



EMBAJADA  
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS  
Y LUXEMBURGO

# MOSAICO

Revista para la Promoción y Apoyo  
a la Enseñanza del Español

Núm. 23 – Junio 2009

'09 Enero  
-Junio

[educacion.es](http://educacion.es)

# Sumario

## PRESENTACIÓN 3

**Jindra Divis**  
Director General de la Europees Platform– internacionalización en la enseñanza.  
Países Bajos

## ARTÍCULOS

¿Vas o te vas? 5  
**M<sup>a</sup> Enriqueta Pérez Vázquez**

Unas claves para el contacto comercial entre belgas y españoles: la competencia intercultural en la clase de ELE de Empresariales 9  
**Erwin Snauwaert**

*SpreekTaal*: un proyecto didáctico y de investigación acerca de las funciones comunicativas 14  
**Patrick Goethals y Lien Depreitere**

Tipos de errores en el habla de alumnos flamencos en el aprendizaje de ELE 19  
**Ana Ibáñez Moreno y July de Wilde**

## TALLERES Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

La literatura en el aula de ELE. Experiencias prácticas 23  
**M<sup>a</sup> Carmen Alonso Morales**

Técnicas dramáticas en la clase de ELE: Imagina 31  
**Inés de la Calle Santa Ana**

## BIEN DICHO Y BIEN ESCRITO

**Español urgente**  
Topónimos y gentilicios 37  
**Alberto Gómez Font**

**Español correcto**  
Extranjerismos en español 39  
**Eugenio Cascón Martín**

## FICHAS

Las manos también hablan 41  
**Isabel Baeza Varela**

Cervantes... ¿padre o padrastro? 44  
**Francisca Espuche Carrilero**

## GUÍA DEL PROFESOR 46

## RESEÑAS

*Sí, ¿cómo no!* 47  
*Agencia ELE* 48

## INFORMACIONES

Noticias 49  
Calendario 50  
Consejería de Educación 51  
Institutos Cervantes 51

## MOSAICO

Junio 2009

### Directora

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

### Coordinadores

Antonio Delgado Torrico  
Javier Ramos Linares  
Asesores Técnicos

### Equipo de Redacción

Inmaculada Canet Rives  
Antonio Delgado Torrico  
Javier Ramos Linares  
Marina Sofía Ruiz Pérez  
Bld Bischoffsheimlaan 39  
1000 Bruselas  
tel.: 00 32 (0)2 219 53 85 – fax: 00 32 (02) 223 21 17  
asesoriabelgica.be@educacion.es

### Colaboran en este número

M<sup>a</sup> Carmen Alonso Morales  
Isabel Baeza Varela  
Eugenio Cascón Martín  
Inés de la Calle Santa Ana  
July de Wilde  
Lien Depreitere  
Jindra Divis  
Francisca Espuche Carrilero  
Patrick Goethals  
Alberto Gómez Font  
Ana Ibáñez Moreno  
Daniële Janssen  
M<sup>a</sup> Enriqueta Pérez Vázquez  
Erwin Snauwaert  
Martine Van Der Steen

### Corrección lingüística

Beatriz Calvo Martín

### Fotografías

Las fotografías de las páginas 13, 24, 27, y 29 proceden del Banco de imágenes y sonidos del Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.

### 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

### Edita:

© Secretaría General Técnica.  
Subdirección General de Información y Publicaciones  
Consejería de Educación de las Embajadas de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.  
NIPO versión digital: 660-09-028-0  
ISSN: 1374-0245

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

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

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

— ejemplar gratuito —

Edición electrónica de *Mosaico*:

<http://www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico.shtml>



He aceptado con mucho gusto la invitación de la Consejería de Educación de la Embajada de España para escribir la presentación del n° 23 de la revista *Mosaico*.

En primer lugar, me gustaría resaltar la importancia de la internacionalización en el rápido avance de la globalización, que nos coloca a nosotros y a nuestros

jóvenes ante nuevos retos. Los alumnos que conocen esta sociedad internacional e intercultural desde una edad temprana a través de la internacionalización dentro y fuera del entorno escolar están mejor preparados para el futuro y consiguen una perspectiva más amplia con mejores oportunidades en el mercado laboral internacional.

La Plataforma Europea —institución a la que represento— tiene, entre sus principales objetivos, contribuir a la calidad de la enseñanza en los Países Bajos a través de la internacionalización en la Educación Primaria y Secundaria y en la formación del profesorado. Es muy importante, pues, que esta internacionalización se incluya en los programas educativos, lo que se puede llevar a cabo de diversas maneras: desde el intercambio de alumnos hasta la formación del profesorado en el extranjero; y desde la colaboración internacional entre centros educativos y el refuerzo de la enseñanza de lenguas hasta la inclusión de la internacionalización en el currículo.

Las escuelas que acogen proyectos de internacionalización se dan cuenta rápidamente de su gran valor. En sus informes hacen mención de la mejora de las aptitudes sociales de sus alumnos, del aumento de sus conocimientos del tema del proyecto y del país sobre el que trabajan y, naturalmente, de su progreso lingüístico. También se ve reforzada la confianza que los alumnos tienen en sí mismos y los profesores consideran que la internacionalización, a través de la formación del profesorado y los contactos con sus colegas extranjeros, enriquece su experiencia lingüística y amplía su motivación profesional.

Un antiguo ministro neerlandés de Asuntos Exteriores comentó en una ocasión que los Países Bajos, al ser un Estado pequeño, tienen mucho territorio exterior. Y España es un país muy importante para nosotros, ya que ha alcanzado el quinto puesto en la lista de destinos más visitados por alumnos y profesores que, con las subvenciones de la Plataforma Europea, viajaron al extranjero en el año 2008.

Las lenguas extranjeras constituyen el instrumento principal de la internacionalización, pues el dominio

Met genoeg heb ik de uitnodiging van de Onderwijsraad van de Ambassade van Spanje in Nederland aanvaard om een voorwoord te schrijven in nummer 23 van vakblad *Mosaico*.

En wel omdat ik graag het belang van internationalisering wil benadrukken in de snel voortschrijdende globalisering, die ons en onze jeugd voor steeds nieuwe uitdagingen plaatst. Leerlingen die op jonge leeftijd door internationalisering op school- en daarbuiten- kennismaken met die internationale en interculturele samenleving, worden op die toekomst voorbereid. Daarbij krijgen ze een breder perspectief en betere kansen op de internationale arbeidsmarkt.

Als kenniscentrum internationalisering in het basisen voortgezet onderwijs en lerarenopleidingen draagt het Europees Platform door internationalisering bij aan de kwaliteit van het onderwijs in Nederland. Het is immers van groot belang dat het onderwijs internationalisering opneemt in het onderwijsprogramma. Dit kan op verschillende manieren: van leerlingenuitwisseling tot docentenascholing in het buitenland en van internationale samenwerking tussen scholen, versterking van vreemdetalenonderwijs tot verankering van internationalisering in het curriculum.

Scholen die internationalisering hebben omarmd, zien als al snel de meerwaarde ervan. Zij rapporteren verbeterde sociale vaardigheden van de leerlingen, meer kennis over het projectonderwerp en het land van bestemming en uiteraard een vergrote taalvaardigheid. Ook het zelfvertrouwen van leerlingen wordt versterkt. Docenten geven aan dat internationalisering, zowel door nascholing als ook contacten met buitenlandse collega's, hun (talen) expertise bevordert en dat hun beroepsmotivatie stijgt.

Een vroegere Nederlandse minister van Buitenlandse zaken heeft ooit opgemerkt dat een klein land als Nederland heel veel buitenland heeft. En Spanje is voor ons een belangrijk land. Door leerlingen en docenten, die met subsidie van het Europees Platform in 2008 naar het buitenland zijn gegaan, heeft Spanje een vijfde plaats verworven in het rijtje van meest bezochte bestemmingen!

Vreemde talen vormen het belangrijkste instrument van internationalisering, omdat goede beheersing van vreemde talen reizen, studeren, wonen en werken in het buitenland vergemakkelijkt. Het spreken van een vreemde taal helpt om een andere cultuur en kijk

de los idiomas facilita la posibilidad de viajar, estudiar, residir y trabajar en el extranjero. Hablar otra lengua ayuda, además, a comprender otra cultura y otro modo de ver la vida, por lo que contribuye a que desaparezcan barreras entre las personas.

La creciente demanda de la enseñanza de lenguas en edades tempranas demuestra que nunca es demasiado pronto para aprender una lengua extranjera. En los Países Bajos esto se traduce en la oferta de una de las principales lenguas extranjeras —inglés, francés, alemán o español— en la Enseñanza Primaria a partir del primer curso (niños de 4 años de edad). En los últimos cursos (niños de 11 y 12 años de edad), la oferta se realiza junto con el inglés, que es obligatorio. De las investigaciones realizadas se concluye que un comienzo temprano del aprendizaje de una lengua extranjera conduce a la mejora de las destrezas lingüísticas sin perjudicar el desarrollo de la lengua materna, hecho que permite dar una respuesta tranquilizadora a la inquietud frecuente que manifiestan muchos padres.

Con el fin de estudiar las necesidades que pueda tener un centro de Educación Primaria que desea ofrecer la lengua española, nuestra Plataforma Europea, por encargo del Ministerio de Educación, inició en el año 2007 un proyecto piloto en ocho escuelas en los Países Bajos. Durante un período de tres años, las escuelas experimentan impartiendo el español a sus alumnos dentro del horario regular escolar. El objetivo final es conformar un modelo de iniciación que pueda ser utilizado por otros nuevos centros. A este respecto, la Plataforma Europea agradece los servicios prestados por la Consejería de Educación en los Países Bajos.

El español como lengua universal y, naturalmente, la cultura española desempeñan, pues, un papel importante en la internacionalización de la enseñanza en los Países Bajos. Espero que también siga creciendo el interés por la internacionalización —y con ella la calidad del español en la escuela— con el fin de que los alumnos puedan ser preparados óptimamente para proseguir estudios, residir y trabajar en un entorno internacional.

op het leven te begrijpen, waardoor barrières tussen mensen eerder verdwijnen.

Dat je niet vroeg genoeg kunt beginnen met een vreemde taal bewijst de toenemende vraag naar vroeg vreemdetalenonderwijs. Vroeg vreemdetalenonderwijs in Nederland wil zeggen dat op de basisschool vanaf groep 1 (kinderen vanaf 4 jaar), één van de belangrijkste talen Engels, Frans, Duits of Spaans wordt aangeboden. Dit naast het verplichte Engels in de laatste twee klassen (11- en 12 jarigen). Uit onderzoek blijkt dat vroeg beginnen met een vreemde taal tot een betere taalvaardigheid leidt en dat het niet slecht is voor de ontwikkeling van de moedertaal. Dit is een vraag die vaak door bezorgde ouders wordt gesteld.

Om te onderzoeken wat een basisschool nodig heeft om met Spaans te kunnen starten is het Europees Platform in 2007 gestart met het proefproject Spaans op acht basisscholen in Nederland, in opdracht van het Ministerie van Onderwijs. De scholen experimenteren in een periode van 3 jaar met het geven van lessen Spaans aan hun leerlingen binnen de reguliere lestijden. De bedoeling is om uiteindelijk een starterpakket samen te stellen, waarmee nieuwe scholen kunnen beginnen. Het Europees Platform maakt in dit kader dankbaar gebruik van een aantal diensten van la Consejería de Educación in Nederland.

Op deze manier speelt het Spaans, als wereldtaal, en uiteraard de Spaanse cultuur een belangrijke rol in internationalisering van het Nederlandse onderwijs. Ik hoop dan ook dat u aan internationalisering - en daarmee de kwaliteit van het Spaans op school - aandacht blijft besteden, zodat leerlingen optimaal worden voorbereid op studeren, wonen en werken in een internationale omgeving.



**Jindra Divis**  
Director de la Plataforma Europea –  
internacionalización en la enseñanza  
Países Bajos



**Jindra Divis**  
Directeur Europees Platform –  
internationaliseren in onderwijs  
Nederland

## ¿Vas o te vas?

M<sup>a</sup> Enriqueta Pérez Vázquez

SSLMIT Universidad de Bolonia-Forlì

enriqueta.perez@unibo.it

En este artículo se presenta un nuevo enfoque a una cuestión difícil de abordar en la clase de ELE: el uso de los pronombres clíticos con verbos de movimiento y cambio de estado. Aunque tradicionalmente se han considerado opcionales, la autora considera que la presencia del pronombre es, en realidad, un recurso lingüístico de carácter aspectual que modifica el modo de conceptualización de una acción.

Como señala Osuna García (1979), enfrentarse al estudio de la forma *se* supone una dosis considerable de riesgo, dado que no es posible ofrecer una explicación general y unitaria sobre el comportamiento de los diferentes *ses* en español.<sup>1</sup> Lejos de tratar de dar una explicación unitaria, y ni tan siquiera pretender abordar todos los pronombres del español, podemos decir que, a grandes rasgos, existen cinco tipos de *se*: el reflexivo y recíproco del ejemplo (1a) con función de complemento directo o indirecto; el de (1b), que es marca de pasiva refleja o de impersonal; el de (1c), que es un pronombre intransitivizador; el pronombre verbal obligatorio de (1d); y, por último, los *ses* aparentemente opcionales con verbos transitivos (1e) y con verbos intransitivos (1f).<sup>2</sup>

- (1) a. La joven **se** maquilla (a sí misma).  
Las niñas **se** maquillan (la una a la otra).
- b. **Se** vive cada vez peor en las ciudades.  
**Se** venden demasiados pisos.
- c. **Se** aburríó en la sala de espera /  
Aburríó al público con su charla.
- d. Romeo **se** suicidó por amor. **Se** adueñó de la tierra.
- e. (**Se**) comió el jamón.
- f. (**Se**) marchó a la guerra. (**Se**) va a París. La gente (**se**) salía del estadio.

Los estudiantes extranjeros de español usan sin mucho criterio una partícula que sus gramáticas y manuales definen como opcional

### 1. Los *ses* aparentemente opcionales.

Los *ses* que quizás sorprenden más a un estudiante extranjero y que le resultan más difíciles de utilizar son los llamados pronombres superfluos, opcionales o benefactivos con verbos transitivos (1e) y con verbos intransitivos (1f), precisamente porque no son obligatorios, no tienen ninguna función gramatical (como complemento, directo o indirecto) y aparentemente no provocan grandes cambios ni en la sintaxis ni en el significado del enunciado. El objeto de este trabajo es el estudio del pronombre en frases como (1f), con verbos intransitivos de movimiento y cambio de estado (*bajarse, caerse, irse, marcharse, morirse*, etc.). Trataremos de explicar su uso en español y lo que aportan al verbo al que modifican.

La explicación más frecuente es que el pronombre en cuestión no es obligatorio y solo añade valor afectivo, a veces familiar, a la predicación. Es decir, según esta explicación sería más familiar decir *Napoleón se murió en Elba* que *Napoleón murió en Elba*, que sin pronombre resultaría más formal. Sin embargo, esto no es suficiente, pues los estudiantes extranjeros de español usan sin mucho criterio una partícula que sus gramáticas y manuales definen como opcional y parecen justamente contrariados cuando en las correcciones que el profesor realiza de sus composiciones encuentran que hemos añadido o tachado *ses* aparentemente opcionales, como es el caso de los siguientes ejemplos, donde solo es correcta la segunda frase de cada par, como indicamos mediante el asterisco:

- (2) a. \*La desgracia **se** cayó sobre la familia / La desgracia cayó sobre la familia.  
b. \*Me murió el gato de un susto / **Se** me murió el gato de un susto.  
c. \*Fue de Madrid para siempre / **Se** fue de Madrid para siempre.

1 Una primera versión, aunque desde el punto de vista contrastivo con el italiano, se puede consultar en Pérez Vázquez (2007).

2 No en toda la bibliografía sobre el tema hallamos las mismas clasificaciones ni la misma nomenclatura para cada tipo de *se*, pero en general las diferencias son más de tipo terminológico que conceptual. Dedicados a las construcciones pronominales en su conjunto pueden consultarse los recientes trabajos de Gómez Torrego (1992), Otero (1999) y Mendicoetxea (1999).



Mª Enriqueta Pérez en el Centro de Recursos de la Consejería de Educación en Bruselas

En este trabajo veremos que el *se* no es opcional, sino que es un recurso lingüístico de carácter aspectual que modifica el modo de conceptualización de una acción, centrando nuestra atención en los problemas que su uso provoca en el aula de ELE. Las construcciones con *se* es uno de los temas clásicos de la gramática del español; sin embargo, la mayoría de los estudios analizan las características sintácticas y se dan precisiones poco concretas y vagas, o se deja de lado la interpretación semántica de estas construcciones. Y es precisamente este último aspecto el que se abordará en este estudio. Asimismo, se tratará de dar una serie de normas de uso que puedan servir a los estudiantes extranjeros de español para utilizar correctamente el pronombre opcional.

El corpus de datos usado para estudiar el pronombre opcional es en gran parte una recopilación de errores recogidos en exámenes, ejercicios y tareas en el aula de ELE.

## 2. El *se* con verbos intransitivos de movimiento y cambio de estado.

Molina Redondo (1974) y Fernández Ramírez (1986) son de los primeros en señalar que, con ciertos verbos, la presencia del elemento pronominal *se* asocia a un cambio en las características aspectuales del predicado.<sup>3</sup> Así, por ejemplo, predicados como *pasear*, *ir* o *dormir*, que denotan una actividad que no está limitada o una situación que puede mantenerse a lo largo de un período, con el pronombre clítico (*pasearse*, *irse* o *dormirse*) se transforman en eventos delimitados

o acotados. Es decir, el *se* dota al predicado de un límite o acotación.<sup>4</sup> Eso es lo que sucede en una frase como (3a), donde *dormir* se interpreta como una acción durativa, al contrario que *dormirse*, en (3b), que denota una acción puntual:

(3) a. El niño durmió toda la noche.

b. \*El niño *se* durmió toda la noche.

La frase de (4) resulta agramatical o muy marginal, porque el uso de *se* provoca que el evento verbal se conciba como puntual y acotado, lo que resulta incompatible con una expresión durativa como *durante*:

(4) \*Yo no pude salir de mi asiento porque el pasajero que estaba a mi lado *se* durmió durante todo el viaje.

Del mismo modo, el verbo *ir* se interpreta como una actividad sin límite ('dirigirse a un lugar'), como en (5a); por el contrario, en su versión pronominal, *irse* tiene el significado de 'abandonar un lugar', como en (5b), es decir, se interpreta como un evento limitado.<sup>5</sup>

(5) a. Si vas a la cocina, tráeme un vaso de agua.

b. Si *te* vas, cierra la puerta.

Podríamos decir que, sin pronombre, *ir* es un proceso; en cambio, *irse* es un estado-proceso-estado. Una frase como: \**si te vas a la cocina, tráeme agua*, es marginal o agramatical, porque se supone que el sujeto debe volver al lugar donde se encuentra el hablante: es decir, el evento de *ir* no está contemplado como un estado-proceso-estado, por lo que la frase no resulta pragmáticamente correcta.

(6) a. \*Si *te* vas a la cocina, tráeme un vaso de agua.

b. Si vas a la cocina, tráeme un vaso de agua.

Del mismo modo, el *se* cambia el significado de dos frases como las de (7). En (7a) el significado es ambiguo, Mambrú se encuentra en el lugar en el que se halla el hablante, ha regresado de la guerra o bien está en la guerra. En (7b) Mambrú ha abandonado el lugar donde se encuentra el hablante.

(7) a. Mambrú ya ha ido a la guerra = Ya ha estado en la guerra.

b. Mambrú ya *se* ha ido a la guerra = Ya no está aquí, está en la guerra.

Además, en ocasiones el *se* no solo modifica el aspecto léxico del verbo al que se enclitiza, sino que conlleva un cambio de significado. Así, por ejemplo, el verbo *buscar* denota un proceso sin un final natural; en cambio, *buscarse* hace referencia a un evento puntual e implica, además, que se ha encontrado aquello que se buscaba.

3 Bello (1845: §764) y RAE (§277) lo incluyen entre los reflexivos; Gili Gaya (1943: 74) como elemento estilístico condicionado por factores diafásicos y diastráticos. Molina Redondo (1974) y Osuna García (1979) lo clasifican entre las oraciones medias. Los estudios más recientes tienden a clasificarlo aparte.

4 Los estudios más recientes defienden que el *se* modifica el *Aktionsart*, también llamado *aspecto léxico* o *modo de acción* del verbo. Véase a este respecto Fernández Lagunilla y De Miguel (2000).

5 Se ha señalado en numerosas ocasiones que el pronombre es obligatorio con verbos de movimiento cuando estos expresan abandono del lugar de procedencia: *me fui para no volver*.

- (8) a. Buscó una asistente rubia y eficiente (la buscaba y no sé si la encontró).  
 b. El director *se* buscó una asistente rubia y eficiente (la buscó y la encontró).

El uso del pronombre cambia el aspecto léxico del verbo con *volar* y, además, establece una diferencia con respecto al papel temático del sujeto, pues con *volarse* el sujeto no es el agente de la acción (no tiene voluntad de realizar la acción), mientras que con *volar* sí es el agente; en (9a) el sujeto es un experimentador del evento verbal —la acción se realiza sin voluntad por parte del sujeto— y, en cambio, en (9b) la acción se realiza con voluntad del sujeto:

- (9) a. El papel *se* voló del escritorio.  
 b. El piloto voló sin uno de los motores.

Además, como indicábamos, el *se* provoca cambios en el aspecto verbal; con el pronombre es perfectivo, como en (10a), que no admite de forma muy natural una expresión adverbial como *haciendo ondas* que haga referencia a la duración de la acción, pues con el pronombre se indica un hecho puntual, el momento en el que el papel ya no está en el escritorio. En cambio, sin el *se* se puede hacer referencia a la duración de la acción verbal, como en (10b).

- (10) a. ??El papel *se* voló del escritorio haciendo ondas.<sup>6</sup>  
 b. El papel voló por la habitación haciendo ondas/alocadamente.

### 2.1. El *se* aspectual, focalizador de una fase del evento.

En español existen muchos otros verbos intransitivos que ya indican acciones puntuales, con un final natural, que permiten la aparición de *se*: *morir(se)*, *caer(se)*, *volver(se)*, *subir(se)*, *bajar(se)*, o *salir(se)*.<sup>7</sup> La pregunta entonces es: ¿qué aporta el pronombre a estos verbos, dado que por su naturaleza léxica ya indican acciones delimitadas?

De acuerdo con De Miguel y Lagunilla (2000), el *se* focaliza o enfoca la fase final del evento. Esta explicación puede satisfacer y convencer al lingüista, pero seguramente dejará a nuestros alumnos bastante desorientados y, de hecho, nos veremos obligados a responder a preguntas como las siguientes: desde un punto de vista comunicativo, ¿qué significa que *se* focaliza la fase final de un evento? En aquellos contextos en los que el pronombre es opcional, ¿cuál es la diferencia entre usarlo o no usarlo? Es decir, ¿qué significación añade a toda la predicación?

<sup>6</sup> La marca de los dos signos de interrogación señala que el enunciado en cuestión no es del todo correcto.

<sup>7</sup> Predicados como *marcharse* o *quedarse*, que en español estándar deben clasificarse como pronominales puros, en algunas variedades de español (por ejemplo, en el español de Galicia) se usan también sin el *se*.

La idea es que las diferencias entre la versión pronominal de estos verbos y su versión no pronominal también pueden ser explicadas en términos semántico-pragmáticos, tomando como punto de partida la visión o punto de vista del hablante o emisor, que es el participante del evento de la enunciación que conceptualiza la acción verbal en el acto comunicativo, ya sea oral o escrito. Es decir, el hablante o emisor (responsable de la enunciación) también es uno de los participantes del acto comunicativo y podrá presentar una predicación desde su propio punto de vista.

