

Revista para la Promoción y
Apoyo a la Enseñanza del Español

8

Junio
2002

mosaico

Teselas de Actualidad



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
CULTURA Y DEPORTE
DEL REINO DE ESPAÑA

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

NIPD - 170-01-149-3 - ISSN - 1874-0248

■ Presentación

Luis Buñuel Salcedo Subdirector General de Cooperación Internacional	3
---	---

■ Artículos

Las Nuevas fronteras del español Francisco A. Marcos Marín	4
El legado árabe José Luis Cabo Pan	7
La diversidad como parte de la unidad y la riqueza de nuestra lengua Laura Bromberg y Mercedes de la Peña	11
Mirada ética, aliento poético Matilde Martínez Sallés	17

■ Enseñar Español

Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras Cristina Escobar Urmeneta	23
Vivir la lengua, vivir la cultura: Un viaje escolar Consuelo Jiménez de Cisneros	31

■ Teselas de actualidad

■ Fichas

Érase una vez	39
Contra gustos no hay nada escrito	41
¡Acción!	43
Intriga en el aula	44

■ Guía del profesor

■ Reseñas

<i>Aprender y enseñar vocabulario</i>	46
<i>EsEspañol</i>	47
<i>Red Digital</i>	48

■ Informaciones

Consejería de Educación y Ciencia	49
Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas	49
Asesorías Técnicas	49
Publicaciones	49
Asociaciones de Profesores de Español e Institutos Cervantes	50
IV Concurso de cuentos	51

■ Calendario

Calendario de actividades organizadas por la Consejería de Educación y Ciencia	51
---	----

— ejemplar gratuito —

MOSAICO

Junio 2002

Director

José Luján Castro
Consejero de Educación y Ciencia
Embajada de España
Bruselas

Coordinadora

Matilde Martínez Sallés
Asesora técnica

Equipo de Redacción

Luis M^º Areta Armentia
José Luis Cabo Pan
Manuel Bordoy Verchili
Matilde Martínez Sallés
Boulevard Bischoffsheim 39
1000 Bruselas
teléfono: 00 32 2 219 53 85
fax: 00 32 2 223 36 05
asesoriabelgica.be@correo.mec.es

Colaboran en este número

Luis M^º Areta Armentia
Isabel Baeza Varela
Laura Bromberg
Manuel Bordoy Verchili
Kris Buysse
José Luis Cabo Pan
Mercedes de la Peña
Cristina Escobar Urmeneta
Luis Guervós de la Iglesia
Consuelo Jiménez de Cisneros
Francisco A. Marcos Marín
Matilde Martínez Sallés
Begoña Salcedo Antiñolo

Realización

Maquetación

Fotomecánica

Impresión y encuadernación

Serveis de Preimpresió per Publicitat
i Arts Gràfiques, S.L.
(Estudi Copitrama)

Diseño maqueta

DVA Associats S.L

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

© Secretaría General Técnica.
Subdirección General de Información
y Publicaciones
Embajada de España en Bélgica,
Países Bajos y Luxemburgo.
Consejería de Educación y Ciencia
N.I.P.O.: 176-02-149-3
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 y Ciencia
no se responsabiliza de las opiniones
aparecidas en los artículos de esta revista.

Presentación



Toda publicación didáctica de carácter periódico entraña un considerable esfuerzo previo que exige delimitar con precisión y objetividad los fines que pretende lograr y las demandas que aspira a satisfacer. En la medida en que estos estén bien perfilados, su andadura, siempre cautelosa y entusiasta en los inicios, se irá acrisolando con el paso del tiempo.

Tres son los objetivos que persiguen las revistas que publican las Consejerías de Educación en el exterior. El primero es la labor de formación, de aprovechamiento e intercambio de todo el saber pedagógico acumulado por el colectivo de profesores de español, cometido que tiene por sí solo suficiente envergadura como para justificar y respaldar este tipo de publicaciones. El segundo es la función de información, de irradiación de acontecimientos y novedades que atañen directa o indirectamente a la enseñanza y promoción del español. El tercero está en el papel de servir de estímulo permanente a la comunidad educativa a la que prestan apoyo.

Mosaico, la revista de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo que hoy tengo la satisfacción de presentar, además de cumplir con todas esas funciones, posee una interesante y singular característica: su apuesta por la diversidad. Nos consta que *Mosaico* sirve de apoyo a un público muy variado formado por profesores de español de distintos niveles y con una heterogénea gama de necesidades.

Desde nuestra responsabilidad al servicio de la promoción y difusión del español en el exterior, estoy cada vez más convencido de la utilidad de publicaciones que, como la presente, consiguen aunar la teoría con la práctica, la densidad con la agilidad, los temas monográficos con la pluralidad de contenidos, sin renunciar a la tradición ni a las nuevas tecnologías. Estoy persuadido, además, de que estos materiales son un instrumento eficaz para potenciar la enseñanza del español, tarea que es al mismo tiempo nuestra responsabilidad y nuestro empeño.

Por todo ello, desde estas líneas quiero felicitar al equipo redactor *Mosaico* que ha sido, al mismo tiempo, creador e impulsor del proyecto. Su trabajo perseverante, de búsqueda de constante mejora de formas y de contenidos está avalado por cuatro años de singladura y los ocho números publicados.

Espero y deseo que *Mosaico* tenga una larga continuidad en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo y pueda servir de modelo e inspiración para impulsar iniciativas similares en otras latitudes.

Luis Buñuel Salcedo
Subdirector General de Cooperación Internacional
del Ministerio de Educación Cultura y Deporte

Las nuevas fronteras del español

Francisco A. Marcos Marín.

Universidad Autónoma.
Madrid.

El español ha desarrollado, a lo largo del pasado siglo, un proceso de consolidación realmente espectacular, apoyado en una serie de características que van mucho más lejos de la importancia meramente demográfica

El español ha desarrollado, a lo largo del pasado siglo, un proceso de consolidación realmente espectacular, apoyado en una serie de características que sería oportuno revisar y que van mucho más lejos de la importancia meramente demográfica. Es innegable que un número de hablantes en torno a los cuatrocientos millones supone cumplir una condición demográfica imprescindible para la consolidación como lengua internacional, pero la demografía es un requisito mínimo. La serie de lenguas que superan de lejos los cien o los doscientos millones de hablantes es tan larga que sólo los especialistas están en condiciones de enumerarla.

El hindí, el bahasa de Indonesia, el chino, el árabe, el suahili, son lenguas que tienen una magnitud demográfica indudable, pero que, fuera de sus propios ambientes de influencia, carecen de valor como lenguas de intercambio.

Características del español favorecedoras de su expansión

Un factor que ha aportado un enorme peso a la expansión del español en el mundo y a la adquisición de su condición de lengua internacional ha sido su homogeneidad. El español es una lengua homogénea: sus variantes, en la fonética, en la gramática, en el léxico, son muy pequeñas y, en muchísimas ocasiones, meramente anecdóticas. De hecho, la intercomprensión entre un mexicano y un santiagueño, un zaragozano y un limeño es mucho más sencilla e inmediata que la que se da entre un australiano y un escocés, un irlandés y un sudafricano, por no hablar de keniatas o nigerianos. Esa homogeneidad se apoya en una característica que lleva a la reflexión. Los hablantes de espa-

ñol son alrededor del 6 por ciento de la población mundial, frente al 8,9 por ciento de los hablantes de inglés, o el 1,8 por ciento de los hablantes de francés; pero el español es lengua única o ampliamente mayoritaria en todos los países donde es lengua oficial: lo habla el 94,6 por ciento de la población que vive en estos países. En el caso del inglés, el porcentaje de población que habla esta lengua en los países donde es oficial es únicamente el 27,6. Para el francés ese porcentaje sube al 34,6, un poco más amplio pero todavía lejos de la dominante unicidad del español.

A la homogeneidad como lengua mayoritaria se une su condición de lengua de enorme contigüidad geográfica: fuera de España, Guinea Ecuatorial y los restos que pueda haber en Oceanía y en el mundo sefardí, el grueso del español se habla en territorios físicamente contiguos e islas adyacentes.

Sumemos a todo ello el dato temporal: con muy pocas excepciones, los pueblos que hoy hablan español llevan alrededor de quinientos años en



Miami.

la esfera cultural de la lengua española, con sus facetas política, económica y religiosa.

Todas estas características han producido una cultura de fuerza innegable, que se expresa en muy diversas manifestaciones. Estas van de lo literario (un diez por ciento en premios Nobel) a lo musical, la cinematografía, las artes plásticas, y, recientemente, la economía, en la que España funciona como motor en el día de hoy, pero a la espera de que se produzca el inminente despegue de las potencias de la América hispana, una vez reformadas las estructuras que lo dificultan.

En cualquier caso, el español del siglo XXI será americano o no será, para añadir a continuación que será. En ese futuro está implicado el porvenir de los propios españoles. De ahí derivan actitudes conceptuales tan claras como la que expresa el Instituto Cervantes cuando afirma, en todas sus presentaciones oficiales, que "ni un paso sin Iberoamérica".

Las nuevas fronteras de la lengua española

La expansión de una lengua se ha realizado, históricamente, a partir de la ampliación de sus límites geográficos. Esa dimensión se complementa, generalmente, con otros aspectos, de manera que, cuando hablamos del límite de una lengua ya no podemos decir que se trate sólo de los territorios en que se habla. También tenemos que incluir las zonas fronterizas de su economía, la penetración de su cultura, que incluye, como aspecto esencial su incidencia científica y técnica.

Añadamos a ello la magnitud de la Sociedad de la Información, la imprescindible presencia en Internet, con su reflejo en comercio electrónico, banca electrónica, campos abiertos a la publicidad, industrias culturales, una banda de presencia e influencia que es mucho más considerable que lo que pueda suponer un simple territorio o unos millones de hablantes.

