

mosaico

Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español

18 Diciembre 2006

LA GRAMÁTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL/LE

Aspectos relativos de una lengua superlativa.

J. De Bruyne

A vueltas con los relativos. D. Masschelein

Reglas gramaticales y estrategias de procesamiento del input. R. Alonso Raya y P. Martínez Gila

Gramática Cognitiva para la presentación de los usos del se. A. Castañeda Castro y E. Melguizo Moreno



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y
LUXEMBURGO

EMBAJADA DE ESPAÑA



educación
exterior

Sumario

PRESENTACIÓN

María A. González Encinar
Consejera de Educación 3

ARTÍCULOS

Aspectos elativos de una lengua superlativa
Jacques De Bruyne 4

A vueltas con los relativos
Danny Masschelein 9

TALLERES

Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. Gramática Cognitiva para la presentación de los usos del *se* en clase de ELE
Alejandro Castañeda Castro y Elisabeth Melguizo Moreno 13

Reglas gramaticales y estrategias de procesamiento del input. *¿Creéis en las hadas?*
Rosario Alonso Raya y Pablo Martínez Gila 21

BIEN DICHO Y BIEN ESCRITO

Español urgente
Algunos verbos de uso dudoso
Alberto Gómez Font 29

Español correcto
Los virus lingüísticos: el hermafroditismo paritario
Carlos Muñoz 31

FICHAS

Yo me llamo Cumbia
Consuelo Cano Garzón 33

¡Madonna es japonesa!
Silvia Canto Gutiérrez 36

Carlota Fainberg, una novela para ELE
Pilar Fernández Segura 38

Machuca
Beatriz Romero Dolz 40

GUÍA DEL PROFESOR 43

RESEÑAS

Aula Internacional 3 44
Diccionario práctico de gramática 45
Español en marcha 3 46

INFORMACIONES

Noticias 47
III Premio Internacional "Mosaico" 49
Calendario 50
Consejería de Educación 51
Institutos Cervantes 51

PORTADA

Ánforas con inscripción. Atrium de la casa de A. Umbricius Scaurus. Pompeya. Siglo I.

MOSAICO

Diciembre 2006

Directora

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

Coordinador

Federico Curto Herrero
Asesor Técnico

Equipo de Redacción

Inmaculada Canet Rives
Federico Curto Herrero
Cristóbal Gutiérrez Carrera
Bld Bischoffsheimlaan 39
1000 Bruselas
tel.: 00 32 (0)2 219 53 85
fax: 00 32 (02) 223 21 17
asesoriabelgica.be@mec.es

Colaboran en este número

Rosario Alonso Raya
Alba Alcántara Álvarez
Veronique Berton
Consuelo Cano Garzón
Silvia Canto Gutiérrez
Alejandro Castañeda Castro
Jacques De Bruyne
Pilar Fernández Segura
Alberto Gómez Font
María A. González Encinar
Pablo Martínez Gila
Danny Masschelein
Elisabeth Melguizo Moreno
Carlos Muñoz
Beatriz Romero Dolz
Françoise Vervondel

Corrección lingüística

Beatriz Calvo Martín

Maquetación – Impresión y encuadernación

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

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Edita:

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

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

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

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

— ejemplar gratuito —

Edición electrónica de Mosaico:

<http://www.sgci.mec.es/be/publicaciones/mosaico/mosaico1.htm>

Presentación



Es una satisfacción para mí presentar de nuevo la revista *Mosaico* que es uno de los medios que tiene esta Consejería para colaborar en la actualización y el perfeccionamiento del profesorado de español en materia de metodología y didáctica.

Desde la perspectiva que me da estar al frente de esta Consejería hace ya más de un año, quiero fundamentar esta presentación en dos palabras que resumen en cierta manera una parte importante de la labor de esta Consejería: el apoyo al profesorado y la apertura de nuevas vías de actuación.

En efecto, el primer aspecto implica el afianzamiento y la mejora de toda una serie de actividades centradas en la formación, el asesoramiento y la información. En este sentido, la Consejería tiene su empeño en ofrecer anualmente a los docentes de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo un sólido y atractivo programa de formación que contempla temas y estrategias para contribuir a la mejora de la actividad docente y presta un importante servicio de asesoramiento en temas metodológicos, bibliográficos y didácticos. La Consejería viene informando de todo aquello que resulta de interés para el profesorado como becas, estudios en España, etc.

Además de esta labor, la Consejería quiere abrir su acción a otros campos en aras de un servicio más adecuado a las necesidades del momento para reforzar las actividades destinadas a promover la lengua y la cultura españolas. Por eso, esta Consejería tiene, actualmente, en marcha un ambicioso proyecto de carácter marcadamente académico y científico para colaborar con los departamentos de español de las universidades de Bélgica y Países Bajos, así como de la recién creada Universidad de Luxemburgo.

Y por supuesto, continuar con las publicaciones. En este campo, podemos anunciar ya la publicación de las actas del III Congreso de Español para Fines Específicos que acaba de celebrarse en la ciudad holandesa de Utrecht y las coediciones de las actas del II Congreso de la Asociación de Hispanistas del Benelux y de la Jornada sobre el *Quijote* celebrada en Amberes con el título “Tras las huellas del *Quijote*”.

En lo que se refiere a la revista *Mosaico*, cuyo número 18 hoy presentamos, me es muy grato recordar a todos los profesores de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo que esta revista nació en 1998 con vocación de servicio a todos los profesores de español y quiere seguir siendo un medio para la difusión de las actividades de carácter didáctico y cultural organizadas por profesores, centros e instituciones del Benelux que dedican sus esfuerzos a la noble tarea de difundir y promocionar la lengua y la cultura españolas. *Mosaico* ha sido siempre, y quiere seguir siéndolo, un vehículo de difusión para acoger en sus páginas las colaboraciones y experiencias de los profesores en el campo de la metodología y de la didáctica del español. Precisamente este número de *Mosaico* se abre con un excelente y documentado trabajo del profesor Jacques De Bruyne.

Aprovecho la ocasión para enviar un cordial saludo a los profesores de español belgas, holandeses y luxemburgueses y expresarles mi sincero reconocimiento por su abnegada, entusiasta y encomiable labor en pro de la enseñanza del español y la difusión de su cultura.

María A. González Encinar

Consejera de Educación de las Embajadas de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

Aspectos elativos de una lengua superlativa*

Jacques De Bruyne

Universidad de Amberes

0.- Cuando la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bruselas sugirió que enviara un artículo de tema gramatical, me sentía agradecido y honrado.

Honrado y agradecido.

Porque dicha Consejería lleva años realizando una magnífica labor¹ de promoción de la lengua de Cervantes como ha venido a llamarse antonomásticamente el español y porque me brindó la posibilidad de enfocar una disciplina² añeja, prestigiosa y de considerable provecho sociológico: la gramática, “arte de hablar y escribir correctamente”, según la Real Academia Española³ (RAE, 2001:780).

Hablar y escribir correctamente, propiedad intrínseca del hombre ideal⁴, modélico, al que los clásicos franceses calificaban de “honnête homme”. Que, también y quizá, ante todo, era un HOMO LINGUISTICUS, que hablaba y escribía una lengua *pura*...

Hablar y escribir correctamente es una modalidad a la vez de autorrespeto y de cortesía hacia el prójimo.

1.- El superlativo es un ingrediente importante de la competencia *idiom-ática*. Llama la atención la diversidad de sus funciones: puede tener valor **referencial** (e.d., esencialmente aumentativo-informativo) o, más bien, **expresivo** (o ponderativo) o **emocional** (o “apelativo”⁵).

2.- Se distingue entre superlativos relativos (→ *Fernando es el más listo de la clase*) y absolutos (o “elativos”), éstos con doble posibilidad de construcción (→ *Carmen es muy lista* - *Carmen es listísima*). Las estructuras con, respectivamente, *muy* antepuesto e *-ísimo* incorporado al adjetivo se denominan superlativos “analíticos” y “sintéticos”.

3.- En las notas que siguen nos ocuparemos sólo del superlativo absoluto (o “elativo”) y más especialmente de las formaciones en *-ísimo*.

4.- La restricción se justifica por el hecho de que a los estudiosos beneluxenses de la lengua más bella de Europa⁶ el segundo tipo de formación citado no resulta familiar. Además, desde su perspectiva lingüística propia, les puede aparecer como rasgo específico del castellano.

5.- En neerlandés y en alemán el sufijo es absolutamente improductivo, por no decir inexistente. Es verdad que “serenissimus” se encuentra en el *Groot Woordenboek der Nederlandse Taal* de Van Dale y que “Simplicissimus” figura en el título de una conocida novela (del siglo XVII) del escritor alemán Chr. von Grimmelshausen, pero son meros latinismos de frecuencia mínima.⁸

6.- Para los francófonos la situación es algo más matizada.

Es significativo que en una antigua edición (de 1949) de su prodigiosa gramática *Le Bon Usage*⁸ M. Grevisse no recoja *-issime* en el “Index Alphabétique”, si bien se mencione brevemente en una lista de posibilidades suplementarias de formar “le superlatif absolu”. En cambio, por ejemplo, en una versión muy posterior (“refondue par André Goose”), de 1993, encontramos en el “Index” dos referencias a párrafos distintos y otra a la variante (italianizante) *-issimo*. Por un lado, pues, hay una presencia mayor en esta edición reciente, por otra parte, puede advertirse que en el texto los comentarios van en caracteres pequeños. El interés crecido refleja, por cierto, una progresión del recurso en el francés actual que, tal vez, puede interpretarse como fenómeno de *moda*. Nos parece que, aparte del empleo en “termes d’étiquette” y en unas “formations occasionnelles, parfois plaisantes de la langue littéraire” (M. Grevisse, 1993:857 – con como ejemplos, e.o., *éminentissime, une longuissime lettre, pour gens myopissimes...*⁹), la tendencia se concreta, sobre todo, en los campos de la publicidad

En las notas que siguen nos ocuparemos sólo del superlativo absoluto (o “elativo”) y más especialmente de las formaciones en *-ísimo*

Artículos

y el deporte, como en *soldissime*; *Légerissime Soir*, *collant de beauté*; *économiquissime*... y, últimamente, nos encontramos en un periódico belga la forma *wallonissime*, con un guiño a la victoria del corredor español Alejandro Valverde en dos reputadas carreras ciclistas de Valonia:



Le Soir, 24/IV/2006, p. 21¹⁰
Con el comentario: "Après la Flèche,
l'Espagnol a fait coup double à la Doyenne"

Como eventual "formation plaisante" citamos una frase leída hace poco, donde el sufijo se injerta a una base extranjera: "stripteaseuses américaines des années 30, aux números kitschissimes" (*Le Soir*, 24-25.V.2006, p. 41 – *kitsch*, posiblemente del inglés *sketch*).

Con todo, el fenómeno es marginal en el francés estándar donde solamente *rarissime* y *richissime* deben considerarse de uso corriente (M. Grevisse, 1993:857).

7.- En español, la construcción es frecuente...*ísima* y esto en todos los registros de lengua. Jóvenes y cronológicamente dotados, varones y representantes del bello sexo, individuos (muy) cultos, gente de letras modestas y hasta *haeretici in grammatica* isimizan de lo lindo.

8.- Un primer problema es "técnico", de mera índole morfológica.

En general, *-ísimo* se añade directamente al adjetivo si éste termina en consonante, como en *hábil* → *habilísimo*¹¹. La cuestión se complica con los calificativos terminados en vocal. Si se trata de una sola, ésta desaparece: *dulce* → *dulcísimo*. Se pierde en los diptongos *-ue*, *-uo* inacentuados: *tenué* → *tenuísimo*,

exiguo → *exigüísimo* (la diéresis para mantener la pronunciación de la *u*). El diptongo *-io* desaparece: *limpio* → *limpísimo*. En *-io* se elimina la *o* y cambia la acentuación: *frío* → *fríísimo*. Formación única es *cursilísimo*, de *cursi*.¹²

9.- El sufijo magnificador figura en términos de etiqueta aunque, sin duda, como correlato de una determinada evolución político-social, este uso está en obvio (¿e irreversible?) retroceso. Si se encuentra todavía en expresiones casi fosilizadas del tipo "el Excelentísimo Ayuntamiento de Madrid"... y si todavía a muchos les parecerá normal dirigirse al "Excelentísimo señor D. Víctor García de la Concha, director de la Real Academia Española", pocos serán los que hoy en día obsequien a un ministro con el tratamiento anquilosado.¹³

El morfema se mantiene, sin embargo, en una copiosa ristra de términos religiosos consagrados (nunca mejor dicho): *(el) Altísimo*, *(la) Santísima Cruz*, *(el) Santísimo Padre*, *(el) Santísimo Sacramento*, *(la) Santísima Trinidad*, *(la) Virgen Santísima*, *(la) Purísima*... Aquí la FORMA aún tiene un contenido: el RESPETO.¹⁴

Se observa un factor diferencial si comparamos con otras lenguas que "santifican" menos: *al. der Heilige Vater*, *fr. la Sainte Vierge*, *ingl. the Holy Trinity*, *neerl. het Heilig(e) Kruis*...

[Un uso más bien profano de *santísima* se encuentra en una frase como "Siempre ha hecho lo que le ha dado la *santísima* gana" (L. Etxebarria, 2006:124)].

10.- En las funciones particulares siguientes el aspecto gramatical se mezcla con un claro factor estilístico.

Ante la doble posibilidad morfológica que presenta el español en la formación de superlativos absolutos, los hablantes del alemán y del neerlandés (y en grado menor los francófonos), cuyos respectivos sistemas lingüísticos no disponen¹⁵ de esta opción, se preguntarán si las dos estructuras expresan semantismos rigurosamente equivalentes. La respuesta se deduce de un breve florilegio de ejemplos:

- (a) Me quiere muy poco, poquísimo, como a una cosa que le gusta algunos ratos (D. Fernández Flórez, 1967:386).
- (b) El Maera estuvo muy lejos, pero lejísimos (F. Quiñones, 1979:162).

- (c) Horte, una cosa que tú no sabes es que esto es muy antiguo, a que no. ¿Cadi?, antigiúsimo. (F. Quiñones, *o.c.*: 131. *Cadi* por *Cádiz*. La desaparición de la consonante final reproduce en el texto la fonética andaluza).

En las tres frases la formación analítica y la sintética están puestas en gradación. La variante en *-ísimo* conlleva intensidad mayor. En (b) la conjunción “pero” opera como elemento ponderativo complementario.

Jóvenes y cronológicamente dotados,
varones y representantes del bello sexo,
individuos (mug) cultos, gente de letras
modestas y hasta *haeretici in grammatica*
isimizan de lo lindo

11.- La peculiar carga expresiva de *-ísimo* puede constituir la clave o nota tónica de elaboraciones lúdicas y textos humorísticos.

El antes comentado procedimiento de *gradación* se aplica en sentido inverso en:

- (a) Y, entonces, la Santísima Virgen se dirigió a San José, diciéndole: “Oye, Pepe” (F. Vizcaino Casas, 1979:82).
[*-ísimo* > *San(to)* – ya sin sufijo elativo, pero de semantismo prestigioso > *Pepe* (forma hipocorística familiar, además DE-*sant*-ificada)]. Otro efecto cómico -de carcajada- por inversión de valorizaciones se obtiene al jugar con una casi homonimia, como cuando el poeta comunista R. Alberti empezó así una carta al embajador del Régimen franquista en Buenos Aires:
- (b) Excrementísimo Señor:
(en vez del habitual “Excelentísimo”).
Ya los clásicos eran conscientes del potencial donaire del artificio. Quevedo inmortalizó a:
- (c) Un hombre a una nariz pegado,
expositor de “una nariz superlativa” y quien, por la magnitud de su apéndice nasal, merecía la calificación de “naricísimo infinito”.
En la misma línea apuntamos un trozo hilarante del *Quijote*, muestra de auténtica acrobacia morfológica, donde a pesar de su brevedad contamos 14 formaciones en *-ísimo*, algunas grotescas con evidente ruptura del código, con como creación más absurda la estructura verbal

quisieridísimis (ingeniada por un Sancho ya en vías de “quijotización”):

- (d) Confiada estoy, señor poderosísimo, hermosísima señora y discretísimos circunstancias, que ha de hallar mi cuitísima en vuestros valerosísimos pechos acogimiento, no menos plácido que generoso y doloroso (...) pero antes que salga a la plaza de vuestros oídos, por no decir orejas, quisiera que me hicieran sabidora si está en este gremio, corro y compañía, el acendradísimo caballero don Quijote de la Manchísima y su escuderísimo Panza.
-El Panza- antes que otro respondiese, dijo Sancho – aquí está, y el don Quijotísimo asimismo; y así podréis, dolorosísima dueñísima, decir lo que quisieridísimis; que todos estamos prontos y aparejadísimos a ser vuestros servidorísimos (II,38).

12.- (Como en otros idiomas,¹⁶ incluso germánicos) el sufijo está omnipresente en la jerga manipuladora de la publicidad. Destaca la extremada frecuencia en los anuncios eróticos que llenan a diario varias páginas de numerosos periódicos. Entre otras muchas, se leen formaciones “persuasivas” como *bellísima*, *completísima*, *grandísima* (erección), *guapísima*, *jovenísima*, *lindísimos* (cuerpos), *potentísimo*, *rubísima*, *tetitísimas*... A las que podría añadirse una serie de ocurrencias sorprendentes, pícaras, crudas, a veces divertidas, que constituyen otras tantas exhortaciones al comercio carnal. Todas ellas sin duda motivadas por el principio básico que para convencer hay que crear emociones.¹⁷

13.- Un discurso conexo o relacionable con el de la publicidad es el de la prensa deportiva. Ilustrativo al respecto es el titular del reportaje de un partido del reciente campeonato mundial de fútbol:

Un triunfo Grossísimo

Diario AS, 5.VII.2006, p. 18

La *s* doble, inhabitual en la ortografía española, es como un homenaje tipográfico a la magnificencia balompédica de la *squadra azzurra* así como al papel decisivo del jugador italiano GROSSO en el partido contra Alemania, ganado por la “¡Grandísima Italia!” (*ibid.*).

Artículos

14.- Es tiempo de concluir. No sin advertir expresamente lo incompleto de la exposición. No ha podido enfocarse una serie (no exhaustiva) de aspectos que tan sólo se *indican* a continuación:¹⁸

- (a) La existencia, con eventuales diferencias semánticas, de unos dobles del tipo *bonísimo/buenísimo, fortísimo/fuertísimo, novísimo/nuevísimo...*
- (b) La posible anteposición del adjetivo “isimizado”, como en *una carísima cerveza* (F.Umbral), *la monísima criada* (F. Vizcaíno Casas)...¹⁹
- (c) El uso del morfema en construcciones parasintéticas, como *superavanzadísimo, requeteguapísima...*
- (d) La combinación (si bien censurada por los gramáticos, no infrecuente en la lengua conversacional con *tan* o *muy* en sintagmas como *muy malísimo, muy sabrosísimo, los hombres son tan feísimos* (F. García Pavón)...
- (e) Restricciones (a veces más teóricas que efectivas) en cuanto *-ísimo* no debería sumarse a adjetivos que por su semantismo “absoluto” no parecen propios a la gradación, como *ateo, eterno, infinito, muerto, primero, principal...*
- (f) El hecho de que si en principio el superlativo es modalidad exclusiva de los adjetivos calificativos y adverbios en *-mente*, esto no impide que *de facto* encontremos el sufijo elativo en adjetivos (y pronombres) posesivos, interrogativos e indefinidos, participios pasados y gerundios, sustantivos, incluso gentilicios y nombres propios (véanse por ejemplo una formación como *Saríttísima*, con referencia a la actriz Sara Montiel, con tendencia a la hipérbole, así como las ya citadas variantes *Quijotísimo/Manchísima*).



Universidad de Amberes

- (g) Aparte de la mencionada construcción con *muy*, la noción de superlativo absoluto puede expresarse por otros recursos como, por ejemplo, el uso de *-érrimo* (equivalente culto de *-ísimo*), de prefijos ponderativos (el actual campeón indiscutible es *super-*) que pueden combinar²⁰ o multiplicarse (*archi-, re-, rete-, requete-...*), de gradaciones léxicas mediante adverbios antepuestos al adjetivo (→ *enormemente, extraordinariamente, fuertemente...*²¹), de palabras y modismos sin elementos morfológicos específicos [→ *máximo*²², *óptimo, que no se lo salta* (o: *la salta un gitano...*)]

15.- En el laberinto de las muchas y variadas posibilidades señaladas *-ísimo* es el signo más polifacético de información, connotación, asociación y, en algunos casos, de experimentación. Con lo cual se complica singularmente la tarea de traducir a idiomas no mediterráneos.

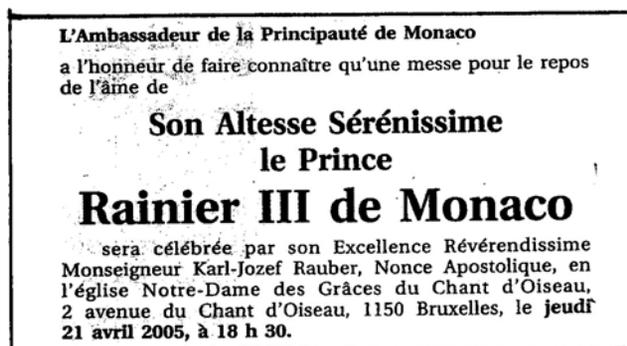
But that's another story.

Referencias

- De Bruyne, J. (1997): “Recursos lingüísticos como auxiliares afrodisíacos”, en *Lingüística Antverpiensia*, XVIII-XIX, págs. 21 – 48.
- Id.* (1998): *Grammaire espagnole*, De Boeck & Larcier, Département Duculot, París, Bruselas.
- Id.* (2005): “Venus y la Potencia del Verbo (Afijos aumentativos y otros elementos magnificadores en el acicate erótico)”, en *Festschrift für Manfred Lentzen*, eds. J. Leeker & E. Leeker, E. Schmidt Verlag, Berlín.
- Etxebarria, L. (2006): *Beatriz y los cuerpos celestes*, Ed. Destino, Barcelona.
- Fernández Flórez, D. (1967): *Lola, espejo oscuro*, Ed. Plenitud, Madrid.
- Grevisse, M. (1993): *Le Bon Usage*, treizième édition par André Goosse, Editions Duculot, París-Louvain-la-Neuve.
- Lebsanft, F. (1997): *Spanische Sprachkultur*, Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie, Max Niemeyer Verlag, Tubinga.
- Quiñones, F. (1979): *Las mil noches de Hortensia Romero*, Ed. Planeta, Barcelona.
- Real Academia Española (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.
- Id.* (2001): *Diccionario de la lengua española*, vigésima segunda edición, Madrid.
- Vizcaíno Casas, F. (1979): *La boda del señor cura*, Ediciones Albia, Madrid.

