrones del yo	75. Palabras	120. Llamadas
31. Besar con unción	76. El huevo y la gallina	121. Negro
32. Las moscas	77. Bolsitas de té	122. Andar
33. Un odio que atraviesa las paredes	78. Experimentos de choque	123. Verano 6
34. La transparencia opaca	79. La inmortalidad	124. Primer amor
35. Turistas	80. La corrección en el lenguaje	125. Zapatos
36. La moral	81. El cine y la vida	126. Autoestima y leucopenia
37. Lagun	82. Un paso atrás	127. El pasillo
38. Centroeuropa	83. El orden ideal	128. Cuento de Navidad
39. Trabajo temporal	84. Decálogo	129. La tilde
40. Verano 2	85. Homenaje para el doctor Doreste	130. La espalda dolorosa
41. La fe	86. El cuerpo	131. Un ruido
42. Manos	87. La scpi	132. La mano rota
43. Gestión	88. Plomo	133. ¿De dónde?
44. La vida	89. Misterio	134. Cuerpo y prótesis
45. Cabezas	90. El doble	

Título Nivel	Destreza principal Otras destrezas	Objetivos	Soluciones Material
Ficha 71 Parques naturales <i>Nivel Inicial A2 e Intermedio B1</i>	- Expresión oral - Interacción oral - Expresión escrita	- Conocer parques naturales españoles. - Aprender vocabulario de ocio - Hablar de aficiones - Practicar el condicional	1. Respuesta libre 2. Para completar el cuadro, los alumnos pueden seleccionar algunas de las expresiones propuestas o inventadas por el alumno
Ficha 72 Errores ortográficos frecuentes en el aula de español LE <i>Nives intermedio y superior</i>	- Expresión escrita.	- Mejorar la corrección ortográfica - Evitar errores recurrentes en la expresión escrita - Contrastar la ortografía del español con la de otras lenguas Solución del ejercicio I: I.1.- reacción, cocción, perfección, infección, lección / carro, tierra, serrano, puerro, chorro / lluvia, callarse, collar, llanto, cebolla / innoble, connotación, innavegable, innato, innovación. I.2.- oficina, atacar, comisaría, pasaporte, recomendar, suponer, tráfico, programa, oposición, clásico. I.3.- posible, aprender, afirmar, comenzar, profesor, letra, asesinato, comercio, bota, pesimista. I.4.- comisión, café, oferta, apreciación, aplicación, pasión, comunicación, acuario, etiqueta, cheque.	II.1.- que, queso, querer, paquete, esquema, quiero, requisar, quien, equilibrio, químico. II.2.- cuadrilátero, cotidiano, cuarenta, incalificable, cantidad, cuando, cuota, cuádriceps, cociente, cuánto III.1.- hoy, ahora, hola, hierro, hacer. Chino, chocolate, chorizo, chaleco, chico. III.2.- eufórico, teatro, farmacia, biografía, catedral, Filipinas, autógrafo, Teodoro, fotógrafo, teología. III.3.- atletismo, micrófono, maratón, semáforo, fisioterapia, frase, té, fotocopiar, termómetro, teoría. III.4.- Filipinas, teología, té, pitón, biblioteca. IV.1.- hoy, ayer, soy, yo, ya. IV.2.- bicicleta, analista, ecología, idiosincrasia, hidráulico, hipotermia, típico, ciberespacio, sintáctico, físico. IV.3.- tirano, hidroavión, simpático, país, estilización, hipotecar, tipo, cibernauta, reciclar, histórico. V.1.- estudiante, escultura, científico, espléndido, estilo, especial, estación, espíritu, esfinge, estado. V.2.- estresante, estadio, escándalo, escenario, escafandra, escéptico, espaguetis, espectáculo, esfera, estereofónico. V.3.- España, estudiante, estación, estado, estilo.
Ficha 73 Resultado de la autopsia a un ordenador <i>Nivel intermedio-superior (B2)</i>	- Expresión oral - Comprensión auditiva - Expresión escrita.	- Conocer al escritor Juan José Millás y algo de su obra - Familiarizar a los estudiantes con los tipos de textos en los que se combinan periodismo y literatura - Imaginar el argumento de diferentes historias.	<i>Material:</i> - fotocopia de la ficha para los alumnos - conexión a Internet para la comprobación de la biografía y del texto final redactado por los estudiantes. <i>Destinatarios:</i> jóvenes y adultos <i>Agrupamiento:</i> individual, parejas, gran grupo <i>Duración:</i> dos sesiones de 60 minutos