Hablar, por tanto, de las nuevas fronteras de la lengua española implica una referencia al concepto tradicional de la dimensión geográfica, pero que sólo adquiere su auténtico sentido cuando se habla de la penetración en el ámbito de la ciencia y de la técnica, de la economía y de las comunicaciones. Más allá de una frontera horizontal, la dimensión de la frontera actual es, sobre todo, vertical, de penetración en el entramado social. Si los tratadistas tradicionales de geografía lingüística hablaban de zonas "areales", de áreas de expansión, hoy podríamos hablar de la dimensión "socio-areal" de la lengua española.



Sao Paolo.

En el ámbito de las nuevas fronteras de la lengua española existen, sin embargo, algunas peculiaridades fronterizas que tienen una incidencia especial y a las que nos vamos a referir a continuación.

Está por determinar cuál será la capital cultural de América Latina. Miami, con todos sus esfuerzos, sigue disputando esa plaza a la brasileña San Pablo, lo que nos hace percibir sin duda que las dos grandes fronteras geolingüísticas del español, en América, la del inglés y la del portugués, están más entrelazadas de lo que se aprecia a primera vista.

En los conceptos de hablas de frontera se sitúan los dos problemas que se calificarán en estas páginas de ficticios, el *espanglish* y el *portuñol*.

Siempre que dos lenguas están en contacto se producen fenómenos de lo que, científicamente, se conoce como *lenguas francas*, un término que ha pasado a significar también, mal empleado, lenguas comunes, generales o internacionales. Una lengua franca, propiamente dicha, no es más que una mezcla simplificada de lenguas que sirve para la intercomprensión, generalmente en dominios limitados. Precisamente de *business* deriva el término inglés *pidgin*. *Espanglish* y *portuñol* son lenguas francas, que sirven para que hablantes que no manejan bien el inglés o el portugués usen una fórmula simplificada, con un fuerte componente español, en los Estados Unidos o en el Brasil (limitándonos a América, porque también hay un *portuñol* en Portugal). Son hablas de ida, no de vuelta y tampoco son situaciones totalmente simétricas.

Quien habla *espanglish* lo que quiere es hablar inglés, se ha decidido ya por una evolución hacia el inglés y trata de abandonar el español para expresarse en una nueva lengua que todavía no domina. No intenta conservar las estructuras lingüísticas del español, sino ir sustituyéndolas por las inglesas, empezando por la más simple, el inventario léxico.

Más allá de una frontera horizontal, la dimensión actual es, sobre todo, vertical, de penetración en el entramado social, en el de la ciencia y en el de la técnica



Nueva York.

Confundir los préstamos del inglés o las interferencias con el *espanglish* es un error. Lo que caracteriza a esta lengua franca es su inequívoca condición de transición hacia el inglés.

Esforzarse en recuperar para el español a quien ya se sitúa en el terreno de la transición que supone el *espanglish* es, a nuestro juicio, un esfuerzo baldío. El *espanglish* y sus hablantes no son problemas del español, sino del inglés de los Estados Unidos, su incidencia será sobre éste. Si la lengua futura de los Estados Unidos fuera el *espanglish*, la lengua sustituida no sería el español sino el inglés. (Digamos rápidamente que este hipotético caso nos parece muy poco probable y menos deseable, pero en lingüística histórica lo más extraño es posible.)

El caso del *portuñol* presenta connotaciones diferentes debido a la especificidad del contexto lingüístico-cultural del Brasil. Las cifras sobre Brasil son impresionantes, con 50 millones de alumnos en la escuela primaria y media. La mayoría de ellos puede verse ante el español como segunda lengua ya que los municipios y estados de más peso demográfico y económico ya tienen el español como enseñanza obligatoria.

Esta circunstancia lingüística es la que marca una de las diferencias entre el *espanglish* y el *portuñol*. Mientras que el primero es claramente una lengua de ida hacia el inglés, el segundo no tiene un sentido tan claro. Efectivamente, en el *espanglish* son los hablantes nativos de la lengua segunda los que tienden hacia la lengua mayoritaria, el inglés, en tanto que en el segundo son los hablantes de la lengua mayoritaria, el portugués, los que tienden al español, aunque no exclusivamente. Precisamente por ello es muy recomendable separar ambos fenómenos y poner el segundo en relación con tendencias que se producen en Europa, como el *portuñol* de Portugal o el *itañol* de Italia, o en otros lugares de América como el *rusiñol* en Cuba, consecuencia de la presencia durante lustros de los técnicos de la entonces Unión

Soviética. Las repercusiones de estas tendencias en los futuros mapas lingüísticos son muy difíciles de evaluar, no es fácil separar las meras modas, contingentes, de lo permanente.

Ante estos fenómenos los retos fronterizos del español residen en que los hablantes de español en los Estados Unidos o entre Brasil y los países limítrofes recuperen la conciencia de pertenecer a una comunidad lingüística de prestigio, mediante la adecuada política cultural. Instituciones como el Instituto Cervantes y las hispanoamericanas que el tiempo traerá tienen ahí un campo amplísimo para labrar. Ni que decir tiene que se hará mejor y más deprisa si se consigue un auténtico esfuerzo de cooperación, amparado en marcos de acción conjunta. La realidad cotidiana de las Academias de la lengua demuestra que es una aspiración real, más allá de lo meramente posible.

Conclusión

Las reflexiones anteriores han estado orientadas a señalar que no es la demografía el principal factor que produce el interesantísimo auge del español en los últimos veinte años. Tras ella hay una coherencia lingüística, cultural e incluso económica que se manifiesta pujante en una sociedad liberal. La restauración de la democracia en el mundo hispanohablante ha tenido mucho que ver en el proceso.

Un conjunto de factores se une, por tanto, al crecimiento del número de hablantes de español en sus países de origen. El crecimiento vegetativo, sin embargo, no justifica la evolución. Es el crecimiento del potencial cultural, en sentido amplio, con sus repercusiones económicas, el que provoca la puesta en marcha del motor del cambio. Lo que cuenta es que los hispanohablantes tienen hoy un poder de decisión, basado en su potencial presente y futuro, que atrae el desarrollo. Tienen también una capacidad de autogestión de ese potencial que, de modo global, no habían poseído hasta ahora.

El papel de España en el proceso es muy relevante. Para su consolidación, dado su carácter demográficamente minoritario, es imprescindible intensificar los esfuerzos de coordinación de actividades educativas y culturales, con su vertiente industrial, comercial. Falta, todavía, una mayor coordinación entre los organismos que hacen esa política en España y los latinoamericanos correspondientes. Es preciso también un incremento de la cooperación hispanomexicana en los Estados Unidos, que crecientes movimientos en el primer país hispanohablante reclaman.

Lo que cuenta es que los hispanohablantes tienen hoy un poder de decisión, basado en su potencial presente y futuro, que no habían tenido hasta ahora y que atrae el desarrollo

El legado del árabe

José Luis Cabo Pan

Secretario general
Bruselas, Bélgica
Consejería de Educación.
consejeriabelgica.be@correo.mec.es

La invasión de Tariq, que entró por Gibraltar (> *Jebel Tariq*) en el 711 y de Muza, al año siguiente, supone el inicio de un dominio militar árabe sobre una gran parte de la Península Ibérica que durará más de trescientos años. Posteriormente se inicia una lenta expansión de los reinos cristianos hacia el sur, que culminará en 1492 con la toma del reino nazarí de Granada. Durante este período se irán conquistando y repoblando los territorios arabizados en lengua, usos y costumbres. Por este motivo y por una desigual colonización árabe encontraremos que la mayor influencia se ejerce en las áreas comprendidas en el levante peninsular, gran parte del valle del Ebro, las Baleares y todo el sur del valle del Tajo, aunque podamos encontrar topónimos de origen árabe en toda Castilla e incluso en Huesca o Navarra.

La aportación árabe al vocabulario del español se inicia al mismo tiempo que nacen las lenguas romances en la Península y será constante desde el siglo VIII hasta la expulsión de los moriscos a principios del siglo XVII. En este dilatado período de la Historia hay un intercambio continuo entre dos pueblos que origina la mezcla de nombres y apellidos, costumbres, mercancías, técnicas... y un número importante de palabras.

El mismo nacimiento de la literatura en castellano se constata en composiciones mozárabes: las jarchas, las moaxajas y el zéjel. Posteriormente, los cantares de gesta (*Cid* < *sidi* = señor), los romances fronterizos o los escritos de D. Juan Manuel, reflejarán la influencia de la cultura y la lengua árabes. La vigencia de un buen número de arabismos durante toda la



Edad Media y la introducción de personajes nuevos (el renegado, el converso, el noble musulmán, los moriscos, los mozárabes, los mudéjares y los judíos) queda patente en nuestra literatura posterior.

La existencia de préstamos de palabras y expresiones puede darnos una visión de la importancia de la influencia cultural ejercida, de los dominios militares o del poder económico. También puede reflejar las carencias de la propia lengua o la introducción de nuevos productos. Esta aportación árabe al vocabulario se produce en todos los dominios de la vida: administrativo, comercial, doméstico, cultural y toponímico.

Términos administrativos y militares (Véase Tabla 1)

En los siglos IX y X, Córdoba, con cien mil habitantes, Algeciras con treinta y siete mil, Almería con veinte mil, Mérida, Toledo, Sevilla o Zaragoza, son ciudades en las que los funcionarios del califato llevan tiempo utilizando la lengua y las técnicas árabes para ampliar las ciudades, construir mezquitas, impartir justicia, recaudar impuestos y realizar las obras públicas.