Partiendo de la idea de que los predicados están dotados de una estructura interna, se puede proponer como explicación que el *se* convierte la acción verbal en un estado: un estado final, resultado de una acción (Fernández Lagunilla y De Miguel, 2000), lo que desde el punto de vista pragmático se puede argumentar señalando que el emisor presenta la escena cristalizada en el estado resultante del cambio producido por el evento verbal. Imaginemos una escena, el acto de saltar una valla:

- (11) a. Juan saltó la valla lentamente.  
 b. ??\*Juan *se* saltó la valla lentamente.



*Sesión de formación en Luxemburgo*

La idea es que el *se* establece una diferencia en términos de procesamiento de una escena desde el punto de vista de quien la percibe: un modo de conceptualización de la realidad extralingüística. En (11a) se nos habla de la acción de *saltar*; en cambio, (11b) habla del resultado de esa acción, que es un estado (el haber saltado la valla).

Por tanto, podemos hacer la siguiente generalización: si un evento puede ser apreciado en su totalidad, podrá usarse el *se*; si el estado final de un evento no puede ser apreciado en su totalidad, el verbo que lo designa no podrá ser usado en su versión pronominal. De este modo, en (12a) se puede usar *se* porque puede apreciarse la fase final (la piedra caída), mientras (12b) no es correcta

porque no puede apreciarse la fase final: no puede hallarse el rayo caído.

(12) a. La piedra (**se**) cayó.

b. \*El rayo **se** cayó.

En una frase como *el jarrón se cayó de la mesa*, el evento de *caer* está concebido como una acción compuesta por tres fases: 1ª, está en la mesa; 2ª, se precipita; y 3ª, está caído (es decir: estado-proceso-estado). En cambio, si el sujeto de *caer* es un elemento como *el rayo* y, por lo tanto, al hablante o procesador de la escena le falta la fase inicial y final de estado, la frase resulta marginal.<sup>8</sup>

La misma explicación puede aplicarse a las frases siguientes, todas ellas con una referencia abstracta, por lo que en ningún caso puede apreciarse el estado final (como mucho las consecuencias), por lo que no se admite el *se*.

(13) a. \*La bolsa de Nueva York **se** cayó en picado.

b. \***Se** han bajado las temperaturas.

c. \***Me** caí en la tentación.

d. \*La maldición **se** cayó sobre la familia.

Se puede concluir que el *se* en estos casos establece categorías situacionales que forman parte de nuestra percepción y conceptualización de la realidad extralingüística. En síntesis, el *se* conceptualiza la escena presentándola como un estado, en la fase sucesiva a la fase del cambio.

Con un verbo como *subir* se establece, además, una diferencia entre sujeto animado o agente y sujeto no animado o inactivo; así, en (14a), con un sujeto no animado, la frase resulta muy marginal porque el *se* de *subirse*, además de focalizar la última fase del evento, requiere que el sujeto sea un agente de la acción verbal. De hecho, con un sujeto animado, la frase es perfectamente gramatical:

(14) a. ??\*El globo **se** subió al tejado.

b. El gato **se** subió al tejado.

### 3. Conclusiones.

En este trabajo hemos propuesto la idea de que el pronombre clítico con verbos de movimiento y cambio de estado actúa o funciona como un operador que conceptualiza el modo de presentación de la predicación o, mejor dicho, el modo en el que viene procesada la escena y, como consecuencia, el modo en el que aparece codificada o plasmada en términos gramaticales.

La propuesta didáctica consiste en que una predicación, un evento —entendido como una secuencia de escenas

<sup>8</sup> Quizás esta hipótesis pueda explicar la marginalidad de una frase como (i), pues según nuestra concepción cultural, Dios no se halla en la Tierra, bajó pero no se quedó.

(i) ??Dios **se** bajó a la tierra.

Un evento —entendido como una secuencia

de escenas o de fotogramas—, puede ser

presentado, lingüísticamente, usando todos

los fotogramas o fotografías de modo

continuo, o bien presentando una sola

fotografía

o de fotogramas—, puede ser presentado, lingüísticamente, usando todos los fotogramas o fotografías de modo continuo, o bien presentando una sola fotografía. Así, por ejemplo, el evento de saltar el muro podremos presentarlo usando un número indeterminado de escenas; la secuencia presenta la acción en todos sus pasos: antes de saltar el muro, durante el salto, el momento en el que se toca suelo, secuencia que lingüísticamente será conceptualizada como *Juan saltó/saltaba/ha saltado el*

*muro*. Pero la escena puede ser procesada usando un solo fotograma, el fotograma final, el que indica el resultado del proceso o evento: *Juan se saltó el muro* (Juan está en la otra parte del muro, ya ha saltado el muro).

Comparando *Juan saltó el muro* y *Juan se saltó el muro*, el modo de conceptualización o procesamiento cambia; en la primera frase (sin *se*) concedemos la misma importancia a cada una de las fases del evento —en nuestros términos: se concede la misma importancia a cada uno de los fotogramas—. En la segunda frase (con *se*), se concede mayor importancia a la última fase, al último fotograma. Se podría decir que con el uso del pronombre *se* se predica sobre el estado final, mientras que sin *se* hablamos del evento, de la acción. En un ejemplo como *se salió a la calle*, lo que interesa comunicar es que se encuentra en la calle y, además, está allí porque salió de algún lugar; en cambio, en esa misma frase sin *se* el hablante comunica simplemente que el sujeto salió de algún lugar.

Por otra parte, hemos mostrado que el *se* no solo modifica el aspecto del verbo al que se enclitiza, sino que también puede provocar cambios de significado, como con el par *dormir/dormirse*.

### Bibliografía.

- BELLO, A. (1847 [2004]): *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Editorial Edaf.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. y DE MIGUEL, E. (2000): “El operador aspectual *se*”, en *Revista Española de Lingüística*, 30.1, pp. 13-43.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1992): *Valores gramaticales de se*, Madrid, Arco Libros.
- MENDICOETXEA, A. (1999): “Construcciones con *se*: medias, pasivas e impersonales”, en *Gramática descriptiva de la lengua española*, I. Bosque y V. Demonte (eds.), pp. 1575-1722.
- MOLINA REDONDO, A. (1974): *Usos de se*, Madrid, Sociedad Española de Librería.
- OSUNA GARCÍA, F. (1979): “La forma *se* en español, posibilidad de considerarlo como signo de construcción media”, en *LAE* (93-119), I/1.
- OTERO, C. P. (1999): “Pronombres reflexivos y recíprocos”, en *Gramática descriptiva de la lengua española*, I. Bosque y V. Demonte (eds.), pp. 1427-1517.
- PÉREZ VÁZQUEZ, M<sup>a</sup> Enriqueta (2007): “El *se* aparentemente opcional en el aula de español L2”, en *Cuadernos de Italia y Grecia*, Consejería de Educación, Embajada de España, Roma, pp. 79-92.

## Unas claves para el contacto comercial entre belgas y españoles: la competencia intercultural en la clase de ELE de Empresariales

Erwin Snauwaert

HUBrussel / KULeuven

erwin.snauwaert@hubrussel.be

La competencia intercultural es un factor crucial en el buen uso de una lengua; sin embargo, a veces se le dedica poco tiempo en la clase de ELE. En este artículo se destaca su importancia en los contactos comerciales y se presentan ciertas claves para que los alumnos de Ciencias Empresariales puedan desarrollar esta competencia intercultural, que tan importante será en su futura carrera profesional.

Al considerar las clases de lengua para fines específicos, en muchas escuelas se observa que los profesores por lo general coinciden en ejercitar las reglas gramaticales y en aportar las bases léxicas y comunicativas. Por otra parte, la competencia intercultural, que también está implicada en el aprendizaje de una lengua extranjera (Byram, 1997: 22) y que para ciertos grupos de estudiantes, como los de Ciencias Empresariales, es de peculiar importancia, parece ser más problemática. Muchas veces se parte de la presuposición de que los estudiantes irán adquiriendo esta competencia a medida que se familiaricen con los elementos puramente lingüísticos. Por eso, simplemente se pasa por alto en el aula o solo se limita a una enumeración de curiosidades, del tipo “enciclopedia” o *Landeskunde*, sin aludir a las destrezas correspondientes (Sercu, 2005: 6).

Sin embargo, la adquisición de dicha competencia no resulta ser un proceso espontáneo del todo. Si puede haber una correlación entre el mero aprendizaje lingüístico y el entendimiento de las sensibilidades interculturales para un idioma “exótico” (el chino, el árabe...), Van Hooff, Korzilius y Plancken señalan que para las lenguas que tienen cierto parentesco estructural entre sí, como el español, el inglés, el francés y el neerlandés, no se da el caso. Por el contrario, al abordar lenguas que les son más “familiares” los estudiantes se inclinarían a considerar a los países correspondientes de manera estereotipada. Las esporádicas estancias turísticas igualmente afirmarían su etnocentrismo ya que, según el mismo estudio, haría falta haber vivido en una determinada cultura por lo menos durante tres años para abrirse de lleno a ella (Van Hooff, 2002: 69-70).

Si queremos desarrollar la competencia intercultural, tenemos, pues, que apostar por ella en el aula. Intentaremos mostrar cómo se puede hacer en el currículo de Empresariales, para estudiantes que en sus futuras carreras tendrán que practicar el español

en contextos muy específicos. Concretamente, se trata de alumnos neerlandófonos que, además del francés y del inglés, aprenden el castellano como tercera lengua. Después de estudiar la gramática, el léxico básico y algunos aspectos socioculturales de España en los dos primeros años, abordan en el tercero la lengua comercial y la comunicación intercultural.

Estos contenidos apelan de por sí a la motivación de los estudiantes (Shadid, 1998: 89-90). La precisión del vocabulario comercial y la conciencia de los mecanismos interculturales les permitirán formular un mensaje oral o escrito en la terminología correspondiente y encontrar la tonalidad adecuada acatando las sensibilidades típicamente españolas. Favoreciendo la comprensión llegarán por esas vías a realizar un objetivo más lucrativo: cerrar mejores negocios.

¿Cómo desarrollar esta competencia intercultural de manera pertinente? Aprendiéndose datos geográficos, históricos, políticos, socioculturales

Si queremos desarrollar la competencia intercultural, tenemos que apostar por ella en el aula

y económicos, los estudiantes se han construido en los primeros años un conocimiento sobre España que hará que ya sean menos proclives a generalizar intempestivamente o a dejarse llevar por estereotipos. Sin embargo, no pasa de ser un equipaje cultural, un tipo de trasfondo que encierra unos valores más profundos que existen dentro de cierta sociedad y que gobiernan tanto la vida cotidiana como el mundo de los negocios.

Exactamente estos valores son considerados por Geert Hofstede como el eje central de las culturas (1991: 7-10) y, por extensión, del diálogo intercultural. Este investigador holandés los definió a partir de una encuesta sobre la familia, la educación y el trabajo que realizó a los empleados de la compañía IBM, una multinacional con unas condiciones laborales parecidas en todas partes del

mundo. Dado que los participantes solo se distinguían por sus pasaportes, la variación en las respuestas tenía que proceder de unas diferencias culturales. Así, surgieron cuatro criterios que se revelaban pertinentes para la vida laboral y que permitían situar a los 53 países envueltos en la investigación: la distancia frente al poder, la tensión individualismo-colectivismo, la pareja masculinidad-feminidad y el rechazo de la incertidumbre.

Aunque ya ha sido criticado por unos y otros, el modelo de Hofstede parece salvar el estudio de la competencia intercultural de lo puramente anecdótico poniendo las bases para establecer una comparación. Relacionando dos o más culturas, se abandona la descripción estática de una sola sociedad y se desplaza la atención a las destrezas sociales y lingüísticas relevantes en un encuentro intercultural específico (Byram, 1997: 66). Precisamente este valor práctico, junto al enfoque empresarial, convierte estos criterios en instrumentos apropiados para nuestros futuros ejecutivos.



Por esta razón, compararemos los cuatro parámetros para España y Bélgica y precisaremos para cada uno cuáles son las consecuencias pragmáticas y/o lingüísticas más llamativas. Para dar una idea más global, reproduciremos cada vez los países que ocupan el puesto más alto y más bajo del *ranking* y utilizaremos, además, Francia y Holanda como elementos de referencia. Francia es un país vecino de España y también tiene afinidades lingüísticas y culturales con la parte meridional de Bélgica. Ese parentesco lingüístico también se da entre Holanda y la parte flamenca de Bélgica. Aunque en este caso no se puede hablar de afinidad cultural —Flandes y Holanda tienen culturas totalmente diferentes—, Holanda puede ser un punto de comparación interesante en general.

### 1. La distancia frente al poder: aprender a tutear.

La distancia frente al poder se refiere al grado en el que una sociedad acepta que el poder está distribuido de manera

desigual. Esto puede traducirse en preguntas del tipo: ¿La jerarquía es importante o no? ¿Media mucha distancia entre jefe y subordinado? ¿La obediencia es incondicional o se admiten discrepancias...? La clasificación para este criterio se puede observar en el cuadro siguiente (Hofstede, 1991: 26). No reproducimos los valores absolutos de la encuesta, dado que las posiciones que ocupan España y Bélgica entre sí y su comparación con los países citados bastan para aclararnos la importancia relativa del criterio analizado en las sociedades respectivas.

*Distancia frente al poder (Power Distance Index)*

1	Malasia
15/16	Francia
20	Bélgica
31	España
38	Holanda
53	Austria

Igual que Francia, Bélgica parece valorar más la distancia frente al poder que España. Los belgas les atribuyen, pues, más influencia a sus mandatarios y se atienen más a la jerarquía. Por consiguiente, en el trabajo globalmente respetan más la autoridad de un jefe y esperan que un superior se comporte como tal.

Aunque en ambos países los encuentros de negocios tienen un carácter bastante oficial, como se desprende de la importancia de una indumentaria adecuada, los ejecutivos belgas —y específicamente los flamencos— se toparán en sus viajes de negocios con un trato interpersonal más relajado y cordial. El hecho de que en España haya menos “barreras” se ilustra en el nivel lingüístico en la evidencia del tuteo y en el uso muy restringido de la forma de cortesía. Visto que los equivalentes de *usted* se utilizan con frecuencia en neerlandés (*u*) y en francés (*vous*), puede ser que al comienzo este paso al *tú* les cueste a los estudiantes belgas<sup>1</sup>.

### 2. Individualismo / colectivismo: hacia un contacto más personal.

La tensión entre individualismo y colectivismo sondea la intensidad con la que se valoran las relaciones entre las personas. ¿Estas son poco estrechas (individualismo)

<sup>1</sup> Es revelador que para la mayoría de los países latinoamericanos, donde el uso de las formas de *usted* es de rigor y donde el *ustedes* ha sustituido al *vosotros*, se perfila una distancia en el poder más pronunciada. Así, encontramos Guatemala y Panamá en un segundo puesto compartido, México y Venezuela juntos en el quinto, seguidos por Ecuador (8), Colombia (17), El Salvador (18), Perú (21), Chile (24) y Uruguay (26). Todos preceden a España. Las únicas excepciones las constituyen Argentina (35) y Costa Rica (42), que por su situación histórica y política ya ocupan una posición bastante particular en América Latina.

o estrechas (colectivismo)? Esta problemática también puede formularse como sigue: ¿Qué prevalece: el interés privado o colectivo? ¿Se acepta el enfrentamiento directo o se teme la pérdida de prestigio? ¿Se valoran en el trabajo sobre todo los objetivos profesionales o las relaciones interpersonales? En todos los casos la primera opción denota el individualismo y la segunda el colectivismo. Para los países concernientes observamos la jerarquía siguiente (Hofstede, 1991: 53):

*Individualismo (Individualism)*

1	EE.UU.
4/5	Holanda
8	Bélgica
10/11	Francia
20	España
53	Guatemala

En los Estados Unidos, que encabezan la lista, el individualismo es muy pronunciado, o sea, se disocia la amistad de los negocios. En este sentido, no les importa a los estadounidenses darle una rotunda negativa a un cliente, ya que esta no tiene por qué repercutir en las relaciones personales. Esta tendencia también se perfila en Holanda y, en menor medida, en Bélgica. Aunque todavía dista bastante de los países hispanoamericanos —Guatemala cierra la lista— o asiáticos, donde decir *no* equivale a sentirse incompetente y desprestigiado<sup>2</sup>, España valora mucho más el aspecto colectivo que Bélgica.

Efectivamente, para que una relación comercial sea fructífera en España hacen falta encuentros personales y una atención seguida al cliente. Una llamada parece ser mucho más apropiada que un mensaje por correo electrónico y nada resulta tan eficaz como un encuentro “físico” con ocasión de un viaje de negocios. De ahí también que las comidas desempeñen un papel tan prominente: en España la comida no solo es orgullo nacional o regional (Oliveras Vilaseca, 2005: 24-25), sino también signo de hospitalidad y de confianza. Para los españoles, un contrato comercial o un congreso pasa obligatoriamente por un almuerzo de diferentes platos, mientras los holandeses, que tienen una tasa de individualismo muy alta, en esas ocasiones se contentan con unos bocadillos.

En el campo lingüístico-pragmático, la intensidad del contacto personal se nota en aspectos de prosémica y de cinésica, que respectivamente se refieren a la distancia que se mantiene frente al interlocutor y a los movimientos

que se hacen al hablar. En lo que atañe a la prosémica, los españoles suelen situarse en una conversación normal a una distancia que los nortños reservan para las personas con las que tienen cierta intimidad. Se acercan, pues, más de lo que espera un belga, que, por su parte, tendrá que reprimir un reflejo de alejarse. Esto se confirma en la cinésica, terreno en el cual el empresario belga tendrá que rendirse ante la evidencia de que los españoles frecuentemente tocan a sus interlocutores —lo que raras veces sucede en el norte de Europa— y que apoyan la comunicación gesticulando mucho.

Las consecuencias lingüísticas afectan sobre todo al léxico. Un extranjero no solo debe enterarse del horario de las comidas en España, sino que debería memorizar suficientes palabras para entender un menú y para alabar la comida que se le ofrece. Al mismo tiempo, el trato personal implica que, antes de pasar a los negocios, se tocan temas informales. De este modo, al principio los representantes belgas tendrán que manejar más el léxico común (el tiempo, las aficiones, el deporte, la familia...) que su vocabulario propiamente económico para conversar sobre asuntos cotidianos y romper así el hielo.

### 3. Masculinidad / feminidad: intentar circunscribir.

El binomio masculinidad / feminidad trata de averiguar hasta qué punto los roles que tradicionalmente se atribuyen a los hombres (duros) y a las mujeres (cariñosas) son exclusivos de los respectivos sexos o intercambiables entre ellos. Este criterio puede traducirse en unas fórmulas más operacionales, en las que la primera opción siempre denota la masculinidad: ¿El materialismo prevalece sobre la abnegación? ¿Se valoran las posiciones inflexibles o el compromiso? ¿Se le tiene simpatía al ganador o al perdedor? ¿Se vive para trabajar o se trabaja para vivir? En la jerarquía establecida por Hofstede se constatan las posiciones siguientes (1991:84):

*Masculinidad (Masculinity)*

1	Japón
22	Bélgica
35/36	Francia
37/38	España
51	Holanda
53	Suecia

El que España resulte ser más “femenina” que Bélgica no debe leerse como un mayor avance en la igualdad de los derechos del hombre y de la mujer sino que más

2 La India y Argentina (junto con Japón) están en las posiciones 21 y 22. Aunque son las naciones más individualistas de Hispanoamérica y de Asia todavía son más colectivistas que España. Los otros países hispanoamericanos y asiáticos tienen un colectivismo aún más alto, ocupando puestos entre el 31 y el 53.

bien parece estar ligado a la tranquilidad con la que en España se toma la vida. Por lo general, en el mundo de los negocios hay más paciencia y se tiende menos a precipitar las cosas y a imponer decisiones.

Esta actitud reservada, que armoniza con la actitud colectivista ya estudiada, también se vislumbra en el idioma. Los españoles comunican de manera menos directa y menos explícita, lo que hace que los alumnos belgas deban poner mucho cuidado en la formulación de sus mensajes y ser propensos al eufemismo. Una frase como *¿No sería mejor intentar una alternativa...?* será mejor recibida en España que una negativa perentoria. Los estudiantes tendrán que familiarizarse con la circunlocución y emplear unas fórmulas que les permitan expresarse con mucha circunspección (los condicionales *podría, quisiera, le importaría, celebraría...*; giros impersonales que declinan la responsabilidad del hablante: *me hace falta, se me ha olvidado...*).

Asimismo, se darán cuenta de que el habla española deja transluir más la emoción y la exaltación, pero que estas al mismo tiempo tienen que ser relativizadas. De hecho, las múltiples interjecciones, las palabras emotivas y las exageraciones muy a menudo tienen una acepción atenuada: una amenaza como *te mato* o un insulto como *cabrón* muchas veces deben interpretarse en un sentido figurado o irónico y hasta pueden ser expresiones de cariño.

#### 4. Evitar lo incierto: relativizar las reglas del discurso.

El último parámetro es la medida en la que se quiere evitar lo incierto, las situaciones desconocidas. Este parámetro quiere indagar si la incertidumbre infunde miedo o se experimenta como normal. ¿Una sociedad necesita estructuras y reglas bien claras o puede prescindir de ellas? ¿Hasta qué punto se tolera un comportamiento que difiere de la norma? Una vez más partimos de la distribución presentada en Hofstede (1991:113):

##### *Evitar lo incierto (Uncertainty Avoidance Index)*

1	Grecia
5/6	Bélgica
10/15	Francia
10/15	España
35	Holanda
53	Singapur

Aunque la diferencia con España y Francia no es tan grande, Bélgica es uno de los países que más miedo tienen a la ausencia de estructuras. Así, los belgas, que tienen reputación de ser bastante puntuales y estrictos, tendrán que conformarse con una manera menos regulada de organizar el trabajo. Aunque no es tan

Los españoles comunican de manera menos directa y menos explícita, lo que hace que los alumnos belgas deban poner mucho cuidado en la formulación de sus mensajes y ser propensos al eufemismo

caótica como en algunos países latinoamericanos, la gestión del tiempo en España se perfila como más “policrónica”. Hay cierta tendencia a repartir la atención sobre diferentes tareas al mismo tiempo, profundizando una y desatendiendo otra. Los belgas resultan ser más “monocrónicos” y procuran ir punto por punto. Intentan solucionar los problemas uno por uno y discuten un tema cada vez, ya que, según su inclinación masculina y el precepto *time is money*, eso les parece garantizar la máxima eficiencia. En este sentido, los estudiantes belgas deberán adaptarse a otro estilo de reuniones, en las que se suele ir más por las ramas y saltar de un asunto a otro. Esta actitud menos disciplinada también se rastrea en las conversaciones entre españoles. La carga emotiva de la lengua y la prominencia de los gestos, que ya se han descrito en el tercer criterio, también hacen que estos interrumpen más a sus interlocutores. Estas intervenciones son a veces muy abruptas y se producen continuamente, tanto en conversaciones privadas como en debates televisivos. Dado que en Bélgica, en concreto en la parte neerlandófono, el no esperar el turno para hablar se ve como falta de educación, el viajero tendrá que comprender que estos cortes son normales dentro del contexto cultural español.