El uso de los modos verbales

Nicole Delbecque, Danny Masschelein y Patricia Vanden Bulcke,
Wolters Plantyn, Mechelen. 2005

“El uso de los modos verbales” es el título del cuarto fascículo de la serie *Gramática española aplicada*. Se trata de un riguroso trabajo descriptivo y didáctico sobre el uso y los significados de los modos verbales en diferentes construcciones. Una obra para estudiantes y profesores de español como lengua extranjera (nivel B2/C1) con explicaciones y ejercicios adicionales en neerlandés. Este volumen forma una unidad didáctica basada en la exposición, el comentario y la práctica. La primera parte es de carácter introductorio y trata las características de las oraciones principales y subordinadas que forman la base de los cuatro capítulos centrales que componen la segunda parte y están dedicados a la descripción y el comentario del uso de los modos verbales en oraciones principales, sustantivas, adverbiales y adjetivas. La tercera parte la componen los ejercicios que siguen el orden de la primera y segunda parte, facilitando así una práctica y asimilación estructurada.

Ya desde el primer capítulo se percibe el alto nivel que caracteriza a toda esta gramática que rechaza la superficialidad como se puede observar en la atención que se le da a “que” al tratar las oraciones sustantivas en, por ejemplo, estos dos casos: “En algunos casos aparece delante de la conjunción subordinante *que* una marca suplementaria, a saber, el artículo masculino singular *el* ([15]), a veces ampliado por *hecho de* ([16]). Esto indica que lo que sigue debe interpretarse como un hecho.” (p.4), y “Con verbos principales de orientación prospectiva, en particular, de temor, voluntad y deseo, es posible que no aparezca la conjunción *que* ...” (p.5). Y como si esto no fuera suficiente, encontramos a veces explicaciones relacionadas con la traducción al neerlandés: “Al traducirse al neerlandés una oración sustantiva que funciona como complemento preposicional de un verbo o adjetivo, a menudo aparecerá un adverbio pronominal (‘voornaamwoordelijk bijwoord’) como *ervan* en [29] o *erop* ...” (p.7)

Los cuatro capítulos dedicados al uso de los modos verbales, se caracterizan por una descripción sin ninguna tendencia normativa. La intención de los autores de evitar una exposición basada en valores fundamentales de los modos o en criterios meramente sintácticos, hace que la descripción atienda a rasgos léxicos, sintácticos y semánticos sin olvidar la importancia del contexto. Como ejemplo podemos nombrar el capítulo dedicado al uso de los modos en las oraciones adverbiales. Este se estructura de acuerdo al tipo de oración (temporales, causales, consecutivas, concesivas, condicionales, finales, modales y comparativas) y el uso de los modos en las diferentes oraciones se explica, por ejemplo, por la conjunción que introduce la oración concesiva o por características semánticas como el caso de las oraciones causales de causas rechazadas. La exposición se enriquece con las explicaciones de diferentes usos y significados presentes en los numerosos ejemplos: “En fragmentos como [454], el vínculo entre el predicado y la oración introducida por

porque es tan estrecho(...) He aquí algunos verbos, adjetivos, y sustantivos que se construyen a menudo con la partícula final *porque* (*por que*)” (p.88). El lector con mayor interés encuentra, además, párrafos de profundización que se distinguen por su letra de menor tamaño. Un ejemplo es la explicación sobre las adjetivas explicativas que “se apartan de las principales en lo que al uso de los modos se refiere (...) que se explica sea como forma arcaizante (...) sea como indicio del valor temático de la subordinada” (p. 129).