Notas

- * “Lengua superlativa”. Véase lo dicho en el número 4 y la nota 6.
- ¹ *Magnífica labor*. Teniendo en cuenta la función estilístico-gramatical de la anteposición del adjetivo [valoración, casi de *epithetum ornans* (o, en el caso dado, ¿-constans?), afectividad...].
- ² “Disciplina”, jugando con la posible dilogía de “arte, facultad, ciencia” ~ “(...) observancia de las leyes y ordenamientos(...)” RAE, 2001:562.
- ³ O, como dictaminó Philaminte en *Les femmes savantes* de Molière, “(...) le fondement de toutes les sciences. La grammaire, qui sait régenter jusqu’aux rois (...)” (Acte II, scène VI).
- ⁴ “Hombre”, con el significado genérico de “ser animado racional, varón o mujer” (RAE, 2001:829). Obsérvese que si con *ser* y *estar* el español dispone de una gama de sutilezas de expresar el concepto de “être”, “sein”, “zijn”... en cambio (como el francés) no distingue formalmente entre “Mann” y “Mensch”, “man” y “mens”.
- ⁵ “Apelativo”, término que el DRAE define de la manera siguiente: “Se dice de las expresiones lingüísticas (...) que pretenden influir en el receptor” (RAE, 2001:121).
- ⁶ Esta valoración no es nuestra (aunque tampoco la impugnemos/impugnamos). Así se refirió a la lengua española Salvador de Madariaga en un artículo publicado en *Los Domingos del ABC*, en dos números del mes de enero de 1970 (dato facilitado por F. Lebsanft, 1997:13).
- ⁷ *Simplicissimus* también fue el nombre de una revista satírico-política publicada en Alemania (1896-1942) así como de un restaurante gastronómico de Heidelberg (laureado con estrella en la Guía Michelin).
- ⁸ Título inspirado por y como homenaje al emblemático Claude Favre de Vaugelas (1585-1650), considerado por algunos como el gramático más influyente de todos los tiempos.
- ⁹ Fijémonos en la doble limitación que implican los adjetivos “occasionnelles” y “littéraire”. En otro sitio se citan, pero como de empleo raro, las voces *généralissime*, *amiralissime* y *cheffissime* (o.c.: 1428). Es digno de observación que en estos tres casos se trata de sustantivos, categoría de palabras que en principio no admiten los grados de comparación.
- ¹⁰ *Wallonnissime* fue también el nombre de un programa presentado en la televisión francófona de Bélgica.
- ¹¹ Véase lo que se dice acerca de formas con infijo, como *burlón-c-ísimo*, *joven-c-ísimo*... en RAE, 1973:196-197.
- ¹² Cf., con más casuística, RAE, 1973:196-197.
- ¹³ Algo queda también en francés. El año pasado pudo leerse el siguiente anuncio referido al difunto Jefe de Estado de Mónaco:



Le Soir, 19.IV.2005, p. 13

- ¹⁴ A diferencia del *-ísimo* referido a instituciones o personas en secuencias que se han convertido en meras FÓRMULAS (ya desprovistas de CONTENIDO: un poco como en otras frases “de cortesía” del tipo “Que aproveche”, cuando en realidad el placer culinario de los destinatarios del mensaje nos tiene sin exagerado cuidado).
- ¹⁵ O para el francés no con la misma capacidad productiva.
- ¹⁶ Para el francés, véase *supra*, núm. 6.
- ¹⁷ Un análisis de este idiolecto *sui generis* se encuentra en J. De Bruyne: 1997 y 2005.
- ¹⁸ Para varias de estas cuestiones, véase J. De Bruyne, 1998:136-146.
- ¹⁹ Como ya he advertido antes (cf. nota 1), la anteposición confiere valor emocional al discurso.
- ²⁰ Cf. los ejemplos citados en el número 14 (c).
- ²¹ A veces estas construcciones se convierten en *tics* en el habla de ciertos hablantes.
- ²² Recuérdese que el Jefe del Estado de la antiguamente llamada “siempre fiel isla” se deja/hace llamar modestamente “Líder Máximo” o “Máximo Líder”



Patio de la Universidad de Amberes

A vueltas con los relativos

Danny Masschelein

Hogeschool voor Wetenschap & Kunst, Campus Vlekh. Bruselas

Al formular frases que contienen oraciones relativas, los estudiantes de ELE cuya lengua materna es el neerlandés a menudo incurren en errores como los siguientes:

- [1] **Castigó a los estudiantes quienes no habían entregado los deberes.*
- [2] **Este estudiante ha aprobado, pero él que vive en mi pueblo no.*
- [3] **Creo todo que me dice.*
- [4] **Fue mi padre que lo descubrió.*

En este artículo, partimos del supuesto de que los fallos en cuestión se pueden atribuir a varios factores: interferencias con la lengua materna o con otros idiomas conocidos por los alumnos, una generalización o inversión indebida de las reglas enseñadas, y, más en general, la existencia de hipótesis falsas sobre las estructuras que entran en juego. Igualmente, proponemos unas estrategias didácticas encaminadas a evitar la fosilización de los mencionados fallos y eliminarlos de la interlengua de los aprendices. De vez en cuando, ilustramos estas “buenas prácticas” evocando, sin ninguna pretensión de exhaustividad, los enfoques modélicos de manuales disponibles en el mercado. Nos parece evidente que los errores estudiados, por lo general, no obstaculizan la comunicación, por lo que no se deben considerar “graves”; eso sí, su recurrencia en la producción de estudiantes de un nivel avanzado puede llegar a causar irritación.¹

En una primera fase de la enseñanza, quizá sea conveniente evitar el uso del pronombre relativo *quien* y hacer hincapié en que la forma *que* puede referirse tanto a cosas como a personas

1. El uso de la forma *quien* en referencias a personas

Los estudiantes de ELE no tardan en comprender que la forma *quien* se usa casi exclusivamente en referencias a personas o a seres personificados.

- [5] *Además, la organización espera poder contar con la visita del presidente del Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero, **quien** mañana debe acudir por otras razones al Parlamento Europeo. (El País, 21.03.06)*

Sin embargo, andando el tiempo, tienden a invertir la regla citada, formulando la hipótesis de que la referencia a personas conlleva automáticamente el uso de *quien*. Ahora bien, como es sabido, existen otros pronombres (*que*, *el que*, *el cual*, etc.) que igualmente pueden referirse a personas. Lo que es más, en determinados contextos hasta resultaría inaceptable la selección de *quien*, aunque se establezca una referencia a seres humanos. Es el caso del fragmento [6], en el que el pronombre *que* funciona como sujeto en una oración relativa especificativa (a diferencia de lo que sucede en [5], donde la oración es explicativa). En este contexto, *que* es la única forma relativa aceptable; por tanto, también en [1] se debería usar *que*, y no *quien*.

- [6] *La nueva regulación exigirá la identificación de las personas **que** realizan las operaciones superiores a 15.000 euros [...]. (El País 21.09.05)*

En una primera fase de la enseñanza, quizá sea conveniente evitar el uso del pronombre relativo *quien*, y hacer hincapié en que la forma *que* puede referirse tanto a cosas como a personas. Así, los autores de la GBEE (Alonso Raya *et al.*, 2005, 168) han optado por circunscribir su análisis de las formas relativas a *que*, y desde el principio proponen ejemplos de las dos posibilidades:

¹ Al preparar este artículo, nos hemos beneficiado de un fructífero intercambio de ideas con Kris Buyse (Universidad Católica de Lovaina). Esta contribución se integrará, en una forma diferente, en una monografía más amplia dedicada a los pronombres, que se publicará en la serie *Gramática española aplicada* (autores: Nicole Delbecque, Kris Buyse, Danny Masschelein, Patricia Vanden Bulcke) editada por Wolters Plantyn.

[7] ... es una chica **que** hace cosas malas.

[8] ... es una película **que** da mucha risa.

En la gramática graduada de Castro, los relativos no se mencionan en el tomo dedicado al nivel elemental (Castro, 1996). En el nivel intermedio, se señala que el enlace relativo más usado es *que*, “tanto para personas como para cosas” (Castro, 1997a, 118). El análisis de las demás formas relativas, entre las que se encuentra *quien*, se reserva para el tomo consagrado al nivel avanzado (Castro 1997b, 34-39). Aquí, no obstante, la autora se limita a precisar que, cuando el antecedente es de persona, se puede usar *quien*, una forma considerada más formal, y típica de la lengua escrita. Este comentario, a nuestro juicio, no permitirá al aprendiz evitar errores como el de [1]. Además, el único ejemplo citado (Castro 1997b, 35) es el siguiente:

[9] *Yo no soy **quien** está en posesión de la verdad.*

Cabe el riesgo de que el estudiante, a partir del análisis de Castro, formule la hipótesis de que en [9] también sería correcto usar la forma *que*, una selección que correspondería entonces a un registro menos formal. En realidad, en estas estructuras hendidas, el uso de *que* generalmente es considerado incorrecto; en el apartado 4 de este artículo precisamente intentamos explicar a qué factores sintácticos se debe la incongruencia de una frase como [4].

En una gramática de nivel avanzado, conviene dejar claro que *quien* puede usarse en tres estructuras (siempre que se haga referencia a una persona): como sujeto de una oración relativa explicativa con antecedente expreso (ejemplo [5]), tras preposición, en oraciones con antecedente expreso (ejemplo [10]) y en oraciones sin antecedente expreso (ejemplo [11]).



*Jornada pedagógica en la Escuela Superior VLEKHO.
Bruselas*

[10] [...] aparece flanqueado por instrumentistas como Tino DiGeraldo o Joan Albert Amargós [...], nombres todos ellos bastante menos populares que los dos músicos internacionales con **quienes** ha colaborado en estos últimos años: el cantante Sting y el guitarrista de jazz Pat Metheny. (*El País*, 05.03.05)

[11] **Quien** bien anda, seguramente mejor acaba. (*El País* 28.12.96)

2. El pronombre compuesto *el que*

Los estudiantes neerlandófonos de ELE cometen con cierta frecuencia el error de ortografía ilustrado en [2]: tienden a confundir el pronombre relativo compuesto *el que* con una combinación del pronombre personal *él* y de la forma relativa *que*. Es que en neerlandés, los relativos *die* y *dat*¹ no pueden ir precedidos de formas del artículo definido (*de* o *het*), pero sí de formas demostrativas (*die*, *degene(n)*, *diegene(n)*, *dat*, *datgene*) y de pronombres personales (como la forma plural *zij* en el ejemplo [12]), que se interpretan como antecedentes.

[12] “*Ik wil het match per match bekijken. Zij **die** denken dat we al in Europa zitten, zijn verkeerd bezig.*” (*De Standaard*, 21.02.05) [“Quiero ir partido por partido. Están equivocados [***ellos que**] **los que** piensen que ya estamos en Europa.”]

Ahora bien, generalmente basta con llamar la atención en las formas españolas utilizadas en femenino o en plural –*la que*, *los que*, *las que*, y no *ellas que*, *ellos que*, *ellas que*– para que los aprendices rectifiquen su análisis. Enseguida se dan cuenta de que en español la primera forma del pronombre compuesto es artículo, y no pronombre. Es fundamental que comprendan que en una frase como la siguiente la forma *el* no puede ser antecedente y *que*, de hecho, no hay antecedente expreso.

[13] –**El que** sale a navegar en un día como hoy no está bien de aquí [...]. (*Bioy Casares*, 1991, 30)

¹ Los relativos del neerlandés, formalmente, coinciden con los demostrativos. Como subraya López García (2005, 118), en muchas lenguas existe una relación etimológica entre los relativos y los determinantes, trátase de demostrativos (como es el caso del neerlandés) o de artículos (como es el caso del alemán).

3. Oraciones relativas precedidas del indefinido *todo*

El razonamiento subyacente a errores como el de la frase [3] es muy similar al esbozado en el apartado anterior. En neerlandés, las formas equivalentes de *todo* (*ieder(een)*, *al(les)*, *allen*) pueden ir seguidas de una forma relativa simple, y el indefinido se suele interpretar como pronombre antecedente.

- [14] *Waar zijn de fatwás [...] tegen allen **die** zich op de islam beroepen om haat en terreur te zaaien? (De Standaard, 18.09.06) [¿Por qué no se decretan fatwas [...] contra todos [***que**] los **que** apelan al islam para sembrar el odio y el terror?]*

Una vez más, es oportuno insistir en que, contrariamente a lo que ocurre en neerlandés, el indefinido español tiene una función adjetiva, y no puede ser considerado antecedente. Por lo tanto, resulta imposible seleccionar la forma relativa *que*, inhabilitada para encabezar una oración relativa sin antecedente expreso. Ayuda invitar al aprendiz a comparar oraciones como las siguientes:

- [15] *En fin, espero que esta multa injusta sirva como apoyo a todos **los que** defienden la vida, que afortunadamente seguimos siendo mayoría. (El País, 06.01.05)*
- [16] *Todos los defensores de la Carta Magna europea expresaron su satisfacción [...]. (El País, 03.12.04)*

En efecto, en [16] no dudará en analizar el indefinido *todos* como adjetivo, y en una segunda fase aceptará, sin duda, que la forma desempeña el mismo papel en la frase [15].

4. Estructuras hendidas

Uno de los errores más difíciles de erradicar de la interlengua de los estudiantes neerlandófonos de ELE es el uso del relativo *que* en las estructuras hendidas de focalización o enfatización. Dicha costumbre puede atribuirse a la vez a una interferencia con la

lengua materna y a un análisis erróneo de la estructura española.

En efecto, en las estructuras hendidas del neerlandés (como la de [17]) se usan las mismas formas relativas (*die*, *dat*) que en oraciones no hendidas (en [18], el antecedente es *premier Guy Verhofstadt*).

- [17] *Het was Verhofstadt **die** de scepter zwaaide [...]. (Internet) [Era Verhofstadt **quien** llevaba la batuta.]*
- [18] *Het eigenaardige is nu wel dat premier Guy Verhofstadt, **die** de federale regering leidt, in die aan het werk zou moeten zijn, voortdurend bezig is met de verkiezingscampagne. (Internet) [el primer ministro Guy Verhofstadt, **que** preside el Gobierno federal]*

En español, en cambio, las únicas formas relativas plenamente aceptables parecen ser *el que* y *quien*¹ (además de los adverbios relativos *como*, *cuando* y *donde*), las dos formas que con más frecuencia se usan en oraciones relativas sin antecedente expreso.

Uno de los errores más difíciles de erradicar de la interlengua de los estudiantes neerlandófonos de ELE es el uso del relativo *que* en las estructuras hendidas de focalización o enfatización

- [19] “Existen [...] productos *que* compramos ya envasados, y es el envasador **quien** garantiza la calidad; pero otros los envasamos en Cofares, y al hacerlo somos nosotros los responsables”. (El País de los Negocios 30.05.93)

- [20] *Será ese informe, encargado directamente por el jefe del Gobierno, **el que** ponga sobre la mesa las supuestas ventajas del concurso frente a la subasta [...]. (El País 10.09.00)*

Quizá sea conveniente refinar la definición del término “antecedente”. Según la RAE, se trata de un “nombre o expresión nominal a que hacen referencia algunos pronombres”. Es evidente que en [19] y [20] *quien* y *el que* hacen referencia a *el envasador* y *ese informe* respectivamente. Además, la contigüidad de expresiones nominales y pronombres contribuye a que los alumnos sean propensos a interpretar las oraciones en cuestión como oraciones con antecedente expreso. Sin embargo, proponemos que sólo se

¹ Aquí también la forma *quien* se usa sobre todo en referencias a personas, aunque en las estructuras hendidas parece ser más fácil que en otros contextos seleccionar la misma forma al designar cosas: *La muerte es algo fijo, pero es el azar **quien** nos la trae. (El País Babelia, 28.02.98)*



Escuela Superior VLEKHO. Bruselas

hable de oraciones con antecedente si la expresión nominal y la relativa forman parte de uno y el mismo sintagma. Es el caso en el ejemplo [21], donde todo el segmento *Zapatero, que no tiene una relación fácil con la Conferencia Episcopal* funciona como sujeto en la oración sustantiva; resulta imposible separar el antecedente de la relativa.

[21] *En cualquier caso, resulta sensato que Zapatero, **que** no tiene una relación fácil con la Conferencia Episcopal, haya alcanzado una nueva fórmula para la financiación de la Iglesia. (El País, 23.09.06)*

En la estructura hendida de [19], en cambio, la expresión nominal *el envasador* y la oración relativa

quien garantiza la calidad son dos sintagmas diferentes, de los cuales uno es sujeto y el otro predicado. Por otro lado, si bien el orden “*ser* + sintagma enfatizado + oración relativa” parece ser el más frecuente, también se dan estructuras de focalización con un orden diferente: “sintagma enfatizado + *ser* + oración relativa” en [22], “oración relativa + *ser* + sintagma enfatizado” en [23].

[22] *Micaela la vieja. Ella fue **la que** rescató a Goyo el inocente antes de marcharse al otro lado del océano [...]. (Mateos, 2002, 111)*

[23] ***El que** sostuvo a Winslet durante el rodaje de Titanic fue Leonardo Di Caprio. (El País Semanal, 22.03.98)*

Al separarse el elemento enfatizado de la oración relativa, resulta aún más claro que se trata de dos sintagmas distintos, y que, en realidad, las oraciones relativas carecen de antecedente expreso en el sentido pleno de la palabra.

Conclusión

Opinamos que exigir un mayor esfuerzo de análisis gramatical y de razonamiento a los alumnos de ELE, concienciarlos sobre las idiosincrasias de la sintaxis española, aunque en un primer momento puede hacer más arduo y complicado el proceso de aprendizaje a largo plazo, quizá ayude a desarrollar una práctica más correcta y, por ende, más gratificante.

Bibliografía

- Alonso Raya, R., et al. (2005), *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona, Editorial Difusión.
- Bioy Casares, A. (1991), *Una muñeca rusa*, Barcelona, Tusquets.
- Brucart, J.M.^a (1999), “La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo”, en Bosque, I. & V. Demonte (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 395-522.
- Castro, F. (1996), *Uso de la gramática española (nivel elemental)*, Madrid, Edelsa.
- Castro, F. (1997a), *Uso de la gramática española (nivel intermedio)*, Madrid, Edelsa.
- Castro, F. (1997b), *Uso de la gramática española (nivel avanzado)*, Madrid, Edelsa.
- De Kock, J., Gómez Molina, C. & Verdonk, R. (1992), *Los pronombres demostrativos y relativos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- López García, Á. (2005), *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid, Arco.
- Mateos, P. (2002), *El fantasma en calcetines*, Madrid, Edelvives.
- Ozete, O. (1981), “Current usage of relative pronouns in Spanish”, en *Hispania* 64, 85-91.
- Powers, M.D. (1984), “Prescriptive rules for relative pronoun selection in Spanish”, en *Hispania* 67, 82-88.
- Real Academia Española (1973), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. Gramática Cognitiva para la presentación de los usos del *se* en clase de ELE¹

Alejandro Castañeda Castro y Elisabeth Melguizo Moreno

Universidad de Granada (acastro@ugr.es – ely@ugr.es)

Intento de sistematización

En este trabajo proponemos una aproximación pedagógica al conjunto de los principales usos del clítico *se* en español que permita reconocer de forma sistemática y lo más eficientemente posible la relación entre ellos. Nos basaremos fundamentalmente en las propuestas de la Gramática Cognitiva (en adelante GC). Corresponde a Ricardo Maldonado el mérito de haber logrado la visión más completa y coherente de los usos del clítico *se* en español desde la perspectiva de la GC. Para una visión exhaustiva del problema del *se* recomendamos la lectura de su libro *A media voz. Problemas conceptuales del clítico se*. Lo que nosotros presentamos aquí es una versión pedagógica del problema que ayude a aclarar a los alumnos extranjeros el manejo de esta escurridiza partícula del español.

Mostramos en la siguiente lista las categorías fundamentales que se desprenden de las distintas clasificaciones propuestas tanto de los principales valores y usos del *se* como de las construcciones en las que éstos se manifiestan² :

1. **Reflexivas** propiamente dichas. Con correferencialidad sujeto-complemento directo (*La chica se peina todas las mañanas*) o con correferencialidad sujeto-complemento indirecto (*La chica se peina el pelo todas las mañanas*). Con posible **lectura recíproca** si el sujeto es plural: *Los novios se adoran*. (El uno al otro.)
2. **Mediales intransitivizadoras**. Con alternativa no pronominal transitiva (*El jarrón se ha roto* vs. *Alguien ha roto el jarrón*). En ellas, frente a la versión transitiva, se hace abstracción del agente y se focaliza el cambio de estado experimentado por el paciente. La construcción con *se* cambia la perspectiva del agente por la perspectiva del paciente, colocando a éste en la posición de sujeto. Se asocian regularmente al orden de palabras SN+V.
3. **Mediales aspectuales**. No conllevan intransitivización ni cambio de perspectiva, puesto que la entidad a la que apunta el clítico también es sujeto en la versión no pronominal (*Se comió dos bocadillos de anchoas* vs. *Comió dos bocadillos de anchoas*; *Se cree cualquier cosa* vs. *Cree cualquier cosa*; *Se cayó* vs. *Cayó*; *Se ha llevado todos los regalos* vs. *Ha llevado todos los regalos*). En estas construcciones, *se* no aporta tanto un cambio de perspectiva como un matiz de afectación, implicación

o cambio de estado añadido o superpuesto al esquema predicativo sin *se*.

4. **Pasivas reflejas** (*Se construyen puentes*). Se presupone un agente no determinado ni determinable que lleva a cabo la acción, y se establece concordancia del verbo con el paciente afectado por la acción. A diferencia de las mediales intransitivizadoras, se presentan regularmente en el orden V+SN.
5. **Impersonales transitivas** (*Se castiga a los niños*). En este caso también se establece presuposición necesaria de agente oculto o no determinable, el verbo se conjuga en 3ª persona del singular y el paciente está gramaticalmente marcado como complemento directo con la preposición *a*³.
6. **Impersonales intransitivas** (*Aquí se come y se vive bien*). Con el verbo conjugado en 3ª persona del singular, en ellas también se presupone agente o experimentante no determinable⁴.

En 1-3 *se* es una de las alternativas disponibles en el paradigma de pronombres reflexivos átonos *me-te-se-nos-os-se* (*me alegre, te alegras, se alegra, nos alegramos, os alegráis, se alegran*). En 4-6, por la propia condición impersonal de estas construcciones, *se* no alterna con las otras formas pronominales de primera y segunda persona.