#### Conclusión.

Está claro que los datos comentados tienen que interpretarse con mucha cautela. Un índice alto o bajo para cierto criterio de ninguna forma puede llevarnos a pronunciar juicios morales o a considerar un país como superior a otro. Estas comparaciones solo nos enseñan que ciertas cosas se conciben de otra manera en diferentes países. Así, destacan unas tendencias globales que, por lo demás, tampoco se aplican a cada ciudadano. Como señala el propio Hofstede, las conclusiones sacadas para las nacionalidades no deben extenderse a los individuos, que, según su personalidad, pueden actuar de manera específica en las situaciones descritas (1991: 254-255). Otro peligro se esconde en la palabra *español*. Igual que el adjetivo *belga* engloba tanto a flamencos como a valones con su trasfondo cultural muy distinto, el gentilicio *español* cubre una realidad muy diversificada de castellanos, catalanes, andaluces, gallegos, vascos, etc. Aunque cada región o comunidad autónoma podría aportar unos matices distintos —como consta en los muchos estereotipos que existen acerca de ellas— las

conclusiones globales de todos modos le pueden servir a un extranjero para acercarse a la sociedad española, a condición de que siempre esté dispuesto a relativizarlas. Finalmente, no deberíamos caer en la trampa que nos tiende la lengua. El hecho de que en Hispanoamérica se hable un mismo idioma no significa que se puedan extrapolar automáticamente las conclusiones interculturales sacadas para España. Si hemos señalado con razón que la orientación más colectivista y la importancia del contacto personal en España también se aplicaban, de manera más intensa todavía, a los países hispanoamericanos, los otros criterios tienen una distribución muy desigual. Para propiciar los contactos de negocios en una realidad tan variopinta como la latinoamericana, cabría analizar los cuatro criterios para cada país por separado. Si se respetan estas reservas, la breve comparación que hemos realizado aquí puede brindarles a los estudiantes belgas de Empresariales unas claves fundadas que les facilitarán el acceso al mundo de negocios español. Se sobreentiende que estas recomendaciones comunicativas también sirven para sus homólogos españoles siempre que se inviertan los términos. Así, los futuros directivos podrán convertirse en “hablantes interculturales” (Byram, 1997: 38). Aunque no tengan la soltura de un nativo, fortalecerán sus aptitudes lingüísticas con un juego de criterios que les dé acceso a otra manera de pensar y los encamine hacia la empatía con una cultura distinta. Así,

la conciencia de las diferencias mutuas llevará a una mejor comprensión, de la que se beneficiarán tanto el desarrollo intelectual personal como los resultados comerciales.

### Bibliografía.

- BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- HOFSTEDE, G. (1991): *Cultures and Organizations. Software of the mind*, London, Mc Graw-Hill.
- OLIVERAS VILASECA, A. (2005): “La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: el análisis de malentendidos culturales en el aula de ELE” en *Mosaico* n.º 16, pp. 24-26.
- RODRIGO ALSINA, M. (1999): *La Comunicación Intercultural*. Barcelona, Anthropos Editorial.
- SERCU, L. et alii (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*, Clevedon, Multilingual Matters.
- SHADID, W. (1998): *Grondslagen van interculturele communicatie: studieveld en werkterrein*, Houten/Diegem, Boon, Stafleu Van Loghum.
- VAN HOOFT, A. et alii (2002): “La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la conciencia intercultural?” en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Universidad de Murcia: Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE, 52-77.
- VERLUYTEN, P. (2000): *Intercultural Communication in Business and Organizations. An Introduction*, Leuven, Acco.



*Vista general de Graslei (Gante)*

## *SpreekTaal*: un proyecto didáctico y de investigación acerca de las funciones comunicativas

Patrick Goethals y Lien Depreitere

Hogeschool Gent Departement Vertaalkunde

patrick.goethals@hogent.be / liendepreitere@hotmail.com

Los autores nos presentan *SpreekTaal*, un proyecto en el que se trabajan cinco lenguas (neerlandés, español, inglés, francés y alemán) y que sirve tanto de soporte didáctico para el aprendizaje de construcciones idiomáticas como de base para la investigación sobre el uso que de dichas construcciones hacen los estudiantes de ELE.

En esta contribución presentamos el proyecto *SpreekTaal*, un proyecto didáctico y de investigación acerca de la realización de las funciones comunicativas más frecuentes en cinco lenguas, que son el neerlandés, el francés, el inglés, el alemán y el español. Nuestro objetivo es esbozar las diferentes dimensiones, empezando por las aplicaciones didácticas que ya han sido publicadas. Luego, haremos hincapié en los proyectos de investigación que se están llevando a cabo en el marco del Máster en Comunicación Multilingüe. Describiremos los resultados de un primer estudio sobre la realización de una petición por hispanohablantes y por estudiantes flamencos de ELE. De este modo, pretendemos mostrar una vía para involucrar a los estudiantes de ELE en la investigación.

### 1. Productos didácticos.

Los resultados didácticos actuales del proyecto *SpreekTaal* son los siguientes:

#### Libro de consulta

El libro de consulta es un repertorio de construcciones idiomáticas para realizar unas 160 funciones comunicativas como, por ejemplo, *saludar a alguien*, *dar recuerdos*, *agradecer algo a alguien*, *contestar a alguien que te agradece algo*, *disculparse*, *prohibir algo*, etcétera.

Para los cinco idiomas se ofrecen las construcciones más corrientes e idiomáticas. Así, en total, el libro comprende entre 2.500 y 3.000 construcciones por idioma.

#### Base de datos

La publicación en forma de base de datos, accesible a través de [www.spreektaal.be](http://www.spreektaal.be) incluye los mismos contenidos que el libro, pero añade unas posibilidades que se pueden aprovechar en un contexto didáctico. En primer lugar, su carácter electrónico facilita la consulta o la localización de una expresión. La base de datos visualiza las expresiones para realizar una determinada función comunicativa y permite contrastar esta información con la categoría equivalente en una de las otras lenguas.

En segundo lugar, en la base de datos se puede escuchar una grabación de todas las expresiones pronunciadas por un hablante nativo. Además, es posible alternar la visualización de los contenidos y su escucha. Así, por ejemplo, es posible escuchar las expresiones sin visualizarlas en la pantalla, o escuchar una expresión y verla aparecer después de un lapso de tiempo suficiente para repetir la expresión en voz alta. Estas posibilidades permiten que el usuario trabaje de una manera más intensiva con los contenidos que cuando únicamente los lee en pantalla. Y, en último lugar, el usuario puede personalizar la base de

Dar recuerdos	Faire les compliments	Groeten overbrengen	Pass on greetings	Grüße bestellen
... te envía recuerdos. ... te manda saludos. Me ha dicho que te saludó de su parte. ... me ha dado recuerdos para ti. Recuerdos de (parte de) ...	Les compliments de ... Je dois vous faire les compliments de ... Vous avez les compliments de ...	Groetjes van ... De groeten van ... Ik moet de groeten doen van ... Je hebt de groeten van ...	... sends his regards. ... says hello! ... says hi! ... sends her love.	Schöne Grüße von ...! Ich soll Sie von Frau ... grüßen. Ich soll Ihnen Grüße von Herrn ... bestellen. Ich soll Ihnen schöne Grüße von ... ausrichten.
¡Dale recuerdos de mi parte a ...! ¡Saluda de mi parte a ...! Saludos a ... de mi parte. Dale un beso de mi parte.	Mes amitiés à ... Faites le bonjour à ... Faites bien mes compliments à ... Saluez ... de ma part. Embrassez ... voulez-vous? (FOR) Dites-lui bien des choses de ma part. (FOR) Mes hommages à ...	De groetjes aan de familie. Doe de groetjes thuis! De groeten aan ... Doe ... de groeten. Wil je de groeten doen aan ...	Give my regards to ... Give my love to ... Give my best to ... Say hello to ... for me.	Grüßen Sie bitte ... von mir. Bestellen Sie bitte ... einen Gruß.

Ilustración 1. El libro de consulta: la función comunicativa dar recuerdos.



Ilustración 2. La base de datos. Se visualizan el índice (izq.) y dos lenguas. Los iconos con el ojo y el micrófono sirven para visualizar y escuchar los contenidos. Las casillas vacías se pueden tachar para incluir la expresión en la selección personal.

datos, definiendo una selección de expresiones a las que quiere prestar más atención en su siguiente consulta de la base de datos. Las diferentes funcionalidades pretenden convertir la base de datos no solo en una obra de consulta, sino también en un instrumento de aprendizaje.

**El hecho de saber formar correctamente las estructuras idiomáticas no es suficiente; también hay que saber cómo y cuándo se utilizan**

### Juegos de roles

Los juegos de roles ofrecen actividades para desarrollar en las clases de conversación. En los juegos de roles se definen los papeles de los participantes, con instrucciones acerca de cómo tienen que interactuar

con su interlocutor. Su utilidad reside sobre todo en que, mediante un sistema de códigos, remiten al usuario a los apartados correspondientes del libro o de la base de datos.

### Ejercicios electrónicos

El paquete incluye un muy amplio abanico de ejercicios para adquirir y practicar las construcciones léxico-gramaticales. Hay ejercicios de rellenar huecos, de arrastrar palabras o expresiones, de respuesta múltiple, etcétera, y se hace un uso muy intensivo de archivos audio. Así, por ejemplo, el usuario escucha un diálogo y elige las expresiones que puedan continuarlo. En total, hay 500 pantallas con ejercicios para cada lengua, lo cual representa entre 20 y 25 horas de actividades por lengua. Los ejercicios se dirigen específicamente a un público de nivel B1 o B2.

Todos los módulos (incluido el libro) se distribuyen a través de la página web [www.spreektaal.be](http://www.spreektaal.be).

## 2. La pragmática intercultural y *SpreekTaal*.

Ahora bien, el hecho de saber formar correctamente las estructuras idiomáticas no es suficiente; también hay que saber cómo y cuándo se utilizan. Es bien sabido que algunas lenguas utilizan determinadas estructuras más fácilmente o con más frecuencia que otras lenguas. La cultura es un factor que influye en dicha "(s)elección" (Sifianou, 1999). Basta con recordar la diferencia entre el neerlandés y el español con respecto al uso del imperativo (véase por ejemplo Haverkate, 2003). En español, el imperativo se utiliza para dar órdenes o para hacer peticiones. En neerlandés, en cambio, se emplea casi exclusivamente para dar órdenes y hay que atenuar la frase para que sea una petición:

- (1) Levante usted este peso.
  - (2) Tilt u dit gewicht op.
  - (3) Tilt u dit gewicht *even* op.
- (Haverkate, 2003: 65)

Si un fisioterapeuta le dice a su paciente la frase (1), este interpretará la frase como una petición, mientras que (2), en neerlandés, se considera una orden. Al añadir una partícula modal atenuante, la frase se convierte en una petición y su significado se acerca al que tiene la frase (1) en español. Según Haverkate (2003), el uso del "imperativo atenuado" es una estrategia representativa de una cultura en la que predomina la individualidad. En este tipo de culturas es primordial respetar la individualidad del otro, cuando uno tiene que irrumpir en ella, por ejemplo

para hacer una petición, suavizar su mensaje. El español, en cambio, prefiere el uso del “imperativo escueto”, sin modalizaciones. Esto es representativo de una cultura en la que prevalece la solidaridad, lo que sobreentiende el derecho de reducir la libertad de acción del interlocutor. Este tipo de preferencias pragmático-culturales son subyacentes en *SpreekTaal*, pero más bien de forma implícita. Así, por ejemplo, en el apartado *pedir una aclaración* encontramos una veintena de expresiones en español, entre las que figuran varios imperativos como en (4), mientras que las expresiones equivalentes en neerlandés utilizan formas típicamente interrogativas con *kunnen* (*poder*) (5):

(4) Repite, por favor. // Habla más alto, por favor.

(5) Kun je dat herhalen? // Kun je iets harder praten?  
(*SpreekTaal*, 2007: 19)

Otro ejemplo es el uso de las formas de tratamiento *tú* y *usted*. Aunque es muy difícil e incluso arriesgado generalizar, se acepta comúnmente que en español y en neerlandés uno pasa “más rápidamente” a la forma informal *tú* que en alemán o en francés. Para reflejar esta tendencia, en *SpreekTaal* se usan las formas *tú* y *jij* como formas no marcadas en español y en neerlandés, y, en cambio, las formas *vous* y *Sie* en francés y alemán, respectivamente.

(6) Répétez, s’il vous plaît. // Pourriez-vous parler plus fort?

(7) Sagen Sie das noch einmal? // Können Sie bitte etwas lauter sprechen?

Evidentemente, de lo que se trata es de cuál es la opción neutra en un contexto determinado. Esto explica por qué para algunas funciones comunicativas, como, por ejemplo, *preguntar si se puede molestar* o *preguntar lo que quiere tomar el otro* también hemos optado por la forma de cortesía en español y en neerlandés, porque son contextos en los que uno se dirige típicamente a un desconocido. A pesar de la sensibilidad pragmática de los materiales, cabe reconocer que a este respecto el método aún no puede funcionar de manera autónoma. Sigue requiriendo la intervención activa del profesor para sensibilizar a los estudiantes ante las sutilezas pragmáticas en función del contexto concreto que se plantee. También requiere ampliar la investigación existente para conseguir más

datos empíricos acerca del habla y de las diferencias entre hablantes nativos y no nativos. Finalmente, el contexto académico en el que trabajamos en los departamentos de Traducción e Interpretación belgas también nos invita a involucrar a los estudiantes en la investigación académica. En lo que sigue intentaremos demostrar que *SpreekTaal* también constituye una excelente base en la que apoyar trabajos de investigación.

### 3. *SpreekTaal* como base para la investigación.

La investigación empírica basada en *SpreekTaal* tiene como primer objetivo comprobar si los estudiantes de ELE no nativos (en nuestro caso flamencos) utilizan el mismo tipo de estrategias y construcciones para realizar una determinada función comunicativa que los hablantes nativos. Además de esto, en el futuro también queremos averiguar si la consulta de *SpreekTaal* influye en la manera de expresarse de los estudiantes ELE y también

pretendemos integrar los datos empíricos en nuevos módulos didácticos.

A continuación presentaremos el método utilizado y los resultados de Depreitere (2008), el primer estudio en esta serie, que trata la formulación de una petición por hablantes nativos y no nativos.

#### 3.1. Método y

#### resultados.

La investigación utiliza uno de los juegos de rol de *SpreekTaal*, levemente adaptado para integrar más peticiones. Existían dos versiones de las instrucciones: una en neerlandés para los flamencos y otra en inglés para los hispanohablantes. Hemos evitado utilizar el español para inferir lo menos posible en las elecciones léxico-gramaticales. Luego se han hecho grabaciones en vídeo de quince “realizaciones” del juego de rol. Primero se ha grabado el diálogo entre cinco parejas de hablantes nativos (todos españoles). Luego se han hecho dos grabaciones del mismo diálogo entre cinco parejas de hablantes no nativos. Para la primera grabación, los participantes solo tenían unos minutos para prepararse: el tiempo suficiente para leer las instrucciones. Después de la primera grabación disponían del tiempo que quisieran para consultar el libro de *SpreekTaal*, y después se ha hecho una nueva grabación del diálogo. Los hablantes no



Ilustración 3. La página web [www.spreektaal.be](http://www.spreektaal.be).

La investigación empírica basada en *Spreek/Paa/* tiene como primer objetivo comprobar si los estudiantes de ELE no nativos utilizan el mismo tipo de estrategias y construcciones para realizar una determinada función comunicativa que los hablantes nativos

nativos son estudiantes del último curso, que además participaron en el programa Erasmus. Después de transcribir los diálogos se podían comparar las diferentes realizaciones. Como último paso en la metodología, las expresiones empleadas por los estudiantes han sido evaluadas por un hablante nativo, quien ha calificado cada expresión como “muy frecuente”, “no muy frecuente”, “gramaticalmente correcta pero no se utiliza” e “incorrecta”.

Veamos los resultados para la primera petición, que es el inicio del diálogo. El contexto es el siguiente: *Un estudiante Erasmus está un poco perdido y busca la secretaria del departamento. Se encuentra por casualidad con un estudiante, a quien le pregunta por el camino. La primera instrucción es:*

*Excuse in a polite manner and ask whether you may disturb for a minute / Verontschuldigd je beleeft in vraag of je even mag storen.*

Hispanohablantes:

1. Eh... perdone, ¿podría preguntarle algo?
2. Perdone, ¿puedo hacerle una pregunta?
3. Hola, disculpe. Eh... disculpe si le molesto.
4. Perdona. ¿Tienes un minuto? Me gustaría preguntarte algo.
5. Hola, buenos días. ¿Tendría un momentito, por favor?

Estudiantes ELE (primera grabación):

6. Disculpa, ¿puedo molestar un poco? (3)<sup>1</sup>
7. Eh... buenos días. Lo siento mucho. ¿Puedo molestarte un momento? (2)
8. Em/um... perdóname, eh... ¿puedo preguntarte algo? (1)
9. Hola, perdona... eh... tengo una pregunta. (1)
10. Perdóname, ¿te puedo preguntar algo? (1)

Estudiantes ELE (segunda grabación):

11. Disculpa, ¿puedo molestarle un ratito? (4/2)<sup>2</sup>

1 Los números reflejan la evaluación por el hablante nativo, como hemos expuesto arriba: (1) “muy frecuente”, (2) “no muy frecuente”, (3) “gramaticalmente correcta pero no se utiliza” y (4) “incorrecta”.

2 El primer número indica que hay un error gramatical o un error de concordancia, el segundo número es la evaluación de la expresión en sí, es decir, de la misma frase si no hubiera habido ningún error.

12. Disculpa, ¿puedo molestarte un segundito? (1)
13. Perdóname, ¿tiene un momento? Necesito preguntarte algo. (4/1)
14. Perdona, siento molestarte. (1)
15. Disculpe que te molesto [*sic*], pero ¿puedo preguntarte algo? (4/1)

### 3.2. Comentario: hablantes no nativos y nativos.

Observamos que los no nativos utilizan regularmente la estructura *¿Puedo molestarte* (partícula atenuante)? (6, 7, 11, 12), que, en cambio, no es utilizada por ninguno de los nativos. El carácter poco idiomático de la estructura es confirmado por el hablante nativo, quien califica tres de los cuatro casos como *poco frecuentes* o como *no se utiliza*. Se rechaza sobre todo el uso del atenuante *un poco* en este contexto. Llama la atención que en la segunda grabación ha desaparecido este atenuante y ha sido sustituido por *un ratito*, valorado algo más positivamente.

Por otra parte, vemos que los nativos utilizan una forma condicional en tres de las cinco frases (*podría preguntarle, me gustaría preguntarle, tendría un momento*). En cambio, no hay ningún caso similar en las reacciones de los no nativos. Es una tendencia que también se manifiesta en otras peticiones del diálogo: los nativos cambian a menudo el modo o el tiempo del verbo para matizar el mensaje, mientras que los estudiantes flamencos prefieren utilizar recursos léxicos.

Comprobamos un caso similar más adelante en el juego de rol: siguiendo las instrucciones, el estudiante Erasmus se equivoca diciendo *secretarium* en lugar de *secretaría* y el otro estudiante tiene que preguntarle si quería decir *secretaría*. Entre las respuestas de los hispanohablantes encontramos frases modalizadas como (16) o (18), en las que se utiliza el futuro para marcar la probabilidad. Los no nativos no utilizan este mecanismo sino que optan por recursos léxicos como *a lo mejor* (27), *quizá* (28) o *no sé si* (24 y 29):

Hispanohablantes:

16. Será la secretaria.
17. Te refieres a secretaria, ¿no?
18. Ah... Querrá decir secretaria.
19. ¿Quieres decir secretaria?
20. Ah... ¿Quiere decir secretaria?

Estudiantes ELE (primera grabación):

21. Usted, usted quiere decir es la secretaria... secretaria. (4)
22. ¡Ah, la secretaria! La secretaria, perdón. (1)
23. ¿Quieres decir secretaria? (1)
24. Pues... no sé si intentas decir la secreta... la secretaria. (1)

25. Ah... ¡Ah... la secretaria! ¿Es eso? (1)

Estudiantes ELE (segunda grabación):

26. Eh... ¿quieres decir la, la secretaria? (1)

27. Mmm... eh... ¿te refieres a la secretaria, a lo mejor? (1)

28. ¿Quizá buscas... la secretaria? (1)

29. No sé si quieres decir s... la secretaria. (1)

30. Em/um... ¿la secretaria? ¿Eso? (1)

Además de describir las particularidades léxicas y gramaticales, también hemos examinado si nuestros datos permiten deducir si los nativos son más o menos directos que los flamencos al formular una petición. Aunque nuestro estudio no es lo suficientemente amplio para sacar conclusiones generales, sí nos permite llamar la atención sobre un caso llamativo, que es la respuesta a la instrucción *Tell him/her you do not understand and ask to repeat* o *Zeg dat je hem niet begrijpt en vraag hem nog eens te herhalen*. Citamos las respuestas de los españoles y las primeras grabaciones de los no nativos:

Hispanohablantes:

31. ¿Qué?

32. ¿Cómo?

33. ¿Cómo? ¿Me lo puede repetir?

34. Eh... perdona. ¿Puedes repetir?

35. ¿Perdón? ¿Cómo, cómo ha dicho?

Estudiantes ELE (primera grabación):

36. Mm... no le entiendo, ¿puede repetir?

37. El secretarium, ¿a qué te refieres?

38. No te entiendo, ¿puedes repetirlo?

39. Eh, eso no entiendo. Eh... ¿Cómo... qué quieres decir? ¿Puedes repetirlo, por favor?

40. Eh... ¿Cómo? Es que no lo he entendido.

Llama la atención que los hispanohablantes no dicen explícitamente no haber entendido el mensaje (aunque esto figure en las instrucciones). Piden que el interlocutor repita lo que ha dicho o dicen *qué* o *cómo*, expresando muy sucintamente su falta de entendimiento y la petición de repetirlo. En cambio, 4 de los 5 estudiantes flamencos dicen expresamente no haberlo entendido.

### 3.3. La primera y la segunda grabación y el efecto de *SpreekTaal*.

Tal como ya hemos expuesto, los estudiantes tenían la posibilidad de consultar *SpreekTaal* entre las dos grabaciones. En la práctica, sin embargo, han dedicado poco tiempo a la consulta. Esto hace que solo se perciba

un efecto en los primeros turnos del diálogo. Así, por ejemplo, en los turnos del 11 hasta el 15 vemos aparecer construcciones del tipo *¿tiene un momento?*, *siento molestarte* o *disculpe que te moleste*, que rompen la relativa monotonía de las respuestas en las primeras grabaciones. Más adelante en el diálogo vemos pocos efectos que pudieran atribuirse a la consulta del libro. Para medir este efecto, futuros estudios deberían dar, pues, un papel más central al libro, previendo más tiempo u obligando a los estudiantes a realizar una tarea concreta de consulta, como por ejemplo la de escuchar y repetir las expresiones. Por otra parte, de las respuestas en el primer turno sí podemos deducir un problema recurrente en el habla de los no nativos, que es la mezcla de las formas *tú* y *usted*. Se comprueba que incluso hablantes no nativos de un nivel avanzado siguen confundiendo las dos personas, sobre todo al conjugar los verbos. Aunque a primera vista parezca ser un tema para un curso de iniciación, no está de más, por tanto, prever alguna actividad para seguir practicando la alternancia entre el tratamiento informal y formal.

### Conclusión

En lo que precede hemos esbozado las posibilidades que ofrece el proyecto *SpreekTaal* para fines didácticos y para fines de investigación, y, de manera destacada, la que ofrece a los estudiantes en el marco de los diferentes másteres académicos. Los primeros estudios se han terminado ya y otros se están desarrollando: por ejemplo, sobre la formulación de un cumplido y la reacción a un cumplido, o sobre la integración de las grabaciones y transcripciones en un módulo didáctico sobre la formulación de una petición. Evidentemente, esperamos que este artículo inspire a otros colegas y, si es así, que *SpreekTaal* sea un catalizador para futuras colaboraciones en el terreno de la pragmática intercultural y su aprendizaje.