Los ejercicios agrupados según los temas tratados son de diversa índole. Hay ejercicios para clasificar, completar, sustituir, comentar, transformar y para traducir al holandés y al español. Destaca tanto el uso de material auténtico como la presencia de ejercicios teóricos y prácticos. Compárense aquéllos en que se debe indicar el tipo de oración o comentar una forma verbal con aquéllos en donde se debe completar una oración. Además, las soluciones han sido comentadas de tal forma que se le ofrece al estudiante el razonamiento de la solución. Por ejemplo, cuando se le pide que sustituya el infinitivo en “el consejo Presbiteral de Bilbao, que ha aconsejado a su obispo no asistir a los funerales de los asesinados por la banda terrorista.” (p.192), el comentario a la solución “que no asistiera” es “el sujeto del infinitivo no es correferente con el sujeto del verbo principal –*aconsejar*, verbo de influencia-, pero sí con el COI; alternan las dos construcciones; compárese con la frase 13.” (p.282). Como vemos no sólo se comenta la solución, sino que además se hacen referencias a ejercicios relacionados. El comentario a las soluciones es un valor didáctico importantísimo que consigue que la clave no sea un mero control, sino realmente parte integrada en el proceso de aprendizaje. Recordemos que, generalmente, los ejercicios de las gramáticas suelen ser bastante cerrados. Los autores han logrado ahora ofrecer ejercicios abiertos con soluciones cuyas explicaciones no adquieren enormes dimensiones o vaguedad: *comente los verbos en negrita*: “cuando descubras algo, cuando seas un gran hombre, no dejes de nombrarme, hijo, ni de decir que yo *fui* tu maestro (Landero, 29)” (p. 197) y la clave: “Se afirma el contenido de la subordinada. La negación implícita en *dejar de* neutraliza la expresada por el adverbio *no*: *no dejes de decir* equivale a *di*.” (p. 287). Valga señalar que se trata de una parte imprescindible para el estudiante y cuya importancia queda reflejada por la cantidad: ¡1097 ejercicios!

Son estas algunas de las características de esta útil gramática y curso de nivel avanzado, de interés para cualquier interesado en el español, ya sea hispanohablante o no.

En laten we zeggen dat de Nederlandstalige bijdrage zeker naar meer smaakt.

Daniel Michaud Maturana
Hogeschool Zuyd Limburgo, Países Bajos



Eco 2. Curso Modular de Español Lengua Extranjera

Carlos Romero Dueñas y Alfredo González Hermoso

Editorial Edelsa. Madrid. 2005

En esta ocasión Edelsa nos presenta un libro perteneciente a la colección *Curso Modular de Español Lengua Extranjera*. A partir de la experiencia directa, fruto de la observación y del ámbito del aula como espacio de intercambio cultural, se ha elaborado este repertorio de actividades que pueden aplicarse fácilmente a la enseñanza de cualquier lengua extranjera al nivel umbral, nivel B1 del Marco común europeo, tanto para grupos con alumnos adultos como para cursos con adolescentes. Todo un fondo de ideas a la disposición del alumno y un conjunto de materiales imprescindibles para el profesor.

En esta reseña nos vamos a referir exclusivamente al *Libro del Alumno* y al *Cuaderno de Refuerzo B1* del Nivel 2.