Desde la primera etapa se producen préstamos de origen militar y administrativo¹:

El imperio árabe domina, hasta el Siglo X, un territorio que abarca desde el Indico hasta los Pirineos

Tabla 1

aceifa	<i>as-sa'ita</i>	expedición de castigo	argolla	<i>al-gulla</i>	esposas
acicate	<i>as-sawkat</i>	espuela	arrabal	<i>ar-rabat</i>	afueras
adaldid	<i>ad-dalil</i>	guía	asesino	<i>hassasin</i>	bebedor de hachís
adunana	<i>ad-diwana</i>	registro público	atalaya	<i>at-tal'i</i>	vigía, centinela
alde	<i>al-'ard</i>	revista militar	atarazana	<i>dár-as-sána</i>	arsenal de navíos
albacea	<i>al-wasiyya</i>	testamento	azote	<i>as-sut</i>	látigo
albarda	<i>al-barda'a</i>	aparejo caballería	barrio	<i>barri</i>	afueras
alborozo	<i>al-buruz</i>	desfile militar	diván	<i>diwana</i>	registro público
alcaide	<i>al-qa'id</i>	general	embarazo	<i>bazara</i>	oposición
alcalde	<i>al-qadl</i>	juez	jaez	<i>yahaz</i>	aparejo caballería
alcazaba	<i>al-qasaba</i>	fortaleza militar	jinete	<i>zanati</i>	caballero
alcázar	<i>al-qasr</i>	castillo real	macabro	<i>maqabir</i>	cementerio
alde	<i>ad-day'a</i>	finca rústica	mameluco	<i>mamluk</i>	esclavo
alevosía	<i>al-aib</i>	culpa	maroma	<i>mabruma</i>	cuerda trenzada
alférez	<i>al-faris</i>	caballero, jinete	mazmorra	<i>matmura</i>	calabozo
alforja	<i>al-jurya</i>	bolsa de la silla	rehén	<i>rahn</i>	prenda, garantía
alde	<i>al-hawz</i>	distrito	ronda	<i>rubt</i>	patrulla militar
alguacil	<i>al-visir</i>	ministro	rebato	<i>ribat</i>	ataque repentino
aljabá	<i>al-ya'ba</i>	bolsa de flechas	tambor	<i>tambur</i>	tambor
almirante	<i>al-amir al-bahr</i>	jefe de la flota	valido	<i>walí</i>	gobernador
almoneda	<i>al-munada</i>	pregón	zaga	<i>saqa</i>	retaguardia

Términos comerciales (Véase Tabla 2)

El imperio árabe domina, hasta el siglo X, un territorio que abarca desde el Indo a los Pirineos y las comunicaciones con todo el Mediterráneo permiten abastecer los puertos del sur peninsular y los zocos de las ciudades de alhajas, azafrán, canela, almíbar, tazas, jarabes, alfileres, naranjas, limones, albaricoques, muselinas, algarrobas o atunes. Resaltan tres sectores en la economía de los territorios de Al-Andalus: la agricultura y ganadería, la construcción y el comercio. Es importante

la introducción de nuevos cultivos y de nuevas formas de explotar la tierra, rehabilitando los primitivos regadíos y consiguiendo un gran aumento de la productividad en todo el sector primario.

Esta actividad comercial superior a la de los territorios cristianos, junto con el fomento de los gremios, las ventajas fiscales de ser musulmán y la adopción de hábitos sociales islámicos, ocasionará que los préstamos del campo económico, comercial y doméstico sean cuantiosos. Algunos de ellos son comunes a varias lenguas romances.

Tabla 2

aceite	<i>az-zait</i>	jugo de oliva	azafata	<i>al-safat</i>	bandeja
acelga	<i>as-silqa</i>	acelga	azafrán	<i>az-za'faran</i>	azafrán
adobe	<i>at-tub</i>	ladrillo	azar	<i>al-z'zahr</i>	dado
adoquín	<i>ad-dukkan</i>	banco de piedra	azotea	<i>as-sutaiha</i>	terrado
ajuar	<i>al-suwar</i>	menaje	azúcar	<i>as-sukkar</i>	azúcar
alacena	<i>al-jazana</i>	armario	azulejo	<i>lazurd</i>	azulita
alrafe	<i>al-'arif</i>	entendido	barbacana	<i>bab al-báqara</i>	puerta de las vacas
albañil	<i>al-banna'</i>	albañil	bata	<i>batt</i>	vestido grosero
albarán	<i>al-bara</i>	factura	berenjena	<i>badinyana</i>	berenjena
albóndiga	<i>al-bunduga</i>	avellana	cenefa	<i>sanifa</i>	borde del vestido
albornoz	<i>al-bumus</i>	capucha	chaleco	<i>yalika</i>	vestido
albufera	<i>al-buhaira</i>	laguna	chupa	<i>yyuba</i>	túnica
alcachofa	<i>al-jarsuf</i>	alcachofa	dado	<i>dâd</i>	juego
alcahuete	<i>al-qawwad</i>	intermediario	fideo	<i>fidewa < fâd</i>	que crece, crecer
alcoba	<i>al-qubba</i>	gabinete	fonda	<i>fundaq</i>	hospedería
aldaba	<i>al-dabba</i>	picaporte	gabán	<i>qaba'</i>	túnica con mangas
alfalfa	<i>al-fasfasa</i>	alfalfa	guisante	<i>bissaut</i>	guisante
alfar	<i>al-fajjar</i>	vajilla	jarra	<i>yarra</i>	vasija de barro
alfeizar	<i>al-fasha</i>	espacio vacío	judía	<i>yudiya</i>	alubia
alfiler	<i>al-jilal</i>	lo que se entremete	julepe	<i>yullab</i>	agua de rosas
alfombra	<i>al-jumbra</i>	esterilla	laca	<i>lakk</i>	tinte rojo
alicate	<i>al-liqat</i>	tenaza	mandil	<i>mandil</i>	pañuelo
almacén	<i>al-majzan</i>	depósito	máscara	<i>masjara</i>	antifaz
almohada	<i>al-mujadda</i>	cojín	matraca	<i>mitraqa</i>	martillo
almunia	<i>al-munya</i>	huerta	mojama	<i>musamma</i>	carne secada
alpargata	<i>al-pargat</i>	abarca	noria	<i>na'ura</i>	rueda hidráulica
alquiler	<i>al-kira'</i>	arriendo	res	<i>ras</i>	cabeza
alubia	<i>al-lubiya</i>	judía	tabique	<i>tasbik</i>	pared
añico	<i>an-niqd</i>	deshecho, roto	tarifa	<i>ta'rifa</i>	lista de precios
arancel	<i>'anzel</i>	recaudación	zafra	<i>safar</i>	cosecha
arroz	<i>ar-ruzz</i>	arroz	zaguán	<i>'ustuwan</i>	pórtico
ataud	<i>at-tabut</i>	arca	zanahoria	<i>isfannariya</i>	zanahoria

Términos culturales (Véase Tabla 3)

Una parte de los sustantivos adoptados hacen referencia a conocimientos nuevos importados de extremo oriente, a las ciencias naturales, a la astronomía o a la matemática. De todas estas aportaciones es significativa la introducción del sistema numérico hindú y el concepto de cero. En Córdoba, en la época de máximo esplendor de los omeyas, con Abderramán III, Avicena (Alí Ben Sina) impartió la medicina y las matemáticas (siglos x y xi). Posteriormente, Averroes (Ben Rusd) explica la filosofía aristotélica en el siglo xii, Maimónides (Musa Ibn Maimún) la medicina e Ibn Jaldun la historia. Toda esta labor científica será transmitida a los reinos cristianos y recogida por la Escuela de Traductores de Toledo en el siglo xiii.

La labor cultural y científica de los árabes nos deja, entre otros, los siguientes nombres:

Tabla 3

adelfa	<i>ad-difla</i>	adelfa	arrayán	<i>ar-raihan</i>	mirto
alambique	<i>al-inbiq</i>	alambique	azabache	<i>as-sabay</i>	tipo de lignito
albahaca	<i>al-habaqa</i>	albahaca	azucena	<i>as-susana</i>	lirio
alcaloide	<i>al-qali</i>	ceniza de las plantas alcalinas	bellota	<i>balluta</i>	encina
alcanfor	<i>al-kafur</i>	alcanfor	café	<i>qahwa</i>	café
alcohol	<i>al-kuhl</i>	colirio	cala	<i>kalla</i>	ensenada
álgebra	<i>al-yabra</i>	reducción	cifra	<i>sifr</i>	vacío absoluto
algoritmo	<i>al-Jwarizmi</i>	sobrenombre de Mohamed ben Musa	elixir	<i>iksir</i>	medicamento
alhelí	<i>al-jari</i>	alhelí	jazmín	<i>yasimin</i>	jazmín
alquimia	<i>al-kimiya</i>	química	jirafa	<i>zurafa</i>	jirafa
arrecife	<i>ar-rasif</i>	calzada, camino	marabú	<i>marbuf</i>	ermitaño

La toponimia

En la toponimia hispánica de origen árabe son constantes las construcciones con los prefijos Wadi, Jebel, Qalat, Medina y Ben, para reflejar algún aspecto de la historia de la época o de la geografía.

Una gran parte hacen referencia a accidentes geográficos: Guadalquivir (*wadi al quivir* = el río grande), Algarve (*al-garb* = poniente), Añover (*annaubar* = pinar), Medina Azahara (ciudad de las flores), Guarromán (río de almendros), Guadalajara (río de piedras), Algeciras (isla), Barajas (cerros enfrentados), Alcarria (terreno alto), Almeida (altiplano), La Mancha (meseta), Alcudia (otero), Alfaque (quebrada), Gibraleón (colina de León).

Pueden aludir a actividades humanas o nombres propios: Almazán (*al-mahsan* = lugar fortificado), La Rábida (*al-rabita* = establecimiento militar de la frontera), Anaya (*al-nahiya* = camino), Alcalá (*al-qalat* = el castillo), Alcántara (el puente), Jaraíz o Jerez (estanque), Almunia o Armuña (huerta), Calatayud (castillo de Ayub), Medinaceli (ciudad de Selim), Beni-

casim (hijo de Casim), Almadén (la mina), La Alberca (estanque), Almanzor (el victorioso).