### Bibliografía

- DEPREITERE, L. (2008): *Formular una petición en español: una comparación entre hablantes nativos y estudiantes ELE*, Tesina (sin publicar) Hogeschool Gent, Departement Vertaalkunde.
- GOETHALS, P. et alii (2007): *SpreekTaal. Gesprekken voeren in vijftalen*, Amberes, De Boeck.
- HAVERKATE, H. (2003): "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmlingüística de la cultura española", en BRAVO, D. (ed.): *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE. La perspectiva no etnocéntrica de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, (pp. 60-70) Estocolmo: El programa EDICE.
- SIFIANOU, M. (1999): *Politeness Phenomena in England and Greece: A cross-cultural Perspective*, Oxford University Press.

## Tipos de errores en el habla de alumnos flamencos en el aprendizaje de ELE

Ana Ibáñez Moreno y July de Wilde

Hogeschool Gent

ana.ibanezm@unirioja.es / july.dewilde@hogent.be

Las autoras presentan un trabajo centrado en los errores más comunes cometidos por los alumnos neerlandófonos en los primeros estadios de aprendizaje del español y reflexionan sobre el papel de la interlengua en esos errores.

### 1. Introducción.

Este trabajo está dedicado a analizar los errores de tipo léxico o gramatical cometidos por alumnos de Bélgica de origen flamenco, cuya lengua materna es el neerlandés. Algunos de ellos tienen que ver con la interlengua. Este fenómeno es esencial en todos los estudios de aprendizaje y/o adquisición de una lengua extranjera y se ha convertido en el centro del análisis de errores, como punto de partida para investigar en este campo. El error y la interlengua están íntimamente relacionados, tal y como expone López (1995: 207): “De la asunción de los errores como índices de los estadios por los que el aprendiz atraviesa en el camino de apropiación de la lengua meta, se pasa al concepto de interlengua, como el sistema propio de cada uno de esos estadios”. El término de *interlengua* se debe a Selinker (1972) y se refiere al proceso por el que el aprendiz aplica sus propias reglas y produce formulaciones lingüísticas que revelan el proceso de adquisición de la lengua. Dado que los errores de interlengua son mucho más frecuentes y notables en estadios iniciales de aprendizaje, este trabajo se centra en las interferencias que se observan en los errores que producen estudiantes de primer año.

A pesar de la gran cantidad de trabajos que podamos encontrar sobre los errores en el aprendizaje del ELE por parte de hablantes de otras lenguas, las distinciones existentes entre el neerlandés y el español y las implicaciones de dichas diferencias en el aprendizaje de ELE están aún sin explorar. Existen trabajos, no obstante, relacionados con la lengua escrita, como el de Delbecque (1987), que se centra especialmente en el nivel gramatical de ambas lenguas desde un punto de vista teórico formal-funcional, mediante un análisis del sujeto gramatical, los pronombres clíticos y el orden de las palabras en español y en neerlandés. Por ello, concentramos este análisis en el estudio del nivel hablado. Además de complementar el trabajo de Delbecque en el nivel escrito, consideramos, en línea con Baralo (2000) y otros, que la adquisición de la

habilidad para comunicarse oralmente es el objetivo final del estudio de una lengua.

### 2. Metodología.

La metodología utilizada en este estudio es la del *Análisis de Errores* (AE), corriente que se desarrolló en los años 70 dentro de la lingüística aplicada (Corder, 1978, entre otros), pero que ha sido revisada y mejorada con diversas aportaciones pertenecientes a la psicolingüística. El objetivo del AE es estudiar los errores cometidos por los estudiantes de lenguas extranjeras para descubrir sus causas y conocer las estrategias de transferencia que utilizan durante el proceso de aprendizaje.

Para poder realizar un estudio de campo adecuado, hemos tomado los datos obtenidos a partir de tutorías de conversación llevadas a cabo a lo largo del segundo semestre del primer curso de la carrera de Lenguas Aplicadas (*Academic Bachelor in Applied Language Studies*), con los alumnos que han elegido el español como una de las lenguas de especialización. Esta carrera es ofertada por el Departamento de Lenguas, dentro de la Facultad de Estudios de Traducción, de la Escuela Superior de Gante (Hogeschool Gent). Estas tutorías han resultado ser altamente motivadoras para los alumnos, al encontrarse ante una situación de conversación real, en un entorno natural que promueve la adquisición de las habilidades comunicativas, en línea con Krashen (1977). El perfil medio de los alumnos es, por tanto, el de estudiantes de primer curso, de edades comprendidas entre los 18 y los 19 años, que llevan estudiando el español cinco meses. Han participado un total de 101 alumnos.

Las tutorías se han estructurado de la siguiente forma: tres conversaciones a lo largo del segundo semestre de entre 20 y 40 minutos, con una hablante nativa, en grupos de dos alumnos. Los temas de conversación iban dirigidos a emular un contexto natural, ya que estaban relacionados con sus propias vidas (sus hábitos, sus aficiones, sus familias), con el contraste entre la cultura

española y la cultura flamenca (las costumbres de cada país, la gastronomía, las tradiciones, las fiestas populares, la forma de ser de las gentes, etc.) y finalmente con los viajes (el turismo de playa o de montaña, el tipo de viaje ideal de cada uno, los países a los que les gustaría viajar, etc.).

En el transcurso de las conversaciones la tutora iba tomando nota de los errores que más frecuentemente cometían los estudiantes, sin interrumpirles, a excepción de alguna corrección puntual. La estrategia de dar una evaluación a posteriori permite al alumno llevar un control de sus propios errores sin que su autoconfianza se vea disminuida y, además, promueve su aprendizaje

autónomo, en línea con Iglesias Delgado (2004), puesto que permite la autoobservación, la autoevaluación y la autocorrección.

### 3. Corpus de análisis.

A continuación, presentamos un cuadro de análisis que contiene los principales errores cometidos por los alumnos, junto con ejemplos reales que ilustran estos tipos. Todos estos errores están ordenados en términos de frecuencia de aparición, tal como se muestra en los datos numéricos que se incluyen entre paréntesis. Estas cifras resultan de sumar las veces que los estudiantes cometían estos errores, al menos una vez, en cada conversación.

Concordancias verbales de persona y/o número o nominales de género y/o número (58)	Confusión entre tiempos del pasado (44)	Distinción entre ser/estar (35)
<p>Verbales (21):</p> <p><i>Yo va en tren</i>  <i>Él estudio</i>  <i>Yo está</i>  <i>Ella estudio turismo</i>  <i>Mis amigos voy a fiestas</i>  <i>Yo estudia lenguas</i>  <i>Yo debe</i>  <i>(yo) Ha salido por ahí</i>  <i>Yo puede</i>  <i>Nosotros comieron</i>  <i>Yo quiere</i>  <i>Yo ha visto</i>  <i>Yo vive en Gante</i>  <i>Yo vio</i>  <i>Yo fue</i></p> <p>Nominales (37):</p> <p><i>Una pequeña pueblo</i>  <i>Un residencia</i>  <i>La escuela secundario</i>  <i>La segundo año</i>  <i>Su propio ducha</i>  <i>Con el bici</i>  <i>Un cultura</i>  <i>Lugar preciosa</i>  <i>La problema</i>  <i>La verdadero</i>  <i>El terraza</i>  <i>Del playa</i>  <i>Un cultura</i>  <i>Un filipina</i></p>	<p>Entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido (31):</p> <p><i>He estudiado ayer</i>  <i>El año pasado he estado en ...</i>  <i>He visitado Barcelona el año pasado</i></p> <p>Entre el pretérito perfecto/ pretérito indefinido y el pret. imperfecto (13):</p> <p><i>Era/fue (El paisaje fue muy bonito)</i>  <i>Fueron, han sido/eran (Las vacaciones del año pasado han sido muy buenas)</i></p>	<p>Relaciones espaciales cuando no se refieren a la ubicación de acontecimientos (17):</p> <p><i>Es lejos de aquí</i>  <i>Es muy cerca de...</i>  <i>Es en la costa</i>  <i>Es a unos 15 km</i>  <i>Es lejos de</i>  <i>Es en Flandes Occidental</i>  <i>Yo soy a la casa</i>  <i>Éramos en un lugar</i></p>

Figura 1: Errores más comunes entre los estudiantes flamencos

Como se puede observar en los datos, no se ha establecido una distinción entre los niveles gramaticales afectados, puesto que la intención de este trabajo es proporcionar una visión general de todos los errores a los que tienden los hablantes de neerlandés de nacionalidad belga. El campo de análisis puede, por tanto, ser subdividido, para llevar a cabo estudios más concretos.

Es importante destacar que los estudiantes mostraron una gran facilidad en cuanto al nivel de la pronunciación, algo que no ocurre cuando los hablantes de otras lenguas (español, árabe, rumano, etc.) estudian el neerlandés. Asimismo, mostraron altas habilidades comunicativas, una amplia fluidez, admirable si tenemos en cuenta el poco tiempo que llevaban (en su mayoría) estudiando español. Esto es probablemente gracias a su tradición lingüística, eminentemente multilingüe. Bélgica es un país con tres idiomas oficiales: el neerlandés, el francés y el alemán, y, además de ello, la inmensa mayoría de sus habitantes domina el inglés. Cuentan por tanto con un entorno altamente propicio para el aprendizaje y/o la adquisición de nuevas lenguas, lo que se ve reflejado en el aula.

Centrémonos a continuación en el análisis de los datos de la figura 1. En cuanto a la primera columna, los errores que se muestran tienen que ver con las concordancias verbales y nominales. En neerlandés existe también la distinción de número en las conjugaciones verbales, pero las concordancias son diferentes. El plural es en las tres personas siempre el mismo y coincide con la forma de infinitivo. Así, el verbo *studeren* ‘estudiar’, por ejemplo, se conjuga de la siguiente forma: *Ik studeer; Jij studeert; Hij/zij studeert; Wij studeren; Jullie studeren; Zij studeren*

En cuanto a las formas singulares, como podemos observar, se distingue la primera persona frente a la segunda y la tercera; estas dos últimas formas añaden una *-t* final. Si observamos los errores en las concordancias verbales, podemos deducir que no solo se deben a un caso de transferencia, puesto que también se confunden las formas de primera persona del singular con las de la segunda y la tercera (*Yo va en tren*), o las formas de singular y de plural (*Mis amigos voy a fiestas*), por ejemplo. Esto quiere decir que los errores en las concordancias verbales tienen más que ver con la dificultad de la lengua meta en sí, en este caso el español, que es compleja en este aspecto de su morfología. Esta dificultad se presenta por igual para cualquier persona que quiera estudiar el español, aunque su propia lengua también establezca distinciones verbales. Solamente si la lengua meta y la lengua fuente son cercanas, como el portugués y el español, puede existir un menor riesgo de error.

En cuanto a los errores de concordancia nominal, tienen que ver con el género gramatical, que en neerlandés sigue patrones diferentes al patrón común de las lenguas románicas, y del español en concreto. En neerlandés existe la distinción del género neutro frente al masculino/femenino, que se expresa mediante la distinción de los artículos determinados *het* (para neutro) o *de* (para el resto) en singular. En plural todos los nombres van seguidos del artículo determinado plural *de*. Si pensamos en el francés, lengua románica más cercana al español, los errores serán menores, dado que el sistema de distribución de géneros es idéntico al del español (oposición masculino/femenino) y, además, existen muchas equivalencias entre los géneros que se atribuyen a los nombres.

Con respecto a la segunda columna, presenta los errores relacionados con el uso de los tiempos del pasado. Existe, como se puede observar, una alta tendencia a usar el pretérito perfecto en lugar del pretérito indefinido para hablar de hechos que ocurrieron en un marco de tiempo que ya ha pasado. Esto se debe a errores de interlengua, ya que, si bien gramaticalmente existe esta diferencia

en neerlandés, el uso funcional de ambos tiempos es diferente. En neerlandés, para decir, por ejemplo, *Ayer fui al cine*, un hablante puede usar ambas formas. Más aún, la forma del pretérito perfecto es más frecuentemente usada. En los ejemplos de debajo vemos ambas formas, junto con su traducción literal:

*Gisteren ben ik naar de cinema gegaan* ‘Ayer he ido al cine’

*Gisteren ging ik naar de cinema* ‘Ayer fui al cine’

Esto muestra que el error de transferencia por interlengua tiene lugar, en este caso, en el nivel de uso, puramente funcional. Es decir, los alumnos manejan y entienden la estructura de ambas formas de pasado, pero las utilizan erróneamente a causa del uso indistinto de uno y otro tiempo en su lengua materna.

Finalmente, en cuanto a la columna tercera, se trata de la distinción entre *ser* y *estar*. Los alumnos cometen errores en el empleo de un verbo y otro sobre todo en el tratamiento del espacio. Esta riqueza funcional del español no está presente en las lenguas germánicas, ni tampoco en algunas lenguas románicas como el francés. Por tanto, este error está también relacionado con la lengua de origen, dado que no existe esta distinción en la lengua fuente. Los alumnos, por tanto, tienen que aprender la dicotomía semántica y funcional de lo que para ellos es un solo verbo, *zijn*. Esta dificultad se presenta en todos los estudiantes de español en cuya lengua de origen no se diferencia entre *ser* y *estar*. Sin duda un problema no solo para los alumnos belgas, sino, como es

Los errores en las concordancias verbales tienen más que ver con la dificultad de la lengua meta en sí, en este caso el español, que es compleja en este aspecto de su morfología

sabido, para casi todos los estudiantes de español como lengua extranjera, y uno de los errores más difíciles de erradicar. Generalmente, el estudiante tiende a utilizar más *ser*, como se observa en el cuadro, ya que es el primero de los dos verbos que aprendió y, probablemente, porque ha creado una equivalencia desde el principio entre *ser* y su correspondiente en neerlandés, *zijn*.

#### 4. Conclusiones.

Tras los datos presentados podemos abrir diferentes líneas de investigación, que podrían llevarnos a las siguientes conclusiones: en primer lugar, de los errores que los alumnos cometen, algunos tienen que ver con la interferencia de su lengua materna, pero también es importante prestar atención a las características de la lengua meta en sí misma. Por ejemplo, la lengua meta aquí estudiada, el español, posee distinciones morfológicas y léxicas que no se dan en el neerlandés, como son la diferencia entre *ser* y *estar*. En este caso, existe falta de distinción de esos matices en la lengua fuente, por lo que no se puede hablar de interferencia de la lengua de origen. En esta línea, este trabajo viene a aportar más evidencia sobre la hipótesis propuesta por Otto Cantón (2007) de que, contrariamente a lo que defendían los conductistas, no todos los errores cometidos por un estudiante de una lengua extranjera vienen ocasionados por la interferencia de su lengua materna. Existen más factores que intervienen en la aparición de errores en la interlengua del estudiante y solo una parte puede ser explicada mediante el fenómeno de la interferencia lingüística.

En segundo lugar, si nos centramos en la interferencia lingüística, vemos que es una estrategia más de aprendizaje o de comunicación, mediante la cual se establecen equivalencias entre sistemas lingüísticos. No obstante, vemos que estas interferencias en la interlengua de los estudiantes flamencos belgas tienen mayor peso en niveles léxicos, mientras que en el nivel morfosintáctico (concordancias verbales y nominales) se producen errores más relacionados con la lengua meta, a causa de la falta de equivalencias entre el español y el neerlandés y de la menor complejidad del sistema verbal de este último. Por tanto, otra línea de investigación interesante sería la profundización en esos campos léxicos en los que la ocurre más a menudo.

Finalmente, es interesante destacar el nivel de uso de la lengua, es decir, los aspectos funcionales de las

estructuras gramaticales. Como se observa en la columna dos, que recoge los errores en los tiempos del pasado, los estudiantes belgas construyen bien estos tiempos, pero los emplean, en ocasiones, de una manera incorrecta por interferencia del uso que se les da en cada lengua. Por tanto, el nivel de uso se ve afectado altamente por los errores de equivalencia. Este nivel, junto con el léxico, es el más idiosincrásico, mientras que el nivel morfosintáctico es más abstracto. Por tanto, parece existir una relación entre la interferencia de la lengua fuente y la lengua meta y los niveles idiosincrásicos del lenguaje. Estudios centrados en este campo contribuirían a aportar más evidencias en esta línea de conclusión.

#### Bibliografía.

- BARALO, M. (2000): "El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE", en *CARABELA* n° 47, pp. 5-36.
- CORDER, S.P. (1978): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- DELBECQUE, N. (1987): "La posición del sujeto gramatical: implicaciones para la enseñanza del español como lengua extranjera", en *Revista Española de Lingüística Aplicada* n° 3, pp. 81-136.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1995): "Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera", en *Didáctica* 7, pp. 203-216.
- IGLESIAS DELGADO, A. M. (2004): "Autonomía en la competencia escrita: la corrección por medio del protocolo de errores", ponencia presentada en el *XIII Encuentro de Profesores de ELE*, Barcelona, diciembre 2004.
- KRASHEN, L. (1977): "The monitor model for adult second language performance", en M. BURT, H. DULAY y M. FINOCCHIARO (eds.), *Viewpoints of English as a Second Language*, New York, Regents C, pp. 152-161.
- LÓPEZ, S. (2007): "El tratamiento del error en la clase de ELE", en *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española. La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*, Onda, JMC, pp. 75-82.
- MARTÍN PERIS, E. y SANS BAULENAS, N. (1997): *Gente 1. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas*, Difusión S.L., Barcelona.
- OTTO CANTÓN, E. (2007): "Adquisición de ELE en un contexto plurilingüe. Transferencias lingüísticas del maltés, inglés e italiano", publicado en Elenet.org: Enciclopedia Virtual (<http://www.elenet.org/revista/>).
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", en *IRAL X* n° 2, pp. 209-231.

Estas interferencias en la interlengua de los estudiantes flamencos belgas tienen mayor peso en niveles léxicos, mientras que en el nivel morfosintáctico (concordancias verbales y nominales) se producen errores más relacionados con la lengua meta

De los errores que los alumnos cometen, algunos tienen que ver con la interferencia de su lengua materna, pero también es importante prestar atención a las características de la lengua meta en sí misma

## La literatura en el aula de ELE. Experiencias prácticas

**M<sup>a</sup> Carmen Alonso Morales**

Universidad de Granada

malonso@ugr.es

La literatura se define de muy diversas maneras según el punto de vista escogido, ya sea lingüístico, ideológico, sociológico, artístico, etc. La primera acepción encontrada en un diccionario de uso, como el *María Moliner*, nos explica la literatura como “arte que emplea como medio de expresión la palabra hablada o escrita”. Esta definición es importante para nuestros fines —se trata de un diccionario de uso y no especializado— ya que el material a través del cual se realiza ese arte es “la palabra”, la palabra “hablada o escrita”.

Prosigue el diccionario señalando que la literatura es “estudio de ese arte o tratado sobre él” y aquí el fundamento está en la reflexión y el conocimiento de la literatura en sí misma. Estas dos consideraciones son la base para pasar a hablar de la literatura a partir de dos conceptos: el texto y el pretexto textual.

En adelante voy a hablar de la literatura como texto al referirme a ese arte cuya materia son las palabras y que, desde muy diversas perspectivas y consideraciones, es el patrimonio de los estudios filológicos o de crítica literaria, sea cual sea el enfoque ideológico desde el que se aborda el documento literario, escrito o hablado.

La literatura la entendemos como pretexto en la clase de ELE cuando el mismo texto literario referido sufre o experimenta cualquier tipo de manipulación por la cual deja su esencia de arte —nunca la dejará del todo como es obvio— para transformarse en mero material comunicativo, para poder ser utilizado con objeto de cumplir una tarea de aprendizaje de una lengua. Este es el enfoque con el que se abordarán las muestras literarias que se presentan a continuación. Estas muestras se identifican con textos considerados clásicos o antiguos, con la pretensión de dejar a un lado el miedo a estos escritos que, con las debidas adaptaciones, son un material muy útil para nuestros objetivos.

### ***El Quijote*. El libro español más famoso.**

El escritor español más conocido universalmente es, sin duda, Miguel de Cervantes. Es una razón más que suficiente para utilizar, con todo el respeto, en la clase de ELE su obra más famosa. Las propuestas son múltiples a la hora de trabajar con este libro fantástico y los resultados son siempre interesantísimos. Puede hacerse

una adaptación si se piensa en los niveles básicos; sin embargo, en niveles un poco avanzados, es suficiente con que el alumno comprenda lo esencial y añadir una serie de explicaciones o ampliaciones que puede proporcionar el profesor.

A continuación vamos a centrarnos en el primer párrafo de la novela y vamos a actuar en el siguiente orden cumpliendo objetivos. El primer objetivo puede ser tan simple como rastrear los puntos comunes gastronómicos o alimentarios referidos por Cervantes y su continuación, en mayor o menor medida, en la dieta actual española.

#### *Don Quijote de la Mancha. Capítulo I*

En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lantejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda. El resto della concluían sayo de velarte, calzas de velludo para las fiestas, con sus pantuflos de lo mismo, y los días de entre semana se honraba con su vellorí de lo más fino. Tenía en su casa una ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza, que así ensillaba el rocín como tomaba la podadera. Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años; era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada, o Quesada, que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben; aunque, por conjeturas verosímiles, se deja entender que se llamaba Quejana. Pero esto importa poco a nuestro cuento; basta que en la narración dél no se salga un punto de la verdad.

La olla es la comida diaria de don Quijote, como de la mayor parte de las familias con medios ajustados de esa época y hasta tiempos recientes —nuestro héroe es un hidalgo con un mediano bienestar, pero no es precisamente lo que se entiende por

rico—. Explicamos el significado de esa *olla* y nos encontramos con nombres actuales, conocidos por los estudiantes, como puchero o cocido, sobre todo. Muchos alumnos habrán probado ese plato y conocerán su mezcla de ingredientes. A partir de ahí se establecen listas de esos alimentos, agrupados como vegetales (legumbres, hortalizas y verduras) y carnes (vaca, cerdo, aves, carnero —que aparece en el texto y ahora no es frecuente—); incluso se puede hacer una referencia al cocido madrileño como plato típico y, a continuación, hablar de los platos tradicionales españoles y los de otros países.

Si a la olla le añadimos el plato de los viernes, las lentejas, nos encontramos con las tres legumbres fundamentales de la dieta tradicional española: garbanzos, habichuelas —el puchero tiene esa opción— y lentejas, alimentos básicos de la llamada



Plaza de España. Bruselas

dieta mediterránea, otro tema de debate que puede ser enfocado desde diferentes perspectivas.

Por ahí puede continuar nuestro trabajo literario-gastronómico para aprender una lengua, ya que el paso siguiente será establecer listas de alimentos de cada país del alumnado. Se señalan los parecidos y las diferencias, los gustos, los rechazos; incluso, si es posible, dependiendo siempre de las circunstancias, se realiza una visita al mercado central de la ciudad y a un supermercado o a una tienda de barrio para ver las diferencias a la hora de exponer, vender y comprar los productos... y establecer unas nuevas listas para debatir y llegar a conclusiones.

Un tema también interesante es la explicación de comidas como el *salpicón* de las noches quijotescas o los *duelos y quebrantos* de sus sábados. Podemos aclarar que en muchos lugares de España, en la

actualidad, se conoce la palabra *salpicón* para diversos platos con ingredientes muy diferentes en cada lugar, pero con una peculiaridad común: la mezcla de diversos productos. El *salpicón* de don Quijote no es otra cosa que el aprovechamiento de los restos de la olla del mediodía, lo que en algunas regiones se llama *ropavieja* y que responde a la necesidad de ahorrar y no tirar nada. Aquí tenemos otro tema de conversación.

Otra cuestión que se puede señalar en estas referencias alimenticias es de tipo histórico y social. Se trata de los *duelos y quebrantos*, algo parecido a los actuales huevos revueltos con tocino entreverado o algo similar. Ahora tenemos un pretexto excelente para hacer referencia al gran consumo de cerdo en España y cuya explicación excede los límites de lo puramente gastronómico. Se puede informar de cómo comer este producto se convirtió en una de las maneras de manifestar no tener relación con las religiones musulmana y judía, las cuales, como es sabido, no permiten ingerir este animal. Además, don Quijote come este plato precisamente los sábados, día de fiesta en la religión judía en el que no está permitido elaborar comida ni hacer ningún tipo de trabajo; es decir, se quebrantan por dos veces los preceptos de dicha religión. Nadie, pues, puede dudar de la hidalguía y, por consiguiente, limpieza de sangre de nuestro personaje; este es un ejemplo más de la consideración social de cristiano viejo frente a cristiano nuevo tan frecuente en la historia y literaturas españolas.