Eco 2, Libro del Alumno

Se pretende que Eco2 para la clase de idiomas constituya un fondo de vocabulario, gramática y muchísimas actividades creativas. La enseñanza del vocabulario consiste en adiestrar a los alumnos en el conocimiento, aprendizaje y uso adecuados de las palabras de la lengua, para lo cual se ha dividido todo el Libro del Alumno en algunas unidades. Eco2 consta de ocho unidades constituidas por las siguientes secciones: a) Comprensión y práctica: actividades de comprensión auditiva y primeros ejercicios de producción; b) Léxico: sistematización y actividades de memorización del vocabulario; c) Comprensión lectora: actividades de control de la comprensión a partir de un texto auténtico para desarrollar en los estudiantes la capacidad de la comprensión lectora; d) Gramática: presentación de reglas de gramática en cuadros claros y sencillos y práctica activa. Tiene más actividades de apropiación que el nivel anterior, lo que es muy positivo para practicar a fondo un aspecto fundamental de la lengua; e) Expresión oral: actividades dirigidas y secuenciadas de desarrollo de las destrezas de producción e interacción; f) Expresión escrita: actividades de producción de un texto escrito a partir de un modelo y del análisis del mismo; g) Mundo hispano: acercamiento a la cultura dentro de una propuesta cultural. Hoy en día el mundo es un pañuelo de modo que es necesario que los alumnos también entren en contacto con las costumbres hispanoamericanas; h) Ya conoces: el resumen de la materia anteriormente tratada; e) Ponte a prueba: modelo de examen y auténticas preguntas de análisis para el usuario independiente. Al final de este libro hay una novela con unas preguntas que permiten incitar al alumno a leer y ejercitar lo aprendido en las unidades.

Eco 2, Cuaderno de Refuerzo B1

A todo esto podemos sumar el Cuaderno de Refuerzo que nos permite hacer búsquedas más exhaustivas y concretas, siguiendo el modelo de examen del Instituto Cervantes. Está enfocado

al autoaprendizaje. El estudiante lo puede utilizar como libro de ejercicios independiente. Le sirve como entrenamiento al examen Diploma Inicial del Instituto Cervantes. El cuaderno consta de 8 unidades: hablar de estudios; preparar las vacaciones; ir al médico; opinar sobre cine; buscar trabajo; alquilar un piso; organizar una boda; leer la prensa. Esos temas y el léxico que conllevan permiten defenderse con estilo al alumno en una conversación de buen nivel cultural. Cada unidad de Eco B1 está constituida por las siguientes secciones:

Entrada a la unidad: presentación de los contenidos de la unidad y actividades de expresión oral; *interpretación de textos orales*: preguntas sobre unas grabaciones; *interpretación de textos escritos*: comprensión lectora con textos auténticos y preguntas de control; *producción de textos escritos*: actividades de producción y evaluación de la destreza escrita; *conciencia comunicativa*: actividades de evaluación de la gramática y la pragmática de la lengua.

Se trata de una serie de sugerencias diseñadas con el fin de desarrollar algo más la competencia comunicativa de los alumnos a partir de la lectura y la comprensión, bien escribiendo u oyendo, o bien trabajando cada una de las destrezas lingüísticas, sobre todo la expresión oral y auditiva y la ampliación de vocabulario, con las diversas opiniones que se les anima en todo momento a emitir con cada uno de los textos y ejercicios aquí recogidos, ya sea aportando soluciones a problemas variados o ya sea contando sus propias experiencias, a veces dando consejos partiendo siempre de una base común y concreta. Crear un buen ambiente dentro de la clase es algo fundamental, procurando que, conociéndose todos los individuos de forma natural, se establezcan relaciones humanas afectivas y sociales entre cada uno de los sujetos del grupo, para que puedan sentirse cómodos, motivados y dispuestos a emprender ese camino que es el aprendizaje y el acercamiento al mundo hispano, ese crecimiento lingüístico que persigue cada estudiante.

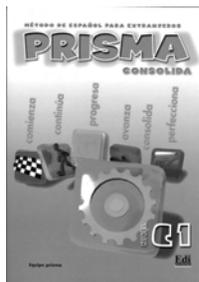
Esta obra puede llegar a convertirse en una obra de referencia tanto para el profesor como para el alumno de español como lengua extranjera.