También pueden señalar el origen de la población del lugar o incluso apreciaciones visuales: Almagro (*al-magrib* = el Magreb), Almenara (*al-manara* = el lugar de la luz), Alhambra (la roja), Albaida (la blanca), Mozárbez, Moriscos, Castellanos de Moriscos, Cordobilla.

Además de la toponimia, nos han dejado nombres y apellidos: Almudena (*al-mudáyyina* = ciudadela), Almodóvar (cerro redondo), Almeida, Luque, Anaya, Benavides, Benjumea, Alfajeme, Buñuel.

Fenómenos lingüísticos

Finalmente, citaremos brevemente alguno de los fenómenos lingüísticos más importantes



La mezquita de Córdoba.

atribuidos a influencia árabe, cuestión que sigue dando que escribir a los especialistas:

En primer lugar, la *diferente intensidad de la influencia árabe* ocasiona que tanto la toponimia como las variedades lingüísticas meridionales tengan muchos más vocablos de origen árabe, incluso para referirse a los mismos objetos o a los mismos lugares, dando lugar a *dobletes* del tipo: alcoba / dormitorio, almirez / mortero, Guadalajara / Arrioca, Guadalaviar / Turia, aceituna / oliva, azucena / lirio, alhucema / espliego, jara / hiniesta, alacrán / escorpión.

En segundo lugar, se puede resaltar que *la mayor parte de los arabismos son sustantivos*, siendo pobre la cantidad de adjetivos: zafio (*yafi* = grosero), cazurro (*qadur* = sucio), alfeñique (*al-fanid* = pastelito), mezquino (pobre), zoquete (sin valor), gandul (holgazán), añil, carmesí, azul. En el caso de los verbos, se puede citar jalear (<*hala* = interjección para azuzar a la caballería) o la acepción medieval de correr (correría, depredar). También son árabes la preposición hasta, los indefinidos "fulano" y "mengano" (*fulan* = cualquiera y *mankana* = el



La Alhambra de Granada.

que sea) y las expresiones "de balde" (sin valor, inútil) y "de marras" (cada vez).

Seguidamente, hay señalar que, de todos los préstamos, hoy se conservan palabras con su significado original, otras han *evolucionado semánticamente*, hay adaptaciones del griego o del latín, algunas se mantienen con carácter dialectal, otras han caído en desuso (alfajeme = barbero) y se da el caso de conservarse en catalán (catifa < *qatifa* = alfombra) o portugués (alfayate < *al-jayyat* = sastre) y haberse olvidado en castellano.

Además de ojalá (*insh'Ala* = si Dios quiere) y olé (*wa Ala* = por Dios), las costumbres musulmanas nos dejarán una serie de *expresiones romances calcadas del árabe*: quede usted con Dios, gracias a Dios, que Dios se lo pague, a la paz de Dios, como Dios manda, etc. Otras veces, los hábitos sociales ocasionan unas evoluciones semánticas más peyorativas: zalamero (*salam* = saludo), algarabía (*al-arabyya* = lengua árabe),

alcurnia (*al-kunya* = sobrenombre), aljamía (lengua extranjera), alarido (griterío), marrano (prohibido), jácara (molestar), cafre (infiel).

La influencia árabe también explica que se hagan sustantivos o adjetivos en í, de tipo marroquí, ceutí, jabalí, alfonsí, paquistaní, andalusí, etc., lo mismo que la evolución de unos cuantos topónimos latinos (Caesar Augusta > Saragusta > Zaragoza; Acci > Wadi + Acci > Guadix; Hispalis > Hispalia > Sevilla; Wadi + Anna > Guadiana; Wadi + lupi > Guadalupe).

Por último, en cuanto a la construcción de las palabras, observamos que *el español hereda*, la mayoría de las veces, *el artículo junto a la palabra árabe*, a diferencia del francés o el catalán (azúcar / sucre; alboroz / barnús; algodón / coton; aduana / douane). Este hecho ocasionará también que palabras latinas tomen el prefijo al- por influencia de los arabismos (alcayata, almanaque).

Para saber más sobre el tema

- ABELLÁN, J. (1999): *Toponimia hispano-árabe y romance: fuentes para la historia medieval*. Cádiz. Agrida.
- ALVAR, M. (1996): *Manual de dialectología hispánica*. Barcelona. Ariel
- CORRIENTE, F. (1992): *Árabe andalusí y lenguas romances*. Madrid. Mapfre.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, F. y GONZÁLEZ VESGA, J. M. (2002): *Breve Historia de España*. Madrid. Alianza.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, J. A. (1988): *La época medieval*. Tomo II de *Historia de España*, dirigida por M. Artola. Madrid. Alianza.
- LAPESA, R. (2001): *Historia de la lengua española*. Madrid. Gredos.
- LLORENTE MALDONADO, A. (1991): *Los topónimos españoles y su significado*. Salamanca. Universidad.
- MAÍLLO SALGADO, F. (1998): *Los arabismos del castellano en la baja edad media: consideraciones históricas y filológicas*. Salamanca. Universidad.
- MAÍLLO SALGADO, F. (1996): *Vocabulario de historia árabe e islámica*. Madrid. Akal.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1986): *Orígenes del español: estado lingüístico de la Península Ibérica hasta el siglo XI*. Madrid. Espasa Calpe.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1982): *Manual de gramática histórica*. Madrid. Espasa Calpe.
- SÁNCHEZ ADALID, J. (2001): *El mozárabe*. Barcelona. Ediciones B.
- SÁNCHEZ ALBORNOZ, C. (1991): *España, un enigma histórico*. Barcelona. Edhasa.
- SÁNCHEZ ALBORNOZ, C. (1984): *La España musulmana*. Madrid. Espasa Calpe.

Diccionarios:

- Corominas, J. y Pascual, J. A. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid. Gredos.
- Corominas, J. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid. Gredos.
- Corriente, F. *Diccionario de arabismos y voces afines en iberorromance*. Madrid. Gredos.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe.

Revistas:

- Al-Qantara (Madrid)*. ISSN 0211-3589. Madrid. CSIC.
- Hespéris, Tamuda*. ISSN 0018-1005. Rabat. Universidad Mohamed V.
- Revista del Instituto Egipcio de estudios Islámicos*. ISSN 1132-3485. IEEIM. Madrid.

NOTAS

¹ Se incluye la **palabra española**, la supuesta *procedencia en árabe* y el supuesto significado original.

La diversidad como parte de la unidad y la riqueza de nuestra lengua

Laura Bromberg

(argentina)
Profesora de español. Investigadora
Amsterdam, Países Bajos
Laurabromberg@chello.nl

Mercedes de la Peña

(cubana)
Traductora intérprete. Profesora de español
Investigadora
Haarlem, Países Bajos
mercedesbrauet@hotmail.com

Ejemplo de diversidad léxica en el lenguaje coloquial

Mercedes: Ay... Laura, qué **pena** tengo contigo...

Laura: ¿Cómo... qué pasa? No te entiendo Mercedes.

Mercedes: Es que ayer me fui a las tiendas y olvidé de llamarte por teléfono.

Laura: Pero cómo, no entiendo ¿y eso te pone triste?

Mercedes: (Risas) No, quiero decir **vergüenza**. ¡Ah!. Es verdad. Es que en Cuba **pena** quiere decir **vergüenza**.

Laura: ¡Ah!. Ahora entiendo. Pero no te preocupés, no era nada importante. Contáme mejor qué te compraste.

Mercedes: Me compré un **pitusa** azul y... (Laura interrumpe)

Laura: ¿Un qué? ¿Un **pitusa**? ¿Y eso qué es?

Mercedes: En España le dicen **vaqueros**.

Laura: ¡Ah sí! **Vaqueros**... en Argentina también se le dice así. **Vaqueros** o jeans. Y contáme, ¿qué más te compraste?

Mercedes: Un **pulóver** verde para el próximo verano.

Laura: ¿Un **pulóver** para el verano? Bueno Mercedes, está bien que en Holanda a veces en verano hace frío, pero no es para tanto.

Mercedes: Pero si precisamente el **pulóver** se usa en el verano.

Laura: ¿Querés decir un **pulóver** tejido de hilo?

Mercedes: No, un pulóver...

Laura: ¿¿Un **pulóver** de lana y de mangas largas??? ¡¡¡Pero si eso se usa en invierno!!!

Mercedes: No, no... un **pulóver** de algodón, de mangas cortas, sin cuello... (Mientras Mercedes explica, Laura se muestra con cara de extrañeza y poco entendimiento)
No me entiendes, ¿verdad?

Laura: La verdad que no.

La diversidad es un rasgo característico de nuestra lengua. Forma parte de sus orígenes y de su evolución; de su gestación, su nacimiento y desarrollo, y también forma parte de su realidad actual

1. La diversidad como riqueza

La diversidad en la lengua española no es un tema nuevo. Sabemos que desde tiempos muy remotos la diversidad estuvo presente en el habla de la península. Podemos decir que la diversidad es un rasgo característico de nuestra len-

gua. Forma parte de sus orígenes y de su evolución; de su gestación, su nacimiento y desarrollo, y también forma parte de su realidad actual.

La vasta expansión territorial del español y el contacto con otras lenguas y culturas que sucedieron a la colonización española de Améri-

ca, dieron lugar a nuevas, múltiples e inevitables variaciones. A partir de entonces el proceso de diversificación se intensificó enormemente y actualmente es un tema que inquieta desde varios ángulos de observación. Para algunos se convierte en motivo de preocupación: temor a la fragmentación de la lengua o a su empobrecimiento. Para otros, motivo de estudio y enriquecimiento.