Mediales

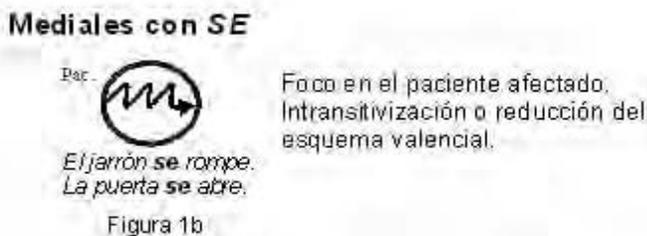
El término medial alude en 2 y 3 al hecho de que en estas construcciones los pronombres reflexivos focalizan el cambio de estado que afecta al sujeto al verse implicado en un proceso, relegando a un segundo plano la fuerza que ha causado ese cambio cuando el sujeto es mero paciente (mediales intransitivizadoras) o añadiendo la condición de sujeto afectado sin eclipsar la condición de agente o sujeto activo en las mediales aspectuales. La

En este trabajo proponemos una aproximación pedagógica al conjunto de los principales usos del clítico *se* en español que permita reconocer de forma sistemática y lo más eficientemente posible la relación entre ellos

lectura intransitivadora (desagentivadora) y la lectura aspectual no desagentivadora dependerán, por tanto, del esquema verbal no pronominal con el que contrastan estas construcciones. Usando las convenciones gráficas icónicas

de la GC podemos mostrar ese contraste en las figuras 1(a-d):

En el esquema de 1a un agente causa (flecha recta) un cambio de estado (flecha interna ondulada) en un paciente. En 1b,

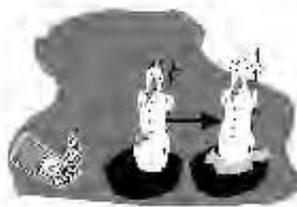


ese esquema queda reducido a la designación exclusiva del cambio de estado por el que pasa el paciente (sin prestar atención a la fuerza que lo ha originado). Por su parte, en 1c, siguiendo la sugerencia de Maldonado (1999), se representa a un agente que atrae (adquiere, consume, conoce, etc.) a su dominio (representado por el óvalo de línea discontinua) a otro objeto. Este significado de adquisición o incorporación está implícito en verbos como *comprar*, *beber*, *comer*, *leer*, etc. y con él la afectación inherente que conlleva. Pues bien, en estos casos la construcción con *se* añade la noción de cambio de estado que afecta al agente al consumarse una acción que él mismo ha promovido. Creemos que la noción de retroafectado puede servir para estos y otros casos de construcciones transitivas (*Se ha dormido una siesta de tres horas*; *Se ha tocado una pieza maravillosa*; *Se ha creído todo lo que le han dicho*; *Se sabe la lección*, etc.) en los que la forma pronominal llama la atención sobre la implicación o la propia afectación del agente que lleva a cabo una acción sobre otro objeto. Dependiendo del significado del verbo en cuestión, la forma en que se interpreta la lectura medial varía: en algunos casos, usando algunas de las rúbricas de Maldonado, se aporta **implicación total** (*Se ha creído todo*, *Se ha contestado todas las cartas en una tarde*), en otros **dinamicidad** (*Se sabe la lección de cabo a rabo*), en otros **explotación completa** (*Se ha comido las dos tostadas*, *Se fumará el paquete*), etc. La imagen de una bola de billar en movimiento que choca con otra y a la que transmite su energía haciendo que se desplace pero perdiendo energía ella misma y cambiando la dirección de su propio movimiento, puede servir de metáfora con la que entender esta idea de sujeto activo y, a la vez, afectado.

Es posible ilustrar de forma más figurativa este tipo de representaciones en casos como los siguientes:

Dentro de la categoría de mediales aspectuales, en el caso de los verbos intransitivos que admiten versión pronominal (*ir/*

Mediales con intransitivización



A alguien derrite al muñeco de nieve.
Figura 2a



El muñeco de nieve se derrite.
Figura 2b

Mediales con cambio aspectual



Bebe.
Figura 3a



Se bebe una copa.
Figura 3b

Talleres

irse, quedar/quedarse, dormir/dormirse, morir/morirse, etc.), la lectura medial, que también se superpone al significado aportado por el verbo, dependerá de la naturaleza semántica de éste. Es muy productivo el patrón en el que se aporta la idea de cambio de estado o transición inicial que da lugar a la nueva situación. En los verbos de movimiento la versión con *se* aporta una visión orientada al origen del proceso (*Este ascensor baja muy despacio / ¡¿Te has bajado y has dejado solo al niño?!*; *La lluvia cae suavemente sobre el campo / La maleta se cayó del portaequipajes; Vuelvo en un momento. Voy al servicio / Mis hijos ya se han ido de casa y estamos en la gloria*). En los verbos que indican estado se focaliza la transición a la nueva situación (*Se duerme en un instante* [Pasa rápidamente de estar despierto a estar dormido] / *Duerme un instante* [Está en situación de reposo inconsciente poco tiempo], y en algunos casos la iniciativa, la decisión o la potencia requerida para dar lugar a esa transición (*Mis primos se quedan aquí* [Deciden permanecer aquí] / *Quedan mis primos* [Todavía están mis primos]⁵ . He aquí representaciones figurativas de oposiciones que aportan la visión incoativa en la construcción con *se*:



Hay verbos cuya estructura semántica compleja permite varias interpretaciones (orientadas al origen u orientadas al final o estado terminal), como *venir*, *subir* o *llevar*: *Se subió a la mesa de un salto. Se trajo los regalos. Se viene con nosotros*. Por ejemplo, en la estructura compleja de *llevar* (un agente desplaza a un objeto de lugar) la focalización del punto culminante en el que se verifica el proceso permite llamar la atención tanto sobre el momento en que el objeto desplazado abandona el lugar de origen como el momento en que el agente pasa a tener en su poder esos objetos: *Los clientes se llevan los vasos y tenemos que comprar*

todas las semanas. En la figura 6 se representan las distintas focalizaciones de *llevar* y *se lleva*:



Pasivas reflejas e impersonales transitivas

Según la caracterización que hemos hecho de las *mediales* en general y de las *intransitivizadoras* en particular, podemos reconocer su denominador común con las *pasivas reflejas* y las *impersonales transitivas*. También en pasivas reflejas y en impersonales transitivas podemos reconocer la focalización en el cambio de estado que afecta a un paciente, aunque en éstas, además, está implicada la existencia de un agente no identificado que queda oculto. La presuposición se produce en virtud del contenido léxico del predicado en

También en pasivas reflejas y en impersonales transitivas podemos reconocer la focalización en el cambio de estado que afecta a un paciente, aunque en éstas, además, está implicada la existencia de un agente no identificado que queda oculto

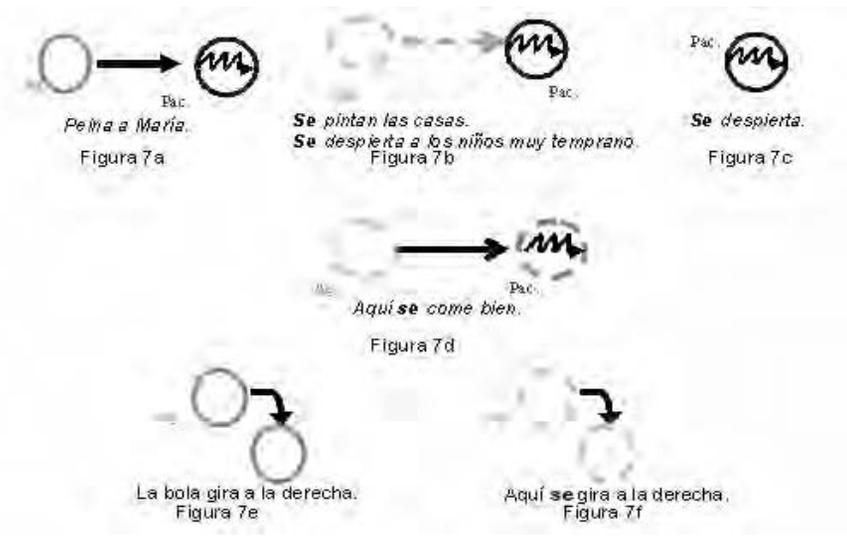
las pasivas reflejas: *Se pintan las paredes* implica un agente que queda oculto porque las paredes no pueden haber dado lugar a ese cambio de estado, pero otro contexto puede dar lugar a una lectura meramente medial con el verbo *pintar* y un sujeto no humano: *Los coches se pintan con la columna al aparcar aquí*. En cambio, en las impersonales transitivas la alusión a un agente indeterminado es gramaticalmente inequívoca toda vez que el paciente es señalado explícitamente como complemento directo con la preposición *a* que lo acompaña: *Con esto se ayuda a las personas necesitadas*.

Impersonales intransitivas

¿De qué manera se relacionan las *impersonales intransitivas* con mediales y pasivas reflejas o impersonales transitivas? El cambio de estado que afecta a una entidad paciente no puede ser el aspecto compartido, puesto que en las impersonales intransitivas ese cambio de estado no tiene por qué estar presente (*Aquí se vive bien; Se llora mucho con las películas románticas*). El hilo conductor viene dado más bien por la ocultación del participante (o actante) del proceso (o estado)

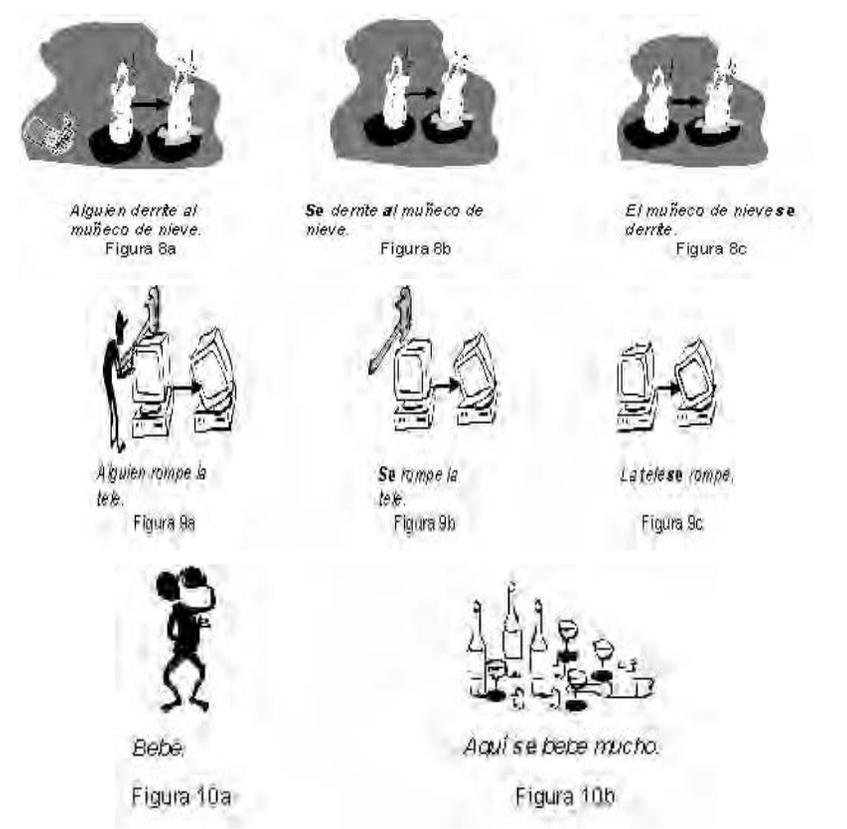
denotado por el verbo. El carácter genérico e indeterminado se extiende a los verbos intransitivos de forma correlativa a la reducción valencial que opera el clítico *se*, que no deja ningún participante especificable en el caso de que se aplique a verbos monovalenciales. Estas vinculaciones en torno a los criterios combinados de focalización en el cambio de estado y de reducción valencial pueden apreciarse

en las representaciones de las Figuras 7a-f. Las formas en línea discontinua más tenue sugieren la representación de participantes del proceso en un nivel secundario, en la base de la expresión, de forma meramente esquemática e inespecificable, en tanto que entidad presupuesta no designada:



La distinción entre construcciones agentivas con agente (transitivas), agentivas sin agente (pasivas reflexas e

impersonales transitivas) e inagentivas (mediales) también se puede ilustrar figurativamente⁶:



Reflexivas

Queda por comentar quizá el vínculo más importante. Establecida la relación entre mediales e impersonales, ¿cuál es la relación de las construcciones reflexivas con las mediales? ¿Por qué las formas pronominales reflexivas se usan para las construcciones mediales?

No es casualidad que los pronombres reflexivos se usen para las construcciones mediales y para las construcciones impersonales, aun menos si tenemos en cuenta que esto no sólo ocurre en español⁷.

En toda esta red de usos debemos considerar el esquema reflexivo como un punto de partida. Se reconoce en este conjunto de valores un parecido de familia que arranca (etimológica y diacrónicamente) del valor de *se* como pronombre reflexivo propiamente dicho. En casos como *Se peina*, *Me veo en el espejo*, *Os imagináis viajando en una nave espacial*, etc. reconocemos correferencialidad entre sujeto y complemento directo pero también distinguibilidad entre la representación de esa entidad como sujeto y su representación como complemento directo⁸. Es decir, en las oraciones reflexivas se reconocen los “momentos” funcionales del sujeto/complemento claramente diferenciados. Sin embargo, en casos como *Me levanto con esfuerzo* o *¿Te has cambiado de lugar?* no se advierte la disociación funcional agente/paciente. No hay una parte de la persona que ejerza cierta acción sobre otra parte de ella ni hay una representación imaginativa de la persona que se oponga a su existencia real. En estos casos es difícil añadir *a mí mismo*, *a ti misma*, *a sí mismo*, etc. para insistir en el carácter reflexivo de la frase porque ya no se reconoce transitividad ni interacción entre un sujeto agente y un complemento paciente. No obstante, en estos casos se mantiene la implicación agentiva, intencional y voluntaria del sujeto. En *Se alegra sin motivo* o *Me levanto cansado* se da un paso más, puesto que aquí hablamos de procesos que ni siquiera requieren la existencia de una fuerza interior que genere el proceso, no se requiere intención o voluntad de parte del sujeto aunque potencialmente pueda haberla.

Algo más allá están los ejemplos como *Se rompe el jarrón* o *Se derrite el muñeco de nieve*, en los que reconocemos un cambio de estado que no se origina o no tiene por qué originarse en la propia entidad. En ellos se da la condición prototípica de las construcciones mediales: centramos la atención en el cambio sufrido o experimentado por una entidad haciendo abstracción de la fuerza agentiva externa que lo origina. Como indicábamos antes, cuando el sujeto no puede haber originado el proceso descrito por el verbo y forzosamente debemos presuponer un agente no especificado que lo ha causado, nos encontramos en el terreno de las llamadas pasivas reflejas: *Se pintan las casas de blanco*. En el camino hacia las pasivas reflejas se hallan las llamadas *medias-pasivas*, como en *El potaje de lentejas no se digiere bien*, en las que se presupone un agente no especificado que digiere pero en las que focalizamos las condiciones inherentes a las lentejas que

En toda esta red de usos debemos

considerar el esquema reflexivo como

un punto de partida. Se reconoce en

este conjunto de valores un parecido

de familia que arranca (etimológica y

diacrónicamente) del valor de *se* como

pronombre reflexivo propiamente dicho

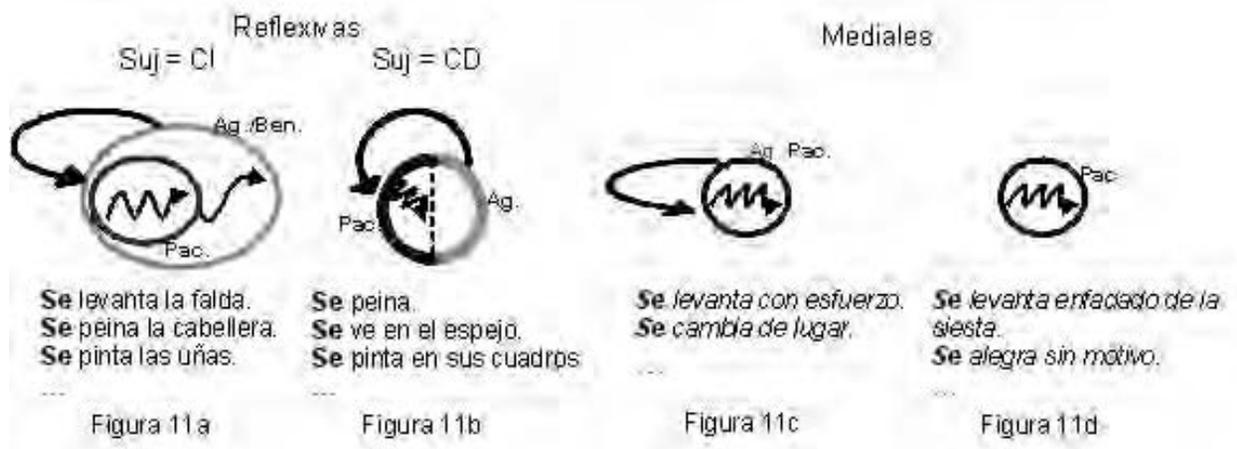
hacen que éstas sean difíciles de digerir.

El hecho de que los pronombres reflexivos hayan pasado a expresar ergatividad o carácter medio (y, de forma correlativa, reducción valencial) parece tener un origen perceptivo. La reflexividad implica, además de la coincidencia funcional de sujeto y complemento en un mismo referente, la probabilidad de que esa coincidencia

relegue la percepción del actante del proceso (en sus dos papeles funcionales de sujeto y complemento) a un segundo plano perceptivo: precisamente la coincidencia (sobre todo cuando no hay espacios mentales diferentes como en *Se imagina de vacaciones*) hace más prominente el cambio de estado resultante del proceso que al propio actante, pues la *inmanencia del proceso* (que no trasciende a otros objetos) convierte al sujeto/complemento en un escenario o localización donde ocurre algo, relegando a un segundo plano su condición de actante. En todo caso, si el actante se reconoce, es percibido más bien en su papel de paciente. Sólo en los casos de correferencia donde la coincidencia conceptual entre sujeto y complemento no es total y más bien se trata de que una parte del actante ejerce cierta acción en otra parte del actante, o cuando otras circunstancias permiten disociar a la entidad en dos instancias perceptivas distintas (*Me veo en el espejo*, *Me imagino en el escenario*), sólo en los casos donde, por tanto, la reflexividad resulta prototípica precisamente porque la coincidencia no es total, puede percibirse al actante en sus dos funciones sintácticas. Por otro lado, cuando la correferencialidad se da entre sujeto y complemento indirecto debemos presuponer la existencia de un complemento directo que o bien está en el dominio del sujeto/complemento indirecto, o bien es atraído a ese dominio. Esta circunstancia también asegura la distinguibilidad entre actantes en funciones activas y actantes en funciones pasivas.

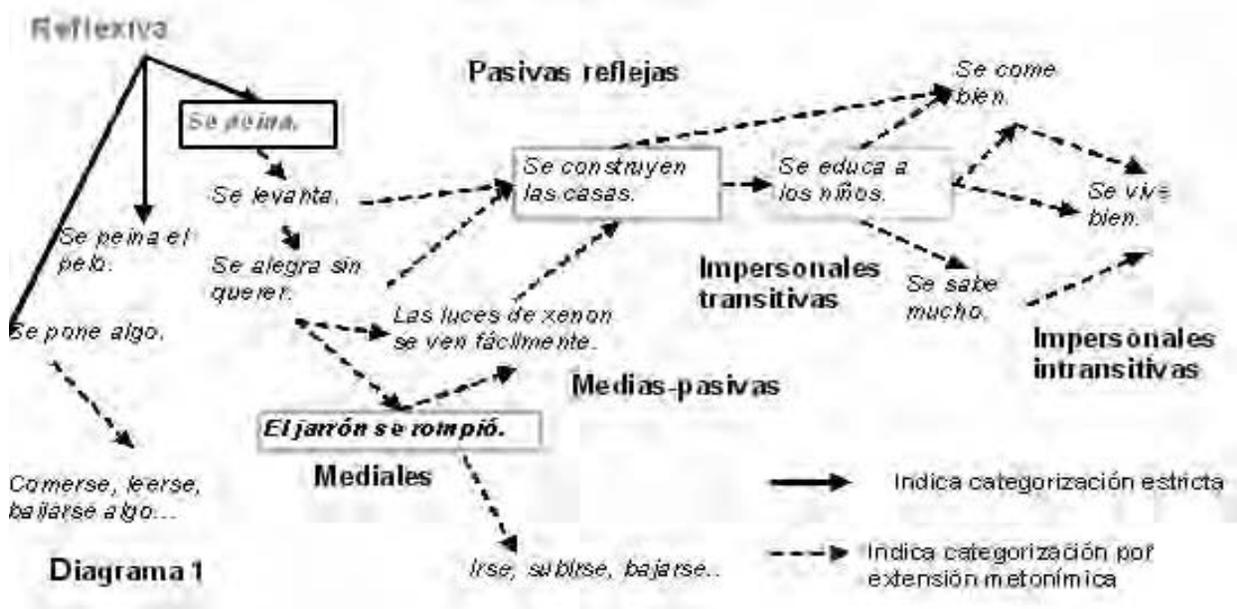
La representación de las cuatro modalidades de correferencialidad comentadas se sugiere en las figuras 11a-d [Ver ilustración en página siguiente].

En la Figura 11b se sugieren los rasgos comunes a las construcciones reflexivas prototípicas, donde el sujeto es correferente con el complemento directo y, además, se reconoce disociación perceptiva de esas dos funciones, bien porque se implica una relación de una parte con otra parte, o del todo con una parte, como en *peinarse* o *lavarse* (donde la acción recae sólo en una parte de la entidad, aunque no se especifique), bien porque la entidad se conciba desdoblada en dos espacios mentales distintos, como los del sujeto que



percibe su imagen en un espejo o que reproduce una imagen de sí mismo en un cuadro. Parte de toda esta red de vínculos comentados hasta aquí se muestra esquemáticamente en el diagrama 1. En él se sugiere, aunque parcialmente, que el conjunto de los usos de *se* señalados parece comportarse como una categoría compleja en la que reconocemos parecidos de familia, más que un conjunto de rasgos suficientes y necesarios

presente en todos los miembros⁹. Si aceptamos que las categorías lingüísticas pueden establecerse a partir de rasgos compartidos por muchos de sus miembros pero no por todos, y que unos miembros de la clase comparten ciertos rasgos con algunos miembros y otros rasgos con otros miembros, podremos reconocer en el conjunto de usos de *se* una de esas familias donde las relaciones pueden darse en forma de cadena de vínculos¹⁰.



Aproximación pedagógica. Para los problemas del se, una cura de sueño.