Si estamos hablando de comer y beber en la obra cervantina, tenemos el pretexto para hablar del horario de las comidas y, en general, de la rutina de la vida española. Probablemente este asunto es una de las cuestiones que más sorprende a los extranjeros. Otro párrafo interesante relacionado con este tema, pero tratando en general las costumbres nacionales, es la lectura del artículo *El castellano viejo*, de Larra, donde la manera de ser de los españoles no sale muy bien parada.

Volvamos con don Quijote y pasemos a otro tema que podemos sacar del primer párrafo. Vamos a hablar ahora del físico a partir de la breve descripción de nuestro caballero manchego: “frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años; era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza”. Después de

conocer cómo es el héroe, los alumnos se describen los unos a los otros, tanto sus rasgos físicos como sus hábitos y características en general. Si se quiere seguir el libro, podemos citar el aspecto de Sancho y pedir ahora opiniones acerca de si nuestros estudiantes nos ven más cercanos al señor o al criado.

Otra cuestión de las primeras líneas del párrafo es la importancia de la ropa, a la que nuestro héroe, según deducimos de lo escrito por Cervantes, dedica una cuarta parte de su hacienda. Aunque ninguna de las prendas citadas tenga vigencia hoy en día, nos aporta un excelente pretexto para hablar del tema de la moda en la actualidad, la ropa formal y la informal, la importancia del aspecto y el grado de preocupación que tengan los estudiantes por estos asuntos.

Otra tarea sugerida, de mayor dificultad y ya casi dentro del campo de los análisis literarios textuales, es la comparación del prototipo del hidalgo, de tanta vigencia a lo largo de los siglos en la sociedad española, y para ello nos basamos en el referido fragmento de *El Quijote* frente al del escudero de *El Lazarillo de Tormes*:

“Bendito seáis Vos, Señor”, quedé yo diciendo, “que daís la enfermedad, y ponéis el remedio. ¿Quién encontrará a aquel mi señor que no piense, según el contento de sí lleva, haber anoche bien cenado y dormido en buena cama, y aunque agora es de mañana, no le cuenten por muy bien almorzado? ¡Grandes secretos son, Señor, los que Vos hacéis y las gentes ignoran! ¿A quién no engañará aquella buena disposición y razonable capa y sayo? ¿Y quién pensará que aquel gentil hombre pasó ayer todo el día sin comer con aquel mendrugo de pan, que su criado Lázaro trujo un día y una noche en el arca de su seno, do no se le podía pegar mucha limpieza; y hoy, lavándose las manos y cara, a falta de paño de manos se hacía servir de la halda del sayo? Nadie por cierto lo sospechará. ¡Oh, Señor, y cuántos de aquestos debéis Vos tener por el mundo derramados, que padecen por la negra que llaman honra, lo que por Vos no sufrirían!”

Realizar un estudio y comparación va a resultar difícil, muy difícil, pero es un pretexto para hablar de sistemas de valores y, si queremos seguir con estos arquetipos humanos, podemos pasar al don Guido del poema machadiano o a la descripción de don Pedro Moscoso de Cabreira y Pardo de la Lage, el hidalgo de *Los Pazos de Ulloa*, de Pardo Bazán... y

otros muchos más hidalgos, caballeros y señoritos. Desde aquí, y no tan traído por los pelos, ¿por qué no hablar de los “niños y niñas de papá y de mamá” de nuestra época, de sus luces y sombras?

Creo que es suficiente por ahora todo lo sugerido a partir del primer párrafo del libro de Cervantes para usarlo en la clase de español; pero, si pensamos un poco, podemos sacar aún más de este breve fragmento y, obviamente, muchísimo más del conjunto de la novela.

### **El Poema del Cid, el libro español más antiguo.**

Por delante todas nuestras disculpas al copista, juglar o juglares autores del poema y, claro está, a don Ramón Menéndez Pidal, que tanto trabajó por esta obra, y a todos los críticos y estudiosos posteriores... pero también vamos a utilizar este escrito, a modo de reliquia de nuestra literatura, en y para la clase de ELE.

Tomamos este texto porque, incluso a pesar de su antigüedad, puede servirnos de ejemplo para tratar problemas sociales de extrema gravedad, tal y como se consideran en nuestros días, pero asimismo es representativo de una crítica de tales comportamientos en la época en que se escribió la obra en cuestión. Se trata de la llamada violencia de género en concreto, o de los malos tratos en general. El ejemplo lo extraemos del *Cantar de la afrenta de Corpes* y, dada la antigüedad del poema, nos encontramos probablemente con la denuncia más antigua de un comportamiento vil. El fragmento que ofrecemos puede parecer un poco extenso; el profesor —en función del nivel de los alumnos a quienes se dirija— podrá hacer una selección de los versos más importantes.

Es clara la dificultad del texto, imprescindible la explicación exhaustiva de las circunstancias, incluso (¿y por qué no?) la traducción de algunos vocablos, hacer una actualización o modernización, es decir, reescribir en el español actual de todos los días los versos que consideremos más representativos del horror narrado.

Para conseguir este objetivo, tendremos que extraer con nuestros estudiantes las referencias a la soledad y dureza del paraje elegido por los infantes, a la premeditación y alevosía con que ordenan a los criados que los dejen a solas con sus esposas tras haber

pasado la noche con ellas; igualmente hay que señalar la perversidad y ensañamiento con que golpean a las mujeres y el hecho de que las abandonen, tras darlas por muertas, en un despoblado lleno de peligros.

Una vez redactado un informe, que podemos llamar policial, procedemos a la celebración de un juicio contra los infantes de Carrión; sí, ya sabemos que el Cid se somete al juicio de Dios con la lucha entre los campeones que lo representan y los infantes, pero nuestro juicio va a ser como los de la actualidad, con o sin jurado (que esto también puede ser otro tema de debate) y con un abogado defensor, a quien podremos informar del episodio vergonzoso del león, al cual hacen referencia los maltratadores, en nuestro párrafo estudiado, como desencadenante de la venganza.

#### *Cantar de la afrenta de Corpes*

Entrados son los ifantes al robredo de Corpes  
 los montes son altos, las ramas pujan por las nubes,  
 e las bestias fieras que andan derredor.  
 Fallaron un vergel con una limpia font,  
 mandan fincar la tienda ifantes de Carrión,  
 con cuantos que ellos traen y yazen essa noch  
 con sus mugieres en braços demuéstranles amor.  
 ¡Mal gelo cumplieron cuando salí el sol!  
 Mandaron cargar las azémilas con grandes averes a  
 nombre,  
 cogida han la tienda do albergaron de noch,  
 adelant eran idos los de criazón,  
 Assi lo mandaron los ifantes de Carrion  
 que non y fincase ninguno, mugier nin varón,  
 sinon amas sus mugieres doña Elvira e doña Sol,  
 deportarse quieren con ellas a todo su sabor.  
 Todos eran idos, ellos cuatro solo son,  
 tanto mal comidieron los ifantes de Carrión:  
 “Bien lo creades, doña Elvira e doña Sol  
 aquí lo seredes escarnidas, en estos fieros montes,  
 hoy nos partiremos e seredes dexadas de nós,  
 non abredes part en tierras de Carrión.  
 Irán apuestos mandados al Cid Campeador,  
 nos vengaremos por aquesta del león.”  
 Allí les tuellen los mantos e los pelliçones,  
 páranlas en cuerpos e en camisas e en çiclatones.  
 Espuelas tienen calçadas los malos traidores,  
 en mano prenden las cinchas fuertes e duradores.  
 .....  
 essora les compieçan a dar los ifantes de Carrión,  
 con las cinchas corredizas májanlas tan sin sabor

rompién las camisas e las carnes a elas amas a dos.  
 Limpia salíe la sangre sobre los ciclatones,  
 ya lo sienten ellas en los sos corazones.  
 ¡Cuál venture serié esta si ploguiesse al Criador  
 que assomasse essora el Cid Campeador!  
 Tanto las majaron que sin cosimente son,  
 sangrientas han las camisas e todos los ciclatones.  
 Cansados son de ferir ellos amos a dos,  
 ensayándose amos cuál dará mejores colpes.  
 Ya non pueden hablar doña Elvira e doña Sol,  
 por muertas las dexaron en el robredo de Corpes

#### **La mujer. El modelo ideal femenino.**

Es esta una cuestión más que tratada desde la literatura de la Edad Media, con su mezcla de misoginia y de idealismo difíciles de separar.

Cata muger fermosa, donosa e loçana,  
 que non sea muy luenga nin otrosí enana;  
 si podieres non quieras amar muger villana,  
 que de amor non sabe es como bausana.

Busca muger de talla, de cabeça pequeña;  
 cabellos amarillos, no sean de alheña;  
 las çejas apartadas, luengas, altas, en peña;  
 Ancheta de caderas; esta es talla de dueña.

Ojos grandes, someros, pintados, relucientes,  
 e de luengas pestañas, bien claras, paresçientes;  
 las orejas pequeñas, delgadas; párale mientes  
 si ha el cuello alto: atal quieren las gentes.

La nariz afilada, los dientes menudillos,  
 eguales, e bien blancos, poquillo apartadillos;  
 las enzias bermejas; los dientes agudillos;  
 los labros de la boca bermejoes, angostillos.

La su boca pequeña, así de buena guisa;  
 la su faz sea blanca, sin pelos, clara e lisa;  
 puna de aver muger que la veas sin camisa  
 que la talla del cuerpo te dirá: “esto aguisa”.

Este texto del siglo XIV, extraído del *Libro de buen amor* del Arcipreste de Hita, resulta muy interesante para ver, quizás por primera vez en castellano, de manera tan detallada, el modelo de belleza femenina. Es muy interesante, una vez comprendido y actualizado el vocabulario, establecer paralelismos y comparaciones con los arquetipos actuales, tanto femeninos como masculinos. Veamos brevemente

algunos casos. Hay que destacar la referencia al pelo rubio (en España, como en los países mediterráneos en general, menos frecuente que el castaño o el negro), pero con la indicación de que sea “rubio natural”, no tintado, en este caso con alheña. Otra cuestión curiosa es la relativa a la boca, pequeña y con labios finos, muy al contrario de lo que en estos días está de moda.

Así sucesivamente se pueden ir analizando y comparando todos y cada uno de los atributos aplicados. Después, además, podemos seguir adelante con el ideal masculino de la actualidad. Otro pretexto para la conversación, si los alumnos son de diferentes países o continentes, es comprobar los puntos comunes y las diferencias de los modelos en cada cultura. Se puede también pedir, por ejemplo, que cada estudiante redacte una lista de su hombre o mujer ideal, utilizando, para complicar un poco, estructuras de deseo, con ese subjuntivo tan difícil siempre.

Para terminar es muy interesante que quede claro el último consejo de Juan Ruiz, si se quiere tratar una cuestión, digamos, de moralidad.

El tema del ideal de belleza femenino aparece en textos de diferentes épocas como, por ejemplo, el conocidísimo poema de Garcilaso de la Vega:

### *Soneto XXIII*

En tanto que de rosa y azucena  
se muestra la color en vuestro gesto,  
y que vuestro mirar ardiente, honesto,  
enciende al corazón y lo refrena;

y en tanto que el cabello, que en la vena  
del oro se escogió, con vuelo presto,  
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,  
el viento mueve, esparce y desordena:

coged de vuestra alegre primavera  
el dulce fruto, antes que el tiempo airado  
cubra de nieve la hermosa cumbre;

marchitará la rosa el viento helado.  
Todo lo mudará la edad ligera  
por no hacer mudanza en su costumbre.

A continuación establecemos una comparación entre este texto y el anterior del Arcipreste de



*Garcilaso de la Vega*

Hita. Enseguida comprobaremos que, con casi dos siglos de diferencia entre una y otra composición, las cualidades atribuibles al estereotipo de belleza femenino son las mismas.

El soporte gráfico es un elemento fundamental para reforzar el modelo escrito. Hay numerosas pinturas medievales y renacentistas que pueden servir de base a este propósito; aplicable al soneto tratado existe un cuadro muy interesante, el retrato de la emperatriz Isabel, de Tiziano.

Ahora no solo podemos establecer las relaciones textuales e icónicas, sino que también se pueden introducir comentarios literarios paralelos (los amores de Garcilaso y del emperador Carlos V). Como es sabido, Isabel Freire, la Elisa de los poemas del caballero toledano, llegó a España como dama de compañía de la princesa Isabel de Portugal cuando vino a casarse con su primo Carlos de Gante, que por entonces ya era Carlos I rey de España y Carlos V emperador de Alemania. Se dice que la emperatriz era la mujer más hermosa de su época, por su retrato



La emperatriz Isabel de Portugal, de Tiziano

podemos juzgar esta opinión. En el cuadro de Tiziano se observan esos rasgos que el poeta atribuye al ideal de mujer joven del Renacimiento, quizás también los mismos destacados en la figura de Isabel Freire.

Esto no son más que ejemplos de uso de textos literarios sobre el ideal femenino utilizados como recurso en ELE. Podemos rastrear, en este contexto de los arquetipos, un número incalculable a lo largo de la historia de la literatura en español en España y en América. Los fines para los que los utilizamos son muy variados, podemos llegar incluso al lenguaje publicitario: ¿acaso no pueden ser un fondo perfecto para promoción de un champú los sonoros y luminosos versos de Martí?

Es rubia: el cabello suelto  
da más luz al ojo moro;  
voy, desde entonces, envuelto  
en un torbellino de oro.

#### La pintura como soporte icónico del texto literario.

Pero ya que hemos hablado del uso de la pintura en ELE como soporte para trabajar el texto literario, vamos a ver la pintura como pretexto también para la creación de un texto literario, aunque sea un texto

de creación propia, puesto que son también textos literarios (aunque no reconocidos por la fama y el prestigio) los que nuestros alumnos son capaces de redactar, como en uno de esos cada vez más frecuentes talleres de escritura creativa de los que salen excelentes autores.

Hay varios ejemplos de relatos basados en cuadros famosos. Una de estas novelas es *La tabla de Flandes* (1990), de Arturo Pérez Reverte, inspirada en la pintura del flamenco del siglo XV Pieter Van Huys, *La partida de ajedrez*. Otra obra literaria también de motivación pictórica es de la estadounidense Tracy Chevalier; se trata de *La joven de la perla* (1999), basada en el cuadro del mismo nombre (o también *Muchacha con turbante*) del barroco neerlandés Johannes Vermeer. Ambas novelas no solo han alcanzado el éxito de ventas y crítica, sino que además han sido llevadas al cine.

Son muchas las pinturas que, a lo largo de los años de docente de ELE, he trabajado para cumplir diferentes objetivos tales como expresión y contraste de opiniones, estudio de los recursos comparativos, dramatización o “teatralización” de la obra pictórica, entre otros.

La dramatización o redacción de un texto para su representación es justamente una de las verdaderas tareas de aprendizaje de lengua que podemos conseguir a partir de una obra pictórica.

Las pinturas de Velázquez, sobre todo *Las Meninas*, además de ser uno de los iconos más representativos de la cultura española, son unos de los cuadros que más se prestan a este tipo de tareas en clase de ELE (personalmente lo he utilizado y lo sigo utilizando constantemente en mis cursos).

Con anterioridad al trabajo lingüístico, el profesor puede informar de lo que el autor sevillano verdaderamente pretende en la obra en cuestión, *Las Meninas*. Debemos recordar que se trata de una escena cotidiana de la vida en palacio en la corte de los Austrias de la decadencia: la infanta Margarita, las damas, los cortesanos, el bufón, los enanos, los reyes, el mismo Velázquez y... hasta el perro, van a ser el objeto de descripción de los alumnos.

El paso siguiente es imaginar qué ocurría en el momento reproducido en el cuadro (hay muchísimas e interesantes interpretaciones al respecto, algunas verdaderamente sorprendentes, como la del consumo de “barro portugués”, costumbre de moda en la corte

madrileña en esos tiempos, o la explicación mágica-astrológica, que cada vez tiene más seguidores), pero, como se trata de hacer una “historia familiar”, se pueden dejar de lado estas curiosas informaciones y elaborar un guion más original sobre el cuento “La niña que no quería tomar (la) leche” (uno de los títulos dados por los alumnos a su propia obra), ante la actitud de rechazo que parece manifestar la infanta por la jarrita que le ofrece la dama.

Los estudiantes elaboraron este “drama doméstico” utilizando recursos positivos del tipo:

-*Si (te) tomas la leche, te harás tan grande y tan guapa como tu hermana* (una de las damas).

-*Si (te) tomas la leche irás a jugar con tus amigos y tu perro.*

-*Si (te) tomas la leche tu padre te hará una fotografía* (Velázquez es un fotógrafo ahora).

A los que la niña respondía:

-*Mi hermana es fea y estúpida.*

-*Mis amigos toman leche y son muy pequeños* (alusión a los enanos).

-*Mi papá me aburre con sus fotos.*

-*No quiero leche. Quiero patatas fritas.*

Y recursos persuasivos negativos:

-*Si no (te) tomas la leche vendrá “el hombre de negro”* (alusión al personaje del fondo del cuadro, en la puerta). Esta frase resulta muy interesante porque los alumnos alemanes y flamencos (si son un poco mayores) informan de que en sus regiones amenazar con *el hombre de negro* o el

*duque de Alba* es similar a la expresión española *que viene el coco*.

-*Si no (te) tomas la leche, (se) la beberá el perro y tú siempre serás pequeña.*

-*Si no (te) tomas la leche no jugarás con tus amigos.*

Estas frases son muestras de cómo se puede escenificar una pintura como una comedia. En el caso citado queda patente el aprovechamiento de los recursos persuasivos con el condicional. No es más que un ejemplo que puede ser manipulado por el profesor para dirigirlo hacia los objetivos lingüísticos deseados, aunque siempre habrá de tener en cuenta la capacidad inventiva de sus estudiantes, que puede dar lugar a que la comedia doméstica termine en un drama del teatro del absurdo en el que, tal vez, el perro, aburrido de tanta polémica estéril, devore a los personajes; o el pintor, también hastiado, acabe borrándolos a todos.

Otros cuadros de Velázquez también dramatizados han sido *La fragua de Vulcano*, que quedaba convertida en un taller de reparación de vehículos; o el popular *Los borrachos* y *Baco*, que transcurría en una discoteca o en un bar de tapas.

Goya es otro de los pintores españoles cuya obra se presta maravillosamente a estas tareas de clase de ELE y, además, es muy conocido. Hasta el *Guernica* picassiano nos puede permitir componer una tragedia clásica.

Como conclusión de todo lo expuesto hasta ahora, es evidente que el texto literario es un texto más para la clase de ELE y su uso no ha de entenderse como una profanación de lo sagrado, pero, evidentemente, para



Las Meninas, de Velázquez

alcanzar este objetivo, no podemos tratarlo como un estudio de filología tradicional ni una exposición de crítica literaria, cualquiera que sea el enfoque ideológico que se tome.

Si después de haber trabajado y conocido el texto, el alumno (con un nivel adecuado) se anima a leer la obra completa (si se trata de un fragmento) u otro escrito del mismo autor visto en la clase de ELE, habrá sido otro objetivo añadido al del aprendizaje de una lengua; pero tampoco hay que sumirse en la depresión si el estudiante se ha aburrido ante un texto que ha podido parecerle absurdo, estúpido o que no le dice nada. Forzar a la lectura, a cualquier tipo de lectura (como a todas las cosas), suele ser un error y leer no es ni mejor ni peor para mucha gente que ir al cine, oír música o hacer deporte; así de sencillo, y así hay que presentarlo. Es posible que de este modo se produzca el interés por los libros, cuando

no se insiste demasiado en ellos y se presentan como una elección entre varias opciones de conocimiento y, sobre todo, de entretenimiento.

Evidentemente la evaluación de los resultados de textos literarios, si estamos tratándolos como pretexto en clase de ELE, hay que hacerla según los parámetros (puramente lingüísticos) que utilizamos para cualquier otro tipo de texto; añadir otros es situarse en otros campos, muy válidos, pero ya más cerca de otros objetivos: conocimientos históricos, culturales, artísticos, estrictamente literarios, etc.

Como cierre de este escrito vamos a volver a un texto clásico, un poema del Marqués de Santillana. Esta hermosa despedida, triste como todas las despedidas, vamos a utilizarla para una actividad muy sencilla: vamos a reescribir la canción en el español que enseñamos en nuestro tiempo.

#### *Canción* (versión original)

Recuérdate de mi vida,  
pues que viste  
mi partir e despedida  
ser tan triste.

Recuérdate que padesco  
e padecí  
las penas que non meresco  
desde que vi  
la respuesta non debida  
que me diste;  
por lo cual mi despedida  
fue tan triste.

Pero non cuides, señora,  
que por esto  
te fui ni te sea agora  
menos presto;  
que de llaga non fingida  
me feriste;  
así que mi despedida  
fue tan triste.

#### *Canción* (versión actualizada)

Acuérdate de mi vida,  
pues que viste (has visto)  
que mi marcha y despedida  
fue/ha sido tan triste.

Acuérdate de que padezco/sufro  
y padecí/sufrí /he padecido/he sufrido  
las penas que no merezco  
desde que vi/he visto  
la respuesta inadecuada/inesperada  
que me diste/has dado;  
por lo cual mi despedida  
fue/ha sido tan triste.

Pero no pienses/no te preocupes  
que por esto  
te fui/te he sido ni te sea ahora  
menos leal;  
que de llaga verdadera  
me heriste/me has herido;  
por eso mi despedida  
fue/ha sido tan triste.

Algunas cuestiones que señalan los alumnos es el caso de los verbos *recordar* y *acordarse de*. Más de un estudiante se siente un tanto satisfecho cuando ve que su “mal uso” de estos verbos coincide con el que hacía el Marqués y que, en su tiempo, era lo correcto; lo mismo ocurre con respecto a los pasados y para muchos son curiosas las evoluciones de las palabras o las antiguas grafías y hacen referencias a lo que ha pasado en sus respectivas lenguas maternas.

Quizá lo que más gusta del poema es la comprensión de la palabra *llaga* en el contexto, como una herida que no cicatriza y, por tanto, no se cura y hace que se sea un enfermo de amor crónico.

Si no fuera por la despedida anunciada y por el deseo de ni cansar ni aburrir, el relato y descripción de modelos y ejemplos de textos para la clase de ELE resultaría interminable.

## Técnicas dramáticas en la clase de ELE: Imagina

### Inés de la Calle Santa Ana

Colaboradora en el Instituto Cervantes de Bruselas

i@delacalle.net

#### Introducción.

La propuesta que estás a punto de leer te invita a imaginar cómo podría ser una clase de idiomas basada, casi exclusivamente, en técnicas teatrales. El uso del drama en la clase de idiomas está recuperando tímidamente el interés que suscitó en los años ochenta en Inglaterra. Cada vez somos más los profesores que caemos en la tentación de llevar al aula alguna actividad y que después no sabemos renunciar a seguir experimentando, incitados sobre todo por el entusiasmo de nuestros alumnos. Se empieza a hablar de glotodrama<sup>1</sup> y los profesores se organizan en congresos<sup>2</sup> para unir sus esfuerzos, ¡esto quiere decir que no somos pocos!

Presento una serie de actividades que he llevado a cabo en contextos muy diferentes, siempre relacionados con el aprendizaje de ELE: cursos de formación de profesores<sup>3</sup>, jornadas culturales en Escuelas Oficiales de Idiomas españolas, proyectos de promoción de las lenguas o mi actual curso de conversación y juego teatral<sup>4</sup>.