La lengua española posee una tradición lingüística muy rica y compleja. Y si bien es cierto que dista bastante de lo que podría llamarse una lengua uniforme, su integridad la constituye su firme e indiscutible unidad. Basta con analizar de un vistazo su historia y su evolución para confirmarlo: una lengua que trasciende fronteras, se expande, recibe distintas influencias, está en continuo crecimiento y sin embargo no pierde la esencia de su norma ni modifica su estructura.

En la actualidad, el español, es lengua oficial de 23 naciones, es hablada por casi 400 millones de personas, y su crecimiento del 1,6% anual, según datos de la O.N.U., la ubica en la indiscutible posición de segunda lengua mundial. Su presencia, activa en casi todos los ámbitos de la sociedad actual, en los medios de comunicación, en la red, en la literatura... confirman su carácter universal que, sumado a la labor cultural de las instituciones y a los intereses comunes entre los hablantes de los diferentes países, consientes de pertenecer a una misma lengua, constituyen la garantía de su unidad. Por lo tanto, la diversidad, que también forma parte de su carácter universal, no debe ser en absoluto motivo de alarma, todo lo contrario. Porque como dijo Carlos Fuentes en el II Congreso Internacional de la Lengua Española:

"Una identidad segura de sí no teme la diversidad, sino que la cultiva"

Efectivamente, las variantes de nuestra lengua deben ser entendidas como parte de su riqueza, y como tal han de ser reconocidas. Esto es exactamente lo que nos proponemos.

2. Trabajo de investigación de las variantes léxicas

Entre las variantes fonéticas, fonológicas, morfosintácticas y léxicas que presenta el español en sus diferentes regiones, es en el aspecto léxico donde la diversidad se hace más notoria. Si bien dichas variantes léxicas no modifican la estructura de la lengua ni obstaculizan la comunicación entre los hablantes, pueden resultar también, y de hecho lo son con frecuencia, causa de mayores y menores desentendimientos. La

necesidad de dar respuesta a esta dificultad, que encontramos en el contacto diario como hablantes y en la práctica de nuestra profesión frente a nuestros propios alumnos, es lo que nos ha motivado a emprender esta investigación que hace unos 4 años venimos realizando.

Nuestro trabajo consiste en un estudio *comparativo* de las diversidades o variantes léxicas, *de uso frecuente y actual* en los países de habla hispana, tomando como punto de partida el *lenguaje de nivel coloquial de uso general, popular y vulgar en las capitales*.

Tanto para los fundamentos teóricos de la investigación, como para la recopilación del léxico, nos servimos de diversos y valiosos materiales de consulta, aunque algunas afirmaciones y conclusiones van surgiendo del trabajo mismo y en cuanto a materia de léxico, el hablante será siempre nuestro último juez. Nuestro trabajo se nutre por excelencia de la fuente oral. Cada hablante, inmerso en la realidad léxica de su propio país, es quien va a garantizarnos en última instancia el *uso frecuente y actual* de un vocablo. Y es la labor conjunta lo que va a determinar finalmente el rasgo *comparativo* que distingue nuestro trabajo. La coordinación de la investigación está bajo nuestra dirección y responsabilidad. Contamos actualmente con una valiosa red de entusiastas colaboradores de distintos países, a la cual se suman periódicamente nuevos interesados y sin los cuales esta tarea no podría ser llevada a cabo.

El objetivo de esta vasta investigación es elaborar finalmente un material de estudio y de consulta; una síntesis contrastiva de las variantes léxicas del español con la inclusión de aclaraciones semánticas, morfosintácticas, etimológicas y registros de usos, que sea de utilidad a todos aquellos interesados en la lengua española y que sirva de base para posteriores estudios.

Varias personas están interesadas por saber cuáles son las conclusiones de nuestra investigación, pero en el estado actual de nuestro estudio, no resulta fácil hacer conclusiones categóricas o presentar datos numéricos exactos ya que estamos aún en fase investigativa. Podemos sí afirmar que la constatación de las variantes léxicas y la posibilidad de ser clasificadas es ya una conclusión en sí misma.

Estamos convencidas de que promover la diversidad del español es condición necesaria para la creación de una toma de conciencia de nuestra lengua en su conjunto, y por lo tanto contribuir a mantener su unidad. Estimado lector: ¡usted también está invitado!

Es el aspecto léxico donde la diversidad se hace más notoria si bien las variantes léxicas no modifican la estructura de la lengua

3. Criterios básicos y estado actual de la investigación

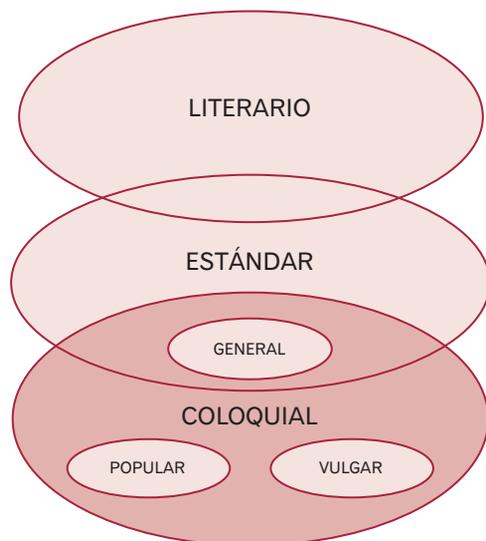
3.1. Nivel de la lengua

La diversidad léxica existe en los diferentes niveles de la lengua.

Nuestro objeto de estudio es el nivel coloquial, de *uso general, popular y vulgar*, sin incluir jergas o dialectos.

A continuación les mostramos nuestra interpretación de una clasificación general de los diferentes niveles de la lengua, basada en el esquema propuesto por I.R. Galperin (1981) en *Stylistics*. Moscow. Los niveles se interceptan entre sí y el lenguaje coloquial de uso general muchas veces se mezcla con el nivel estándar de la lengua, por lo que el trazo de fronteras es sólo válido para finalidades investigativas.

Niveles de la lengua



3.2. Clasificación del léxico según su uso

Esta clasificación permite al usuario el uso consciente y la elección del momento adecuado para el uso del vocablo, tomando en cuenta el círculo social del oyente, sin temor o riesgo a la confusión. Lo que es "general", "popular" o "vulgar" en un país no lo es automáticamente en el otro.

Lenguaje de uso general

Es el lenguaje neutro y común de toda una comunidad. De amplio uso y aceptación social. Puede usarse en cualquier ocasión pública sin temor a hacer el ridículo, ofender sin necesidad o demostrar especial confianza. Se emplea también en el lenguaje escrito.

Lenguaje popular

Es el lenguaje de carácter informal, que a pesar de ser bastante generalizado en la comunidad, su uso no es totalmente incondicional. Es habitual en la mayoría de las ocasiones públicas pero requiere de cierta atención en circunstancias formales. Raramente se emplea escrito o en los medios de comunicación pública.

Lenguaje vulgar

Es el lenguaje de carácter rústico, malsonante y ordinario. Por lo tanto su uso es limitado, poco habitual, aunque justificado en ciertas circunstancias. Su uso requiere de mucho cuidado. Si bien suele ser usado en confianza y en expresiones de uso relativamente generalizado. Será siempre despreciado en situaciones formales y en la mayoría de las ocasiones públicas.

3.3. Frecuencia de uso

Nuestro interés investigativo se vuelca a las voces más frecuentes de uso en el lenguaje coloquial actual, aunque siempre conscientes de que la frecuencia de uso puede ser algo relativo, ya que no necesariamente lo que es frecuente en un país lo es automáticamente en otro.

3.4. Capitales de los países como punto de partida

Conscientes de la extensión de un estudio como éste y de las diferencias léxicas que existen dentro de un mismo país, nos hemos limitado a sus capitales como punto de partida, dado que éstas son siempre el centro lingüístico de mayor divulgación. Para hacer esta afirmación, y como nos confirma Humberto López Morales (1998) en *La Aventura del Español en América*¹, nos basamos en la influencia que ejerce la capital con respecto a las provincias, en cuanto a la ubicación del poder político, los principales medios de comunicación, prensa, radio y sobre todo televisión, así como la gran densidad de población y otros factores socio-culturales que extienden la norma capitalina al resto del país.

4. Corpus: estado actual

Actualmente tenemos aproximadamente 10.000 palabras en estudio, de las cuales 1.500 entradas ya están preparadas, para un total aproximado de 5.000 variantes léxicas. El léxico estudiado –de 20 capitales– está dividido en 25 campos semánticos, como: vestuario, transporte, salud, alimentos...

Los ejemplos que siguen a continuación corresponden a la clasificación de *uso general* y son una mínima muestra de todo el corpus analizado.

Actualmente tenemos unas 10.000 palabras en estudio, de las cuales 1.500 entradas ya están preparadas, para un total aproximado de 5.000 variantes léxicas

Ejemplo 1		
Variantes léxicas		
Nl. Glijbaan Fr. Toboggan Ingl. Toboggan	tobogán	España
	canal	Cuba
	chorrera	Puerto Rico
	deslizador	Honduras
	refalín	Chile
	resbaladera	Ecuador
	resbaladilla	México
surradero	Panamá	

Ejemplo 2		
Nl. Damesslip Fr. Culotte Ingl. Panties	bragas	España
	blúmer	Cuba
	bombacha	Argentina
	calzón	Perú
	calzonario	Ecuador
	cucos	Colombia
	pantaletas	México
panty(s)	Panamá	

Ejemplo 3		
Nl. Aanrecht Fr. Plan de travail Ingl. Worktop	encimera	España
	cubierta	Perú
	mesada	Argentina
	meseta	Cuba
	mesón	Ecuador
	plancha	Venezuela

5. Consecuencias de las variantes léxicas en el proceso del habla

Es natural que el habla coloquial se desarrolle en cada país o región de forma diferente, ya que es el habla espontánea que nace del pueblo y tendrá siempre su colorido local.

"Ninguna lengua puede eludir ser la expresión del modo de vida de la comunidad que la utiliza..."