Pocos verbos pueden encajar en todos los esquemas de *se* si no es mediante contextualizaciones excepcionales para algunos de ellos. Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico es interesante contar con la posibilidad de poder ejemplificar el mayor número de construcciones o valores de

se con un solo verbo, puesto que eso nos permitiría mostrar las oposiciones entre unos y otros apoyándonos en una base de comparación común, asegurándonos así de que el valor gramatical de la construcción *se* considera en sí mismo y no contaminado o mezclado con valores léxicos. El verbo que hemos encontrado que más posibilidades ofrece en este sentido es *dormir*, probablemente porque en

Talleres

su versión no pronominal admite tanto la versión transitiva causativa como la versión intransitiva estativa:

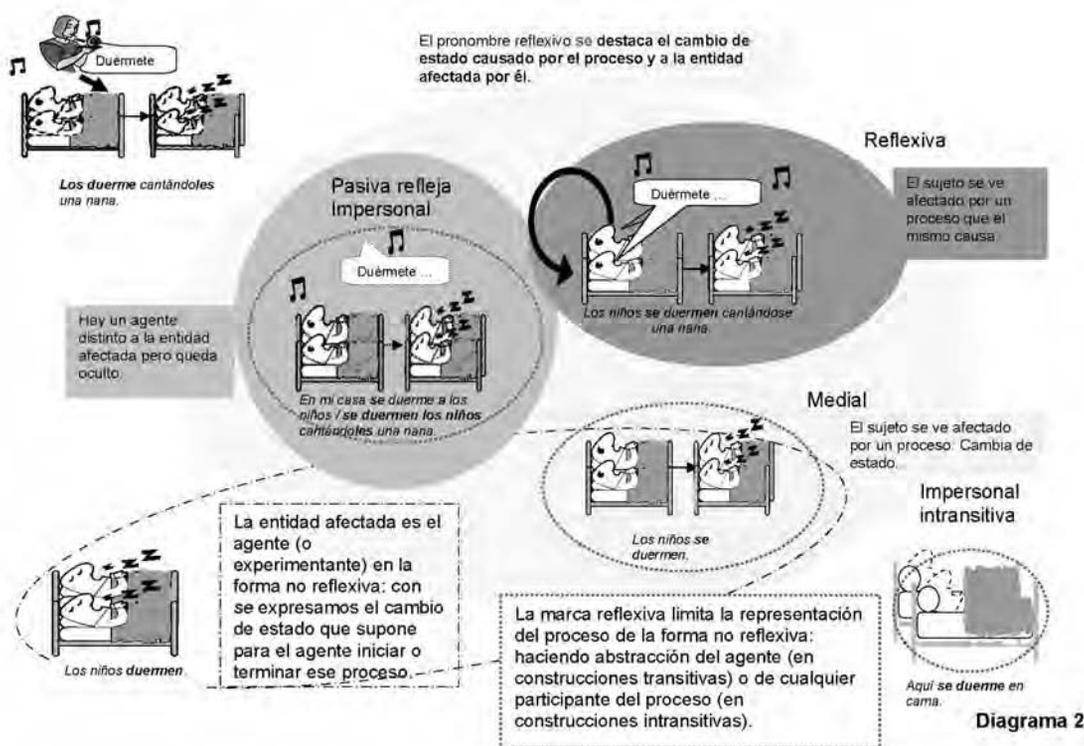
*La canguro ha dormido a los niños.
Los niños duermen plácidamente.*

He aquí algunas de las posibilidades con *se*, curiosamente sin cambios en el significado objetivo básico del verbo:

*Es tan aburrido que se duerme a sí mismo.
Nos dormimos el uno al otro cantándonos una nana.
Se ha dormido la pierna poniéndose él mismo una inyección anestésica.
En esta casa se duermen las siestas con pijama y todo.
Se duermen los niños meciéndolos.*

*Se duerme a los niños a partir de las 20:30.
Aquí se duerme en hamaca.
Los niños se duermen cuando oyen una nana.
Se durmió de puro aburrimiento.
El tío se duerme unas siestas de tres horas que no te imaginas.
Se le ha dormido la pierna.*

Teniendo en cuenta la organización esbozada en el apartado anterior, podemos, usando versiones figurativas de las representaciones gráficas, agrupar en el diagrama 2 la presentación panorámica y sintética de los usos del *se*. Confiamos en que facilite la labor de adaptación pedagógica por parte de los profesores de ELE.



A partir de esta presentación global podremos focalizar algunos de los usos y contrastes incluidos para desarrollar su adaptación pedagógica particularizada, pues el conjunto es demasiado complejo para ser abarcado y practicado simultáneamente, al menos en las fases iniciales.

El diagrama 2 puede servir como plantilla general en la que se reconozcan los valores propios de cada construcción, sobre todo teniendo en cuenta el contraste entre la forma no pronominal y la forma pronominal. Por ejemplo, si el verbo sin *se* es transitivo (*La mamá duerme a los niños*) y la forma pronominal se refiere a un cambio de estado del paciente, se interpreta como cambio de perspectiva e intransitivización (*Los niños se duermen*); si el verbo es transitivo (*Duerme siestas de tres y cuatro horas*) pero en la forma pronominal se hace referencia al cambio de estado del agente (*Se duerme*

unas siestazas de tres y cuatro horas), la construcción medial se interpreta como aspectual añadida o retroafectada; si el verbo sin *se* se interpreta como intransitivo referido a un estado en el que se encuentra el sujeto (*Los niños duermen*), la versión pronominal representa el cambio de estado que ha dado lugar a esa situación (*Los niños se duermen*). Matices diferentes, por tanto, que surgen cuando tenemos en cuenta el contraste con la forma no pronominal, pero basados todos en la misma base de significado: focalización en el cambio de estado que afecta al sujeto.

No hay espacio aquí para exponer sugerencias sobre la forma progresiva en que podemos guiar al alumno de español/LE en este oscuro bosque del *se*, pero creemos que la visión panorámica presentada aquí puede facilitar su orientación¹¹.

Bibliografía

- Alarcos Llorach, Emilio (1970): *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- Alonso Raya, Rosario *et al* (2005): *Gramática Básica del Estudiante de Español*, Barcelona, Difusión.
- Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (dir.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española 1. Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Coronado, M^a Luisa (1998): *Los pronombres personales*, Madrid, Edinumen.
- Cartagena, Nelson (1972): *Sentido y estructura de las construcciones pronominales en español*, Concepción, Chile, Universidad de Concepción.
- Fernández Ramírez, Salvador (1987): *Gramática española*, Madrid, Arco-Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (2002): *Forma y sentido en sintaxis*, Madrid, Arco-Libros.
- Kemmer, Suzanne (1993): *The Middle Voice*, Amsterdam, Philadelphia, Benjamins.
- Langacker, W. Ronald (1991): *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. II: Descriptive Application*, Stanford, California, Stanford University Press.
- Lozano González, Lidia (2005): «Los diferentes tipos de “se” en ELE», *REDELE*, n^o 3, [en línea], <http://www.sgci.mec.es/redele/revista3/lidia_lozano.shtml>.
- Maldonado, Ricardo (1999): *A media voz. Problemas conceptuales del clítico se*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Publicaciones Filológicas.
- Maldonado, Ricardo (2002): «Objective and subjective datives», *Cognitive Linguistics* 13-1, pp. 1-65.
- Maldonado, Ricardo (2000): «Conceptual distance and transitivity increase in Spanish reflexives», en Frajzyngier, Zygmunt, Curl, Traci S. (eds.), *Reflexives. Forms and Functions. Typological Studies in Language*, 40. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pp. 153-185.
- Mendikoetxea, Amaya (1999a): «Construcciones con *se*: medias, pasivas e impersonales», en: Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (dir.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española 1. Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 1631-1722.
- Mendikoetxea, Amaya (1999b): «Construcciones inacusativas y pasivas», en: Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (dir.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española 1. Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 1575-1629.
- De Molina Redondo, José Andrés (1974): *Usos de «se». Cuestiones sintácticas y léxicas*, Madrid, SGEL.
- Sánchez López, Cristina (ed.) (2002): *Las construcciones con se*, Madrid, Visor Libros.

Notas

- ¹ Este artículo es resultado de los trabajos inscritos en el proyecto I + D financiado por el MEC *Gramática cognitiva del español como lengua extranjera. Guía de referencia para la presentación y práctica de recursos gramaticales. Parte I: Oración Simple* [HUM2004-04296/FILO].
- ² Entre otros, hemos tenido en cuenta los siguientes estudios: Alarcos Llorach (1970); Cartagena (1972); Molina Redondo (1974); Fernández Ramírez (1987); Mendikoetxea (1999a; 1999b); Maldonado (1999; 2000; 2002); Gutiérrez Ordóñez (2002); Sánchez López (2002); Lozano (2005).
- ³ El hecho de que el agente no sea determinable en impersonales y pasivas refleja se muestra en la agramaticalidad de la inserción de un complemento agente en estas construcciones: **Se construyen puentes por los ingenieros*. Entre estudiantes extranjeros es frecuente el error que viola esta restricción en frases como **Aquí la gente se come mucho pescado* por '*Aquí la gente come mucho pescado*' / '*Aquí se come mucho pescado*'.
- ⁴ No tendremos en cuenta aquí la forma *se* como variante distributiva de *le* ante *lo/los/las/las* ni consideraremos el problema de los verbos que sólo admiten la construcción pronominal, aunque es fundamental que el alumno reconozca y trabaje con estos otros aspectos relacionados con la forma *se*. En Lozano (2005) se recogen todos los usos y valores generales de *se* que resultan relevantes para su tratamiento particularizado en clase de ELE.
- ⁵ No podemos aquí pararnos a considerar los múltiples casos en que la modificación aspectual aportada por *se* da lugar a cambios semánticos tan notables que se instauran como acepciones distintas de un verbo o incluso como entradas léxicas distintas. Es el caso, entre tantos otros, de *crecer* / *crecerse*: *Juan se crece ante las desgracias* [Juan aumenta su capacidad de resistencia, voluntad, coraje, etc. ante las desgracias] / *Juan crece muy rápido* [Cambia de estatura]; o de *encontrar* / *encontrarse*: *Hemos encontrado las llaves* [Adquirimos conocimiento de la localización de algo] / *Hoy no me encuentro bien* [No me siento o me percibo a mí mismo en una buena situación o en un buen estado] / *La Torre Picasso se encuentra en Madrid* [Poder un objeto ser localizado en un lugar; estar un objeto en un lugar].
- ⁶ Esta triple distinción, que, entre otros méritos, permite recoger en la expresión *agentiva sin agente* el denominador común a pasivas refleja y impersonales transitivas, corresponde a Gutiérrez Ordóñez (2002).
- ⁷ *Vid.*, por ejemplo, Kemmer (1993).
- ⁸ La distinguibilidad es puesta en evidencia como rasgo definitorio de las reflexivas frente a las mediales por Kemmer (1993).
- ⁹ La noción de *categoría compleja* es básica en la Gramática Cognitiva. Consúltese Langacker (1991).
- ¹⁰ Este encadenamiento metonímico desde las reflexivas hasta las impersonales pasando por las mediales y las pasivas refleja coincide con la evolución diacrónica de todas estas construcciones. Así se resume en Mendikoetxea (1999: 1649): "Al parecer, las primeras construcciones con *se* que señalan la indeterminación del sujeto en español [...] son las que hemos llamado pasivas con *se*, que según Lapesa (1981) estaban ya en curso en el siglo X y permanecieron prácticamente invariables hasta el Siglo de Oro (Lapesa 1981: § 97.4) (*Los vinos que en esta ciudad se venden* [Lazarillo]; *Cautiváronse quasi dos mil personas* [Hurtado de Mendoza]). La construcción, originalmente pasiva, fue adquiriendo un valor impersonal, favorecido por la omisión del agente, y se propaga a verbos intransitivos (*Sin amor ciego | con quién acá se muere y se suspira* [Garcilaso]) [...] Al mismo tiempo, si el sujeto de la oración pasiva tenía como referente una pluralidad de personas, surgía la ambigüedad entre la interpretación pasiva y la reflexiva/refleja (*Se pueden ymitar los santos* [Santa Teresa]). Según Lapesa (1981: §97.4), para evitar dicha ambigüedad y en consonancia con la creciente asociación del elemento *se* con el sentido impersonal, el sujeto paciente pasa a ser objeto directo (introducido por *a*), como en oraciones activas, y *se* se convierte en índice de impersonalidad (*Si a la reina se prende, todo es perdido* [Pérez de Hita]), completando así el paradigma de las oraciones con *se*."
- ¹¹ Una presentación progresiva de los valores relacionados con la función propiamente reflexiva de *se* y ejercicios correspondientes puede encontrarse en Alonso *et al* (2005). Presentaciones y ejercicios variados de otros usos particulares de *se* pueden hallarse en Coronado (1998).

Reglas gramaticales y estrategias de procesamiento del input.¹ *¿Creéis en las hadas?*

Rosario Alonso Raya. Universidad de Granada
Pablo Martínez Gila. Instituto Cervantes en Estambul

En este artículo vamos a ofrecer ciertos criterios básicos que no debemos olvidar a la hora de presentar a nuestros alumnos reglas gramaticales y a la hora de poner en práctica dichas reglas. Nos centraremos, además, en aspectos relacionados con la comprensión, interpretación y reflexión sobre el *input* gramatical más que en el desarrollo de la fluidez del alumno en intercambios comunicativos reales.

1. La señora Darling

No estamos asumiendo, al hacer la separación entre reflexión gramatical (procesamiento de *input*) y práctica en contextos comunicativos (producción de *output*), la clásica distinción aprendizaje/adquisición. Estamos convencidos de que la instrucción gramatical explícita es un instrumento útil en el proceso de hacerse con una nueva lengua, pero también sabemos que no es como el café instantáneo, más bien sería un medicamento con múltiples efectos secundarios y retardados, un digestivo para hacer más llevadera la asimilación de los nutrientes de la lengua, desechando lo inútil y absorbiendo las proteínas y vitaminas que harán crecer los tejidos de la interlengua. Un docente responsable debería comportarse como la madre de Wendy, la señora Darling, (i.e. resaltando las regularidades más evidentes de la L2 y diluyendo todo aquello que pueda trastornar al aprendizaje en la formación de reglas útiles y operativas)²:

...[E]s una excelente costumbre que las buenas madres cumplen todas las noches así que los niños se han dormido, la de escudriñar sus imaginaciones y poner las cosas en orden para la mañana siguiente, colocando en los sitios adecuados la infinidad de materias diversas que han vagado por ellas durante el día.[...]
Cuando despertáis por las mañanas, las pasiones y maldades con que os fuisteis al lecho han sido dobladas en pliegues pequeñísimos y colocadas en el fondo de vuestra mente, y en la superficie, en cambio, están extendidos vuestros más lindos pensamientos, prontos para que los uséis.

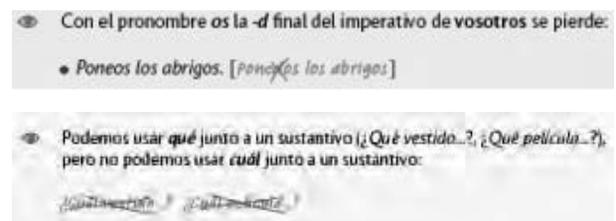
La gramática es, sobre todo, el estudio de la sintaxis y la morfología de las frases. Es decir, el estudio de las cadenas

lingüísticas y de las características de los elementos que pueden ocupar un determinado lugar en esa cadena. La gramática nos describe regularidades, comportamientos semejantes que nos permiten predecir qué ocurrirá la próxima vez que usemos un pretérito pluscuamperfecto o una oración de relativo con subjuntivo. La gramática nos ofrece un mapa del *País de Nunca Jamás*, y aunque *los distintos países de Nunca Jamás varían grandemente...poseen una especie de parecido familiar*.³ Si yo quiero ir a la Laguna de las Sirenas o al campamento de los Pielos Rojas, me será muy útil contar con un mapa. Ese mapa será más o menos parecido al de un nativo del *País de Nunca Jamás*, será más o menos detallado o general, dependiendo de lo familiarizado que esté con el territorio, pero siempre –o casi siempre (hay mapas terribles)– será mejor que andar a ciegas. Es más, contar con ese mapa me permitirá saber de la existencia de territorios que todavía no he visitado –de formas gramaticales que todavía no me atrevo a ensayar en mi discurso, pero que puedo comprender– y, desde luego, me hace más consciente de todo lo que me rodea. Y no hay adquisición sin consciencia, sin haber prestado atención (Schmidt, 1990). El punto fundamental, quizá, sea que ese *consciousness-raising* no implica producción de ningún tipo: puede existir únicamente en el nivel de la comprensión. Se trata de recordar lo que se ha comprendido.

2. Las reglas gramaticales: Wendy, Garfio y Peter Pan.⁴

Las reglas sobre la lengua pueden decirnos *lo que tenemos que hacer* (Wendy), *cómo son las cosas* (Garfio) y *en qué podemos confiar para producir* (Peter Pan).

A Wendy le gusta comportarse como una mamá y le encanta decirles a los niños perdidos lo que tienen y no tienen que hacer (reglas **prescriptivas**):



Las reglas prescriptivas son útiles para los alumnos: pueden recordarlas. Pero uno no puede aprender la gramática de una lengua como si aprendiera las normas de un manual de urbanidad. Para ser creativo, necesitará comprender y necesitará poder expresar los significados que quiera expresar.

A Garfio le obsesiona la elegancia y el buen tono. Es el más preocupado por lo que opinen los demás. Quiere comportarse adecuadamente en cualquier circunstancia y saber qué es lo que se hace y lo que no en toda ocasión. Las reglas que describen lo que hacen los nativos (reglas **descriptivas**) pueden también ser útiles y, de hecho, han recibido un buen empuje gracias a la lingüística computacional y al trabajo con *corpora*:

En estas construcciones, cuando el sujeto es una combinación de varios infinitivos, o de infinitivo y sustantivo, el verbo va en singular. El verbo sólo va en plural si hay un sustantivo plural más cerca del verbo que el infinitivo:

- Me gusta ir al cine y leer en la cama.
- Me gusta el cine y leer en la cama.
- Me gusta ir al cine y las novelas de misterio.

PERO: Me gustan las novelas de misterio y leer en la cama.

No obstante, las reglas que de verdad les sirven a nuestros alumnos son las que Peter Pan prefiere, las que le permiten actuar sabiendo lo que quiere hacer: las reglas **pedagógicas**: “Si quieres expresar este significado, utiliza esta forma. Si utilizas esta forma, expresarás este significado”:

A Significado

■ Al igual que el Presente, el Futuro habla de una realidad presente o futura. Pero, a diferencia del Presente, con el Futuro sólo **predicimos** o **suponemos** cómo puede ser una realidad de la que todavía no tenemos experiencia completa.

<p>Afirmando sobre el presente o el futuro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ahora</i> tiene mucho trabajo. [Afirmación sobre algo presente.] • <i>Mañana</i> acaba el trabajo. [Afirmación sobre algo futuro.] 	<p>Haciendo una suposición sobre el presente o una predicción sobre el futuro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ahora</i> tendrá mucho trabajo. [Suposición sobre algo presente.] • <i>Mañana</i> acabará el trabajo. [Predicción sobre algo futuro.]
---	---

3. ¿Y qué camino seguimos? La segunda estrella a la derecha y después siempre adelante hasta el mañana.

Para acercarnos a una regla pedagógica, podemos ir de dicha regla a los ejemplos que la hacen explícita, o podemos partir de los ejemplos dejando que los alumnos inferan la regla. No hay un camino bueno y otro malo. Todo dependerá de la rentabilidad que obtengamos con un tipo de presentación u otra, y dicha rentabilidad dependerá a su vez del aspecto gramatical que estemos enseñando, del tiempo de que dispongamos, de la disposición a la reflexión gramatical que muestren nuestros alumnos, etc. Por ejemplo, si queremos trabajar la diferencia entre:

- ¿**Cuál/-es + ser + sustantivo definido?**: ¿*Cuál es tu apodo?*
- ¿**Qué + ser + sustantivo?**: ¿*Qué es un apodo?*

Podemos dejar que nuestros alumnos induzcan la regla a partir de ejemplos:

Si completas este test, descubrirás algunas cosas, verdaderas o inventadas, sobre el cosmos.

<p>1. (I) ¿Qué es una galaxia?</p> <p>(II) ¿Cuál es la galaxia más cercana a la Vía Láctea?</p>	<p>a. Un inmenso conjunto de estrellas, gas y polvo.</p> <p>b. Andrómeda.</p>
<p>2. (I) ¿Quién es Marte?</p> <p>(II) ¿Qué es Marte?</p>	<p>c. Uno de los planetas del sistema solar.</p> <p>d. El dios de la guerra.</p>
<p>3. (I) ¿Quién fue Laika?</p> <p>(II) ¿Qué era Laika?</p>	<p>e. El primer animal que se lanzó al espacio en 1957 en un satélite artificial ruso.</p> <p>f. Una perrita.</p>
<p>4. (I) ¿Qué son los satélites?</p> <p>(II) ¿Cuáles son los satélites más grandes de Júpiter?</p>	<p>g. Io, Europa y Calisto.</p> <p>h. Astros sin luz propia que giran alrededor de un planeta.</p>
<p>5. (I) ¿Qué es un robot?</p> <p>(II) ¿Quiénes son los robots que acompañan a Luke Skywalker en sus aventuras?</p>	<p>i. E-3PO y R2-D2.</p> <p>j. Una máquina que hace cosas automáticamente.</p>
<p>6. (I) ¿Quiénes fueron Armstrong, Aldrin y Collins?</p> <p>(II) ¿Qué eran Armstrong, Aldrin y Collins?</p>	<p>k. Astronautas.</p> <p>l. Los primeros seres humanos que viajaron a la luna.</p>
<p>7. (I) ¿Cuál es el planeta más grande del sistema solar?</p> <p>(II) ¿Quién es Júpiter?</p>	<p>m. Júpiter.</p> <p>n. El rey del Universo, el soberano de todos los dioses.</p>
<p>8. (I) ¿Qué era Darth Vader?</p> <p>(II) ¿Quién era Darth Vader?</p>	<p>o. El padre de Luke Skywalker.</p> <p>p. Un caballero Jedi convertido al lado oscuro de la Fuerza.</p>

Talleres

Llegando a la conclusión aproximada de que con *cuál* identificamos (y en ese caso, cuando nos referimos a personas, también podemos usar *quién*) y con *qué* definimos

o clasificamos; o bien podemos presentarles la regla y dejar que posteriormente comprueben cómo funciona:

G ¿Cuál es la capital de Perú? ¿Qué es un neurólogo?

■ Para pedir la identificación de algo o alguien podemos usar *¿Cuál/-es + ser + SUSTANTIVO DEFINIDO?*

● Si nos referimos a personas, también se puede usar *¿Quién/-es..?*

¿Cuál es la capital de Perú?

¿Cuáles son sus peores defectos?
Entre sus defectos, identifica los peores.

¿Cuál es el horóscopo de Maite?
Entre los signos del Zodíaco, identifica el de Maite.

¿Cuál es la oferta más barata?
Entre las ofertas de hoy, identifica la más barata.

¿Cuál es el profesor?
Entre ese grupo, identifica al profesor.

¿Quién es tu hermana?
Entre estas personas, identifica a tu hermana.

¿Quiénes son tus cantantes preferidos?
Entre los cantantes, identifica a tus preferidos.

¿Qué es Lima?
Una ciudad. La capital de Perú.

¿Qué es un neurólogo?
Un médico especialista en el sistema nervioso.

¿Buenos Aires, Quito, La Paz, Lima...?

Lima

Cosas

Personas

4. ¿Qué hace que una buena regla sea una buena regla? *El código de honor de los piratas.*

Estos son los criterios básicos que Thornbury (1999: 32) citando a Michael Swan propone:

Para acercarnos a una regla pedagógica, podemos ir de dicha regla a los ejemplos que la hacen explícita, o podemos partir de los ejemplos dejando que los alumnos infieran la regla

Conseguir una buena regla es un trabajo de alquimistas. En principio, y puesto que lo fundamental es que el alumno pueda recordarla fácilmente, habrá que cumplir los requisitos básicos para que sea memorizable: cuanto más intuitiva, mejor (Castañeda, 2004); cuanto más corta, mejor. Que no haya nada que distraiga la atención del alumno con detalles irrelevantes.