El programa completo de Eco 2 incluye

- *Libro del Alumno*,
- *Cuaderno de Refuerzo*,
- *Libro del Profesor*,
- Material de audio (casete, CD)
- y un vídeo complementario.

Vanessa Roose

CVO De Avondschool Oostende



Prisma. Consolida. Nivel C1

Equipo Prisma
Editorial Edinumen, Madrid, 2005

Acaba de publicarse el nivel C1 del método *Prisma* de la editorial Edinumen. Realizado de acuerdo con el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes según los requerimientos del *Marco de Referencia Europeo*, su objetivo es “dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en un ambiente hispano en el que convergen diferentes culturas a uno y otro lado del Atlántico.”

Este objetivo, que es común a toda la serie, ha orientado también los trabajos de este nivel que se publica con el título “Consolida” correspondiente al C1, “dominio operativo eficaz”, del citado *Marco de Referencia*.

Prisma del alumno consta de 12 unidades didácticas (180 horas lectivas) y va acompañado de un libro de ejercicios (60 horas) y del CD de audiciones.

Cada unidad empieza con una portada que presenta el tema y los distintos contenidos:

- Los contenidos léxicos se relacionan evidentemente con el tema de la unidad: el humor, el dinero, la felicidad, la publicidad, la magia, la memoria, el medio ambiente, la conquista, los sueños, la mitología, etapas de la vida. Al lado del objetivo de ampliación del vocabulario (léxicos específicos) aparecen a veces actividades destinadas a suscitar una reflexión sobre este aprendizaje (malentendidos léxicos que pueden aparecer, uso del diccionario, registro de lengua, ironía, juegos de palabras, expresiones idiomáticas, vocabulario específico, origen de las palabras...) y ofrece además muchos ejemplos y reflexiones sobre el español de América.

- Los contenidos gramaticales son los de siempre... porque lo necesitan los estudiantes: contraste *ser/estar*, oraciones subordinadas, pronombres, uso de los tiempos, etc., están presentes en ejercicios variados que combinan inducción y deducción, refiriéndose a la experiencia ya adquirida por el estudiante, a sus observaciones en los textos, etc.

El libro alude así no sólo a la gramática de la frase sino también a la gramática textual, coherencia y cohesión, discurso referido.

- Camarón, Maitena y Cantinflas conviven en *Prisma* con Pérez-Reverte, Calderón, Rubén Darío y Dalí. Los contenidos culturales son muy amplios. Cultura (con C mayúscula de literatura, arte, historia...) y cultura en su sentido más cotidiano (economía doméstica, canción, sentido del humor, turnos de habla...) contribuyen a la formación de una conciencia intercultural entre los alumnos. Esta formación me parece una parte imprescindible de nuestra tarea de enseñanza.

- Numerosos son los contenidos funcionales presentes y desarrollados de manera sistemática en *Prisma*. Permiten a los

estudiantes desenvolverse con fluidez y de manera adecuada en contextos variados.

Al contrario de otros métodos, *Prisma* no funciona con una tarea final explícita para cada unidad sino con una serie de actividades alrededor de un tema común.

La presentación del libro del alumno, si nos puede parecer un poco cargada con muchos colores, fondos, motivos, le resulta muy atractiva al estudiante. Los textos y documentos son actuales y junto con los textos literarios o de lengua se encuentran soportes publicitarios, ejemplos de correos electrónicos, textos (a menudo adaptados) de sitios web...

También resultan muy fáciles los iconos que corresponden a las distintas actividades y que señalan si se trata de actividades de expresión, de escucha, en grupos o de reflexión gramatical, etc. Permiten también identificar si se trata de una reflexión sobre una estrategia de aprendizaje.

El libro del profesor recoge sugerencias de explotación de las unidades, clave de las actividades presentes en el libro del alumno y transcripciones de las audiciones del CD.

Propone asimismo una serie de textos diversos para la lectura con actividades y comentarios.