Fernando B. Moríngo

Como contribución a los estudios generales, exponemos a continuación nuestro análisis, basado en nuestra propia experiencia, sobre las consecuencias que pueden traer consigo las variantes léxicas en el proceso comunicativo (locutor-interlocutor). Los desentendimientos también son una realidad dentro de la diversidad y como tales deben ser considerados.

Por entendimiento lingüístico total (Ejemplo 1) entendemos la situación en que ambas partes (locutor-interlocutor) tienen conocimiento de la palabra, aunque ésta no sea de uso corriente en su país; muchas veces se trata de sinónimos. En los siguientes ejemplos se puede ver como una misma realidad (un verbo, o dos objetos) pueden ser denominados con distintas palabras en dos países distintos y sin embargo, no ofrecer ningún problema de comunicación ni de mal entendido.

Entendimientos totales o parciales y desentendimientos son las consecuencias que pueden traer consigo las variantes léxicas en el proceso comunicativo



Ejemplo 1: ENTENDIMIENTO LINGÜÍSTICO TOTAL

NL./FR./ING/	ESPAÑA	CUBA
parkeren/se garer/to park wastafel/lavabo/washbasin aardappel/pomme de terre/potato	aparcar lavabo patata	parquear lavamanos papa

Ejemplo 2: ENTENDIMIENTO LINGÜÍSTICO PARCIAL O APROXIMATIVO

NL./FR./ING/	ARGENTINA	CUBA
beha/corselet/bodice file/bouchon /traffic jam koelkast/frigidaire/frigde	corpiño embotellamiento heladera	ajustador tranque refrigerador

Por entendimiento lingüístico parcial o aproximativo (Ejemplo 2) entendemos la situación de comunicación en la que ambas partes (locutor-interlocutor) tienen un conocimiento parcial o incluso un desconocimiento de la palabra, pero la pueden deducir por la voz en sí o por el contexto.

Por entendimiento lingüístico aparente entendemos (Ejemplos 3 y 4) aquella situación

en la que ambas partes (locutor-interlocutor) conocen la palabra, pero ésta, en cada país, adopta un significado diferente –cambio semántico–. En este caso pueden presentarse serias confusiones.

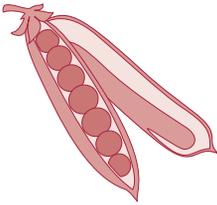
En los ejemplos 3 y 4, resulta evidente que la misma palabra (significante) sirve para nombrar realidades distintas (significados).

Ejemplo 3: PULÓVER		
<p>Cuba</p> <p>Nl. T-shirt Fr. T-shirt Ing. T-shirt</p> 	<p>Argentina</p> <p>Nl. Trui Fr. Pullover Ing. Sweater</p> 	
Ejemplo 4: LAPICERO		
<p>España</p> <p>Nl. Pootlood Fr. Crayon Ing. Pencil</p> 	<p>Cuba</p> <p>Nl. Balpen Fr. Stylo Ing. Ballpoint</p> 	<p>Argentina</p> <p>Nl. Pootloodhouder Fr. Bac à crayons Ing. Pencil houder</p> 

La diversidad no es un obstáculo para la comunicación. No hay que olvidar que la competencia comunicativa es una suma de competencias, entre ellas, la intercultural y la social

Por desentendimiento lingüístico total (Ejemplo 5) entendemos cuando la misma realidad es nombrada por palabras que no tienen relación unas con otras. El interlocutor de un país

u otro al escuchar la palabra no tiene idea de lo que se está hablando y el contexto puede ayudarlo muy poco a descubrir o deducir el significado. Este es el caso de las palabras siguientes:

Ejemplo 5			
<p>España Cuba Argentina</p>	 <p>Tóvivo Los caballitos Calesita</p>	 <p>Guisantes Chícharos Arvejas</p>	 <p>Cruasán Cangrejito Media luna</p>

Pero como ya hemos dicho, no hay que alarmarse. La diversidad no es un obstáculo para la comunicación. Las posibilidades que ofrece la lengua y el interés de entenderse entre hablantes, hacen que locutor e interlocutor, generalmente conscientes de ciertas diferencias, recurran al uso o a la interpretación de pala-

bras o expresiones del habla general para comprenderse. Además, para saber cómo evitar o sortear los posibles malentendidos no hay que olvidar que la competencia comunicativa no es sólo la competencia léxica, sino una suma de estrategias, entre ellas la intercultural y la social.

Bibliografía

- FUENTES, CARLOS. *Unidad y diversidad del español, lengua de encuentros* (Ponencia en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid 2001).
- GALPERIN, I. R. (1981): *Stylistics*. Moscou.
- GARCÍA MOUTON, PILAR. *La división dialectal del español de América: reflexiones y propuesta de trabajo* (Ponencia en el II Congreso Internacional de La Lengua Española, Valladolid 2001).
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO (1998): *La aventura del español en América*. Madrid. Espasa Calpe.
- MORÍNGO, MARCOS ANTONIO (1998): *Diccionario del Español de América*. Buenos Aires. Claridad.
- PAZ PÉREZ, CARLOS (1993): *Diccionario Cubano de términos populares y vulgares* La Habana. Editorial de Ciencias Sociales.
- QUILIS, ANTONIO (2001): *La lengua Española en el mundo Valladolid*. Universidad.
- ROSENBLAT, ANGEL (1971): *Nuestra lengua en ambos mundos*. Madrid. Alianza Editorial.
- SANTIESTEBAN, ARGELIO (1997): *El habla popular cubana de hoy* La Habana. Ed. Ciencias Sociales.
- VAQUERO DE RAMÍREZ, MARÍA (1998): *El Español de América II, Morfosintaxis y Léxico*. Barcelona. Arco

Se busca

HISPANOHABLANTES

que deseen colaborar voluntariamente en esta interesante

INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA

Características generales y modalidad de trabajo:

Se trabaja por medio de correo electrónico. Cada colaborador recibe unos listados de palabras con su definición correspondiente, las cuales deberá completar con las palabras que faltan o controlar las que ya figuran en las listas. Además se le envía un documento con las instrucciones necesarias para llevar a cabo la tarea.

El trabajo de los colaboradores (y también el nuestro) es voluntario y por lo tanto los plazos o el tiempo que se le dedique también son voluntarios. Se trata de una tarea relativamente extensa y meticulosa, por lo que la concentración, la continuidad y el entusiasmo son tres factores muy importantes.

Requisitos:

Los interesados en colaborar deberán:

- Proceder de la capital del país hispanohablante
- Tener afinidad o interés por la lengua española
- Disponer de correo electrónico y... mucho entusiasmo!!!

En esta etapa, y dada la gran extensión de la investigación, se están estudiando sólo los países que se citan a continuación. Si usted no pertenece a uno de estos países, pero está interesado en participar en la segunda etapa de la investigación, le solicitamos se ponga en contacto con cualquiera de nosotras.

Por razones técnicas y organizativas, le rogamos que, dependiendo cual sea su país (capital) de origen, se dirija a:

Laura Bromberg
laurabromber@hotmail.com
para ARGENTINA, CHILE, PERÚ, MÉXICO, HONDURAS.

Mercedes de la Peña Brauet
mercedesbrauet@hotmail.com
para CUBA, ESPAÑA, COLOMBIA, VENEZUELA, ECUADOR

Desde ya muchas gracias por su interés.

NOTAS

¹ LÓPEZ MORALES, Humberto (1998): *La aventura del español de América*. Madrid: Espasa Calpe.

Mirada ética, aliento poético. (Los últimos años de la historia de España a través de los cantautores¹)

Matilde Martínez Sallés

Bruselas. Bélgica
Consejería de Educación
asesoriabelgica.be@correo.mec.es

Todos los pueblos, todos los países, tienen cantautores. Muchas veces, estos artistas, mitad poetas mitad músicos, han sido al mismo tiempo protagonistas y cronistas de su sociedad. Sin embargo, en otras ocasiones, son las propias canciones las que, desgajándose de sus autores, sintetizando los sentimientos de una colectividad, han actuado como verdaderos artefactos poéticos y han acompañado o abanderado reivindicaciones y cambios. Este es el caso de "Grândola vila Morena", que, recordemos, fue el disparo musical que señalaba el inicio de la revolución de los claveles en Portugal.

En los últimos 25 años la sociedad española ha experimentado una serie de transformaciones rápidas y muy importantes: En el plano político, ha pasado de ser una dictadura a ser una democracia, con una de las constituciones más modernas de Europa; en el plano económico, el proteccionismo se ha rendido a una plena integración en Europea; en el plano ideológico, el peso de la tradición está cediendo ante nuevas formas de ver y de vivir. Dentro de poco tiempo, los historiadores, los economistas, los políticos nos ofrecerán balances y esquemas con interpretaciones de todo ello. Los cantautores, en cambio, nos han dejado una relación testimonial a veces épica, a veces lírica, a veces irónica, de los acontecimientos y los cambios acaecidos, mezclando en sus letras la experiencia personal con la colectiva.

Sobrevolar nuestra historia reciente a partir de esta crónica musical puede ayudarnos a explicar no pocas claves culturales compartidas por varias generaciones de españoles.

La Nova cançò

En España, el fenómeno de los cantautores como producto cultural presente en los medios de

comunicación empezó en catalán. Corrían los años 60 y el país vivía bajo un régimen político en el que no existían libertades individuales ni colectivas, es decir sin libertad de asociación, reunión ni expresión. Tras dos décadas difíciles, los 40 y los 50, y aunque a nivel político las estructuras de la dictadura estaban intactas, empezaba a vivirse una discreta recuperación económica. Las leyes del naciente mercado de consumo mitigaban de vez en cuando, con discretos retoques a la ley de prensa, la asfixia impuesta por la censura. Al mismo tiempo había un fuerte crecimiento demográfico y las universidades empezaban a llenarse de jóvenes que miraban y se proyectaban hacia Europa y los Estados Unidos ya que el pasado y el presente patrio les parecía una losa oscura y anacrónica.