A. Verdad	B. Simplicidad
C. Límites de aplicación	D. Familiaridad con el metalinguaje
E. Claridad	F. Relevancia

Vamos a comparar en función de estos criterios dos presentaciones diferentes del interrogativo *qué*:

Presentación 1 ⁵	Presentación 2 ⁶
<p>qué</p> <p>Su uso implica respuestas con la participación de nombres incontables en estructuras de carácter atributivo. Es catafórico, es decir, hace referencia a algo que seguirá después: -¿Qué es Luis? -Es médico. Las formas correlativas de qué son algo, nada, todo, mucho, poco.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como pronombre anafórico sustituye a un grupo (nominal, verbal...): <i>Ocurrió una desgracia</i> -¿Qué ocurrió? • Como adjetivo determinativo identifica al nombre: <i>Ésta es una piedra</i> -¿Qué piedra es ésta? • A veces, equivale a un pronombre neutro indefinido: <i>No sé nada</i> -¿Qué sé yo? <p>Desde el punto de vista semántico, qué es siempre definidor, como puede apreciarse en cada uno de los ejemplos anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se define lo que es Luis (médico). • Se define lo que ha ocurrido (una desgracia). • Se define lo que es la piedra (una...). • Se define lo indefinido (nada). 	

A. Verdad

Es posible que la definición que se propone en la Presentación 1 sea verdad, pero, cuando hablamos de reglas pedagógicas, la máxima “la verdad, toda la verdad y nada más que la verdad” no siempre es lo más adecuado. Jamás debemos mentir, por nuestro honor de piratas, pero con frecuencia lo mejor es enemigo de lo bueno. ¿Realmente necesito saber qué es una *estructura de carácter atributivo*, qué es *catafórico* y qué es una *forma correlativa* para poder usar *qué* en una pregunta?

Cuando afirmamos que *qué* sirve para preguntar por cosas (Presentación 2), no mentimos, y además nos servirá para oponerlo fácilmente a *quién*, que pregunta por personas.

B. Simplicidad

Presentación 1

¿Cuántas categorías y subcategorías y subcategorías de categorías puede recordar un alumno? ¿Tendrá que saber distinguir para preguntar entre un pronombre anafórico y un adjetivo determinativo o el equivalente a un pronombre neutro indefinido?

Presentación 2

La imagen le ayudará a recordar que hay tres posibilidades: preguntar por cosas, preguntar por clases de cosas y preguntar por algo que pertenece a un conjunto ya identificado.

C. Límites de aplicación

La regla que se ofrece al alumno debe ser operativa y permitir la reversibilidad: “Si quiero preguntar por cosas utilizo *qué* /Si utilizo *qué* estoy preguntando por cosas”. No se sabe muy bien cómo formular una regla operativa y reversible a partir de la Presentación 1.

Talleres

D. Familiaridad con el metalenguaje

Nuestros alumnos no suelen ser especialistas en Lingüística, y menos en una lengua que no es la suya. Es inútil hablar de catáforas, anáforas, etc. Siempre que sea posible hay que recurrir a términos sencillos del lenguaje cotidiano, o usar metáforas espaciales que les ayuden a procesar conceptos abstractos.⁷

E. Claridad

Decir que algo 'a veces' equivale a algo no ayuda nada a nuestros alumnos. Decir que algo puede sustituir a un grupo (nominal, verbal...) con puntos suspensivos incluidos es un verdadero desatino. Una regla tiene que ser útil, y para serlo tiene que poder usarse eficazmente. Si la regla no es clara no se puede utilizar.

F. Relevancia

Enseñemos a nuestros alumnos lo que necesitan. Ellos quieren saber cómo se pregunta por cosas en español, no cómo se comporta un elemento desde el punto de vista semántico.

5. Escollos en el camino. *El Árbol del Ahorcado.*

Es posible que todos sospechemos que los sílabos gramaticales no están realmente diseñados en función de los órdenes naturales de adquisición de una lengua.

También es posible que sospechemos que, en realidad, lo que justifica la secuencia de presentación de contenidos gramaticales sea su *enseñabilidad* (*teachability*); es decir, lo que sea más fácil de explicar para los profesores aparecerá antes y lo que nos resulte más complicado irá después (o no irá). Puede que todo eso sea cierto, no obstante, también es verdad que sabemos —por intuición, por experiencia y porque hay estudios empíricos que así lo demuestran— que el alumno tendrá a buen seguro dificultades en ciertos ámbitos de la L2 derivados de la aplicación por defecto de **estrategias cognitivas universales** (McLaughlin, 1987; O'Malley y Chamot, 1990 y Anderson, 1983): **sobregeneralización e hipercorrección, simplificación, inhibición y transferencia**; y también sabemos que hay aspectos gramaticales más difíciles de procesar y adquirir *per se*: aquellas estructuras lingüísticas que presenten **permutabilidad, discontinuidad y arbitrariedad semántica**. Evidentemente, si en algo hay que insistir explícitamente es en esos aspectos. Veamos algunos ejemplos:

5. 1. *Estrategias cognitivas**Sobregeneralización e Hipercorrección*

Si el alumno desconoce los límites de la regla que ha adquirido es muy posible que, con toda lógica, la extienda más allá de su ámbito de aplicación. Es algo que ocurre igualmente en el aprendizaje de la L1:

10 Carmencita es todavía muy pequeña, y cree que todos los participios son regulares. Ayúdala, identificando y corrigiendo los 7 errores que ha hecho.



Esta mañana he hecho un dibujo muy bonito, y la profesora me ha dicho que dibujo muy bien.

1. Mi perrito Gülli se ha escapado y no ha volvido. Nadie lo ha visto. A lo mejor se ha morido el pobre.

2. Mi mamá me ha ponido hoy pollo frito para comer, pero no me gusta, y no he comido nada.

3. Yo estaba jugando y he rompido una lámpara del comedor, pero mis papás han ido a comprar y todavía no la han descubrido.

4. He encontrado una carta en un sobre. Entonces he abrido la carta, pero todavía no sé leer y no sé quién la ha escrito.

Simplificación

El alumno tenderá a asociar a una misma forma una sola función y a una función una sola forma (*one-to-one*). Esto

puede traerle muchos problemas, de modo que tendrá que asumir el principio de **multifuncionalidad** y reconocer que ningún sistema lingüístico se comporta de un modo tan simple:

2 ¿Es Presente o es Indefinido la forma que está en **negrita>**? Decídelo por el contexto.

- ➔ Mi mujer y yo **dominamos** mucho. Si no **dominamos**, estamos siempre muy cansados.
- ➔ Mi mujer y yo **dominamos** mucho. Ellos casi no **dominaban**. Estaban haciendo turismo a todas horas.
 1. **Hablamos** de los problemas entre hombres y mujeres. ¿Te apetece participar?
 2. **Hablamos** de los problemas entre hombres y mujeres. Pero nadie dijo nada interesante.
 3. Llegamos a Madrid el martes y todavía no **hemos visto** el museo del Prado.
 4. Llegamos a Madrid el martes. ¿Nos **vas a recoger** en el aeropuerto?
 5. Compramos una botella de agua mineral y nos **vamos**, ¿vale?
 6. Compramos una botella de agua mineral que nos **costó** carísima.
 7. Le **escribimos** un e-mail y todavía no nos **ha contestado**.
 8. Le **escribimos** un e-mail y nos **vamos**, ¿de acuerdo?

- ➔ **Acordito**.....
-
- ➔ **Invocativo**.....
- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

Inbibición

Lo que el alumno intuya complejo porque hay que mantener una gran cantidad de variables en mente, lo evitará. Es lo que ocurre en el caso de la **reduplicación pronominal** del complemento directo, por ejemplo, en la que hay que estar

pendiente al mismo tiempo de si el complemento directo aparece delante o detrás del verbo y de si está determinado o no. Es verdaderamente extraño que un alumno extranjero produzca espontáneamente estructuras del tipo *Las llaves las dejó encima de la mesa*:

2 Tacha los pronombres que sobran:

- ➔ No sé dónde **las** he puesto **las** gafas.
 1. Ponle un poco más de sal al gazpacho.
 2. Lo **han** descolgado el teléfono. **Na** paraba de sonar.
 3. Voy a comorarle un hueso de plástico nuevo al perro.
 4. ¡Qué **rosco** más rico! ¡**¿** qué **buencó** los **hacia** la **absida**! ¿**Te acuerdas**?
 5. A **mí** **cuñada** no **la** puedo soportar: es que es **imbecil**.
 6. **Les** **di** **mí** más sincera enhorabuena a los novios.
 7. **La** **preparé** la ensaladilla y **la** **meteré** **en** el frigorífico.
 8. **Le** **hemos** **inflado** **las** **ruedas** **al** **coche** y **le** **hemos** **cambiado** **el** **aceite**.
 9. **Me** **las** **he** **metido** **las** **sábanas** **en** **la** **secadora**. **Las** **he** **terrido**.

Transferencia

Por supuesto, cuando nuestro aprendiz no tenga a qué echar mano, recurrirá a su lengua materna. A veces tendrá suerte, a veces no:

3 Jerónimo y Alablanca tienen problemas entre ellos y con los pronombres. ¿Puedes ayudarlos a usarlos bien?

Alablanca: ➔ Jerónimo, ya no **tejas** a mí a las fiestas del poblado vecino. ➔ **¿** **no** **lo** **lleva** **a** **los** **Prados**.....

Jerónimo: (1) Alablanca, ya no **miras** a mí como antes. 1.

Alablanca: (2) Pasa algo a nosotros. (3) Antes **besábamos** a nosotros más. 2.

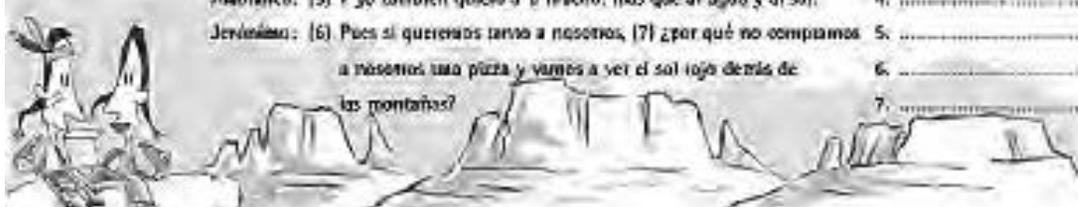
Jerónimo: (4) Yo **adoro** a ti, **má** bella **jura** **hera**. 3.

Alablanca: (5) Y yo también **quiero** a ti **mucho**, **mas** que al agua y al sol. 4.

Jerónimo: (6) Pues si **queremos** tanto a nosotros, (7) ¿por qué no **compramos** a nosotros una pizza y **vamos** a ver el sol rojo **de** más de las montañas? 5.

6.

7.



Talleres

5. 2. Índices de dificultad

Permutabilidad

La **posición de los pronombres** en español es una verdadera cruz. A veces van delante del verbo, otras detrás y

otras, incluso, delante o detrás. Un elemento con tan escasa entidad fonológica que, por si fuera poco, cambia tanto de lugar es difícilmente perceptible. El hecho de que existan distintas opciones de colocación que no producen cambios de significado no hace sino agravar la situación:

7 Bea y Miguel visitan al psicólogo. Pon los pronombres adecuados en su sitio y no olvides los acentos gráficos.

<p>Bea: Miguel, llámame alguna vez al trabajo.</p> <p>1. Miguel: Bea, déjame salir con mis amigos algún día. No pasa nada.</p> <p>2. Bea: Tú siempre estás regañando por hablar por teléfono con mis amigas.</p> <p>3. Miguel: Y tú, ¿ puedes dejar ver el fútbol en paz?</p> <p>4. Bea: compra flores y dí cosas bonitas.</p>	<p>5. Psicólogo: Tranquilos. No os enfadéis tenéis que decir siempre lo que pensáis el uno al otro.</p> <p>6. Bea y Miguel: ¿ tenemos que decir siempre, siempre lo que pensamos? ¿en serio?</p> <p>7. Psicólogo: Pues claro. Tenéis que recuperar el humanitarismo. Tú, Bea, manda mensajes al móvil, diciendo que lo quieres. Y tú, Miguel, llama para decir que estás deseando verla.</p>
--	--

Discontinuidad

Siempre que hayamos de mantener varios elementos al mismo tiempo en la memoria a corto plazo, elementos que

pueden no estar contiguos, como ocurre en español con la **concordancia**, las exigencias cognitivas aumentan:

8 ¿Éxito o fracaso del músico José Plácido Domingo? Busca la reacción de cada grupo y subraya qué te ha ayudado a encontrarla.

<p>La gente...</p> <p>1. Sus amigos...</p> <p>2. Sus seguidores...</p> <p>3. El público...</p> <p>4. La pelota...</p>	<p>a. estaba, en general, encantada.</p> <p>b. esperaba atento el final del concierto.</p> <p>c. estaban muy interesadas.</p> <p>d. salió muy contento.</p> <p>e. aplaudieron entusiasmados.</p>
---	--



Arbitrariedad semántica

Cuando la persona que experimenta y siente no es el sujeto de la oración, se produce cierta extrañeza en la

mente del alumno. Le resulta contraintuitivo, arbitrario, y evidentemente tendrá problemas para elegir el pronombre adecuado y para marcar la concordancia:

9 Jerónimo y Alablanca chattean con señales de humo. Aquí tienes varios de sus mensajes. Ayúdalos a traducir sus palabras a un español perfecto.

<p>Encantar el pescado crudo y la danza del fuego. <i>Encantado</i></p> <p>1. Dar rabia a de caza en invierno y coser zapotillas.</p> <p>2. Alegrar la luna llena sobre las montañas y tu soñara.</p> <p>3. Caer fatal la nieta del jefe Plama Rama.</p>	<p>4. Apasionar el olor a tierra mojada, plantarme la cara de colores y tu sonaca.</p> <p>5. Resultar espantoso lavar la ropa en el río y preparar tortas de maíz.</p> <p>6. Dar alegría el humo de la pipa de la paz y los adamos de niños.</p>
---	---

PARA TERMINAR

Nos gustaría hacer algunas puntualizaciones. En todos los ejemplos de actividades para el tratamiento de los posibles escollos que el alumno encuentra en su camino hemos hecho uso de actividades de final cerrado. Estas actividades ayudan al alumno a concentrarse en el aspecto gramatical sobre el que pretendemos reflexionar, sin dejar de lado el significado (VanPatten, 2002). Esa atención selectiva, junto con la necesidad de que la forma/función gramatical trabajada sea la responsable de la comprensión del input, garantizará a corto plazo un *intake* rico y ordenado y, a largo plazo, junto con las correspondientes actividades comunicativas de final abierto, una correcta **reestructuración** y **automatización** de los aspectos gramaticales objeto. O al menos eso es lo que ocurre en el maravilloso País de Nunca Jamás. Sólo hay que pensar en algo bueno para volar hasta allí.



VI Jornada del Español. Bruselas (2006)

Bibliografía

- Alonso, R., Castañeda, A., Martínez, P., Miquel, L., Ortega, J. y Ruiz, J. P. (2005): *Gramática Básica del estudiante de español*. Barcelona, Difusión.
- Anderson, J. R. (1983): *The Architecture of Cognition*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- Castañeda Castro, A. (2004): "Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español/LE". *RedELE Revista Electrónica de Didáctica del Español/Lengua Extranjera*. (Ministerio de Educación y Ciencia de España). Nº 0, Marzo 2004. <www.sgci.mec.es/redele/index.html>
- Castañeda Castro, A. (2004): "Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español", *Mosaico 14*, Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. *Diciembre 2004*. (Disponible en la red en <http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico14>)
- Doughty, C. y Williams J. (eds.) (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Mclaughlin, B. (1987): *Theories of second-language learning*. Londres, Edward Arnold.
- Mclaughlin, B. (1990): «Restructuring», *Applied Linguistics* 11, 113-128.
- O'Maley, M. y Chamot A.U. (1990): *Learning Strategies in Language Acquisition*. Londres, Cambridge University Press.
- Ruiz Campillo, J. P., "Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase". *Mosaico*, Revista para la Promoción y Apoyo a al enseñanza al Español 15, Junio 2005 (Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), págs. 9-17. Versión electrónica disponible en la red: <<http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico15>>
- Vanpatten, B. (2002): «Processing Instruction: An Update», *Language Learning*, 52, 755-803.
- Schmidt, R. (1990): "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Thornbury, S. (1999): *How to teach grammar*, Londres, Longman.

Notas

- ¹ Este artículo es resultado de los trabajos inscritos en el I+D financiado por el Proyecto MEC *Gramática Cognitiva del Español como Lengua Extranjera. Guía de referencia para la presentación y práctica de recursos gramaticales. Parte I: Oración simple*. [HUM 2004-04296/FILO]
- ² Barrie, J.M. (1987), *Peter Pan*. (Trad. esp. Leopoldo María Panero. Ediciones Libertarias. Colección nuncajamás. Págs. 29-30).
- ³ (*Ibid.* Pág. 31)
- ⁴ Todos los ejemplos de reglas proceden de Alonso *et al.* (2005). *Gramática básica del estudiante de español*, Madrid, Difusión.
- ⁵ Esta explicación gramatical procede de material didáctico para la enseñanza de español a extranjeros que actualmente se encuentra en el mercado editorial.
- ⁶ La explicación que aquí aparece y todos los ejemplos de actividades que ofrecemos a continuación proceden de Alonso *et al.* (2005). *Gramática básica del estudiante de español*, Madrid, Difusión.
- ⁷ Véase, por ejemplo, en Ruiz Campillo (2005) el uso de las metáforas espaciales *dentro/fuera; aquí/allí* para explicar la distinción imperfecto-indefinido.

Español urgente

Algunos verbos de uso dudoso

Alberto Gómez Font

Fundación del Español Urgente (Fundéu)
Agencia EFE. Madrid

Remarcar

En francés *remarquer* significa «apercibirse, constatar, darse cuenta, descubrir, observar, poner de relieve, hacer notar, subrayar, realzar, mejorar, etc.» y *remarquable* es «digno de llamar la atención, notable, destacado, distinguido, eminente, insigne, raro, admirable, formidable...».

En inglés *to remark* significa «hacer notar, hacer observaciones, comentar, etc.» y *remarkable* equivale a nuestros «notable, singular, extraordinario o raro».

En español, en cambio, *remarcar* sólo significa «volver a marcar», y no existe la voz *remarcable*.

Fácil es pues deducir que el uso que se le está dando actualmente al verbo *remarcar* es totalmente erróneo y se trata de un galicismo o de un anglicismo, y por lo tanto no es correcto echar mano de ese verbo cuando lo que se quiere decir es *subrayar*, *destacar*, *recalcar*, *hacer hincapié*, *llamar la atención sobre algo o alguien*, etc.

Y mucho menos correcto es decir que algo o alguien es *remarcable*, cuando lo que se quiere expresar es que ese algo o alguien es *singular*, *notable*, *admirable*, *destacado*, *digno de llamar la atención*, etc.



Real Academia Española de la Lengua

Resaltar

Utilizar un verbo intransitivo como transitivo es grave error gramatical y eso es lo que ocurre con *resaltar*, que significa «sobresalir en parte un cuerpo de otro en los edificios u otras cosas; distinguirse, sobresalir o destacarse mucho una cosa de otra».

En frases como: «el conferenciante *resaltó* los grandes avances en la industria de la informática», podrían usarse algunos de estos verbos:

Destacar, que como transitivo significa «poner de relieve los méritos o cualidades de una persona o cosa; hacer resaltar los objetos de un cuadro». Y como intransitivo «sobresalir, descollar».

Recalcar, que también es transitivo y significa «decir las palabras con lentitud y exagerada fuerza de expresión para que no pueda quedar duda alguna acerca de lo que quiere decirse, o para atraer la atención hacia ellas; repetir una cosa muchas veces con un énfasis especial en la forma de decir las palabras».

O la perífrasis *hacer hincapié*, es decir: «insistir en algo que se afirma, se propone o se encarga».

Concretizar

La última edición (vigésima primera) del *Diccionario de la Lengua* de la Real Academia Española (DRAE) ha sido criticada por algunos usuarios del idioma por haber incluido voces que hasta su edición anterior se consideraban como incorrectas e innecesarias.

Ése es el caso del verbo *concretizar* y de su nombre derivado *concretización*, dos palabras muy usadas en la jerga de la administración del Estado y que enseguida, como es lógico, encontraron eco en los medios de comunicación y llegaron al resto de los hispanohablantes.

Son dos añadidos innecesarios que no aportan nada nuevo a lo que ya se podía decir utilizando el verbo *concretar* (hacer concreto; reducir a lo más esencial y seguro la materia sobre la que se habla o escribe;

reducirse a tratar o hablar de una cosa sola, con exclusión de otros asuntos) y el sustantivo *concreción* (acción y efecto de concretar). Y ello queda más que demostrado al buscar en el DRAE *concretizar* y *concretización* y ver que se nos remite a las definiciones de *concretar* y *concreción*.

Desconvocar

La Real Academia Española ha querido aportar su granito de arena a la paz laboral y ha incluido el verbo desconvocar en la última edición de su Diccionario de la Lengua Española, con el significado de «anular una convocatoria, dicho especialmente de huelgas, manifestaciones, etc.».

Este loable empeño no parece afectar a quienes primero convocan una huelga y después de varios días de paros o manifestaciones la *desconvocan* como si nada hubiera pasado.

Con eso demuestran su desconocimiento del idioma puesto que no se dan cuenta de que una vez convocada la huelga, sólo podría *desconvocarse* si aún no hubiese comenzado. Lo que no es lógico es que después de varios días de paro laboral se *desconvoque* la huelga. Y si lo que se *desconvoca* es la convocatoria, lo que ocurre es que la huelga no llega a producirse.

Una vez en marcha la huelga, cuando ya han parado los trabajadores, si se decide que ya hay suficiente, lo que se hace es *suspenderla*, *cancelarla*, *revocarla* o *interrumpirla*.

Escuchar

Por alguna extraña y oculta razón el verbo *escuchar* está desplazando a *oír*. Así, en la radio, cuando hay entrevistas telefónicas o conexiones con emisoras de otras ciudades es normal que uno de los interlocutores pregunte: —¿Se me escucha bien? También es normal que la respuesta sea: —Sí, te escucho perfectamente. Y en los taxis, el conductor que se comunica con otros a través de la radioemisora, también insistirá en la frasecita «¿Me escuchas?», cuando de lo que se trata es de saber si su colega le oye o no.

Quienes así hablan desconocen el significado del verbo *oír*, que no es otro que «percibir con el oído los sonidos», acción muy distinta a la de escuchar: «atender un aviso, consejo o sugestión; dar oídos; prestar atención a lo que se oye».

La diferencia entre estos dos verbos radica en el hecho de que *escuchar* implica la voluntad de hacerlo, mientras que *oír* es algo irremediable a no ser que se utilicen tapones de cera. Se puede oír sin escuchar

(hacer oídos sordos), cosa bastante frecuente, pero es imposible escuchar sin oír.

Así que, si fueran personas bien educadas, los que preguntan si se les escucha bien y reciben una respuesta afirmativa deberían contestar a su vez con un: —Muchas gracias.

Iniciar, finalizar

Junto con *realizar*, los verbos *iniciar* y *finalizar* son los comodines más usados en el español actual. La pereza mental lleva a los usuarios de la lengua a extremos como el de olvidar una serie de verbos que pueden dar ricos matices al discurso, y sustituirlos por uno solo, soso, corto, fácil y que termina aburriendo por su abrumadora repetición.