Te propongo dos encuentros de aproximadamente una hora cada uno. El primero puede realizarse con alumnos de todos los niveles, incluso desde el primer día de clase. Para el segundo te aconsejaría que partieras de un A2 o que lo hicieras después de haber presentado en clase los imperativos.

En los dos casos puede trabajarse con diferentes niveles presentes en el aula.

Lo voy a hacer de la única forma que se me ocurre: de manera práctica y, como no podemos vernos físicamente,

vamos a utilizar la visualización<sup>5</sup>, técnica muy usada en teatro, pero también en otros muchos campos como la psicología, la sociología, la animación, etc. Gracias a ella podemos traer al presente recuerdos y sensaciones del pasado o prepararnos para una situación que todavía no ha ocurrido.

Vamos a visualizar que tú diriges los dos talleres, porque creo que utilizar técnicas dramáticas en clase pasa por experimentarlas antes o tener la capacidad de vivirlas imaginándolas. Solo si el profesor disfruta mientras las prepara conseguirá su objetivo, hacer que los alumnos aprendan el idioma conectando las tres *ces*: la cabeza, el cuerpo y el corazón.

No trato de proponer una metodología, el drama es un recurso más que puedes utilizar para organizar una clase especial y diferente o para incluir algunas actividades en tu trabajo cotidiano.

#### 1ª PARTE: EL PERIÓDICO

Y ahora, imagina que un día tus alumnos entran en el aula y se la encuentran vacía, sin mesas ni sillas. Solo hay en el centro un montoncito de papeles de periódico.

Entonces pides que dejen sus mochilas o carpetas en algún rincón y les invitas a hacer un corro alrededor de los papeles formando

un círculo entre todos, en el que podréis miraros los unos a los otros y saludaros durante unos minutos o presentaros, si es el primer día de clase. Después solo tú avanzas hacia el centro y cogiendo una página doble del periódico que está en el suelo dices:

##### 1.1 “Esto no es un periódico” (5'-10').

“Es... ¡una mariposa!” Y entonces la hoja de papel empieza a revolotear sobre sus cabezas y se posa en un hombro. “¡Ah, no! Es...!” Haces una especie de tubo estrechito y ¡te pones a pescar! Se ha convertido en una caña. Y una vez más el papel vuelve a transformarse bajo tus manos, que ahora lo alisan y ¡plaf!, la caña pasa a ser un capote,

El uso del drama en la clase de idiomas está recuperando tímidamente el interés que suscitó en los años ochenta en Inglaterra

1 <http://www.glottodrama.eu/>

2 <http://www.dilit.it/formazione/seminari-dettaglio.php?seminario=11>

3 Entre otros: “Conocerse. Técnicas y principios para construir las bases de una buena comunicación”, organizado por la Consejería de Educación de la Embajada de España y dirigido a maestros de la ALCE, que tuvo lugar el pasado 2 de septiembre y que contó con la inestimable colaboración de Anouk Verboomen, animadora lingüística y licenciada en Pedagogía Artística, que hizo sus intervenciones en francés para provocar que los profesores participantes se sintieran alumnos y percibieran de manera inmediata cómo se puede trabajar con distintos niveles.

4 <http://bruselas.cervantes.es>. Estáis invitados a participar escribiendo a i@delacalle.net.

5 Si quieres saber más sobre las imágenes mentales: *Imagine that! Mental imagery in the EFL classroom*, de Jane Arnold, Mario Rinvolucry y Herbert Puchta, Cambridge, 2007.

un capote un poco arrugado, pero un capote para torear y tú, de paciente pescador, pasas a ser un valiente torero. He dado tres ejemplos, coge ahora un papel de periódico, ponte de pie y piensa en qué tres cosas transformarías tu periódico y en qué gestos, movimientos y sonidos te apoyarías.

Si tus alumnos son de un nivel inicial, incluso si se trata del primer día de clase, quizás te interese elegir palabras que contengan sonidos y letras como: **CENICERO**, **CIGARRILLO**, **ABEJA**, **CAÑA**, **JAMÓN**, **HUESO**, etc., que puedes ir escribiendo en la pizarra para que vayan viendo cómo se escriben y cómo se pronuncian.

El periódico, acompañado de movimientos, de tus gestos y de algún sonido, se puede convertir en **cualquier cosa**. Haz la prueba con los ejemplos anteriores o con otros que te resulten más prácticos.

Esta actividad te puede dar pie a introducir las **reglas básicas de lectura y escritura** o las **fórmulas de control de la comunicación**: *¿Qué significa? ¿Cómo se traduce? ¿Cómo se escribe? ¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se dice en español? ¿Cómo se dice en francés/neerlandés? ¿Puedes repetir?*

Si tienes alumnos de otros niveles puedes utilizarla para aprender o repasar vocabulario. En el caso de que tengas niveles mezclados puedes ir apuntando en la pizarra lo que consideres interesante ayudado por aquellos que saben más. Para estos últimos puedes repasar las **expresiones de cambio**: *volverse, hacerse, transformarse, llegar a ser, convertirse*.

Los alumnos, entre incrédulos y divertidos, seguirán cada uno de tus movimientos con muchísima atención.



*“Esto no es un periódico”. Sesión de formación del profesorado de la ALCE en el Centro de Recursos de Bruselas*

Entonces, antes de adelantarte a sus ideas, les invitas a que también ellos cojan un papel y aprovechen que la clase está vacía para caminar por ella mientras piensan (se piensa mejor en movimiento) en qué podría transformarse ese periódico en sus manos. Y... ¡uno, dos, y tres! Como por arte de magia, sus papeles cobran vida y de pronto esa clase vacía se llena de:

- elefantes con largas trompas, payasos con grandes lazos, chicas en minifalda que caminan coquetas, exploradores que miran a través de sus catalejos o viejitas apoyadas en sus improvisados bastones.

Pero tras un minuto, a una señal tuya ¡vuelve la triste realidad! y de nuevo cada periódico regresa a su estado original. Todos alisan el papel y otra vez caminan... piensan... y ¡uno, dos tres!:

- mujeres enjoyadas, reinas con coronas que caminan majestuosas, monjas recatadas bajo sus tocas o piratas con una pata de palo.

¡Es increíble lo que estos periódicos son capaces de hacer(nos)!

Mientras caminan con su periódico transformado aprovecha para alabar todos los trabajos: “¡Uy, qué elefante tan grande, ¿quieres un cacahuete?” o “¡Es precioso ese collar de perlas y diamantes que llevas hoy! ¿Un día me lo prestas?”.

## 1.2 (Re-) Descubrir nuestro espacio de trabajo (5’).

Y en vista de que estáis de pie y de que caminar por el aula os ha ayudado a pensar, ahora vais a caminar por la clase mientras sentís al resto del grupo y exploráis el espacio.

Puedes pedir que dejen en un lugar que no moleste lo que queda de los periódicos y, libres ahora, caminen por el espacio en todas las direcciones (evitando hacer círculos como en los patios de la cárcel), simplemente dirigiéndose allí donde haya un lugar vacío. La mirada no se dirige a nadie en concreto, es capaz de percibir todo lo que hay alrededor. Cuando des una palmada, todo el mundo cambiará de dirección y seguirá andando.

Y cuando tú te pares y te quedas completamente quieto y en silencio como una estatua, pedirás que ellos lo hagan también, cada vez en menos tiempo, cada vez más sincronizados. En esos momentos de pausa comprobaréis si os habéis distribuido bien por todo el espacio y, si no es así, corregiréis vuestra posición ocupando un lugar que haya quedado demasiado vacío. Y volveréis a caminar.

Entonces, entre pausa y pausa variarás la velocidad diciendo: “Caminamos a velocidad 7”, por ejemplo, y lo haces deprisa, y contigo todo el grupo acelerará su caminar; “Velocidad máxima: 10”, y caminaréis o correréis por todo el espacio esquivando a los compañeros. Varía de velocidad, da una palmada de vez en cuando para hacer que cambien de dirección y congélate un par de veces. A

partir de ahora podrá congelarse cualquier alumno y todo el grupo deberá responder con la máxima rapidez. Si el tiempo de congelación es mínimo querrá decir que habéis conseguido una buena escucha del grupo.

En el último congelamiento pedirás que formen pareja con la persona que tienen más cerca.

Con este tipo de actividades se crean lazos afectivos entre el espacio y los participantes. Se propicia un ambiente de complicidad, de seguridad, importante para poder hacer posteriormente un trabajo creativo y comunicativo.

El hecho de moverse todos a la vez, de encontrar una sincronía, va a ayudar a crear una sensación de grupo inmediata.

Desde el punto de vista lingüístico repasamos los números del uno a diez, adverbios como *deprisa*, *despacio* o verbos como *caminar*, *correr*, *parar*, *congelarse* y también expresiones como *quedarse quieto*, *seguir andando*.

Lo interesante es que cada una de estas palabras conlleva una reacción física. Esto facilita la conexión de la palabra con la sensación y hace que la memoricemos mejor.

Los comentarios que hagamos durante el ejercicio se pueden adaptar a los distintos niveles de conocimiento de los alumnos.

**El drama es un recurso más que puedes utilizar para organizar una clase especial y diferente o para incluir algunas actividades en tu trabajo cotidiano**

No es recomendable forzar la parte lingüística de cada actividad porque siempre la hay, ya que las consignas las damos en la lengua meta y esto está ya activando el aprendizaje pasivo de la lengua. Tampoco nos tiene

que dar miedo reconocer que algunas de estas actividades de calentamiento tienen objetivos más afectivos que lingüísticos. En este caso se trata de dedicar cinco minutos de una clase a crear grupo y a activar el movimiento.

### 1.3 La bola de nieve (10').

Cada participante volverá a coger una hoja de papel de periódico (reciclando las de antes o, si hay alguna demasiado rota, cogiendo una nueva). Ahora caminarán por el espacio, pero esta vez pegaditos a su pareja (a la pareja que formaron en la actividad anterior) por el brazo o el hombro. Mientras caminan piensan en silencio en qué podrían convertirse esas dos hojas de papel que fueran complementarias. ¡Uno, dos, tres! Parán, les das unos segundos para intercambiar ideas con su pareja y ¡ya! Entonces la clase se llena de:

- botellas de vino que sirven copas, largos cigarrillos y mecheros que los encienden, juegos de pulseras y collares, balones de baloncesto que hacen magistrales canastas, faros que emiten luces para orientar a los barcos.

Esta vez puedes pedir que vayan enseñando una por una sus creaciones, las pongan en movimiento y, si lo desean, añadan un sonido.

Después, cada pareja se junta con otra y forman grupos de cuatro. Caminan los cuatro juntos, en silencio, en contacto, pensando. Les das unos segundos para que intercambien sus ideas y en menos que canta un gallo la clase vuelve a llenarse de:

- mesas de ping-pong, balancines, futbolines, billares... ¡qué ganas de jugar!

Para terminar, toda la clase ha de seguir caminando en silencio, todos juntos, en contacto, como una piña. Después, a una señal tuya, paran y en pocos minutos les pides que se pongan de acuerdo para que cada hoja de periódico se convierta en algo que pueda complementarse con las demás. He visto maravillas:

- procesiones de Semana Santa, dragones chinos, corridas de toros, orquestas, circos...

Esta bola de nieve, como ha bautizado a esta técnica uno de nuestros alumnos, va creciendo a la vez que la sensación de crear grupo, de ser capaces de hacer algo todos juntos. El contenido lingüístico de esta actividad se adaptará al nivel del grupo. Partiendo de las creaciones se hacen comentarios a propósito de cómo han quedado, de cómo funcionan, etc.

### 1.4 Los nombres y los binomios fantásticos (10').

Para terminar de aprovechar el trabajo que habéis hecho con los periódicos, puedes concluir esta parte del taller con una actividad que os va a servir para aprenderos los nombres de los compañeros, o bien para recordarlos si ya los conocéis y conectarlos a vuestra parte más creativa.

En círculo y con vuestra ya conocida y amiga hoja de periódico en la mano, cada uno piensa en algo que empiece por la primera letra de su nombre.

Es el momento de hacer, a modo de ejemplo, una presentación (voy a utilizar mi nombre, pero tú tienes que pensar en el tuyo): “Me llamo Inés y este es mi... **iglü**” (abombaría el papel y haría un gesto de frío: “¡Brrrrrrr!”). Les das unos segundos hasta que todos hayan encontrado su idea y si alguien no sabe qué hacer le ayudas o pides ayuda a alguien que ya haya terminado de pensar. En el momento en que todos tienen su palabra, les pides que piensen en una acción y en un sonido que pueda acompañarlo y, de la misma manera que antes, se presten ayuda unos a otros si es necesario.

Entonces empiezas tú mismo con tu ejemplo. Estando todos de pie en círculo, das un paso al frente y dices tu frase + gesto + sonido. Una vez que has terminado tu intervención, dando un paso atrás vuelves a tu sitio y entonces todos en coro y dando un paso adelante dirán: “**Se llama Inés y ese es su iglü**”, a la vez que simplemente

repiten el gesto y el sonido. Y así uno por uno van saliendo y todos van repitiendo.

Para terminar se puede hacer una ronda en la que todos recordéis rápidamente nombre + objeto + gesto + sonido. Aunque no hayan visto antes los demostrativos (*este* que se transforma en *ese*) o los posesivos (*mi* que se transforma en *su*), no van a tener ninguna dificultad en entender la dinámica del juego. Les puede servir de repaso o bien como presentación gramatical.

Piensa ahora en una palabra que empiece por la inicial de tu nombre y ahora añádele un gesto y un sonido.

VARIANTE: “Me llamo Inés y soy” + adjetivo (“invisible”); o bien: “me llamo Inés y estoy” + gerundio (“estoy izando una bandera”).

### 1.5 Reflexionar.

Y ahora ha llegado el momento de reflexionar y de descansar. Podéis sentaros en el suelo o ir a por las sillas y hacer un círculo con ellas.

Dependiendo del nivel de los alumnos podríais hacer una reflexión oral y/o escrita y comentar si les ha resultado fácil seguir las indicaciones, si han aprendido palabras nuevas (sustantivos, verbos, adverbios), si al trabajar brevemente en pequeños grupos lo han hecho en español o en otra lengua, etc.

También podéis hablar de la facilidad o dificultad que han tenido para inventar cosas, preguntar si les han sorprendido las ocurrencias de los demás o qué les ha parecido trabajar así, si creen que estas actividades sirven para crear grupo, en cuáles se han sentido más a gusto, en cuáles menos.

## 2ª PARTE: EL CESTO

### 2.1 El cesto de las emociones<sup>6</sup> (15'- variable).

Hoy en el centro de la clase vacía aparece un cesto. Un cesto cubierto que no nos deja ver su contenido. Puedes haberlo llenado de cosas del país del que procedes o de un país que has visitado en donde se habla la lengua que enseñas. Deben ser cosas que son importantes para ti cuando vuelves a ese lugar (en mi caso Madrid): las llaves de casa, una foto de la familia o de los amigos, el abono-transporte o el bonometro, el mapa del metro, la *Guía del ocio*, *El País*, la tarjeta de Caja-Madrid, las facturas de Telefónica o del Canal de Isabel II, o las pastillas Juanola, los cigarrillos Fortuna o el Cola Cao.<sup>7</sup>

6 Esta actividad es la adaptación de “alfabeto de viaje” propuesta por Anouk Verboom en el curso de formación de maestros de la ALCE.

7 Como nuestra intención era hacer conocer a los profesores recién llegados a Bélgica las “cosas de aquí”, nuestro cesto se llenó de todo aquello que había empezado a formar parte de mi vida desde que resido aquí: un botellín de mi cerveza belga preferida, el callejero de Bruselas para no perderme en esta ciudad tan complicada, mi

Pero también puedes traer el cesto vacío y haber pedido a los alumnos en la clase anterior que trajeran de casa un objeto que signifique mucho para ellos (uno de los tres que se llevarían a una isla).

También puedes organizar con antelación que cada uno traiga una prenda de vestir diferente, o una fruta, o un envase... para trabajar un campo semántico concreto.

Elige o inventa un nuevo cesto y escribe una lista de las cosas que meterías (la cantidad de cosas deberá ser igual al número de alumnos) o pedirías a los alumnos que trajeran. Si se tratara de traer a clase un objeto que signifique mucho en tu vida, tú ¿qué elegirías de entre tus cosas?

Alrededor del cesto y por el suelo distribuyes tarjetas plastificadas con las letras del abecedario. Un alumno se acerca al cesto, mete la mano y saca uno de los objetos. “¿Sabes qué es? ¿Cómo se llama?” Si lo sabe lo pone encima de la letra con la que empieza, si no lo sabe lo consulta al grupo y en última instancia a ti, al profesor. Entre todos se verifica si la respuesta es adecuada y correcta.



“El cesto de las emociones”. Sesión de formación del profesorado de la ALCE en el Centro de Recursos de Bruselas

Como segundo paso pide a la persona que ha extraído el objeto que piense en un adjetivo que podría definir ese objeto y ponga el objeto encima de la letra inicial del adjetivo elegido. El resto de la clase debe adivinar esa palabra. El que lo consiga pasa a coger el siguiente objeto y así sucesivamente, o bien en orden deben pasar todos a sacar uno.

Si el objeto era afectivamente interesante porque les hemos pedido que eligieran algo importante para ellos, o porque les queremos presentar cosas de un lugar determinado, entonces puede dedicarse un tiempo a que la persona que lo ha traído añada alguna información sobre él.

billete de diez viajes, mi tarjeta de Fortis, los recibos de Belgacom, endivias, la raíz del apio, que me parece increíble, o la revista *Mosaico*.

Si se trata de objetos de campos semánticos ya trabajados en clase como las frutas, los envases o las prendas de vestir, la persona que saca el objeto podría hacerlo con los ojos vendados y, manipulándolo, adivinar de qué se trata.

Una vez que se han acabado las cosas del cesto, lo retiras y dejas las letras distribuidas por el suelo, pones una música divertida de tu elección y les pides que se muevan libremente por el espacio (o bailen) y que, cuando la música pare, ellos lo hagan encima de una de las letras. Entonces cada uno piensa en una palabra que ha aprendido durante la actividad que empiece o contenga esa letra y tú les vas preguntando uno por uno. Puedes repetir esta dinámica tantas veces como te parezca adecuado.

Y pasamos a la siguiente actividad, que nos permitirá explorar el espacio de trabajo y trabajar las emociones a través del lenguaje corporal para después hacer una improvisación retomando los objetos que había en la cesta.

## 2.2 La bola de nieve de los sentimientos (10'-15').

Si trabajas con distintos niveles puedes hacer una lluvia de ideas con diferentes actitudes o sentimientos que conozcan tus alumnos; si no, puedes elegir los más apropiados de entre los adjetivos de la siguiente lista (los sustantivos los utilizarás más adelante) y repasarlos o presentarlos con mímica:

ADJETIVOS		SUSTANTIVOS	
+	-	+	-
contento/a	triste	la alegría	la tristeza
ilusionado/a	decepcionado/a	la ilusión	la decepción
activo/a	desganado/a	la actividad	la desgana
concentrado/a	distraído/a	la concentración	la distracción
tranquilo/a	nervioso/a	la tranquilidad	el nerviosismo
entretenido/a	aburrido/a	la diversión	el aburrimiento
aliviado/a	angustiado/a	el alivio	la angustia
sorprendido/a	impasivo/a	la sorpresa	la impasividad
seguro/a	inseguro/a	la seguridad	la inseguridad

Ahora les pides que caminen por el espacio y lo hagan en función de la actitud que tú les propones. Vais caminando como lo hicisteis en la actividad 1.2, pero esta vez con una actitud o sentimiento (por ejemplo, asustados) recordándoles que su cuerpo y su expresión están invadidos por el miedo igual que su manera de caminar... y en un momento determinado pides que se congelen y vas comentando y alabando los resultados paseándote entre las esculturas que acaban de crear (como hicimos en 1.1) y que han llenado el espacio. Lo puedes repetir con distintas actitudes.

A continuación, con la técnica de la bola de nieve de la actividad 1.3, les pides que caminen en parejas y lo hagan con las actitudes que tú vas diciendo. Primero en parejas, luego en grupos de cuatro hasta llegar al grupo completo que debe caminar en la misma dirección con un punto de conexión entre unos y otros (ya sea el hombro, el codo o la mano).

El siguiente paso es crear grupos de cuatro y darle en un papelito a cada grupo uno de los sustantivos de la lista y un minuto para ponerse de acuerdo. Ahora se trata de crear una escultura múltiple (cuatro personas congeladas) que represente ese sentimiento<sup>8</sup>. Grupo por grupo irán representándolas y el resto tratando de adivinar de qué sentimiento se trata.

Para terminar, dices un sustantivo y un voluntario sale para crear el primer elemento de una escultura que van a realizar entre unos cuantos. El primero entra en el espacio indicado y adopta una expresión y una posición corporal que expresa ese sentimiento, después entra otro compañero que completa la imagen. A continuación van

<sup>8</sup> La técnica de las esculturas la aprendí en un taller de "teatro del oprimido". Si quieres saber más sobre esta técnica del "teatro imagen" puedes leer un libro de Augusto Boal que se llama *Juegos para actores y no actores*, publicado en 1974 por Alba editorial en Barcelona y que está disponible en el Centro de Recursos de la Consejería de Educación en Bruselas.

entrando otros compañeros uno por uno hasta que los que no han entrado y, por lo tanto, hacen de espectadores, la consideren completa.

**2.3 Improvisaciones** (10' más el tiempo para verlas, que variará dependiendo del número de alumnos).

Al llegar a este punto del taller yo suelo encontrarme con un grupo de alumnos con ganas de moverse, proponer y colaborar, con una capacidad de escucha algo mayor que la que tenían cuando entraron en el aula (escucha del compañero pero también escucha de grupo) y con menos miedo a expresar sentimientos.

Por eso, no te sorprenderá ver que se ponen a trabajar sin perder tiempo y que los resultados son divertidísimos cuando les propongas lo siguiente:

En parejas o pequeños grupos elegís un objeto de la cesta y un papelito con un sentimiento. En cinco minutos el grupo tiene que preparar un anuncio para vender ese objeto en el que tiene que prevalecer el sentimiento elegido.

#### **2.4 Respiración en grupo.**

Para terminar una sesión de trabajo en la que ha habido mucho movimiento y en la que habéis jugado a pasar de un estado de ánimo a otro, no se me ocurre nada mejor que una actividad de relajación.

Sentados en círculo, con las sillas muy juntas, cada participante adopta una posición correcta: la espalda apoyada en el respaldo, los pies bien plantados en el suelo y el mentón ligeramente hacia abajo. Cada uno pone su mano izquierda a la altura del ombligo para sentir su propia respiración e intentar que esta sea profunda, de inspiraciones y espiraciones largas. Una vez que la respiración se hace regular se pone la mano derecha sobre la mano izquierda del compañero que está a nuestra derecha. Ahora intentamos sentir la respiración del compañero y adaptar la nuestra a su ritmo. Al cabo de unos segundos todo el grupo podrá sentir una única respiración.

#### **Para terminar**

Si después de haber imaginado estos talleres te has quedado con ganas de probar otras actividades, te recomiendo para empezar tres libros fantásticos donde podrás encontrar muchas ideas:

BERCEBAL, F. (1998 y 3ª edición 2003): *Un taller de drama*, Ciudad Real, Naque Editora.

MALEY, A. y DUFF, A. (1982): *Drama Techniques in language Learning*, Cambridge University Press.

MANTOVANI, A. y MORALES, R. I. (2003): *Juegos para un taller de teatro. Más de 200 propuestas para expresarse y comunicarse en la escuela*, Sevilla, Proexdra.