Raimon en 1970

Estas circunstancias permitieron que intelectuales y universitarios valencianos, mallorquines y catalanes impulsaran un movimiento llamado La Nova cançò (Nueva canción) alrededor del cual se agruparon una serie de intérpretes influenciados por la canción de autor en francés –Brel, Brassens, Jean Ferrat, Leo Ferré– y por los can-

Sobrevolar nuestra historia reciente a partir de esta crónica musical puede ayudarnos a explicar no pocas claves culturales compartidas por varias generaciones de españoles

tantes del folk americano que en aquel momento colaboraban en las luchas por los derechos humanos y contra la guerra del Vietnam: Joan Baez, Bob Dylan, Peter Seeger. En el ámbito geográfico y lingüístico en que germinó, la *Nova Cançò* significaba dos cosas: llevar la libertad de expresión hasta el límite de lo permitido y hacerlo en catalán, materializando el doble derecho a expresarse y a hacerlo públicamente en una lengua marginada en su propio territorio. Alrededor del movimiento se agruparon jóvenes cantantes con un equipaje tan sobrio como efectivo: una guitarra, una poderosa voz y muchas cosas que decir.

Canciones-metáfora

Al vent (Al viento) es una de las pioneras de las canciones de protesta de nuestra memoria colectiva. Es una canción austera cuyos dos únicos ingredientes musicales fueron la potente voz de su autor, Raimon, un joven estudiante valenciano y unos escuetos y vigorosos acordes de guitarra. Las circunstancias, el caldo social en que fue creada, hicieron el resto. Pronto se transformó en un grito asumido por la juventud concienciada del momento, más allá del ámbito lingüístico originario.

*"Al vent, buscant a Deu,
buscant la pau, al vent del món"*

*(Al viento, buscando a Dios,
buscando la paz, al viento del mundo)*

Raimon. *Al vent.*

Al vent evocaba ¿quizá? ganas de volar, salida al mundo exterior, cambio, libertad. Puede parecer paradójico que la letra de una de nuestras canciones de protesta más emblemáticas no diga nada. Resulta sin embargo muy instructivo para observar los mecanismos de sobrecarga simbólica que la censura provocaba sobre las palabras más inocuas.

También con la intención de decir sin decir, algunos años más tarde, Lluís Llach, un cantautor ampurdanés, inventa una fábula de un poste carcomido al que están amarradas varias generaciones:

*"Si estirem fort, ella caurà,
i molt de temps no pot durar,
segur que tomba, tomba, tomba,
ben corcada deu ser ja..."*

*(Si estiramos fuerte, caerá,
no puede durar mucho tiempo,
seguro que cae, cae, cae,
ya debe estar muy carcomida)*

LL. Llach. *L'Estaca.*

La canción se llama *L'Estaca (El Poste)*. La metáfora desvelaba la realidad y la hacía diáfana; la música pegadiza podía ser cantada por el público como un pequeño vals, y, en caso de que la letra fuera prohibida en un recital, este mismo público podía tararearla, cogiéndose del brazo en fraternal desafío. Traspasando fronteras, traducida a varias lenguas, *L'Estaca* ha entrado en la leyenda. En Polonia la utilizó el sindicato Solidariosk en su enfrentamiento contra el régimen comunista, y todavía hoy es motivo de polémica por su utilización en una manifestación de policías y por las declaraciones del propio autor desautorizando dicha utilización.



Victor Manuel y Ana Belen

Divisas, pancartas, banderas

Què volen aquesta gent? (¿Qué quiere esta gente?) de Maria del Mar Bonet, *La gallineta (La gallineta)* de LL. Llach, y *Diguem no (Digamos no)* de Raimon y *Ara que tinc vint anys (Ahora que tengo veinte años)* de Joan Manuel Serrat son otros testimonios de estos años de resistencias políticas, culturales y generacionales. Muy pronto, el ejemplo de la *Nova cançò* provocó que en todas las partes de la geografía española aparecieran otros movimientos como Nueva Canción Castellana y Canción del Pueblo, en Castilla, grupos como Jarcha y Aguaviva, en Andalucía o *Voces Ceibes* en Galicia o cantantes como Benito Lertxundi en el País Vasco. Todos ellos reivindicando sus lenguas, sus raíces y comprometidos con la libertad de cantar algo más que los productos comerciales de la época.

*"No. Diguem no, jo dic no,
nosaltres no som d'eixe món"*

*(No. Digamos no, yo digo no,
nosotros no somos de ese mundo)*

Raimon. *Diguem no.*

A ellos se unieron los nombres de nuevos cantautores en español: Víctor Manuel, Joaquín Sabina, Javier Krahe, Cecilia, Aute, Ana Belén. El género empezó a estar en alza. Se trataba de un movimiento musical tan heterogéneo y plu-

ral como la propia identidad cultural española, nutrido ahora con las aportaciones de la América hispana: Mercedes Sosa, Violeta Parra, Quintín Cabrera y Daniel Viglietti, Pablo Milanes, Silvio Rodríguez y, finalmente, Víctor Jara, cantautor chileno comprometido con el gobierno de Allende y víctima de los primeros días del golpe de Estado de Pinochet.

Te recuerdo Amanda es una balada terriblemente hermosa en la que Víctor Jara nos cuenta la historia de un sindicalista, sin saber que estaba cantando lo que sería su propia y dramática peripetia vital: él, que nunca hizo daño, tampoco volvió del estadio de Santiago de Chile en el que le cortaron las manos antes de fusilarlo. Esta canción se convirtió más tarde en himno improvisado en las universidades españolas. Cuando era censurada, sus notas, insinuadas con algún anónimo instrumento musical o simplemente tarareadas por los asistentes al iniciar las asambleas de estudiantes, significaban solidaridad y homenaje a las víctimas de la brutal represión de Pinochet.

*"Que nunca hizo daño
que partió a la sierra
y en cinco minutos
quedó destrozado
suenan la sirena
de vuelta al trabajo
muchos no volvieron
tampoco Manuel"*

Víctor Jara. *Te recuerdo Amanda.*

Cantando en teatros locales, centros parroquiales, en escenarios a veces secretos, a veces tolerados, siempre pequeños, los cantautores acompañaban la ebullición cultural y la contestación social que, aunque limitada al sector más comprometido de los universitarios y de los sindicalistas clandestinos, era ya un hecho en la España de años 70.

Voces en libertad y de libertad

Los meses que precedieron a la muerte del dictador, la propia muerte y los años inmediatamente posteriores a ésta fueron tiempos convulsos, llenos de sombras y con algunas luces que la historia irá desvelando a medida que el tiempo deposite la cantidad de distancia necesaria.

En la sociedad cambiante, la alegría y la esperanza convivían con el miedo por la pervivencia de las fuerzas que habían gobernado hasta aquel momento. En estos tiempos de agudas contradicciones en que los atentados y la represión policial compartían la calle casi simultáneamente con las explosiones de júbilo, los cantautores sa-

lieron inmediatamente de los cenáculos, acompañaron manifestaciones y llenaron estadios. Su éxito era arrollador pues se identificaban con los sentimientos de esperanza y de desconfianza de un público que por primera vez podía respirar a pleno pulmón los aires de libertad en el país. Un público que deseaba ir lo más lejos posible en el camino iniciado, superar la tradicional división entre las "dos Españas" que había llevado a la Guerra Civil y recuperar la herencia de aquellos que en el pasado habían luchado por la libertad. Un público, también, necesitado de catarsis por el pasado inmediato.

En esta perspectiva cabe entender el éxito de canciones como *Mi querida España* de Cecilia, una malograda cantautora que murió joven víctima de un accidente de tráfico, o *Al Alba* de Luis Eduardo Aute, canción que explica poéticamente la impotencia y el dolor de los que van a ser fusilados "*al filo de la madrugada*", el siniestro paisaje en el que vivíamos los españoles durante el franquismo:

*"Miles de buitres callados...
parece que adivinaron
que el día que se avecina
viene con hambre atrasada"
...*

*"Maldito baile de muertos,
pólvora de la mañana"*

Luis Eduardo Aute. *Al alba.*

La rotunda frase final es una referencia inequívoca a las condenas a muerte, por fusilamiento del 27 de septiembre de 1975 con las que la dictadura selló su mandato, desoyendo todas las peticiones internacionales de clemencia.

De esta misma época es la canción *Libertad sin ira*, en la que se expresa la voluntad de superación del lastre histórico de los dos bandos contendientes en la Guerra Civil. Se trata de un himno ingenuo y algo pegadizo que caló muy hondo entre la gente. Todavía hoy sigue cantándose en las manifestaciones que los movimientos ciudadanos por la paz realizan para pedir el fin de la violencia después de cada atentado terrorista.

*"Libertad sin ira
guárdate tu miedo y tu ira
porque hay libertad
sin ira, libertad
y si no la hay sin duda la habrá..."*

Jarcha. *Libertad sin ira.*



Paco Ibañez

Utilizando imágenes inspiradas de la poesía clásica española y de la poesía social de los años 50-60, la canción *España, camisa blanca* es la que resume mejor este sentimiento compartido por muchos españoles durante la Transición. Un oyente o un lector extranjero puede extrañarse de la dureza y las antítesis de algunas estrofas:

*"España, camisa blanca de mi esperanza
reseca historia que nos abraza
paloma buscando cielos más estrellados..."*

*"...la negra pena nos atenaza
la pena deja plomo en las alas...
a veces madre, siempre madrastra
navaja, barro, clavel y espada
la muerte siempre presente nos acompaña
de fuera o dentro dulce o amarga"*

*Víctor Manuel San José.
España, camisa blanca.*

Los miedos que venían de la historia reciente no estaban todavía conjurados y la desconfianza era grande. Todo convivía en estos años fértiles y explosivos en que todo parecía posible, mientras que a nivel político se negociaba la legalización de los partidos, las primeras elecciones y la redacción de la Constitución, un lugar, como dice la misma canción:

*"donde encontramos sin destrozarnos
donde sentarnos y conversar".*

*Victor Manuel San José.
España, camisa blanca*

Poco a poco, empezaba a vislumbrarse el futuro.