¿Por qué ahora todo se *inicia* y ya nada *comienza*, *empieza*, *principia*, *se inaugurar*, *se abre*, *se incoa*, *se entabla*, *se emprende*, *aparece*, *surge*, *arranca*, *sale*, *se desata*, *se desencadena* o *nace*?

La lista no es corta, y quizás haya aún más posibles sustitutos del aburrido *iniciar*; sólo se trata de sacudirse la pereza e intentar hablar con algo más de propiedad.

Y exactamente lo mismo sucede con *finalizar*, verbo —igual que *iniciar*— más propio de la lengua escrita que de la hablada, pero que también se repite hasta la saciedad y que también ha desplazado o otros que, significando lo mismo, quedan mucho mejor según el contexto en el que aparezcan.

Así podemos decir *acabar*, *terminar*, *rematar*, *concluir*, *cerrar*, *clausurar*, *ultimar*, *completar*, *dar fin*, *rematar*...

¿Llegaremos al extremo de contarle a los amigos cosas como: «hoy *inicié* mi comida a eso de las dos y no *finalicé* hasta la tres y media», en lugar de «*empecé* a comer a las dos y no *terminé* hasta las tres y media»?



Español correcto

Los virus lingüísticos: el hermafroditismo paritario

Carlos Muñoz

Institut Libre Marie Haps. Bruselas

Hace años, hojeando el periódico caí en un anuncio de la organización « Save the children » que decía :

« *Todos los niños y niñas merecen las mismas oportunidades. Ayúdanos a ofrecérselas. Trabajamos por una vida digna y feliz para todos los niños y las niñas* ».

Laborando en el mundo del idioma, reparé en que algo no sonaba bien, o mejor dicho, no sonaba como de costumbre. La redacción era desafortunada y el mensaje reiterativo. Comprendí, con cierto abatimiento, que el redactor había aceptado la moda de desdoblar una palabra cuando implicaba cuestiones de género.

La moda ha triunfado entre los políticos cuando, tras hablar de ciudadanos, diputados, jueces o ministros, añaden de forma forzada el femenino del vocablo para no soliviantar las iras de los batalladores lingüistas que, a fuerza de feminizar todo, vulneran alegremente uno de los principios rectores de la lengua, la economía lingüística, por la que no es necesario explicitar lo ya implícito. Suena artificial y es además inútil. En qué cabeza cabe que, al leer el anuncio citado, no se comprendiera que la asociación lucha por defender los intereses y la dignidad *de todos los niños*. Esta tendencia, que se acepta en aras de la justa paridad de los géneros, tiene sin embargo límites idiomáticos, pese a quien pese, y más vale definirlos cuanto antes. La evolución hacia el absurdo es algo cantado si no se pone freno a tanta exageración defendida por aquellos que quieren « *cribar al español de los escombros del imperio masculino... de los sedimentos de la dominación patriarcal...* » pero que parecen ignorar que « el uso genérico del masculino se basa en su condición de término no marcado en la oposición binaria masculino/femenino ».

Antes, el político andaluz que se refería a sus potenciales electores hablaba de « todos los andaluces ». Hoy, la frase estaría mal vista porque quedaría como coja de tan acostumbrados como nos tienen a « todos

los andaluces-y-andaluzas... », incluso se ha oído a algunos decir: « **todos-y-todas-los-andaluces-y-las-andaluzas...** » en una frase de concordancia tan fea como imposible. Cuando el problema es sólo léxico ya es fastidioso pero aún lo es más si pretendemos mantener sus concatenaciones gramaticales: «... *los hombres y a las mujeres que habían sido abandonados en la playa...* », se convierte en « *...los hombres y a las mujeres que habían sido **abandonados y abandonadas** en la playa...* ». Supongo que hay que atribuir al Lendakari el mérito de haber sido el primero en extender el uso de « *los-vascos-y-las-vascas* » que tanto ha calado en el discurso nacionalista. La tendencia, se ha impuesto en la clase política y ha tenido éxito porque es políticamente correcta y rentable electoralmente.

La tendencia feminizadora es inaplicable de manera coherente, así lo reconocen los adalides de la lucha contra el sexismo lingüístico, y en algunos casos concretos, como el de los nombres comunes en género, un problema de difícil solución. ¿Cómo habrá que entender «el *derecho al matrimonio de los homosexuales*»? ¿que sólo los hombres lo tienen? ¿Habrá que decir «el *derecho de los y las homosexuales* o se inventará una nueva palabra: *homosexualas*?

Según esta moda tiránica, todo lo masculino solitario es sospechoso de sexismo y todo heterónimo debe ir acompañado de su opuesto, como los dos atributos sexuales en el monolito de un Hermes hermafrodita porque, cuando no se enuncia el femenino, el vacío grita la ausencia a grandes voces. Así, el Ministro se siente obligado de decir: « *Quiero felicitar a los **funcionarios y funcionarias** por su trabajo...* », o el militante por los derechos de los inmigrantes lucha por « **...defender los derechos de los inmigrantes y de las inmigrantes...** ».

A fuerza de un igualitarismo que secreta complejo de inferioridad o discriminación positiva llegamos al colmo en una frase emblema de la democracia: « *un hombre, un voto* », una frase que en España ha pasado a ser: « *un hombre, una mujer, un voto* » (la frase no es una invención *ad hoc* del autor, como ninguna de las que aparecen en este artículo). ¿Debemos suponer que, a partir de ahora, tocamos a medio voto por barba?

Yo no haré batalla de una tendencia que considero inofensiva para el idioma, un virus lingüístico molesto para el habla, pero constato la falta de intervencionismo académico para librarnos de la aberración que consiste en aplicar como un rodillo compresor la moda de feminizar el léxico y culpabilizar a quien la critica. El pretendido machismo en el lenguaje está claudicando ante un envite de género sexista. Si se lleva a sus últimas consecuencias habrá muchas víctimas en el campo de la concisión, la fluidez y el buen gusto del idioma.

Una ex Ministra de Cultura hablaba en un plató de que « ... *es algo que hay que superar entre todos y entre todas* ». La misma persona, tentada por veleidades literarias, no se atrevería a escribir algo así en sus novelas, sería un horror literario inadmisibile. Entonces, si es inaceptable en literatura ¿por qué triunfa en el lenguaje político? ¿debemos deducir que éste es una especie de sublenguaje al que no le importa ser feo si con ello consigue ser seductor y populista?

Nunca comprendí tan profundamente lo pacato de la tendencia hasta que leí un artículo que hablaba sin sonrojo de que « *las y los inuit atravesaron el estrecho de Bering en hace 10.000 o quizás 28.000 años* ». Quieren



Institut Libre Marie Haps. Bruselas

reescribir la historia... y la prehistoria... y la literatura. La feminización del léxico pretende extenderse al pasado, con efectos retroactivos, a fin de dar más visibilidad y protagonismo a la mujer (es el caso de los proyectos más que discutibles de modificación de la letra del himno andaluz, de Blas Infante, y del himno austriaco).

El virus infecta ya a todas las instancias: las analíticas páginas del REI (Real Instituto Elcano), el ámbito sindical, donde se consagró el 1 de mayo en la apertura del Telediario: « *Hoy se ha celebrado en toda España el día de los trabajadores y las trabajadoras* », el ámbito castrense: « el Ministro se ha desplazado a Bosnia para visitar **a los y las soldados** ». ¿Exigirá alguien que por coherencia discursiva la OIT pase a ser OITT? (Organización de los Trabajadores y de las Trabajadoras, o viceversa, por cortesía).

En la Constitución sólo se habla de «ciudadanos». ¿Pretenderá alguien modificar el texto constitucional por machista como se ha hecho para cambiar *minusválido* por *discapacitado*? Pues habrá que ir pensando en añadir entonces: « *el Rey o la Reina* ». En unos años, la ola pujante puede anegar al mundo animal y se dirá que «*en Castilla La Mancha los y las lince se han salvado de la extinción* ».

Para un traductor o intérprete todo esto es un sin sentido. Imaginemos que en el Parlamento Europeo se debiera traducir desde las cabinas frases del tipo «construir *la Europa de los-ciudadanos-y-las-ciudadanas*» o eso de «*los nuevos retos de los-europeos-y-las-europeas* ». Imaginemos lo que daría el hermafroditismo sintagmático a macha martillo en la obra de un traductor que, transido por este impulso de igualitarismo, sustituyera sistemáticamente « *hombre* » por «hombre-y-mujer». Tomemos la frase de Hobbes: « **El hombre y la mujer son unos lobos para el hombre y la mujer** ». Pierde impacto. O aún, la frase que es piedra angular del pensamiento humanista occidental: “Todos los hombres son iguales”. ¿Cómo decir en adelante? ¿**Todos los hombres y las mujeres son iguales**? Afirmación discutible. El problema viene de la ignorancia del significado de la entrada “*hombre*”. Basta con referirse al diccionario académico, cuya primera acepción, es *ser animado racional*. *Bajo esta acepción se comprende todo el género humano*.

Yo me llamo Cumbia

Consuelo Cano Garzón

Groep T. Centro Cultural de Evere

- Antes de escuchar la canción.

1. La canción se titula “Yo me llamo cumbia” del compositor colombiano Mario Gareña.

- ¿Conoces el ritmo de la cumbia?
- ¿Sabes de qué país es originaria la cumbia?

- Mientras escuchas la canción

2. Coloca los verbos con la conjugación correcta y escribe las palabras que no comprendas.

Yo me llamo cumbia
Autor: Mario Gareña
Ritmo: Cumbia

Yo _____ cumbia, yo _____ la reina por donde _____,
 no hay una cadera que se esté quieta donde yo _____,
 mi piel es morena como los cueros de mi tambor,
 y mis hombros _____ un par de maracas que besa el sol. (Bis)

_____ en la garganta una fina flauta que Dios me dio,
 canuto de millo, olor de tabaco, aguardiente y ron,
 _____ mi mochila, _____ la vela y repica el son,
 y _____ en la luna y en las estrellas toda mi voz. (Bis)

Como _____ la reina, me _____ la corte un fino violín,
 me _____ un piano, me _____ un saxo y _____ un clarín,
 y toda la orquesta _____ una fiesta en torno de mí,
 y yo _____ la cumbia, la hembra coqueta y _____ feliz. (Bis)

Yo nació en las bellas playas caribes de mi país,
 _____ Barranquillera, Cartagenera, yo _____ de ahí,
 _____ de Santa Marta, _____ Monteriana, pero eso sí,
 yo _____ colombiana, ¡oh! tierra hermosa donde nació. (Bis)

Aquí tienes el vocabulario nuevo:

Canuto de millo: Tubo de una planta, de longitud y grosor no muy grandes

Repicar: Sonar repetidamente.

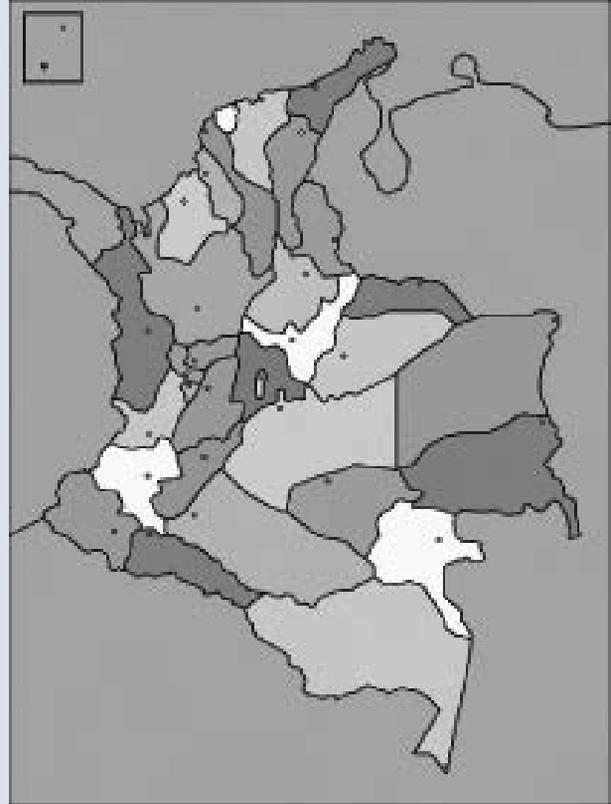
- Después de escuchar

3. Los estudiantes contestan a las siguientes preguntas

- a) ¿De qué habla la canción?
- b) ¿Dónde nació la cumbia?
- c) ¿Dónde está el Caribe colombiano?
- d) ¿Qué ritmos alegres hay en tu país?
- e) ¿Usan los mismos instrumentos en la música de tu país?

4. En la canción se habla de “barranquillera”, “cartagenera”, “monteriana” en el sentido de personas que son originarias de tres ciudades determinadas de Colombia.

- a) ¿Puedes señalar en el mapa esas ciudades?
- b) ¿Puedes señalar la ciudad de Santa Marta?
- c) ¿Puedes indicar el nombre del departamento al que pertenecen estas ciudades?



5. En las canciones, a veces, se utiliza un lenguaje que no es fácil de comprender.

¿Puedes intentar explicar los siguientes ejemplos?

- “Mi piel es morena como los cueros de mi tambor”.
- “Mis hombros son un par de maracas”.
- “Tengo en la garganta una fina flauta”.
- “Enredo en la luna y en las estrellas toda mi voz”.

6. Une los instrumentos con el nombre correspondiente, tres de ellos se utilizan para interpretar la cumbia.
¿Puedes señalar cuáles son?



Violín.



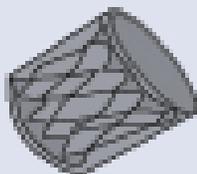
Piano.



Flauta de millo.



Saxofón.



Maracas.



Tambor.



Yo me llamo Cumbia
Autor: Mario Gareña
Ritmo: Cumbia

Yo me llamo cumbia, yo soy la reina por donde voy,
 no hay una cadera que se esté quieta donde yo estoy,
 mi piel es morena como los cueros de mi tambor,
 y mis hombros son un par de maracas que besa el sol. (Bis)

Tengo en la garganta una fina flauta que Dios me dio,
 canuto de millo, olor de tabaco, aguardiente y ron,
 tomo mi mochila, enciendo la vela y repica el son,
 y enredo en la luna y en las estrellas toda mi voz. (Bis)

Como soy la reina, me hace la corte un fino violín,
 me enamora un piano, me sigue un saxo y oigo un clarín,
 y toda la orquesta forma una fiesta en torno de mí,
 y yo soy la cumbia, la hembra coqueta y bailo feliz. (Bis)

Yo nací en las bellas playas caribes de mi país,
 soy Barranquillera, Cartagenera, yo soy de ahí,
 soy de Santa Marta, soy Monteriana, pero eso sí,
 yo soy colombiana, ¡oh! tierra hermosa donde nací. (Bis)

Sitios de Internet

www.caribe-son.com/cumbia.html

www.nuestracolombia.org.com



Seminario para profesores en Gante (2006)



Seminario para profesores en Luxemburgo (2006)

¡Madonna es japonesa!

Silvia Canto Gutiérrez

Universiteit Utrecht
silvia.canto@hccnet.nl

A. ¿Qué sabes de los famosos?

En parejas, haced una pequeña lista con algunos nombres de famosos, su nacionalidad y su profesión.

nombre	nacionalidad	profesión

B. Cambio de identidad

¿Te gustaría ser famoso por un momento? ¡Ahora es tu oportunidad!

En grupos de tres, y por turnos, cada uno de vosotros va a coger una tarjeta con información correspondiente a un famoso: una tarjeta con el nombre, otra tarjeta con la profesión y otra tarjeta con la nacionalidad. Imagínate, ¡tú eres esa persona! Ahora, tus compañeros van a hacerte las preguntas:

Ejemplo:

• ¿Cómo te llamas?
o Me llamo Madonna

• ¿De dónde eres?
o Soy japonesa

• ¿A qué te dedicas?
o Soy enfermera

[Observación: el objetivo es que las preguntas y respuestas les vayan saliendo rápidas, así como que cada estudiante haga en cada turno preguntas diferentes y no siempre la misma]

Nelson Mandela	África	Político/a
Madonna	Portugal	Abogado/a
Ronaldinho	Bélgica	Jubilado/a
Naomi Campbell	Alemania	Actor/ Actriz
Bill Gates	Italia	Camarero
Julia Roberts	Francia	Enfermero/a
Paris Hilton	Suecia	Ingeniero/a
Will Smith	Japón	Deportista
George Bush	Holanda	Cantante
Jennifer Lopez	Inglaterra	Escritor/a

C. Lucía, la corista

Lucía también se dedica al mundo de la música. ¿Quieres saber un poquito más de ella? Escucha la canción y completa con la información que falta.

LUCÍA, LA CORISTA

(Café Quijano – La taberna del Buda)

Su [1]_____ es vago, su [2]_____ es santa y [3]_____ la que canta;

En la[4]_____, el único listo, su [5]_____ Francisco.

Becado en[6]_____, y allí [7]_____ con una [8]_____

De padre [9]_____ y madre[10]_____.

Lucía [11]_____ la corista de una orquesta de poca monta,

Aunque ni canta ni es[12]_____, pero nadie se lo nota.

Y qué carisma[13] _____ Lucía,

Si nunca tuvo ni un buen desnudo,

¡ [14]_____ lo diría!

Y toca el límite de lo decente,

Se peina y siente como una diva en los años[15]_____.

A[16]_____, que no lo niega, le pone de buen humor el ron,

De ahí, que alguna vez, sin razón aparente,

Se caiga de repente,

Y es que su[17]_____, aparte de vago pasa las [18]_____

De trago en trago.

Hay días que no va por casa, pudiera ser que tuviera una gala,

[19]_____ [20]_____ calla, [21]_____ padre[22] ____ [23]_____,

Porque la niña es la que[24]_____.

Y qué carisma [25]_____ Lucía,

Si nunca tuvo ni un buen desnudo,

¡ [26]_____ lo diría!

Y toca el límite de lo decente,

Se peina y siente como una diva en los años[27]_____.

D. ¿Te acuerdas?

¿Recuerdas los famosos tan peculiares que salieron en la actividad B?

1. En parejas, vais a hacer dos fichas personales de dos de ellos: un hombre y una mujer. Escribid un pequeño texto para cada uno con su información personal: cómo se llama, de dónde es, a qué se dedica y algo de su familia [¿está casado/a? ¿tiene hermanos? ¿cómo se llaman? ¿a qué se dedican? etc.] Recordad que ¡cualquier combinación es posible!

FAMOSO 1	FAMOSO 2
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Ahora, con toda la clase, poned en común vuestras fichas y haced una votación: ¿Quién es el famoso más extraño?

Carlota Fainberg, una novela para E/LE

Pilar Fernández Segura

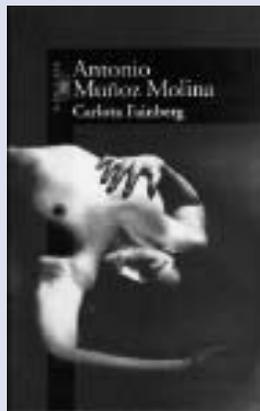
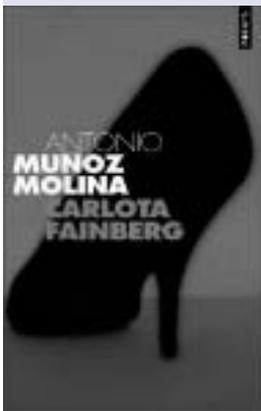
Universidad de Amberes

Instituto Cervantes de Bruselas

*Leer una novela en clase de ELE puede ser algo muy motivador para los alumnos siempre que su lectura esté acompañada de una serie de actividades bien diseñadas. La siguiente actividad pretende proponer al profesor de ELE una serie de ideas para motivar a la lectura y conseguir que el alumno lea y no simplemente descodifique un texto. Tenemos que conseguir que el alumno disfrute con el placer de la lectura como si lo hiciera en su propia lengua. Mi propuesta es la novela de Antonio Muñoz Molina **Carlota Fainberg**. “En ella se ven y valoran, sutil y naturalmente, algunos aspectos de la cultura española y de la estadounidense con los ojos de un español que está a medio camino entre ambas.”*

1. Para empezar, hablemos del título de la novela *Carlota Fainberg* ¿qué os dice este título? ¿qué diferencia podría haber entre una novela que se llame *Carlota Fainberg* y otra que se llame *Conchita López*? ¿Qué opináis del título? ¿Os parece sugerente? ¿Leeríais una novela que se llamara así?

2. Teniendo en cuenta las diferentes portadas con la que ha aparecido publicada en diferentes países la novela de Muñoz Molina *Carlota Fainberg*, ¿de qué creéis que puede tratar esta novela? ¿Compraríaís una novela con alguna de esas portadas? ¿Cuál de ellas?



3. *Carlota Fainberg* comienza con la frase siguiente:

- **Yo ya no creo que vuelva nunca a Buenos Aires.**

¿Por qué creéis que alguien diría esta frase? ¿Qué razones tendría? ¿Conocéis Buenos Aires? ¿Qué os sugiere esta ciudad? ¿Qué podéis decir de ella? ¿La habéis visitado alguna vez?

4. Leamos el primer párrafo de la novela, al mismo tiempo vamos a aprovechar para hacer una revisión de los tiempos de pasado. ¿Sabrías completar el texto con los verbos en su tiempo adecuado? Luego vamos a contrastar nuestras soluciones con el original y tratar de justificar por qué el autor ha hecho esa elección.

- *Yo ya no creo que vuelva nunca a Buenos Aires.*

El hombre sentado junto a mí dijo estas palabras con menos tristeza que melodramatismo y ___1___ (quedarse) callado unos instantes, bebiendo pensativamente de su Diet Pepsi. Se notaba que las ___2___ (pensar) muchas veces, que se las ___3___ (decir) a sí mismo en voz alta, como cuando uno ha recibido una injuria o un mal modo y luego se desvela repitiendo y perfeccionando la respuesta que no ___4___ (saber) o no ___5___ (tener) valor para decir a tiempo. Frente a nosotros, al otro lado del muro de cristal, la nieve ___6___ (caer) tan espesa que no ___7___ (ser) posible ver nada, y la luz declinante de las dos de la tarde ___8___ (ser) tan neutra y tan ajena a la hora del día como la de los tubos fluorescentes que ___9___ (iluminar) las grandes bóvedas del aeropuerto de Pittsburgh.

- Se lo 10 (prometer) a Mariluz, claro está, cuando los dos 11 (sincerarse) y no 12 (tener) más remedio que contárselo todo- no me miraba ahora, 13 (tener) los ojos fijos en los torbellinos silenciosos de nieve, y quizás en ese gesto también 14 (haber) una parte de la ligera impostura, de representación-. Pero tú me comprendes, Claudio, el verdadero motivo no 15 (ser) ése. Mi mujer no es tonta, ella sabe que las ocasiones no paran de presentarse, y que un hombre, por muy buena voluntad que 16 (tener), 17 (ser) difícil, si 18 (ser) hombre, que 19 (poder) controlarse, es que no quiero estropearme el recuerdo, ¿me explico? La magia de aquellos días.

5. Una vez corregido el texto, volvamos a nuestra historia, ¿qué creéis que le contó nuestro personaje a su mujer cuando se sinceró con ella, para tener que prometerle que no volvería nunca más a Buenos Aires? ¿Por qué el protagonista no quiere estropear el recuerdo de la magia de aquellos días? ¿Os ha parecido difícil la lectura de este párrafo? ¿Os gustaría saber más de esta historia?