*Sesión de formación en Gante*

## Español urgente

Topónimos y gentilicios**Alberto Gómez Font**

Coordinador General de la Fundación del Español Urgente  
Madrid  
gomezfont@fundeu.es

En español podemos distinguir tres clases de topónimos: 1) Los nombres de uso tradicional, que corresponden a sitios normalmente españoles o europeos y deben conservar su forma castellana. 2) Los nombres que se reproducen en la prensa internacional con las formas del país de origen, reclamadas por los Gobiernos como rechazo de épocas coloniales. 3) Los nombres que no tienen tradición en español y que hay que transcribir hispanizando las grafías.

En junio de 1981, poco tiempo después de comenzar a funcionar el Departamento de Español Urgente de la Agencia EFE, recibimos una nota de la delegación de EFE en Argel que decía lo siguiente: “El Gobierno argelino ha puesto en vigor un decreto de marzo último sobre la arabización de todos los nombres de lugares del territorio nacional. Así, Argel, la capital de Argelia, se denominará en lo sucesivo El Djazair, Constantina se convierte en Gacentina y Orán en Wahrán”. Quisimos salir al paso y redactamos una nota para aclarar la cuestión en la que decíamos: “El hecho de que el Gobierno argelino haya puesto en vigor ese decreto, para volver a nombrar a sus ciudades con el nombre que siempre han tenido en árabe, no implica que dejemos de usar los nombres españoles, puesto que si así sucediera, también tendríamos que llamar London a Londres, Torino a Turín, Kampuchea a Camboya, Sri Lanka a Ceilán, etc. Conservemos, pues, los nombres españoles siempre que existan”. Más adelante, viendo que el problema continuaba con el nombre de otros países y ciudades, el Departamento de Español Urgente (DEU) redactó otra nota aclaratoria: “En relación con la sugerencia de cambiarle el nombre a algunos países, el DEU aconseja que se continúe empleando el nombre del país que es de uso en español. Es sabido que en su lengua oficial no todos los países tienen un nombre semejante al nuestro, por ejemplo: DEUTSCHLAND (al.) podría por esta razón llamarse Doichlandia o algo semejante, pero lo cierto es que lo conocemos como ALEMANIA (de *alamani*, pueblos del sur de Alemania). Y en inglés se llama GERMANY y en sueco TYSKLAND”.

Pero el problema continuaba presentándose, y el 6 de julio de 1983 redactamos otra “nota interior”, esta vez sobre el nombre de Camboya: “Sucede a menudo que en las noticias de la agencia que tratan sobre Camboya, a la hora de nombrar ese país, el redactor, corresponsal o delegado que escribe la noticia opta, queriendo curarse en salud, por decir: ‘...en Kampuchea (Camboya)...’. El *Manual de Estilo* de la Agencia EFE en su tercera edición (1981), página 185, incluye, entre

otros topónimos que aparecen a veces mal escritos, este de Kampuchea en lugar de Camboya, y dice que el correcto y, por lo tanto, el que debe usarse siempre es CAMBOYA. Esta indicación del *Manual de Estilo* tiene una fácil explicación: hay una serie de lugares que tienen un nombre en español, además del nombre en su lengua originaria. En este caso, Kampuchea es el nombre de ese país en su lengua, que es el jemer. Ese nombre jemer al pasar al español sufrió una deformación, y de ahí salió CAMBOYA”.

La nota continuaba diciendo: “Hay ahora una extraña tendencia a llamar por su nombre original a las ciudades y países con independencia o cambio de régimen recientes, pero eso no debe influir en la corrección a la hora de redactar nuestras noticias y, si el país tiene un nombre en español, debe usarse”.

Más adelante, el 19 de junio de 1989, recibimos una noticia procedente de Rangún (Birmania), redactada en los mismos términos que aquella de Argelia. La noticia en cuestión decía así: “Las autoridades militares de Birmania anunciaron hoy la supresión de las palabras ‘Birmania’ y ‘Rangún’ para la denominación oficial del país y su capital. El nombre oficial del país a partir de ahora será ‘la unión de Myanmar’, usando así una palabra que se ajusta más a la pronunciación en lengua birmana. *El diario del pueblo trabajador*, el único periódico que se edita en el país desde la promulgación de la ley marcial hace casi un año, dijo también que el nombre de la capital será a partir de ahora ‘Yangon’. Este es el segundo cambio de la denominación oficial del país en poco tiempo ya que en septiembre de 1987 la actual junta militar quitó las palabras ‘república socialista’ del que entonces era nombre oficial del país”.

En abril de 1995 nos llegó de Londres un recorte de prensa en el que se repetía la historia, esta vez con la ciudad india de Bombay. El artículo era de *The Times*, estaba firmado por Christopher Thomas, fechado en Nueva Delhi y su título era “Bombay cambia de nombre para cortar con los lazos coloniales”. Igual que en los casos argelino y birmano, se nos informaba de que a partir de una fecha determinada, en esta ocasión el 1 de mayo de 1995, Bombay se conocería oficialmente como Mumbai, eliminando así el nombre derivado del portugués *bom baím* (buena bahía) que durante siglos ha tenido la capital comercial de la India. La decisión fue anunciada por Pramod Navalkar, Ministro de Cultura del Gobierno extremista del estado de Maharashtra. Nos explicaban

además que “Mumbai viene de Mumba Ai o Madre Mumba, que fue la diosa patrona de los kolis o pueblos de pescadores, primitivos habitantes de algunas pequeñas islas que llegaron a convertirse en la ciudad más poblada de la India”.

El nombre Bombay se usa en inglés y en la mayoría de las lenguas europeas. En hindi esa ciudad se llama Bumbai, y en gujarati y en maharati se ha llamado Mumbai desde tiempos inmemoriales. Y el Tribunal Superior de Bombay decretó que los hindohablantes también tendrán que usar Mumbai, ya que se trata de la forma “adoptada por la política oficial del Estado”. Y como la historia se repetía, el Departamento de Español Urgente repitió también sus consejos al respecto: cuando redactemos noticias en español debemos seguir utilizando los topónimos tradicionales en español, sin tener para nada en cuenta los caprichos político-lingüísticos de los gobernantes de los países de donde provienen ese tipo de decretos.

También surgieron una gran cantidad de dudas toponímicas y de gentilicios con la desmembración de la Unión Soviética y de Yugoslavia. De pronto comenzaron a ser noticia pequeñas repúblicas hasta entonces desconocidas para nosotros, y los nombres de sus capitales y de sus habitantes.

Con la guerra de Yugoslavia surgió el caso de Kosovo: no sabemos si ese nombre debe escribirse con tilde —Kósovo— o sin ella —Kosovo—, y lo mismo nos pasa con su capital: Prístina o Pristina. Pero lo más curioso es que en español y en otras lenguas hemos llamado *kosovares* a los habitantes de aquella región, y quizás en otras lenguas eso no sea tan raro, pero en español son muy escasos los gentilicios terminados en -ar, y lo más lógico habría sido llamarlos kosoveses o kosovenses... pero, por alguna razón (quizás la culpa la tengan los medios de comunicación) no ha sido así.

Con la Guerra del Golfo hubo que revisar también la toponimia y los nombres de los países implicados y de las ciudades que sufrieron sus consecuencias.

Otras veces, también más de las deseables, lo que ocurre es que la falta de cultura hace que se olviden los topónimos tradicionales en español, como pasó hace un tiempo, cuando San Juan de Terranova fue noticia por un conflicto pesquero entre España y Canadá. Nos vimos entonces en la necesidad de recordar que en español existen unos nombres tradicionales que deben ser respetados, es decir, que deben ser utilizados sin que ocupen su lugar los correspondientes topónimos procedentes de otras lenguas.

Un barco pesquero español fue apresado por el Gobierno del Canadá. Una vez apresado, dijeron las noticias, el barco español fue conducido al puerto de Saint John (otras veces escrito Saint John's) en la isla de Terranova. Y resulta que esa ciudad no solo tiene nombre en español, como ocurre con Londres o con Atenas, sino que además fue fundada por españoles: pescadores procedentes del puerto guipuzcoano de Pasajes de San Juan arribaron a aquellas tierras a comienzos del siglo XVI, se instalaron y dieron en llamar a su fundación San Juan de Pasajes.

En toda la cartografía rotulada en español y en todos los manuales de geografía españoles e hispanoamericanos esa ciudad se llama San Juan, y la isla se llama Terranova. El topónimo completo es, pues, San Juan de Terranova. Los topónimos ingleses Saint John (para la ciudad) y Newfoundland (para la isla) no deben aparecer en los textos en español (por otro lado, la forma Saint John's solo es lógica si va seguida del nombre inglés de la isla: Saint John's Newfoundland).

En cuanto a los gentilicios, las dudas que se plantean no son menos que las relativas a los topónimos y se deben también, la mayor parte de las veces, a problemas de desconocimiento producidos por la falta de cultura, por el desconocimiento de los mecanismos propios del español (ya hemos mencionado el caso de *kosovar*) o por el olvido. Uno de los ejemplos más curiosos es el del nombre de los habitantes de la república de Azerbaián.

A finales del mes de noviembre de 1988 comenzaron a llegar noticias sobre los problemas territoriales y nacionalistas de la república (entonces aún soviética) de Azerbaián. En el trabajo cotidiano de revisar el lenguaje que lleva a cabo el Departamento de Español Urgente, nos encontramos con una

palabra nueva para llamar a los habitantes de dicha república, es decir, con un gentilicio hasta entonces desconocido y que, por lo tanto, nos llamó mucho la atención. La voz en cuestión era *azerí*, y con ella quedaba desplazada la conocida por todos los hispanohablantes: *azerbaiyano*. Consultados los diccionarios, enciclopedias, y transmitida la duda al Consejo Asesor del Departamento, pudimos ver que esa nueva voz utilizada como gentilicio era el nombre de la lengua hablada en Azerbaián y, por extensión, su literatura. Así pues, puede hablarse de lengua y literatura *azeríes*, que son las propias de los

azerbaiyanos.

Como es costumbre en esos casos, redactamos una “nota interior” en la que explicábamos la confusión y el error de uso, y recomendábamos que a partir de ese momento se utilizasen los gentilicios españoles de ese país: *azerbaiyano*, *azerbaiyanés* o *azerbaiyaní*. Pasó el tiempo y creímos subsanado el error, pero se recrudecieron los problemas en esa república y volvieron a ser noticia sus habitantes. Leyendo los periódicos y escuchando la televisión pudimos detectar que había un extraño empeño en llamar *azeríes* a los azerbaiyanos. No logramos explicarnos la razón, debida quizás al “exceso de cultura” de algún corresponsal y al mimetismo tan generalizado en el oficio en cuanto hay una palabra “nueva” y sonora.

¿Y cómo se llamaban los miembros de las distintas tribus de Afganistán cuyos nombres empezaron a salir en la prensa a raíz del atentado contra las torres gemelas de Nueva York y la posterior guerra contra Ben Laden y sus secuaces? ¿La etnia mayoritaria era la *pastún*, *pachtún*, *pasto*...? (también el nombre de la lengua hablada por esas personas). Nos olvidamos, todos, de que ese pueblo ya tenía un nombre en español: los *patanes* y su lengua el *patán*.

En español existen unos nombres tradicionales que deben ser respetados, es decir, que deben ser utilizados sin que ocupen su lugar los correspondientes topónimos procedentes de otras lenguas

## Español correcto

## Extranjerismos en español

## Eugenio Cascón Martín

IES *Gran Capitán*. Colaborador de la RAE

Madrid

eucascon@yahoo.es

Los préstamos entre lenguas han existido siempre, ya que constituyen una de las formas más socorridas de satisfacer las necesidades léxicas. A medida que el contacto entre idiomas se ha ido viendo favorecido por el espectacular desarrollo de los medios de comunicación, el fenómeno se ha acrecentado, impulsado además por el incremento del bilingüismo e, incluso, el plurilingüismo ya desde la escuela.

Hoy están presentes en todos los ámbitos y forman parte de todas las jergas, niveles o registros lingüísticos, pues, sin abandonar los tradicionales, llenan el lenguaje deportivo, el musical, el mercantil, el de las nuevas tecnologías, etc., y de ellos son presa fácil quienes poseen menos recursos para defenderse, como pueden ser los más jóvenes o los incondicionales de modas y vanguardias.

Llegados a este punto, hay que volver sobre una cuestión siempre debatida: ¿Hay que admitir los extranjerismos o conviene rechazarlos? La respuesta no puede ser única, hay muchos matices que considerar. Para abreviar, distingamos entre necesidad y moda. Una lengua no posee todos los recursos léxicos que necesita y más con el rápido avance de la ciencia, tecnología y nuevas formas culturales. Por ello es perfectamente lícito tomarlos de donde los hay, sobre todo si constituyen la forma de expresión de algo nuevo: nos llega el invento, el hallazgo científico y cultural, y con él su nombre. Otra cosa sucede cuando el extranjerismo —el anglicismo, hoy, sobre todos los demás— se convierte en un signo de distinción y modernidad para personas que en vez de estar *al día* prefieren estar *in*; que se dedican a hacer *business* en vez de *negocios*; que van a un *snack* y piden al *barman* un *gin*, en lugar de ir a un *bar* y pedir al *camarero* una *ginebra*; y luego se comen un *steak*, quizá más sabroso que el *solomillo*, aunque sea lo mismo. Los que durante el *week-end* hacen un breve *tour* en su *roulotte*, sirviéndose de una *baedeker*, y vuelven cargados de *souvenirs* harían lo mismo si durante el *fin de semana* realizaran un breve *viaje* en su *caravana* con la ayuda de una *guía turística* y volvieran cargados de *recuerdos*. Téngase en cuenta, con todo, que usar un extranjerismo no supone una incorrección, ya que es una palabra válida en su lengua de origen; en todo caso supondría, si no es necesario, un uso superfluo.

¿Qué criterios se deben adoptar, entonces, en relación con los extranjerismos? Veámoslos brevemente:

-Si existe en español una palabra que cubre con garantías el significado que aporta el extranjerismo, este debe desecharse.

-Si no existe el sustituto adecuado, las soluciones pueden ser tres: a) la adaptación fonética y gráfica; b) el calco (de él se habló en el n.º 17 de esta revista); c) el uso del extranjerismo crudo cuando no hay otra posibilidad.

Las adaptaciones se han producido siempre. Muchas palabras consideradas hoy plenamente españolas son extranjerismos integrados, aunque se haya perdido conciencia del origen. Pero, una vez aceptada la adaptación, es la única forma que debe utilizarse. Estas son algunas de las constantes fonéticas y gráficas más seguidas, si bien es imposible reducirlo todo a unas reglas.

-Transformación de *-y* en *-i*: *dandi* (*dandy*), *derbi* (*derby*), *grogui* (*groggy*), *panti* (*panty*), *penalti* (*penalty*), *poni* (*pony*), *punki* (*punky*).

-Pérdida de *-t* en palabras agudas, normalmente de origen francés: *bistró* (*bistrot*), *bufé* (*buffet*), *buqué* (*bouquet*), *cabaré* (*cabaret*), *caché* (*cachet*), *capó* (*capot*), *carne* (*carnet*), *chaqué* (*chaquet*), *minué* (*minuet*), *parqué* (*parquet*). Se mantiene, sin embargo, en otras como *bibelot*, *brut* y *maillot*, y a veces valen las dos soluciones: *chalé* y *chalet*, *vermú* y *vermut*.

-Se añade *e-* a las palabras comenzadas por *s-* líquida: *escáner* (*scanner*), *eslalon* (*slalom*), *eslogan* (*slogan*), *esmog* (*smog*), *esnob* (*snob*), *espaguetis* (*spaghetti*), *esprinter* (*sprinter*), *esquí* (*ski*), *estándar* (*standard*), *estatus* (*status*), *estéreo* (*stereo*), *esvástica* (*svastica*).

-Suelen simplificarse los grupos consonánticos: *biscote* (*biscotte*), *bulevar* (*boulevard*), *gánster* (*gangster*), *osobuco* (*ossobuco*), *pádel* (*paddle*), *paspártú* (*pas-partout*), *pípermin* (*pepper-mint*), *plafón* (*plafond*), *pulóver* (*pullover*), *puzle* (*puzzle*), *zíper* (*zipper*).

-Las vocales y grupos vocálicos también se simplifican y adaptan a la pronunciación y grafía españolas: *bazuca* (*bazoooca*), *béisbol* (*baseball*), *bíper* (*beeper*), *buró* (*bureau*), *carrusel* (*carrousel*), *chucrut* (*choucroute*), *cruasán* (*croissant*), *iglú* (*igloo*), *licra* (*lycra*), *líder* (*leader*), *neceser* (*nécessaire*), *pedigrí* (*pedigree*), *picop* (*pick-up*), *rosbif* (*roast-beef*), *volován* (*vol-au-vent*).

Podríamos rastrear otros fenómenos, pero no tenemos espacio para ello. Sí conviene aludir, con todo, al caso especial de las palabras inglesas acabadas en *-ing*, por las que el hablante español parece sentir una especial predilección. La solución natural es la adaptación en *-in*, y ya existen algunos casos: *esmoquin* (*smoking*), *mitin* (*meeting*), *trávelin* (*travelling*). Sin embargo, no es la más extendida actualmente, por más que la proponga el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD), ya que hay muy pocas convenientemente documentadas. Otra es



## Las manos también hablan

**Isabel Baeza Varela**

Université Catholique de Louvain

Institut des Langues Vivantes

Isabel.Baezavarela@uclouvain.be

**Ejercicio 1.** Relaciona estas expresiones con su significado:

- |                              |   |
|------------------------------|---|
| 1. Estar como una cabra      | a) Dar un golpe a alguien con la palma de la mano |
| 2. Tener mucha cara          | b) Ser una persona adulatora                      |
| 3. Darle una torta a alguien | c) Estar loco                                     |
| 4. No caber ni un alfiler    | d) Un sitio está muy lleno de gente               |
| 5. Ser un pelota             | e) Ser una persona con descaro y poca vergüenza   |

■ A veces estas expresiones se dicen con gestos o acompañadas de gestos. Indica qué gesto corresponde a las expresiones anteriores.

1.



2.



3.



4.



5.



■ ¿Estos gestos son iguales en tu país? ¿Conoces otros gestos característicos de tu país o de otros países?

**Ejercicio 2.** En un fragmento de telediario incluido en la película de Almodóvar *Tacones lejanos* se traducen las noticias al lenguaje de los signos. Responde a estas preguntas:

- ¿Cuándo (día y hora) y dónde murió asesinado Manuel Sancho Bermejo?
- ¿A qué se dedicaba Manuel (trabajo preciso y/o ámbito profesional)?

- c) ¿Qué relación tenía la víctima con la presentadora?
- d) Según la autopsia, ¿qué había hecho la víctima antes de morir?
- e) ¿Cuándo y dónde (lugar preciso) encontró la presentadora el cadáver?
- f) ¿Quién mató a Manuel Sancho?
- g) Enumera cuatro de los siete objetos que fotografió Rebeca.

■ Como has visto, a veces una noticia seria puede convertirse en un suceso sensacionalista: “presentadora de televisión confiesa su crimen en directo”. ¿Sabes qué es un suceso? En parejas, haced una lista de sus principales características (longitud, estilo, temas, contenidos, etc.).

Características de un suceso
- - - -

**Ejercicio 3.** Los sucesos suelen tratar de crímenes. Aquí tienes palabras sobre este tema. Relaciónalas con su sinónimo:

- |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|
| 1. El delito          | a) El/la magistrado/a |
| 2. El cadáver         | b) La extorsión       |
| 3. La pistola         | c) Averiguar          |
| 4. Culpar             | d) El cuerpo          |
| 5. El chantaje        | e) El crimen          |
| 6. El/la juez         | f) El revólver        |
| 7. Meter en la cárcel | g) Asesinar           |
| 8. Matar              | h) Encarcelar         |
| 9. Apuñalar           | i) Disparar           |
| 10. Pegar un tiro     | j) Dar un navajazo    |
| 11. Probar            | k) Demostrar          |
| 12. Descubrir         | l) Acusar             |

■ Ahora relaciona estas otras con su antónimo:

- |                    |                   |
|--------------------|-------------------|
| 1. El/la culpable  | a) Callar         |
| 2. El/la asesino/a | b) Absolver       |
| 3. Secuestrar      | c) Liberar        |
| 4. Confesar        | d) El/la inocente |
| 5. Condenar        | e) El/la víctima  |
| 6. Decir la verdad | f) Mentir         |

■ Finalmente, relaciona estas palabras con su definición:

a) La venganza	b) Las pistas	c) Las huellas	d) Investigar
e) Interrogar	f) Detener	g) El/la testigo	h) La coartada

1. Arrestar a alguien que ha cometido o puede haber cometido un delito.
2. Hacer averiguaciones para poder descubrir algo que se desconoce.
3. Hacer una serie de preguntas para poder resolver o aclarar un asunto.
4. Señales que deja un cuerpo en la tierra o marcas dactilares.
5. Revancha o represalia.
6. Conjunto de indicios que pueden permitir averiguar algo.
7. Argumento de defensa con el que alguien prueba que no estaba en el lugar del delito en el momento en el que se cometió.
8. Persona que presencia algo y declara lo que sabe en un juicio.

**Ejercicio 4.** En parejas, escribid un suceso inventado relacionado con esta clase y con el titular correspondiente. Debéis incluir al menos una de las expresiones del primer ejercicio. La puesta en común de las características de los sucesos del ejercicio 2 y los siguientes ejemplos pueden ayudaros:

1. **“La examinitis: un método de reciclaje revolucionario”:** víctima del llamado síndrome de la “examinitis”, que provoca fuertes ataques de nervios y crisis de ansiedad, un alumno, tras haberse comido todas las uñas (de pies y manos), se come también todos los volúmenes de la *Enciclopedia Británica*. El director del centro felicita al estudiante, visiblemente más relajado, por haber encontrado un método de reciclaje barato y eficaz.
2. **“Pierde la vida por un hueco”:** anoche fue hallado el cuerpo sin vida del profesor de español Insensato Pérez en una de las aulas del centro en el que impartía clase. Los primeros datos de la investigación apuntan a un asesinato. Esta mañana la policía ha detenido a un alumno, que en estos momentos está siendo interrogado. Según sus compañeros de clase, el sospechoso había prometido vengarse del profesor, el cual los había tenido durante tres horas haciendo ejercicios de completar huecos.

**Ejercicio 5.** Vamos a grabar un programa de sucesos. En primer lugar, entre todos vamos a decidir:

- El nombre del programa y el diseño del decorado de fondo.
- La sintonía y una melodía para intercalarla entre un suceso y el otro.
- El saludo: “Muy buenas tardes, señoras y señores. Bienvenidos a X (nombre del programa)”, etc.
- La despedida: “Esto es lo que ha ocurrido y así se lo hemos contado”, etc.
- El orden de emisión de los sucesos y las frases de transición entre un suceso y el siguiente.

■ En segundo lugar, antes de la grabación, vais a ensayar el suceso en parejas. Uno de vosotros es el presentador (no podrá leer y deberá memorizar el suceso) y el otro traduce al lenguaje de los signos para los espectadores sordos (debe usar al menos uno de los gestos presentados en el ejercicio 2). Además de gestos, podéis hacer dibujos o usar objetos. Lo esencial es que vuestros compañeros entiendan bien el suceso y que los gestos acompañen a las palabras en el mismo momento en el que estas se dicen.

■ Por último, vamos a grabar el programa siguiendo estos pasos:

1. Hacemos el decorado de fondo en el que debe destacar el nombre del programa.
2. La primera pareja de presentadores se sitúa delante del decorado. Cuando termina de sonar la sintonía, saludan y presentan el primer suceso.
3. Suena la melodía de transición y la segunda pareja sustituye a la primera. Dice la frase de transición y presenta el segundo suceso, y así sucesivamente hasta la última pareja, que, además de presentar su suceso, deberá despedir el programa.

■ ¡Y claro, después de la grabación, vamos a ver el programa!