El libro del profesor dedica una decena de páginas a las estrategias de aprendizaje y a las estrategias de comunicación: propone pistas de reflexión pedagógica respecto a estas estrategias y nos muestra cómo proponer actividades que desarrollen una competencia estratégica.

Un importante material para transparencia aparece al final: contiene algunas ilustraciones pero, sobre todo, esquemas gramaticales que permiten sintetizar los aprendizajes gramaticales (conectores temporales, finales, condicionales, oraciones concesivas...). Estas fichas pueden ser utilizadas tanto para las explicaciones del profesor como para la corrección de los ejercicios de la actividad correspondiente. A pesar de un contenido muy denso en cada ficha, me parece una buena forma de sintetizar un aprendizaje gramatical.

En conclusión, esta quinta etapa del método *Prisma* ofrece un amplio abanico de actividades, de aprendizajes que pueden resultar atractivos para alumnos ya bastante avanzados, e invita a nuestros alumnos a conocer un mundo plural y una lengua rica.

Joëlle Lints

Facultés universitaires Saint-Louis

Institut Saint-Louis

Bruselas

Noticias

Presentación del libro *Memorias para el futuro.*



Presentación de «Memorias par el Futuro»

La Embajadora de España en Bélgica, María Victoria Morera Villuendas, presentó oficialmente el libro

“MEMORIAS PARA EL FUTURO”,

editado por la Consejería de Educación de la Embajada de España. En este acto intervinieron también Robin Lefere, Catedrático de Literaturas Hispánicas de la ULB y María A. González Encinar, Consejera de Educación de la Embajada de España.

El acto se celebró el 8 de marzo en el Edificio Asturias “Le Peuple”.

Después de la bienvenida a cargo de Javier Velasco, Director de la Representación del Principado de Asturias en Bélgica, tomó la palabra la Embajadora de España quien puso de



Presentación de «Memorias par el Futuro»

relieve la importancia del libro porque refleja el pasado del hispanismo en el Benelux y establece las bases para su proyección en el futuro.

Por su parte, Robin Lefere presentó la historia del Congreso y de la publicación de sus ponencias en el libro *Memorias para el futuro*, y resaltó el apoyo prestado por la Embajada de España y la Consejería de Educación para su publicación.

María A. González Encinar trazó las líneas de actuación de la Consejería en relación con el apoyo al español y a la difusión de su cultura. Entre otras ideas señaló que la Consejería tiene entre sus prioridades la colaboración con los hispanistas y el apoyo a las universidades donde se forman los futuros profesores de español.

Estuvieron presentes en el acto autoridades académicas, hispanistas belgas, catedráticos de universidad y profesores de español de diferentes niveles.

Con motivo de este acto, Robin Lefere aprovechó la ocasión para anunciar la convocatoria del II Congreso de Estudios Hispánicos en el Benelux, que estará dedicado al tema de la Guerra Civil española.

Formación del profesorado

Esta Consejería ha llevado a cabo un importante plan de formación del profesorado de ELE durante el curso 2005-2006 que se ha desarrollado en colaboración con los centros oficiales de formación de profesores de las Comunidades Flamenca y Francófona. Además, la Consejería ha ampliado este año su colaboración en materia de formación a otras redes como la Red Provincial Flamenca, el Centro de Formación de Profesores de la Universidad de Amberes y la Red Católica Francófona.

Durante este curso se ha continuado desarrollando el Ciclo de Comunidades Autónomas que ha estado dedicado a Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Extremadura y Galicia.

El día 6 de mayo de 2006 tuvo lugar la VI edición de Jornada del Español a la que ha asistido un importante número de profesores procedentes de Bélgica, Países Bajos, Luxemburgo e, incluso, Alemania. Este año ha estado dedicada al tema de “La gramática en el aula de ELE”. Los ponentes han sido Rosario Alonso y Alejandro Castañeda, profesores de la Universidad de Granada y verdaderos especialistas en gramática para su uso en clase de ELE.