6. A continuación aparece un pequeño resumen de la novela para que tu profesor y tú podáis juzgar si es interesante la trama de esta novela y comprobar algunas de las conjeturas que habéis estado haciendo hasta ahora sobre la novela.

*La novela narra el encuentro de dos hombres —que, aparentemente, sólo tienen en común su nacionalidad española— en el aeropuerto estadounidense de Pittsburgh. Debido al mal tiempo y al consiguiente retraso de sus vuelos, ambos deben esperar varias horas para embarcar. Uno de ellos (Claudio, el narrador) es profesor de literatura en los Estados Unidos desde hace años y se dirige a Buenos Aires para dar una conferencia. El otro, Marcelo, es directivo de empresa y aprovecha la ocasión para contarle una historia de amor algo fantasmagórica que vivió en la capital argentina. El autor define esta obra «no como un cuento largo, sino como una novela corta». En cualquier caso, dada su extensión, podría interpretarse como un gran cuento, y eso la hace más atractiva para los que disfrutamos mucho más del Muñoz Molina cuentista que del novelista. En sus pocas páginas, la novela narra mucho más que una simple conversación entre dos hombres. Entre ellos hay aparentemente un inmenso abismo que, a medida que transcurren las horas y avanza la narración de Marcelo, parece menguar. Claudio, un profesor completamente adaptado al modo de vida estadounidense y a su mundo universitario —algo que queda plasmado en sus juicios y expresiones, salpicadas de términos ingleses— escruta y analiza a su interlocutor como si fuera un biólogo en busca de las pequeñas diferencias que distinguen a dos sujetos de una misma especie, pero que, a la postre, no son más que indicios de su semejanza. El profesor ve en su locuaz interlocutor la personificación de un mundo que desdeña en cierto modo, del que ha huido, pero del que no ha logrado emanciparse del todo. A modo de argamasa entre ambos hombres aparece y desaparece Carlota Fainberg, un misterioso y voluptuoso personaje. Esta novela ofrece varios guiños a traductores y lingüistas pues Claudio es, en cierto modo, el traductor de su interlocutor, ya que intenta traducirlo a su cultura anglicada para así comprenderlo mejor. A veces, incluso, descompone el relato de Marcelo como si de un análisis sintáctico se tratara. **En ella se ven y valoran, sutil y naturalmente, algunos aspectos de la cultura española y de la estadounidense con los ojos de un español que está a medio camino entre ambas.***

7. ¿Qué? ¿La leemos? Tu profesor puede ayudarte a entender los aspectos gramaticales, léxicos e interculturales que puedan aparecer y que pueden plantearte dificultades. Seguro que aprendes muchas cosas curiosas sobre la cultura hispana. Ánimo y que disfrutes de la lectura.

8. Para poder dar tu opinión en las actividades anteriores puedes ayudarte de la siguiente tabla gramatical:

Expresar opinión	Mostrar acuerdo	Mostrar desacuerdo
Creo/ Pienso/ Opino que... En mi opinión ... /Para mí ... Estoy seguro de que ... (A mí) me parece que ... (A mí) no me parece que ... + subjuntivo Es cierto que... /Por lo que veo... No creo/ pienso/ opino que... + subjuntivo Hay que tener en cuenta que... /Tengamos en cuenta... No estoy seguro de que ... + subjuntivo Está clarísimo que ...	Estoy de acuerdo contigo/ con usted/ con eso Pienso lo mismo que usted/ tú Tiene(s) razón / Tiene(s) toda la razón. Por supuesto/¡Claro!/Desde luego Bueno/ Vale/ Yo también/ A mí también Yo tampoco/ A mí tampoco Estoy a favor de ...	Estoy en contra de... No estoy de acuerdo contigo/ con usted/ con eso No tiene(s) razón/ Está(s) equivocado ¡Claro que no!/En absoluto Eso no es así/ Eso no es cierto Eso es absurdo/ ¡De eso ni hablar! Está(s) muy equivocado Por supuesto que no Yo no pienso lo mismo que usted/ tú

Machuca¹

Beatriz Romero Dolz

Instituto Cervantes de Bruselas



ACTIVIDAD 1

Antes del visionado de la película

A continuación vamos a trabajar con la primera escena de la película *Machuca*, pero antes comenta con tus compañeros/as cuál era la situación de Chile en 1973:

¿Quién era el Presidente del Gobierno?

¿Cuál era su ideología?

¿Cómo era el ambiente que se respiraba en Chile en los primeros meses del año 1973?

Durante el visionado

Ahora os vais a dividir en dos grandes grupos: uno va a ver una escena de la película, el otro grupo no.

ALUMNO A

Mira atentamente la primera escena de la película porque después tendrás que explicársela a un(a) compañero/a. Para ello, toma nota de los siguientes aspectos:

- cómo son y cómo van vestidos los personajes principales
- las palabras del padre McEnroe
- la actitud de los niños

Después del visionado

Ahora en parejas intentad completar el siguiente texto:

ALUMNO B

El siguiente texto resume la primera escena de la película. Intenta completar la información que falta en el texto con la ayuda de tu compañero/ a que sí ha visto el fragmento.

Gonzalo Infante es un niño chileno de 11 años. Tiene el pelo (1) _____ y la cara (2) _____ con (3) _____. Parece (4) _____ y (5) _____. Va a clase al colegio Saint Patrick, un colegio inglés para niños, que está dirigido por el padre McEnroe. Esa mañana llega a su clase un grupo de nuevos alumnos y el padre McEnroe les anuncia que (6) _____.



¹ Película en DVD, de *Andrés Wood, Chile, 2004.*

Fichas

Los nuevos alumnos tienen todos el pelo (7) _____, la piel (8) _____ y rasgos (9) _____. Mientras que todos los alumnos llevan (10) _____, los nuevos alumnos van vestidos de forma (11) _____, con un simple (12) _____, una (13) _____ y (14) _____. Además, (15) _____ vergüenza estar ahí de pie frente a la clase. Entonces, el padre McEnroe ordena que (16) _____ y le pide al alumno sentado detrás de Gonzalo que (17) _____. A él (18) _____ que le pida cambiar de puesto y lo hace de mala gana. A continuación, el padre McEnroe le pregunta a Machuca (19) _____ y Machuca responde de forma casi inaudible. El Padre dice que (20) _____ y Machuca contesta esta vez gritando y a los demás alumnos (21) _____. Machuca se siente mal y un poco avergonzado. El Padre McEnroe le ordena que (22) _____ y ambos se observan muy atentamente. Machuca parece un chico muy (23) _____, bastante (24) _____ y parece que a él, Gonzalo no le cae muy bien.

Ahora veremos todos juntos el fragmento para comprobar si estáis de acuerdo con la descripción que os han hecho vuestros compañeros.

ACTIVIDAD 2: Gonzalo y Machuca

Estructuras útiles

En mi opinión...
 (No) estoy seguro/a de que...
 (No) creo que...
 Dudo que...
 (No) es probable/ posible que...
 Tal vez/ Quizás...

Comenta ahora con tu compañero/ a los siguientes puntos:

- ¿Crees que Gonzalo y Machuca se harán amigos a pesar de ser de diferente origen social y étnico?
- ¿A qué tipo de iniciativa crees que corresponde la idea del padre McEnroe de becar a estudiantes sin medios económicos y provenientes de las clases sociales más pobres?
- ¿Crees que tendrá éxito o es como intentar *mezclar agua y aceite*?

ACTIVIDAD 3: la política de Allende



Lee las siguientes frases:

Sí, el comercio queda en una sola mano: la del Estado

¡Renuncie! Hágalo por Chile

¡Arranquen momios, vienen los rotos! El pueblo en guerra contra momios y fascistas

La vieja economía capitalista ha muerto

- ¿De dónde crees que están sacadas? Comprueba tus respuestas con la siguiente escena de la película.
- “Momio” y “roto” son dos palabras del español de Chile. Ahora que conoces el contexto del que están sacadas, ¿podrías decir qué significan?
- En tu opinión, ¿cuál era el sentimiento del pueblo hacia Salvador Allende y su política?

ACTIVIDAD 4: 11 de septiembre de 1973

Vamos a ver ahora otro fragmento de la película, pero sin sonido. Elige las frases que crees que puedan corresponder a los diálogos de la película.

- 1. El palacio presidencial está siendo atacado.
- 2. El presidente Allende se ha fugado del Palacio de la Moneda llevándose la metralleta que le regaló Fidel Castro y se desconoce su paradero.
- 3. El golpe ha sido dirigido por un grupo de militares insurgentes encabezados por Augusto Pinochet.
- 4. El marxismo es el cáncer que estaba destruyendo Chile.
- 5. Vamos a formar un gobierno de coalición.
- 6. En breve se convocarán nuevas elecciones.



Comprueba ahora tus respuestas con la película, pero esta vez con sonido.



Jornada de Formación de Profesores en Bruselas (2006)

www.biografiadechile.cl :
rúbrica “Historia reciente”

www.memoriachilena.cl :
portal cultural de Chile
clasificado por grandes
temas, con ficheros audio
y documentos de la época
digitalizados

www.gobiernodechile.cl :
portal oficial del Gobierno
chileno

Para terminar

En 1973 Gonzalo y Machuca tenían 11 años, por lo tanto ahora deben de tener unos 44 años. ¿Cómo crees que fue su vida a partir del 11 de septiembre de 1973? ¿Cómo imaginas que viven ahora en Chile?

Elige a uno de los dos protagonistas de la película, Gonzalo o Machuca, e imagina cómo crees que ha sido su vida desde entonces y cómo es su vida actualmente en Chile.

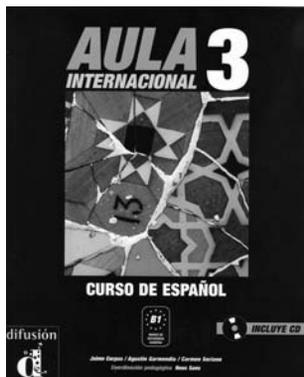
Si necesitas información sobre la historia de Chile, puedes consultar las siguientes páginas en Internet:



Instituto Cervantes. Bruselas

Guía del profesor

Título Nivel	Destreza principal Otras destrezas	Objetivos	Soluciones Material
Ficha 74 Yo me llamo Cumbia <i>Nivel: Inicial</i>	- Comprensión auditiva - Comprensión lectora - Expresión escrita - Expresión oral	- Familiarizarse con el folclor latinoamericano - Afianzar los verbos en presente - Conocer gentilicios de Colombia - Realizar tareas de búsqueda en Internet	3 a) Respuesta libre 3 b) La cumbia nació en las playas caribeñas de Colombia 3 c) El Caribe colombiano está en el norte del país 4 c) Departamento Capital Córdoba Montería Bolívar Cartagena Atlántico Barranquilla Magdalena Santa Marta 6. Los instrumentos son: maracas, tambor y flauta de millo Sitios de Internet www.caribe-son.com/cumbia.html www.nuestracolombia.org.com
Ficha 75 ¡Madonna es japonesa! <i>Nivel: Inicial A1</i>	- Expresión oral - Comprensión oral - Expresión escrita	- Practicar con la información que han aprendido en las primeras clases de español - Repasar datos personales: nombre, nacionalidad, profesión y familia. - Crear un ambiente lúdico en la clase	Destinatarios: jóvenes y adultos Tipo de agrupamiento en clase: parejas, grupos de tres, individual, gran grupo. Material necesario: tarjetas (nombre/nacionalidad/profesión) CD La taberna del Buda (Café Quijano). Soluciones: Lucía, la corista 1) padre, 2) madre, 3) ella, 4) familia, 5) hermano, 6) Holanda 7) vive, 8) holandesa, 9) belga, 10) danesa, 11) es, 12) artista, 13) tiene, 14) quién, 15) veinte, 16) ella, 17) padre, 18) tardes, 19) su, 20) madre, 21) su, 22) no, 23) habla, 24) canta, 25) tiene, 26) quién, 27) veinte. Duración de la actividad: una sesión de sesenta minutos
Ficha 76 Carlota Fainberg, una novela para E/LE <i>Nivel: Intermedio-Avanzado</i>	- Expresión oral - Comprensión escrita	- Dar una opinión - Expresar acuerdo y desacuerdo - Hacer una crítica de una novela. - Revisar los tiempos del pasado - Elegir la lectura de una novela en clase de ELE - Motivar a los alumnos a la lectura - Conocer la cultura española y latinoamericana a través de la lectura de una novela	Material Novela de Antonio Muñoz Molina, <i>Carlota Fainberg</i> Alfaguara, 1999 ISBN: 84-204-4161-9 Soluciones, Ejercicio 4: 1) se quedó, 2) había pensado, 3) había dicho, 4) supo, 5) tuvo, 6) caía, 7) era, 8) era, 9) iluminaban, 10) prometió, 11) nos sinceramos, 12) tuve, 13) tenía, 14) había, 15) fue, 16) tenga, 17) es, 18) es, 19) pueda
Ficha 77 Machuca <i>Nivel: Intermedio-avanzado</i>	Integración de las cuatro macrodestrezas	- Familiarizarse con la historia reciente de Chile - Referir las palabras de otras personas - Describir el físico y el carácter de las personas - Practicar verbos de sentimiento y de habla	Soluciones Actividad 1 1) pelirrojo, 2) redonda, 3) pecas, 4) introvertido, 5) tímido, 6) va a haber cambios en la escuela, 7) moreno, 8) oscura, 9) indígenas, 10) uniforme, 11) humilde, 12) suéter, 13) camisa, 14) pantalones, 15) les da, 16) los nuevos alumnos no se sienten juntos, 17) cambie de pupitre, 18) le molesta, 19) cómo se llama, 20) no puede oírle, 21) se echan a reír, 22) se siente detrás de Gonzalo, 23) desconfiado, 24) orgulloso, Actividad 2: libre Actividad 3: titulares de periódicos/ <i>momio</i> : militante de extrema derecha; <i>roto</i> : pobres, marginados; Actividad 4: 1, 3, 4, 6 Materiales DVD <i>Machuca</i> , Wood 2004: Actividad 1: escena 2 (3'13"-7'13") Actividad 3: escena 4 (15'11"-15'30") Actividad 4: escena 14 (1h 31'00"-1h 33'50")



Aula Internacional 3. Curso de Español

Jaime Corpas, Agustín Garmendia, Carmen Soriano
Editorial Difusión, Barcelona, 2006

Este año se ha publicado el libro de español Aula Internacional 3 de la editorial Difusión. Forma parte de un método de español en cuatro niveles (A1, A2, B1 y B2) que siguen el enfoque y la perspectiva propuestos por el Marco de referencia europeo. Se trata de un material compacto en el que el libro del alumno y el libro de ejercicios vienen con su correspondiente cd audio en un único volumen y está diseñado para cursos de entre 60 y 80 horas de clase.

Aula Internacional dispone además de un libro del profesor que explica cómo guiar a los alumnos en la realización de las actividades, alternativas para su realización, pautas para combinar las distintas secciones del manual, etc.

Consta también de diferentes ediciones que se adaptan a la realidad de diversos países y contextos educativos: México y Centroamérica, Alemania...

El público al que va dirigido este manual es joven y adulto y se trabaja en consecuencia con actividades que proponen el acercamiento al punto de vista del alumno, centradas en sus intereses y necesidades. De esta forma se potencia la motivación por el aprendizaje de la lengua como vehículo de comunicación e intercambio de experiencias y genera dentro del aula dinámicas que potencian el uso eficaz de la lengua española mediante el tratamiento de una amplia variedad de temas.

Aula internacional 3 corresponde al nivel B1 y está dividido en 12 unidades didácticas constituidas por las siguientes secciones:

1) *Comprender*: donde se presentan actividades variadas para la práctica de la comprensión escrita. En esta sección se contextualizan los contenidos lingüísticos y comunicativos de la unidad y los alumnos realizan fundamentalmente actividades de comprensión en torno a una gran variedad de textos (anuncios, entrevistas, artículos...).

2) *Explorar y reflexionar*: donde partiendo de muestras concretas se logra que activen el conocimiento explícito

de reglas gramaticales y nociones funcionales, esto es, se aborda el funcionamiento de la lengua a distintos niveles (morfológico, léxico, sintáctico, etc.) mediante el descubrimiento por parte del propio alumno. Después se hace en este apartado una presentación de esquemas gramaticales y funcionales que les permiten tener una visión de conjunto más clara y completa.

3) *Practicar y comunicar*: sección que se dedica a la práctica comunicativa de los contenidos presentados en la unidad. Se trabaja con actividades variadas desarrolladas desde el punto de vista de los intereses y necesidades del alumno y su implicación en el aprendizaje y uso de la lengua. El objetivo es fomentar procesos comunicativos dentro del grupo por medio de microtarefas en las que la atención a las distintas destrezas es cuidada y se presenta de forma equilibrada.

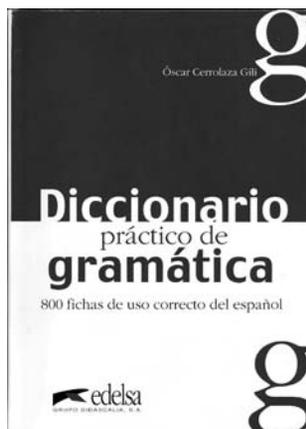
4) *Viajar*: incluye material con contenido cultural (canciones, fragmentos literarios, juegos...) vinculado temáticamente con la unidad y que permite comprender mejor la realidad cultural de los países de habla hispana.

Además de estas cuatro secciones, el manual dispone también al final de un amplio compendio gramatical como punto de referencia para el alumno, actividades extra que se pueden realizar en el aula o en casa y una antología de textos variados que facilitan el acercamiento y la comprensión a la realidad social y cultural del mundo hispanohablante.

Sin duda uno de los puntos más interesantes del manual es la perspectiva intercultural que muestra. Se presta atención a los aspectos culturales tanto españoles como del mundo hispanoamericano. Esto aparece reflejado en la amplia variedad de textos, pero también en las voces y acentos que se presentan en las audiciones.

En conclusión, Aula Internacional 3 es un manual atractivo en su presentación, actual, fácil de manejar para el profesor y el alumno y responde perfectamente a las expectativas de todo buen material didáctico dentro del aula de ELE.

Alba Alcántara Álvarez
CVO Ivoran, Kapellen



Diccionario práctico de gramática. 800 fichas de uso correcto del español

Óscar Cerrolaza Gili,
Editorial Edelsa, Madrid, 2005

El *Diccionario práctico de gramática* no es una obra de teorías ni de descripciones, sino un libro de referencia, de autoaprendizaje quizás, útil a aquellos estudiantes o profesores que necesitan aclaraciones gramaticales desde una explicación “situacional y funcional”.

En efecto, la primera parte del libro consta de 800 fichas descriptivas clasificadas alfabéticamente y numeradas para su rápida localización. Estas fichas reúnen las expresiones – “los operadores” - más frecuentes del discurso e informan sobre su función y su significado.

Ni se te ocurra, entrada 490, por ejemplo, “indica una respuesta negativa y enérgica a una petición de permiso”.

Cada “operador” está ilustrado con dos ejemplos, además, se determina la categoría gramatical a la que corresponde la expresión (si es verbal en qué tiempo y/o en qué modo se emplea, con qué preposición se construye); se informa sobre su frecuencia de uso y sobre sus registros (coloquial, formal, escrito, literario, culto...) y también, muchas veces, sobre su origen etimológico. Por último, con cada entrada, en un cuadro, se presenta una lista de otras expresiones parecidas con valores diferentes o expresiones que podríamos confundir o, al contrario, expresiones de valores y usos parecidos. En los dos casos, el autor aclara las diferencias semánticas y funcionales, añadiendo eventualmente un ejemplo y refiriendo a las entradas respectivas.

Volviendo al ejemplo de *Ni se te ocurra*, “claro que no”, “desde luego que no”, “de eso ni hablar”, “ni hablar”, “no” y “¡qué val!” son algunas de las expresiones negativas o de rechazo que podríamos utilizar según el contexto o el matiz.

Entre estas 800 fichas todas ellas muy interesantes, destacan sin duda las que se refieren a las perífrasis verbales, aquellas construcciones sintácticas tan específicamente castellanas, que permiten expresar los más diversos matices aspectuales de la acción verbal uniendo dos verbos, mientras que en otras lenguas necesitamos siempre el uso de determinantes adverbiales para llegar a la misma caracterización. Por ejemplo, la perífrasis reiterativa, “se volvió a enamorarse de ella”, permite no utilizar “otra vez” o “de nuevo”. La durativa, “sigue durmiendo”, omite y encierra “todavía”. La incoativa, “se echó a llorar” expresa un inicio “con ímpetu”. La perfectiva, “ha dejado de fumar”, prescinde de “ya no”.

Otra categoría verbal puesta de relieve son los verbos de cambio.

Por ejemplo, la entrada 392 : *hacerse* (“Se hizo budista”, “Antonio se está haciendo un abogado de mucho prestigio”), verbo reflexivo que expresa cambio definitivo “como resultado de una evolución natural o de una decisión propia”.

Enseguida, en la propia ficha, el autor ofrece un listado de los otros verbos de cambio con sus respectivos matices y estructuras: *convertirse en*, *llegar a*, *ponerse*, *quedarse* y *volverse*, todos ilustrados con ejemplos.

La misma lista – ordenada de otro modo – se repite en las entradas respectivas de los verbos mencionados, forzosamente con las mismas explicaciones y, en general, con los mismos ejemplos.

Estas reiteraciones son inherentes al sistema interreferencial de la obra: nos conduce, como en un juego, de una ficha a otra, avanzando, retrocediendo y volviendo a empezar y, precisamente porque el método funciona sin fallos, el libro llega a presentar inevitablemente cuadros casi idénticos.

Una tercera categoría de operadores importantes en este diccionario son las locuciones adverbiales, preposicionales y conjuntivas, que permiten organizar nuestro discurso, ordenando nuestras ideas (“por último”), aclarándolas (“es decir”), planteando alternativas (“ya sea”), expresando oposición (“si bien es cierto que”), consecuencia (“por lo tanto”), finalidad (“a fin de que”) y resumiéndolo todo (“total que”).

Con este sistema de presentación, podemos también controlar los usos de *por/para*, *ser/estar* o *haber/hacer*, como en este ejemplo:

“Hoy hace treinta grados” / “¡Uf, qué calor, estamos a treinta grados!”,

o averiguar la diferencia entre *sugerir*, *aconsejar* y *recomendar*, lo que incumbiría más bien a un diccionario léxico si no fuera porque el autor especifica el uso del modo y la estructura sintáctica. Es esta misma focalización gramatical la que justifica el contenido de la última ficha, la 800, *Zutano*, *Zutana*: este sustantivo se distingue de *Fulanola* y *Mengano/a* no por su significado sino por su localización en la enumeración refiriéndose sólo a la tercera persona hipotética después de las otras dos, como lo ilustra esta frase:

“Estoy harto de los clientes. Fulano quiere una cosa, Mengano otra y Zutano no sé qué.”