## Cervantes... ¿padre o padrastro?

**Francisca Espuche Carrilero**

Profesora de ELE

Murcia

1. Lee atentamente este fragmento del inicio del prólogo de *Don Quijote de la Mancha*. ¿Qué crees que quiere decir Cervantes al afirmar: “aunque parezco padre, soy padrastro de Don Quijote”?

Desocupado lector, sin juramento me podrás creer que quisiera que este libro, como hijo del entendimiento, fuera el más **hermoso**, el más **gallardo** y más **discreto** que pudiera imaginarse. Pero no he podido yo contravenir al orden de naturaleza; que en ella cada cosa engendra su semejante. Y así, ¿qué podrá engendrar el estéril y mal cultivado ingenio mío, sino la historia de un hijo **seco**, **avellanado**, **antojadizo** y lleno de pensamientos varios y nunca imaginados de otro alguno, bien como quien se engendró en una cárcel, donde toda incomodidad tiene su asiento y donde todo triste ruido hace su habitación? El sosiego, el lugar apacible, la amenidad de los campos, la serenidad de los cielos, el murmurar de las fuentes, la quietud del espíritu son grande parte para que las musas más estériles se muestren fecundas y ofrezcan partos al mundo que le colmen de maravilla y de contento. Acontece tener un padre un hijo feo y sin gracia alguna, y el amor que le tiene le pone una venda en los ojos para que no vea sus faltas, antes las juzga por discreciones y lindezas y las cuenta a sus amigos por agudezas y donaires. Pero yo, que, aunque parezco padre, soy padrastro de Don Quijote, no quiero *irme con la corriente del uso*, ni suplicarte, casi con las lágrimas en los ojos, como otros hacen, lector carísimo, que perdones o disimules las faltas que en este mi hijo vieres; y ni eres su pariente ni su amigo, y tienes tu alma en tu cuerpo y tu libre albedrío como *el más pintado*, y estás en tu casa, donde eres señor de ella, como el rey de sus alcabalas, y sabes lo que comúnmente se dice: “que debajo de mi manto, al rey mato”. Todo lo cual te exenta y hace libre de todo respecto y obligación; y así, puedes decir de la historia todo aquello que te pareciere, sin temor que te calumnien por el mal ni te premien por el bien que dijeres de ella.

2. Las siguientes listas de palabras son sinónimos de adjetivos que aparecen en el texto en **negrita**. Busca los adjetivos y colócalos en la casilla correspondiente.



Agotado Extenuado Consumido Arrugado Enjuto Flaco Delgado	Valiente Saleroso Gracioso Atrevido Apuesto Bravo Gentil	Caprichoso Inconstante Mudable Irregular Superficial Tornadizo

Radiante Grande Bello Lindo Espléndido Robusto Precioso	Prudente Juicioso Mesurado Moderado Reservado Secreto Sensato	Marchito Arrugado Parco Escaso Ajado Consumido Mustio

3. Relaciona los siguientes antónimos

feo terso apocado  
gordo firme indiscreto

gallardo discreto hermoso  
avellanado antojadizo seco

4. Relaciona cada sustantivo con su adjetivo correspondiente:

lindeza  
incomodidad  
amenidad  
serenidad  
quietud  
discreción

incómodo  
quieto  
ameno  
sereno  
lindo  
discreto



5. Cualidades positivas o negativas. Marca cuáles son las cualidades positivas o negativas.

	Cualidades positivas	Cualidades negativas
apocado		
indiscreto		
avellanado		
firme		
hermoso		
gallardo		
discreto		
seco		
antojadizo		
feo		
radiante		
superficial		
prudente		



6. Las siguientes expresiones aparecen en el prólogo de *Don Quijote*, busca la definición que corresponda a cada una de ellas.

1. *Que debajo de mi manto, al rey mato*

- a. Se puede decir todo lo queramos si nadie nos oye.
- b. Tenemos malas intenciones.
- c. Da a entender que cada uno piensa lo que quiere.

2. *Irse con la corriente al uso*

- a. Tener una actitud pasiva.
- b. Hacer lo que todo el mundo hace.
- c. Despedirse sin dar explicaciones.

3. *El más pintado*

- a. La persona más hábil, el más experto.
- b. La persona más superficial, el más simple.
- c. La persona más rápida, el más veloz.

Título Nivel	Destreza principal Otras destrezas	Objetivos	Soluciones Material
<b>Ficha 86</b> Las manos también hablan  <i>Nivel B1</i>	-Expresión oral -Interacción oral -Expresión escrita -Comprensión auditiva	-Concienciar al alumno de la importancia de lo no verbal en el proceso de comunicación y en el desarrollo de la competencia intercultural, así como de su relación con la fraseología española. -Práctica de la narración de historias pasadas en el contexto del subgénero periodístico del suceso. -Presentación y uso del léxico vinculado con los crímenes.	1. <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. c); 2. e); 3. a); 4. d); 5. b)</li> <li>• 1: ser un pelota; 2: tener mucha cara; 3: no caber ni un alfiler; 4: darle una torta a alguien; 5: estar como una cabra.</li> </ul> 2. <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Hace tres días entre las 9 y las 11 de la noche en su casa de campo.</li> <li>b) Era director de la cadena privada Tele 7.</li> <li>c) Era su marido.</li> <li>d) Había hecho el amor, pero no con su mujer.</li> <li>e) A las 10:30 de la noche en la cama.</li> <li>f) Su mujer, Rebeca.</li> <li>g) La mesa de su escritorio, la bolsa de deporte, la cama, la bata de su marido, el armario con los trajes de Manuel, el sillón y un par de sábanas.</li> </ul> 3. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinónimos: 1. e); 2. d); 3. f); 4. l); 5. b); 6. a); 7. h); 8. g); 9. j); 10. i); 11. k); 12. c)</li> <li>• Antónimos: 1. d); 2. e); 3. c); 4. a); 5. b); 6. f)</li> <li>• Definiciones: 1. f); 2. d); 3. e); 4. c); 5. a); 6. b); 7. h); 8. g)</li> </ul> <b>Material:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ALMODÓVAR, Pedro, <i>Tacones lejanos</i>, coproducción España-Francia, El Deseo / Ciby 2000, 1991, minutos de 0:48 a 0:54.</li> <li>• Rotuladores de colores para dibujar un decorado de fondo en la pizarra.</li> <li>• Música variada para la sintonía del programa y la melodía de transición.</li> <li>• Si fuera posible, una cámara para grabar el programa, así como una televisión y un vídeo para ver la grabación.</li> </ul>
<b>Ficha 87</b> Cervantes... ¿padre o padrastro?  <i>Nivel C2</i>	-Comprensión lectora	-Enseñar léxico -Adquirir conocimientos de cultura española	2. seco; gallardo; antojadizo; hermoso; discreto; avellanado. 3. feo/hermoso, apocado/gallardo, indiscreto/discreto, gordo/seco, terso/avellanado, firme/antojadizo. 4. incomodidad/incómodo, amenidad/ameno, serenidad/sereno, quietud/quieto, discreción/discreto, lindeza/lindo. 5. indiscreto, apocado, avellanado, seco, antojadizo, feo (cualidades negativas); firme, hermoso, gallardo, discreto, radiante, prudente (cualidades positivas). 6. c, b, a.

Sí, ¡cómo no!

**Sven Magnus, Ella Van Mechelen**  
 Editorial Van In, 2008

El nuevo método de aprendizaje *Sí, ¡cómo no!* de la editorial Van In es una serie comunicativa-funcional completamente adaptada a los planes de estudios de la educación para adultos. En 2008 se publicó el manual para el grado 1.1; el 1.2 acaba de salir en la primavera de 2009. Se están preparando también otros niveles para el segundo grado.

La serie, escrita por profesores especialistas en la educación para adultos y específicamente pensada para un alumnado neerlandófono —aunque susceptible de ser adaptada a otros contextos—, parte de los actos lingüísticos incluidos en los planes de estudios, entrelazados con los contextos que más cubren las necesidades del hablante debutante. La estructura cíclica de la serie implica que el alumno puede practicar la misma situación varias veces con un grado de complejidad creciente. Se practica intensamente la comprensión auditiva y la elocución desde el inicio del curso y, gradualmente, se tratan también las otras habilidades lingüísticas (lectora, escrita y comunicativa).

Los textos y diálogos semi-auténticos giran en torno a una historia común en la que los alumnos siguen las gracias y desgracias de algunos personajes fijos. La historia del 1.1 se desarrolla en Valencia, mientras que los personajes del 1.2 viajan a Santiago de Compostela. Esta forma narrativa no solamente ofrece un caudal de información turística y cultural, sino que también despierta la curiosidad de los alumnos y favorece su intervención oral.

Los elementos de la lengua se deducen a través de una variedad de ejercicios y diálogos y se reúnen en cuadros fácilmente reconocibles. Es decir, *Sí, ¡cómo no!* combina el tratamiento explícito e implícito de los elementos de la lengua. Además de eso, se incluyen resúmenes gramaticales en el compendio en la última parte del libro. Al final de cada capítulo el alumno puede repasar el vocabulario aprendido con la ayuda de dibujos y esquemas léxicos acompañados de ejercicios adicionales. Por otro lado, cada capítulo contiene una ficha de evaluación para que el propio estudiante pueda controlar si ha comprendido toda la materia de estudio del capítulo precedente.

Aparte de los ejercicios en el manual, el alumno tiene acceso a una amplia gama de ejercicios interactivos en línea. Estos ejercicios interactivos (crucigramas, ejercicios de comprensión oral y escrita), que se corrigen automáticamente, constituyen una alternativa divertida para repasar la materia en casa o en clase. Además, es una herramienta muy práctica para los profesores que prestan atención a la diferenciación en sus clases. Cada alumno recibe un manual con un código que da acceso a los ejercicios interactivos en línea y un disco con los ejercicios de comprensión oral (diálogos). Para el grado 1.1, se ofrece, además, otra versión del mismo disco en la que se habla más lentamente.

El extenso manual para el profesor es muy fácil de manejar. Comprende una planificación anual, unas herramientas de evaluación, clases preparadas hasta el mínimo detalle y sugerencias de ampliación, lo que reduce considerablemente el tiempo de preparación de las clases. El paquete comprende, asimismo, un disco adicional con ejercicios de comprensión oral que no están en el disco que reciben los alumnos, y un juego de carteles de formato A3 que constituye una magnífica herramienta visual.

*Martine Van Der Steen*



## Agencia ELE I. Manual de Español.

**Manuela Gil Toresano, José Amenós, Inés Soria**

Editorial SGEL, 2008

La editorial SGEL publica el primer volumen de una serie de seis manuales que cubren los dos primeros niveles del *Marco Común Europeo de Referencia*, que definen el usuario básico e independiente. Los manuales que se publican hoy en día tienen como referencia obligada el *Marco Común Europeo de Referencia* y, para el caso del español, también el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Uno de los puntos reseñables de esta colección es que dedica cuatro de estos seis volúmenes al desarrollo del nivel de usuario independiente (B1.1, B1.2, B2.1, B2.2), lo que viene a demostrar que la definición de estos niveles proporcionada por el *Marco* es muy somera.

El primer volumen de esta serie llega hasta un nivel A1+. El manual consta de un libro de clase con CD, un libro de ejercicios, un libro del profesor y un material multimedia en Internet. Desarrolla doce unidades, cada una de las cuales presenta una portada con imágenes que anticipan el contenido, una doble página que activa los conocimientos, un cómic y tareas.

La finalidad del método es la del *MCER*: formar un agente social, un hablante intercultural y un aprendiente autónomo proponiendo un enfoque centrado en la acción. ¿Cuáles son las tareas que determinan al agente social, interculturalmente formado y autónomo?

En el apartado dedicado a las tareas “En línea con”, el manual ejercita las competencias de recepción oral y escrita del hablante intercultural que aprende a comparar y a mirar con perspectiva su propia realidad cultural a partir de muestras de lenguaje auténtico enfocadas en la realidad de España de hoy en día: los nombres españoles más comunes en el siglo XXI, la revolución familiar, la situación laboral, el horario y la cultura de la comunicación de los españoles, el tipo de vacaciones que tienen... Un material que interesará a los profesores que siempre buscan complementos de este tipo. Sin embargo, se echan de menos referencias hispanoamericanas.

El agente social es un adulto joven que busca trabajo, vivienda, lugares de vacaciones, cursos de lengua extranjera. Define un perfil de aprendiente que vive o se prepara para vivir en España.

El aprendiente autónomo que trabaja por tareas es, sin embargo, un aspecto que queda bastante desatendido.

Las tareas de producción oral son a menudo hablar sobre el tema y comparar con las experiencias propias. Muchas prácticas orales son tareas de consolidación muy bien guiadas pero casi nunca posibilitan al aprendiente una elaboración libre de los contenidos. El manual no logra (o no desea) distanciarse del aprendizaje a base de refuerzo de respuestas repetidas.

Por ejemplo, a partir de una encuesta guiada se construye una parrilla informativa sobre los compañeros de clase. La tarea escrita propuesta a continuación consiste en completar el contenido de un correo electrónico ya escrito. Otra tarea propone realizar una encuesta sobre los hábitos culturales de la clase. Pero la parrilla de resultados que define el perfil de los aprendientes no permite incorporar ninguna incógnita. Como, por ejemplo, el tiempo de ocio pasado en Internet. Es una tarea que permite evaluar la recepción pero no fomenta una producción auténtica y significativa.

Solo aparece una tarea más autónoma en el repaso final: consiste en ampliar la oferta de productos internacionales típicos de El Corte Inglés con productos representativos de todos los países del mundo. Los profesores acostumbrados a trabajar por tareas podrían elegir este tipo de tarea como punto de arranque del aprendizaje siempre que correspondiera a los intereses de su público de aprendientes.

En conclusión, es un material atractivo por los contenidos culturales pero en el que prima una metodología comunicativa de tipo nociofuncional. ¿El hecho de prever y guiar las situaciones de comunicación en las que se van a encontrar los aprendientes potenciará un agente social autónomo, como sugiere el *Marco*? Habrá que analizar los próximos volúmenes.

*Danièle Janssen  
CAF Tihange*

Noticias

**FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL EN BÉLGICA Y LUXEMBURGO**

Durante el primer semestre de 2009 se han llevado a cabo diversas actividades de formación, tanto en el Centro de Recursos de la Consejería de Educación, como en sedes de otras instituciones con las que colabora esta Consejería.

Así, entre las actividades celebradas en el Centro de Recursos, podemos destacar la ponencia “¿Vás o te vas?: diferencias condicionadas por el uso de pronombre”, a cargo de M<sup>a</sup> Enriqueta Pérez, profesora de la Universidad de Bolonia, que tuvo lugar el 11 de marzo en Bruselas y el 13 del mismo mes en Luxemburgo, en colaboración con el SCRIPT, institución responsable de la formación continua del profesorado en el Gran Ducado. Una síntesis de su contenido se reproduce en el primer artículo de esta revista.



*Rosario Segura durante su ponencia en el Centro de Recursos de Bruselas*

El 11 de febrero nos visitó Rosario Segura, jefa del servicio de estudios del Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad, para hablarnos de “El lenguaje con perspectiva de género y las campañas para la promoción de la igualdad. Implicaciones para el aula de español”. Tras su intervención, la ponente cedió un fondo de material (informes del Observatorio de Imagen de las Mujeres, campañas publicitarias, etc.), que se encuentra disponible para préstamo en el Centro de Recursos. Asimismo, se puede consultar parte de ese material en nuestra página web, en el enlace: [www.educacion.es/exterior/be/es/formacion/matponencias.shtml](http://www.educacion.es/exterior/be/es/formacion/matponencias.shtml).

En cuanto a las actividades celebradas en otras instituciones, se ha continuado la colaboración con distintas redes de formación como el CAF (Centre d'Autoformation et de Formation continue de la Red oficial de la Comunidad francesa), la Red libre de esta Comunidad, así como la Red ARGO y las Redes provinciales de la Comunidad flamenca. Entre estas actividades formativas figura, por ejemplo, “El videoclip y las revistas para jóvenes”, a cargo de los Asesores Técnicos de esta Consejería.



*Formación en el CAF de la Red Oficial de la Comunidad francesa (Huy-Tibange)*

**FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA ALCE**

En el marco del plan conjunto Ministerio de Educación-Instituto Cervantes, los maestros destinados en la Agrupación de Lengua y Cultura de Bélgica recibieron el 5 de febrero una sesión de formación a cargo de Paz García de Arboleya —profesora del Instituto Cervantes—, sobre el Aula Virtual de Español (AVE), con el objetivo de conocer en profundidad esta plataforma y analizar en qué medida puede ser un instrumento de aprendizaje para sus alumnos de Lengua y Cultura Españolas. Tras recibir formación y estudiar las posibilidades de este entorno en el contexto de la ALCE, los maestros de la Agrupación seleccionaron a un total de 85 alumnos del nivel IV para los que se solicitó la cesión de una licencia del AVE y que han podido utilizar esta plataforma como recurso complementario en su aprendizaje del español.



*Formación del profesorado de la ALCE para la utilización del Aula Virtual de Español (AVE)*

**CLUB DE LECTURA**

El 19 de marzo Jerónimo Tristante, autor de la novela *El misterio de la casa Aranda*, visitó el Centro de Recursos de la Consejería de Educación en Bruselas y tuvo un encuentro con profesores de

español que habían leído este libro. Los asistentes, que antes de este encuentro habían recibido una guía de lectura y un glosario por capítulos, pudieron poner en común sus impresiones y preguntaron al autor por los detalles de la historia, las referencias históricas del libro y el proceso de creación y edición de la novela. La sesión inauguró un nuevo formato de sesiones que tendrá la literatura hispana como hilo conductor. La próxima de estas sesiones está programada para el miércoles 21 de octubre. El libro seleccionado para la ocasión es *Los crímenes de Oxford*, de Guillermo Martínez, del que hay diez ejemplares disponibles en el Centro de Recursos. Para inscribirse, solo hay que enviar un correo a asesoriabelgica.be@educacion.es.

### ACTIVIDADES DE PROMOCIÓN DE LA LENGUA Y LA CULTURA ESPAÑOLA

A lo largo de los últimos meses se han celebrado diversas conferencias dentro de la programación de la Consejería de Educación. Entre ellas destacan la conferencia “De la Galaxia de Gutenberg a la Galaxia de Internet”, a cargo de Darío Villanueva, que tuvo lugar el 3 de diciembre, y “La literatura y la Red: un encuentro inevitable”, ponencia de Lorenzo Silva celebrada en la ULB (Université Libre de Bruxelles) el 16 de diciembre.



*Darío Villanueva en un momento de su intervención*

Ya en 2009, Xavier Alcalá visitó el Instituto de Estudios Hispánicos de Amberes, donde dio dos conferencias: “Los paisajes eternos: la Patagonia desde Darwin hasta hoy” y “La Habana *flash*: memoria y presente de Cuba”.

### IX JORNADA PEDAGÓGICA DEL ESPAÑOL

El sábado 25 de abril tuvo lugar la IX Jornada Pedagógica para profesores de español centrada, en esta ocasión, en “Técnicas y estrategias para la comprensión oral”. La sesión plenaria corrió a cargo de Ernesto Martín Peris, profesor de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, con el título “Nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula de ELE”. A continuación, como en ediciones anteriores, los asistentes participaron en los talleres prácticos que ofrecía la jornada y que estuvieron a cargo de M<sup>a</sup> Victoria Castrillejo (“Navegar para comprender: el desarrollo

de la comprensión auditiva a partir de materiales disponibles de forma gratuita en Internet”), Viviane Vernimmen (“Aprender español con canciones”) y Chris Lutters (“La comprensión audiovisual. Charla con videosecuencias”). Al final de la jornada, el actor Rob Frans representó varios fragmentos teatrales.

### FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN PAÍSES BAJOS

En los Países Bajos se celebró el 15 de abril una sesión de formación para el profesorado que participa en el proyecto de impartición del español como lengua extranjera en el currículo de Primaria. La sesión fue impartida por Ana Llamazares y Karin Haan, profesoras de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Utrecht.

Por otra parte, el 8 de mayo tuvo lugar, dentro del programa de colaboración entre la Consejería de Educación y el Instituto Cervantes de Utrecht, una jornada de formación dedicada al aprendizaje de la lengua extranjera en proyectos interculturales de colaboración en línea. En ella impartió dos sesiones la profesora Margarita Vinagre, doctora en Filología Inglesa por la Universidad de Sevilla y máster en Lingüística Aplicada por el Trinity College de Dublín.

### NUEVO SERVICIO DE LISTAS DE DISTRIBUCIÓN

El Ministerio de Educación ha puesto en marcha un portal para gestionar las listas de distribución, que es el que se usa para la distribución de los boletines digitales para Bélgica y Luxemburgo (*Infoasesoría*) y los Países Bajos. Se trata de un nuevo sistema que tiene como principal ventaja el hecho de que son los suscriptores quienes se dan de alta o de baja, lo que permite el mantenimiento de una base de datos actualizada y evita la incomodidad de estar recibiendo correos que ya no nos interesan.

Por ello, si desea recibir estos boletines, es necesario que se dé de alta como usuario en este portal y que se suscriba a la lista correspondiente. El proceso para hacerlo es muy sencillo y no le tomará más de cinco minutos. La dirección desde la que se accede para darse de alta es: [www.educacion.es/listascorreo](http://www.educacion.es/listascorreo).

Si en el proceso para darse de alta encuentra dificultades, puede consultar una guía sobre ‘Cómo inscribirse en la lista de distribución’ en el siguiente enlace: [www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/infoasesoria/listascorreo.shtml](http://www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/infoasesoria/listascorreo.shtml) o escribir un correo a [asesoriabelgica.be@educacion.es](mailto:asesoriabelgica.be@educacion.es) o [asesoriaholanda.nl@educacion.es](mailto:asesoriaholanda.nl@educacion.es).

### Calendario

Puede consultar el calendario de actividades de la Consejería de Educación en nuestras páginas web:

[www.educacion.es/exterior/be](http://www.educacion.es/exterior/be) (Bélgica y Luxemburgo)

[www.educacion.es/exterior/nl](http://www.educacion.es/exterior/nl) (Países Bajos)

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

## Informaciones

## 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@educacion.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 (PAU).  
Información sobre estudios en España.  
Página web: [www.educacion.es/externo/be/](http://www.educacion.es/externo/be/)

## ASESORÍAS TÉCNICAS

## BÉLGICA

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

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

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

## PAÍSES BAJOS

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

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

Asesora:  
Marina Ruiz Pérez

## AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

## BÉLGICA

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

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

## PAÍSES BAJOS

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

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

## LUXEMBURGO

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

## PUBLICACIONES

## 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  
MOSAICO 18, La gramática en el aula de ELE  
MOSAICO 19, junio 2007  
MOSAICO 20, Técnicas para la enseñanza del léxico  
MOSAICO 21, El español en Bélgica, Países Bajos y  
Luxemburgo  
MOSAICO 22, Las nuevas tecnologías en la  
enseñanza de ELE  
MOSAICO 23, junio 2009

## Libros

LASCA. Español para neerlandófonos  
ACTAS DEL I CIEFE.  
ACTAS DEL II CIEFE  
ACTAS DEL III CIEFE

SPAANS IN NEDERLAND  
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BÉLGICA  
TAREAS QUE SUENAN BIEN  
MEMORIAS PARA EL FUTURO. I Congreso de  
Estudios Hispánicos  
TRAS LAS HUELLAS DE DON QUIJOTE  
EL IMPACTO DE LA GUERRA CIVIL  
ESPAÑOLA EN BÉLGICA Y EN HOLANDA. II  
Congreso de Hispanistas del Benelux

## Separatas:

I Premio Internacional «Mosaico» de Narración  
Breve (2003)  
II Premio Internacional «Mosaico» de Narración  
Breve (2005)  
III Premio Internacional «Mosaico» de Narración  
Breve (2007)

## 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



EMBAJADA  
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS  
Y LUXEMBURGO