En Luxemburgo se ha llevado a cabo la labor de formación de profesores en colaboración con el SCRIPT (Service de Coordination de la Recherche et de l’Innovation Pédagogiques et Technologiques) del Ministerio de Educación de Luxemburgo.

Informaciones

Fallo del II Premio Internacional Mosaico de Narración breve

Categoría 2A: hasta 18 años
 Obra: Ehécatl
 Autor: Enrique García Bourne

El Jurado del II Premio Internacional Mosaico de Narración Breve, presidido por D. Jaime Siles e integrado por D. Christian De Paepe, D. Robin Lefere y D. José Ovejero, acuerda por mayoría conceder el II Premio Internacional Mosaico a las siguientes obras:

1ª modalidad: profesores y alumnos de español en general.

Categoría 1A: hasta 16 años
 Obra: La epopeya de la existencia
 Autor: Luis Garrido Regalado

Categoría 1B: de 17 años en adelante
 Obra: La despedida
 Autora: Muriel Candelas de la Torre

2ª modalidad: alumnos de español como lengua extranjera cuya primera lengua no sea ninguna de las oficiales del Estado Español.



La Consejera de Educación entrega uno de los premios. En primer término, el presidente del jurado, Jaime Siles



III CONGRESO INTERNACIONAL DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS

“DEL CONCEPTO AL TEXTO”

Utrecht, 17 y 18 de noviembre de 2006

ORGANIZADORES y COLABORADORES

El Instituto Cervantes de Utrecht y la Consejería de Educación de las Embajadas de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo organizan el III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. En este congreso colaboran también departamentos y secciones de español de Universidades y Escuelas Superiores de Formación Profesional.

OBJETIVOS

- Revisar el estado del español en este sector.
- Establecer un marco para la divulgación de las más recientes investigaciones.
- Propiciar cualquier otra acción encaminada a impulsar el desarrollo de nuestra lengua como vehículo de relación profesional.

TEMAS

1. Análisis textual y de género del discurso especializado.
2. Características lingüísticas del discurso especializado.
3. Interculturalidad y español para fines específicos.
4. Nuevas tecnologías y español para fines específicos.
5. Aplicaciones del MCRE al discurso especializado.
6. Didáctica del español para fines específicos.
7. Terminología y traducción.

INFORMACIÓN Y PRÓXIMAS COMUNICACIONES

Para más información: Página Web del congreso www.ciefe.com y ciefe@ciefe.com

INSCRIPCIÓN

Antes del 1 de Octubre: 125 €. Después del 1 de Octubre: 150 €

Calendario

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

BÉLGICA

Communauté Française de Belgique

CAF

Elaboración de tareas que permitan una aproximación a la literatura en lengua extranjera

Fecha : del lunes 20/11/2006 a las 9h30 al martes 21/11/2006 a las 16h

Máximo : 9 participantes

Lugar : Esneux, Domaine du Rond-Chêne

Formadora : Danièle Janssen
En colaboración con Cristóbal Gutiérrez
Consejería de Educación

Información : Danièle Janssen
CAF La Neuville, 1
4500 Tihange (Belgique)
Tel. +32 (85) 27 13 60
Fax +32 (85) 27 13 99
caf@skynet.be - www.lecaf.be

Red Católica Francófona

Información : Joëlle Lints,
lints@fusl.ac.be

Het Gemeenschapsonderwijs

Jornadas de Formación del Profesorado de la red ARGO

Más información.
Jean Eyckmans, pedagogisch adviseur

Dirección :
Bisschoppenhoflaan, 404 bus 11
2100 Deurne
Tel. y fax : 03 325 71 79
jean.eyckmans@village.uunet.be

Información en www.rago.be
(Begeleidingsdienst-Studiedagen)

*Consejería de Educación,
Escuela Superior VLEKHO,
Instituto Cervantes*

VI jornada pedagógica del español

La gramática en el aula de español/LE
Fecha : 6 de mayo
Hora : 9h30-16h30
Lugar : Hogeschool voor Wetenschap & Kunst
Campus VLEKHO
Koningsstraat / Rue Royale 336
1030 Brussel/Bruxelles