La segunda parte del libro es un apéndice normativo clásico, organizado por categorías gramaticales (determinantes, sustantivos, pronombres, verbos...) presentadas en cuadros, con explicaciones sencillas y cortas, con ejemplos ilustrativos y siempre con las referencias oportunas a las distintas fichas. Aquí el autor insiste en el uso de los pretéritos y presenta un cuadro contrastivo indicativo/subjuntivo. En las últimas páginas del apéndice, ofrece un listado de todos los tipos de perífrasis verbales, clasificadas según su matiz o aspecto, así como todos los adverbios, preposiciones y conjunciones con sus locuciones respectivas.

En resumen, este libro es una red casi lúdica de expresiones gramaticales, sinónimas o antónimas, similares o contrastivas, bien visualizadas y por lo tanto de utilización agradable.

Para quienes deseen comprobar los conocimientos adquiridos a lo largo de la consulta de este *Diccionario*, cabe señalar que existe un *Libro de ejercicios*, un volumen con 800 fichas de trabajo independientes colocadas de forma progresiva. Las claves de corrección les eliminarán cualquier duda que les hubiera quedado sin resolver.

Françoise Vervondel
I.T.O. / VUB



Español en marcha 3. Curso de español como lengua extranjera

Varios autores.
SGEL. Madrid 2006

La editorial SGEL acaba de publicar el tercer volumen de la serie *Español en marcha*, un método de enseñanza estructurado de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia*, de modo que esa nueva publicación corresponde al nivel B1.

1. Un método tanto para adultos como para jóvenes

El método está destinado tanto a adolescentes como a adultos y eso se refleja ya en la presentación del material. Hay una gran diversidad de ilustraciones sin ser ni demasiado animada (como a veces acontece en los libros ideados para jóvenes) ni demasiado organizada y rígida.

También en lo que se refiere a los temas se ve ese intento de encontrar el equilibrio entre los intereses de los jóvenes y de los adultos. En muchos manuales destinados a un público tan diverso, se abordan temas demasiado centrados en los jóvenes o enfocados completamente a la enseñanza de adultos, de modo que no funciona para ninguno de los dos grupos. En este método no sucede eso: un estudiante de español de cualquier edad podrá encontrar algo que le interese y que le incite a saber más, a hablar del tema, etc.

Desafortunadamente, pierden un poco el contacto con la nueva generación porque no integran los nuevos medios de comunicación, como Internet y el móvil, en los que se utiliza un lenguaje específico y al que no se hace referencia.

2. Estructura

El método comienza con una presentación por los autores en la que se explica, de manera impersonal (no se dirige al estudiante sino al profesor) en qué consiste el libro. Luego hay un índice de dos páginas que refleja bien su estructura.

Hay 5 grandes bloques en el libro:

- El *primer bloque* es el de las unidades didácticas. Hay un total de doce que están subdivididas en varias secciones.
- En el *segundo bloque* se presenta un modelo del examen DELE del Instituto Cervantes.
- La recopilación de la gramática tratada en el libro y algunos pequeños recuadros de léxico útil forman el *tercer bloque*.
- El *cuarto bloque* está formado por las tablas de conjugación de los verbos regulares e irregulares.
- Y, finalmente, en el *quinto bloque* se agrupan todas las transcripciones de los diferentes ejercicios de escucha.

Estructura de las unidades:

Cada unidad se estructura en tres apartados principales. Cada apartado consta de dos páginas y constituye una unidad didáctica completa, con un desarrollo bien definido.

Luego, hay también en cada unidad un apartado titulado *escribir* donde se trabaja exclusivamente la expresión escrita.

Otro apartado es el de cultura, denominado *De acá y de allá*, con el que se quiere desarrollar la competencia sociocultural e intercultural del alumno.

Cada unidad termina con una *Autoevaluación*, que es una recopilación de ejercicios de la gramática tratada en la unidad. El objetivo de este apartado es que el alumno pueda ver su propio progreso y además, con este breve test, le sea posible elaborar su personal Portfolio de la lengua española. Desgraciadamente, la autoevaluación está demasiado centrada en los conocimientos gramaticales adquiridos durante la unidad y se presta poca atención a los elementos comunicativos que se han practicado en los diferentes apartados.

3. Gramática y léxico

El enfoque del libro parece ser una mezcla del método comunicativo y el enfoque por tareas, pues hay muchos ejercicios comunicativos y también algunas unidades donde las tareas son muy importantes, como la unidad de la vivienda, por poner algún ejemplo.

El léxico y la gramática van apareciendo a medida que la comunicación lo necesita, dado que en los dos casos se trata de instrumentos al servicio de la comunicación. Sin embargo, vemos en la presentación de la gramática que los autores han intentado encontrar el medio justo y han querido tener en cuenta las necesidades de los jóvenes y de los adultos. Así pues, ya en el libro del alumno hay varios ejercicios secos (es decir de rellenar) para practicar la nueva gramática (y es lo que a los adultos les gusta) antes de seguir con la verdadera práctica comunicativa.

En este libro falta, sin embargo, un léxico moderno, que también pueda interesar a los jóvenes y, como en tantos métodos, la aportación léxica es mínima. Siguen con mucha gramática y ejercicios gramaticales, comparado con el número de ejercicios léxicos.

4. ¿Método tradicional, método comunicativo o enfoque por tareas?

Como ya hemos mencionado antes, hay varios ejercicios comunicativos y también algunas tareas, pero no encaja este método en un enfoque particular. El objetivo parece ser una mezcla de los aspectos positivos de los enfoques aparecidos hasta ahora y una vuelta a los métodos menos modernos. Es decir, no se centra toda la atención únicamente en lo comunicativo, ni únicamente en las tareas, ni únicamente en lo socio-cultural, ni únicamente en los ejercicios estructurales. Los autores se han dado cuenta de que, para poder alcanzar un gran público de todas las edades, hay que diferenciar el método, mezclando ejercicios gramaticales estructuralistas (para un público más viejo, porque ese público siempre ha aprendido con este tipo de ejercicios), con poca información gramatical pero funcional (para un público más joven que ya se ha acostumbrado a la información rápida y adecuada de las nuevas tecnologías), alternándolo con ejercicios comunicativos y funcionales. Este último tipo de ejercicios entonces pueden llevar a tareas y en este libro las tareas son las de siempre: organizar un viaje; encontrar un compañero de piso, etc.

En fin un buen intento de elaborar un manual para cualquier tipo de público, que todavía deja alguna libertad al profesor y a los alumnos para transformar las actividades comunicativas a su gusto.

Veronique Berton
CVO-IVO
Brugge (Bélgica)

Noticias

BECAS DE CURSOS DE VERANO PARA PROFESORES DE ESPAÑOL DE BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO

Cada año el Ministerio de Educación y Ciencia de España hace pública una convocatoria de becas para cursos de verano en universidades españolas dentro del marco general de la formación y perfeccionamiento del profesorado de español como lengua extranjera.

En estos cursos de verano se desarrollan temas relacionados con la lengua y la cultura españolas, la didáctica y la metodología de la enseñanza del español. Los profesores que han obtenido alguna beca han podido perfeccionar la lengua, ponerse al día en temas de metodología y didáctica y reencontrarse con la vida y la cultura españolas en las universidades más prestigiosas del país como Granada, Salamanca, Madrid (Universidad Complutense) Santiago de Compostela y Santander (Universidad Internacional Menéndez y Pelayo).

En estas convocatorias de becas pueden participar los profesores extranjeros de español que enseñan en uno de los tres países del Benelux.

Animamos a todos los profesores a solicitar estas becas que se hacen públicas a partir del mes de enero de cada año, a través del boletín Infoasesoría y la página *web* de esta Consejería.

III CONGRESO INTERNACIONAL DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS



El III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos se celebró en Utrecht el 17 y 18 de noviembre de 2006.

El CIEFE es un marco de difusión y promoción del español de dimensiones internacionales, organizado conjuntamente por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo y el Instituto Cervantes de Utrecht.

Colaboran con las entidades organizadoras el Centro de Recursos Didácticos de Ámsterdam y las universidades de Nimega, Groninga, Ámsterdam, Eindhoven, Tilburg y Utrecht.

El congreso ha tenido como objetivos revisar el estado del español para fines específicos, establecer un marco



El Embajador de España en Países Bajos, D. Alfonso Dastis, en la inauguración del III CIEFE

de divulgación de las más recientes investigaciones y propiciar acciones encaminadas al desarrollo del español como vehículo de relación profesional en este sector.

El Congreso, que fue inaugurado por el Embajador de España en Países Bajos, don Alfonso Dastis, la Consejera de Educación, María A. González Encinar y la Directora del Instituto Cervantes de Utrecht, Isabel Clara Lorda, se desarrolló durante dos días combinando sesiones plenarias a cargo de destacados especialistas en el tema con ponencias y comunicaciones presentadas por profesores de la materia. Se clausuró con una mesa redonda sobre el estado actual del español para fines específicos.

A este congreso asistieron profesores de español de varios países y, especialmente, de Bélgica, Holanda, Luxemburgo, Francia y Alemania.

Las actas serán coeditadas por el Ministerio de Educación y Ciencia a través de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo y el Instituto Cervantes de Utrecht.



La Consejera de Educación, María A. González Encinar, en la inauguración del III CIEFE

Formación del profesorado en Bélgica y Luxemburgo

La Consejería de Educación ha establecido para el curso 2006-2007 un amplio plan de formación del profesorado del que vamos a destacar las líneas más importantes.

En Bélgica, el Plan de Formación está estructurado de la siguiente manera:

- Las Jornadas de Formación de los profesores de español de las comunidades Flamenca y Francesa, a las que hay que añadir las jornadas con profesores de los centros de la red provincial flamenca y de la red católica francófona.
- El Ciclo “Las Comunidades Autónomas” que ofrece seminarios sobre determinadas comunidades autónomas a todos los profesores de español sin distinción de comunidades y redes.
- El ciclo de formación de Auxiliares de Conversación.
- El ciclo de formación de profesores de la ALCE.
- Los seminarios de formación en colaboración con instituciones universitarias como el Centro de Formación de Profesores de la Universidad de Amberes.
- Las Jornadas Pedagógicas. Para el curso 2006-2007 están programadas las dos siguientes: La VII Jornada de Formación de Profesores del Benelux que este año estará dedicada al léxico en la clase de ELE y la III Jornada de Presentación de Experiencias Didácticas para los profesores de la ALCE de Bélgica y Países Bajos sobre el tema de las nuevas tecnologías en el aula de ELE.

En Luxemburgo se mantiene la colaboración de la Consejería con el SCRIPT, del Ministerio de Educación, para la realización de dos jornadas de formación de los profesores de español del Gran Ducado. La primera de estas dos jornadas se celebró el 10 de noviembre de 2006 y trató del tema “El uso del cine en el aula de ELE”.



Seminario de Formación de Profesores sobre Cataluña. Bruselas

SEGUNDO CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE HISPANISTAS DEL BENELUX

Durante los días 19, 20 y 21 de octubre de 2006 se ha celebrado el II Congreso de la Asociación de Hispanistas del Benelux en la ciudad holandesa de Utrecht sobre el siguiente tema: “El impacto de la Guerra Civil española en Holanda y Bélgica”.

Se inauguró el Congreso con una palabras de la Directora del Instituto Cervantes de Utrecht, Isabel Clara Lorda y una conferencia plenaria a cargo del historiador Antony Beevor titulada “Esqueletos y archivos. Las dos españas y sus fantasmas”. A continuación tuvo lugar un coloquio moderado por Maarten Steenmeijer, profesor de la Universidad de Nimega, con los escritores españoles Isaac Rosa y Pedro Zarraluki en el que se hicieron repetidas referencias a dos novelas de estos escritores, *Un vano ayer*, del primero y *Un encargo imposible*, del segundo. Durante el Congreso se alternaron las ponencias con documentales sobre la Guerra Civil. El Congreso se clausuró con una Mesa Redonda final, moderada por Patrick Collard, de la Universidad de Gante.

El Congreso ha reunido a los más destacados hispanistas del Benelux y ha contado con la participación de profesores de universidades españolas.

La Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo colabora en este Congreso con la coedición de sus actas.

Conferencias

Como apoyo y difusión de la cultura española en el Benelux, esta Consejería ha organizado durante el segundo semestre de año 2006 las siguientes conferencias en colaboración con la Universidad Libre de Bruselas (ULB), la Universidad de Lieja y la Universidad de Utrecht:

- Julio Llamazares: “Autobiografía literaria”, 13 de noviembre en la ULB y 14 de noviembre en la Universidad de Utrecht
- Javier Ordiz, catedrático de la Universidad de León: “El tratamiento de la historia en la novelística de Carlos Fuentes”, 29 de noviembre de 2006 en Lieja



El escritor Julio Llamazares

- Paloma Díaz Mas, investigadora del CSIC de Madrid: “La novela histórica: teoría y práctica”, 11 de diciembre en la ULB; 13 de diciembre en la Universidad de Lovaina.



LAS EMBAJADAS DE ESPAÑA EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO

convocan
III PREMIO INTERNACIONAL “MOSAICO” DE NARRACIÓN BREVE

organiza
Consejería de educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

colaboran
Consejería cultural de la Embajada de España en Bélgica
Instituto Cervantes de Bruselas

BASES

1. Podrán concurrir a este premio los profesores y alumnos de español residentes en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo que lo deseen, con las limitaciones establecidas en estas bases.

2. Cada autor podrá participar con una sola obra en prosa, de tema libre y escrita en español.

3. Se establecen las siguientes categorías:

1ª categoría: alumnos de español hasta 16 años.

2ª categoría: alumnos de español desde 17 años.

3ª categoría: profesores de español como lengua extranjera cuya primera lengua no sea ninguna de las oficiales del Estado Español.

4. El premio estará dotado con un ordenador portátil en cada una de sus tres categorías.

5. El jurado podrá otorgar el número de accésits que estime conveniente, con diploma acreditativo.

6. Los textos deberán ser originales e inéditos y tendrán una extensión de entre 5 y 20 folios tamaño DIN A4. Se presentarán por triplicado, numerados, mecanografiados a doble espacio, por una sola cara y con letra de doce puntos. El título de la narración y la categoría a la que se concurre deberán aparecer en la cabecera.

7. Las obras se presentarán bajo seudónimo, por el sistema de plica: acompañadas de un sobre cerrado, en cuyo exterior figurará el título de la obra, el seudónimo y la categoría a la que se concurre; en el interior de este sobre se indicará:

- Título de la obra.
- Seudónimo.
- Categoría a la que se concurre.
- Nombre y apellidos del autor.
- Fotocopia del DNI o pasaporte.
- Fotocopia de la tarjeta de residente en Bélgica, Países Bajos o Luxemburgo.
- Certificación de estar matriculado y cursando estudios de español, con indicación del nivel, o de ser profesor de español, durante el curso 2004/2005. La certificación deberá estar expedida por un centro de enseñanza que radique en Bélgica, Países Bajos o Luxemburgo.

- Domicilio y teléfono de contacto.
- Dirección de correo electrónico.

8. El plazo de presentación de originales terminará el 15 de junio de 2007. Se admitirán a concurso todos aquellos trabajos que tengan en el matasellos de correos una fecha igual o anterior a la indicada y que se reciban antes del 30 de junio de 2007.

9. El fallo del jurado será inapelable y se dará a conocer en la ceremonia de entrega del premio, que tendrá lugar en el mes de noviembre de 2007.

10. El premio podría declararse desierto en cualquiera de sus categorías si el jurado estimase que los trabajos presentados no tienen calidad suficiente.

11. Las obras premiadas se publicarán como separata de la revista Mosaico. Asimismo, se podrán descargar de la página web de la Consejería de Educación en Bélgica (www.mec.es/sgci/be).

12. No se mantendrá correspondencia sobre los trabajos presentados. Los textos no premiados serán destruidos una vez producido el fallo del jurado.

13. La participación en el concurso implica la total aceptación de las presentes bases.

14. Los trabajos se podrán presentar en cualquiera de las siguientes direcciones:

Consejería de Educación

- Bd Bischoffsheimlaan 39, bte 15, B-1000 Bruxelles/Brussel

- Frederiksplein 34, NL - 1017 XN Amsterdam

- 4, Bd Emmanuel Servais B.P. 290, L-2535 Luxemburgo

Consejería Cultural

Rue de la Science Wetenschapstraat 19, B - 1040 Bruxelles / Brussel

En los envíos por correo se indicará en el sobre la referencia “III Premio Mosaico”.

Para cualquier aclaración, los interesados podrán dirigirse a:

Consejería de Educación

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

Tel.: +32.2.219.53.85 – asesoriabelgica.be@mec.es

Calendario

Actividades realizadas con la colaboración de la Consejería de Educación.

BÉLGICA

Jornadas:

Comunidad Francesa de Bélgica

CAF

La competencia: comunicar

Lugar: Huy, Thiage, CAF

Fecha: 22/01/07

Hora: 9:30 – 16:00

Ponente: Danièle Janssen

Construir tareas significativas, realistas y motivadoras

Lugar: Huy, Thiage, CAF

Fecha: 06/03/07

Hora: 9:00 – 16:00

Lugar: La Louvière, Centre de St. Vaast

Fecha: 19/03/07

Hora: 9:30 – 16:00

Ponente: Danièle Janssen

Explotar la prensa escrita

Lugar: Athénée royal Crommelynck

Av. Orban 73,

1150 Woluwe-Saint-Pierre

Fecha: 25 de enero de 2007

Hora: 09:30 – 16:00

Lugar: CAF

La Neuville 1,

4500 Huy – Tihange

Fecha: 30 de enero de 2007

Hora: 09:30 – 16:00

Lugar: Centre de St. Vaast

Rue Omer Thiriart 232,

7100 La Louvière

Fecha: 09 de febrero de 2007

Hora: 09:30 – 16:00

Ponente(s): Cristóbal Gutiérrez, Asesor Técnico

Información e inscripción:

CAF: caf@skynet.be – www.lecaf.be

Asesoría Técnica: asesoriabelgica.be@mec.es – www.sgci.mec.es/be

RED CATÓLICA

1. Explotación didáctica de secuencias de vídeo

Lugar: Facultés universitaires Saint-Louis

Bd du Jardin botanique, 43 ,

1000 Bruselas

Fecha: 19 de enero de 2007

Hora: 10:00 – 16:00

Ponente(s): Asesoría Técnica

2. La cultura en la clase de ELE: talleres para la explotación didáctica de la pintura en clases de ELE

Lugar: Facultés universitaires Saint-Louis

Bd du Jardin botanique, 43 ,

1000 Bruselas

Fecha: 19 de enero de 2007

Hora: 10:00 – 16:00

Ponente(s): Asesoría Técnica

Información e inscripción: Joëlle Lints

lints@fusl.ac.be

Asesoría Técnica: asesoriabelgica.be@mec.es

– www.sgci.mec.es/be

Comunidad flamenca

RED ARGO

1. Naturaleza y turismo

Lugar: Ostende

Fecha: 2-02-07

2. La Prensa española

Lugar: Gante

Fecha: 22-03-06

3. Cómo enseñar la gramática de manera comunicativa

Lugar: Mol

Fecha: 11-05-07

Ponentes: Asesoría Técnica

Información: jean.eyckmans@village.uuunet.be

RED PROVINCIAL

1. Explotación didáctica de secuencias de vídeo

Lugar: PCVO Gent

Henleykaai 83, 9000 Gante

Fecha: 15 de febrero de 2007

Hora: 09:30 – 13:00

Ponente(s): Asesoría Técnica

2. La cultura en la clase de ELE: talleres para la explotación didáctica de la pintura en clases de ELE

Lugar: PCVO Gent

Henleykaai 83, 9000 Gante

Fecha: 15 de febrero de 2007

Hora: 09:30 – 13:00

Ponente(s): Asesoría Técnica

Información e inscripción: Sabine De Fruyt – sabine.defruyt@telenet.be

Asesoría Técnica: asesoriabelgica.be@mec.es – www.sgci.mec.es/be

CNO de Amberes y Consejería de Educación

1. Estrategias para el desarrollo de la expresión oral en los niveles intermedios y superiores de ELE

Lugar: CNO – Universidad de Amberes

Fecha: 21 de marzo de 2007

Hora: 09:30 – 12:30

Ponente(s): Federico Curto, Asesor Técnico

Información e inscripción: CNO de Amberes

– Mathea_simons@yahoo.com

Asesoría Técnica: asesoriabelgica.be@mec.es

– www.sgci.mec.es/be

Consejería de Educación de la Embajada de España

1. Ciclo de Comunidades Autónomas

• C. A. de Navarra: 28 de febrero de 2007

• C. A. del País Vasco: 14 de marzo de 2007

• C. A. de la Rioja: 25 de abril de 2007

• C. A. de Valencia: 23 de mayo de 2007

Información e inscripción:

Cristóbal Gutiérrez, Asesor Técnico

cristobal.gutierrez@mec.es

2. VII jornada pedagógica del español en Bélgica: “El léxico en la clase de ELE”

Lugar: Escuela Superior Vlekho

Fecha: 5 de mayo de 2007

Hora: 9:30 a 16:30

Información e inscripciones:

Tel. 02 219 53 85 y asesoriabelgica.be@mec.es

es

3. Comisión Técnica y ALCE de Bruselas y Países Bajos: III Jornada de Experiencias Didácticas

Lugar: Escuela Superior Vlekho

Fecha: 16 de junio de 2007

Hora: 9:30 – 14:00

Información: asesoriabelgica.be@mec.es

PAÍSES BAJOS

- Conferencias y seminarios
- Fecha y tema a confirmar
- Información: asesoriaholanda.be@mec.es

LUXEMBURGO

1. XI Certamen Literario, organizado por el Círculo Cultural Español “Antonio Machado”

2. V Concurso de dibujo, organizado por la Asociación de Padres de Luxemburgo en colaboración con la Consejería de Educación.

3. Seminario para la formación de profesores de Español en Luxemburgo. Tema y fecha a confirmar.

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

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España
Consejería de Educación



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

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

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

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

BÉLGICA

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

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

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

PAÍSES BAJOS

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

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

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

ASESORÍAS TÉCNICAS

BÉLGICA

Asesoría Técnica
Bld. Bischoffsheimlaan, 39 Bte. 15-16
1000 BRUSELAS
Tel.: 00 32 2 219 53 85 Fax: 00 32 2 223 21 17
asesoriabelgica.be@mec.es

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

Atención al público: martes y jueves
de 10 h a 14 h.
Fuera de este horario, solicitar cita previa.
Asesores:
Federico Curto Herrero
Cristóbal Gutiérrez Carrera

PAÍSES BAJOS

Asesoría Técnica
Consulado General de España

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

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

PUBLICACIONES

Revistas

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

MOSAICO 10, Teselas de actualidad
MOSAICO 11, El vocabulario
MOSAICO 12, marzo 2004
MOSAICO 13, junio 2004
MOSAICO 14, diciembre 2004
MOSAICO 15, junio 2005
MOSAICO 16, La competencia intercultural en
la enseñanza y aprendizaje del español
MOSAICO 17, junio 2006.
MOSAICO 18, La gramática en el aula de ELE

Libros

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

SEDES DEL INSTITUTO CERVANTES EN EL BENELUX



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

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



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y
LUXEMBURGO

EMBAJADA DE ESPAÑA



educación
exterior