Información : 02 219 53 85
asesoriabelgica.be@mec.es

*Consejería de Educación de la
Embajada de España*

II Jornada de presentación de materiales para la clase de ELE

Fecha : 24-06-06
Hora : 9h30-14h
Lugar : Hogeschool voor Wetenschap & Kunst
Campus VLEKHO
Koningsstraat / Rue Royale 336
1030 Brussel/Bruxelles
Metro Madou y Botanique/Kruidtuin

Información :
Consejería de Educación
Bl. Bischoffsheimlaan, 39
1000 Bruxelles

Tel. 02 219 53 85
asesoriabelgica.be@mec.es
<http://www.sgci.mec.es/be>

Ciclo de Comunidades Autónomas

- C. A. de Madrid
- C. A. de Murcia
- C. A. de Navarra
- C. A. del País Vasco
- C. A. de la Rioja
- C. A. de Valencia

Información :
cristobal.gutierrez@mec.es

LUXEMBURGO

Certamen literario organizado por el Círculo Cultural Español «Antonio Machado».

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

Seminario para profesores de español en colaboración con el SCRIPT.

Información :
A. Javier Arnedo
alce.luxemburgo.lu@exterior.pntic.mec.es

PAÍSES BAJOS

III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos CIEFE

Lugar y fecha:
Utrecht, 17 y 18 de noviembre de 2006

Información :
asesoriaholanda.nl@mec.es
www.ciefe.com

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España
Consejería de Educación



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

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

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

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@mec.es

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

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

PAÍSES BAJOS

Consulado General de España.
Frederiksplein, 34
NL 1017 XN AMSTERDAM

Teléfono: 00 31 20 423 55 75
Fax: 00 31 20 627 71 59
alce.holanda@mec.es

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

ASESORÍAS TÉCNICAS

BÉLGICA

Asesoría Técnica
Bld. Bischoffsheimlaan, 39 Bte. 15-16
1000 BRUSELAS
Tel.: 00 32 2 219 53 85 Fax: 00 32 2 223 21 17
asesoriabelgica.be@mec.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 14 h.
Fuera de este horario, solicitar cita previa.
Asesores:
Federico Curto Herrero
Cristóbal Gutiérrez Carrera

PAÍSES BAJOS

Asesoría Técnica
Consulado General de España

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

Asesora:
Marina Ruiz Pérez
asesoriaholanda.nl@mec.es

PUBLICACIONES

Revistas

MOSAICO 1, La mujer en España
MOSAICO 2, Teselas de actualidad
MOSAICO 3, Literatura
MOSAICO 4, Teselas de actualidad
MOSAICO 5, El español para fines específicos
MOSAICO 6, Teselas de actualidad
MOSAICO 7, Internet y las nuevas tecnologías
MOSAICO 8, Teselas de actualidad
MOSAICO 9, Marco común europeo de
referencia y Portfolio de las lenguas

MOSAICO 10, Teselas de actualidad
MOSAICO 11, El vocabulario
MOSAICO 12, marzo 2004
MOSAICO 13, junio 2004
MOSAICO 14, diciembre 2004
MOSAICO 15, junio 2005
MOSAICO 16, La competencia intercultural
en la enseñanza y aprendizaje del español
MOSAICO 17, junio 2006.

Libros

LASCA. Español para neerlandófonos
ACTAS DEL I CIEFE. Español para fines
específicos.
ACTAS DEL II CIEFE
SPAANS IN NEDERLAND
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN
BÉLGICA
TAREAS QUE SUENAN BIEN
MEMORIAS PARA EL FUTURO. I Congreso
de Estudios Hispánicos
FORMESPA

SEDES DEL INSTITUTO CERVANTES EN EL BENELUX



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



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y
LUXEMBURGO

EMBAJADA DE ESPAÑA



educación
exterior