Poesía y canción. La recuperación de los poetas

Una de las grandes, interesantísimas e importantísimas contribuciones de los cantautores a la cultura del país ha sido la recuperación de los poetas. Ya durante la dictadura, Raimon, Paco Ibáñez y J. Manuel Serrat habían puesto música a Ausiás March, Jordi de Sant Jordi, Salvador Espriu, Blas de Otero, Quevedo, Lorca, Alberti, Miguel Hernández y Antonio Machado.

Pero hasta la eclosión de la libertad no se pudo ver en los estadios a un público emocionado cantando las letras de los poetas. Las miles de personas, coreando *"Caminante no hay camino, se hace camino al andar"* en los recitales de Joan Manuel Serrat eran una muestra de la gi-

gantesca labor pedagógica de divulgación de la poesía que los cantautores hicieron en España y en América. Se saldaba así una deuda histórica contraída con unos poetas cuyas obras habían dormitado a veces durante siglos, otras veces durante décadas, en los tomos de las bibliotecas o tras los barrotes de la censura.

Más recientes, las versiones de Benedetti por Serrat, de Rosalía de Castro o Agustín García Calvo por Amancio Prada, de Gil de Biedma por Lidia Pujol y de Miquel Martí i Pol por Lluís Llach, continúan esta vía iniciada que permite a los autores, de manera póstuma, ser transmisores de los sentimientos y emociones de su pueblo.

Crónica costumbrista

Consolidado el cambio, los partidos políticos tomaron la iniciativa del proceso. La incipiente y frágil (recordemos el intento de golpe de Estado de Tejero) normalidad democrática crece acompañada de una imperceptible, lenta y perniciosa desmovilización ciudadana.

*"Un travestí perdido
un guardia pendenciero
pelos colorados
chinchetas en los cueros
rockeros insurgentes
modernos complacientes
poetas y colgados
aires de libertad"*

Suburbano. La puerta de Alcalá.

Consecuentemente, los cantautores inician también un movimiento de repliegue. La vida cotidiana ya no está llena de grandes gestas, la gente ya no se siente partícipe de un cambio histórico y la realidad es más gris que las románticas expectativas de los años precedentes. Los sueños se deslucen, las banderas se guardan o se rompen. Corren malos tiempos para la épica pero buenos, buenísimos tiempos para la canción costumbrista. Canción-retrato minucioso de los nuevos escenarios y los nuevos personajes. La ciudad se llama Madrid y la "Movida" es la ebullición que se alborota en sus entrañas. Dos canciones nos muestran las dos caras del paisaje humano y urbano de este periodo. Una, la visión positiva y colorista del momento de euforia: *La Puerta de Alcalá* del grupo Suburbano. Otra, *Pongamos que hablo de Madrid*, de Joaquín Sabina, descripción de la parte oscura, de la ciudad: las aglomeraciones, la falta de espacios verdes, la prisa, la droga. La más bella canción dedicada a Madrid, es, en realidad, su antihimno.



Joan Manuel Serrat

*"Las niñas ya no quieren ser princesas
y a los niños les da por perseguir
el mar dentro de un vaso de cerveza.
Pongamos que hablo de Madrid.
El sol es una estufa de butano
la vida un metro a punto de partir
hay una jeringuilla en el lavabo.
Pongamos que hablo de Madrid."*

J. Sabina. Pongamos que hablo de Madrid.

El humor

La libertad de expresión exculpa, por fin, la risa. La canción de humor, de producción minoritaria en los años que precedieron a la muerte de Franco, gana terreno y ofrece nuevos puntos de vista sobre el panorama social resultante de la Transición. Todo puede ser objeto de ironía, de descripción jocosa a la vez que crítica. La mirada se vuelve punzante, satírica o chocarrera.

*"Se acabe el paro
haya trabajo
que vuelvan pronto los emigrantes
haya justicia y prosperidad"*

Carlos Cano La murga del currelante.

Un pequeño inventario que no pretende ser exhaustivo muestra un panorama amplio de temas. *Adivina, adivinanza*, de J. Krahe y J. Sabina, descripción irreverente, lúdica y esperpéntica de la muerte del dictador; *La murga del currelante*, de Carlos Cano, visión sandunguera de los tópicos del franquismo, la Transición y los deseos populares para la nueva etapa política; *Autotango del cantautor* de Luis Eduardo Aute: mordaz autocrítica sobre los cantautores; *Separada sin paga* y *La noche es guy*, de Martirio; la primera, una descripción de los efectos de la Ley del Divorcio sobre el colectivo de las amas de casa tradicionales; la segunda, la queja de una mujer ante la cantidad de hombres guapos y homosexuales que empezaron a hacer pública una opción hasta aquel momento disimulada.

Pero el cantautor del humor por excelencia es Javier Krahe. Fundador del grupo "La Mandrágora" con Joaquín Sabina y Alberto Pérez, y ahora cantautor en solitario, Javier Krahe, artista minoritario, irreductible, de mirada sagaz, iconoclasta, inteligencia y verbo castizo y afilado —no es casualidad si es traductor y adaptador de las canciones de Georges Brassens— nos fustiga año tras año, lanzándonos su crónica despiadada sobre todas nuestras peripe-

cias personales o sociales: El machismo en *¿Dónde se habrá metido esta mujer?*; el paro en *Maldito paro*; la pena de muerte en *La hoguera*; la entrada en la OTAN y las falsas promesas de los políticos en *Cuervo Ingenuo*; la virilidad en *Un burdo rumor* y *Pobrecita mía*; el adocenamiento de nuestra sociedad de consumo en *El tío Marcial*; la religión en *Los caminos del señor...* No se lo pierdan



Declive y renacimiento de los cantautores

*Javier Krahe
Joaquín Sabina
Alberto Pérez
"La Mandrágora"*

A finales de los años 80, la desmovilización y la televisión empezaron a pasar sus facturas. Nuevas modas y nuevos ritmos, nuevas músicas, nuevas estéticas irrumpen en los escenarios. Y aunque los cantautores sigan componiendo canciones-testimonio sobre los temas de actualidad (*Cruzar de brazos*, de Víctor Manuel, sobre la objeción de conciencia; *Disculpe el señor*, de Joan Manuel Serrat, sobre la emigración...) e incorporen en sus conciertos instrumentos y efectos del mundo del rock para mayor armonía con las nuevas sensibilidades, poco a poco empiezan a ser sustituidos por las nuevas estéticas.

Pero tras una década de declive, el renacimiento de la canción de autor llega en los años 90 de la voz de cantautores jóvenes que recuperan los temas de siempre con puntos de vista nuevos: Pedro Guerra, Ismael Serrano, Amaral, Javier Álvarez y Manu Chao están en perfecta conexión con el lenguaje y la sensibilidad de los jóvenes.

Los cantautores de hoy, que no han vivido apenas la dictadura, recogen la herencia anterior, la enriquecen con aportaciones musicales diversas, desde John Lennon a Bob Marley, la salpimentan con ritmos de varios continentes: el rock, la salsa, el son, el ska, el reggae, las percusiones africanas, la música balcánica...



Manu Chao
Ismael Serrano
Pedro Guerra

Cuando ya se había entonado un responso por la canción de autor, van ellos y toman los escenarios por sorpresa, dando voz a un público muy joven que muchos creían al margen de los problemas de la sociedad y que se desvela, ante la mirada atónita de sus predecesores, descontento, crítico, generoso, solidario, universal e intercultural.

Sus temas nos hablan del amor, de la necesidad y la inseguridad del amor: "No pondré barrotos a la esquina de tu cama..." dice Pedro Guerra); el desamor: "Ya estoy curado, anestesiado, ya no me acuerdo de ti"; la soledad, "Mi vida, lucerito sin vela, mi vida, no me hagas sufrir más mi último refugio, mi última ilusión, no quiero que te vayas cada día más y más" nos canta Manu Chao... temas vitales, íntimos, y también con implicación social.

Si en los años 70 la bandera fue la libertad, hoy, nuestros jóvenes cantautores enarbolan la de la solidaridad. *Contamíname* de Pedro Guerra, *Clandestino*, de Manu Chao son ejemplos de nuevos himnos de este sentimiento que trasciende de las fronteras, que es globalizado e internacional, que reivindica el mestizaje como riqueza y que se identifica con los que sufren: las madres de Mayo, los indígenas, los sin papeles. Los olvidados, los perdedores de todas las historias.

Las críticas, y varapalos a la generación anterior en *Papá cuéntame otra vez* de Ismael Serrano.

Bibliografía

- GARCÍA SOLER, JORDI (1996): *Crónica apasionada de la Nova Cançò*. Barcelona. Flor del Viento Ediciones, S.A.
- LABORDETA, JOSÉ ANTONIO (2001): *Banderas rotas. Cuasimemorias*. Madrid. La Esfera Libros S. L.
- MENÉNDEZ FLORES, JAVIER (2000): *Joaquín Sabina. Perdonen la tristeza*. Barcelona. Plaza & Janés
- RIVIERE, MARGARITA (1998): *Serrat y su época*. Ediciones El País, S. A., Madrid.
- ROBECCHI, ALESSANDRO (2002): *Manu Chao. Música y Libertad*. Barcelona. Reservoir Books. Grupo editorial Random House Mondadori S. L.
- VÁZQUEZ MONTALBÁN, MANUEL. *Crónica Sentimental de España*. (1998, 2ª edición) Barcelona. Grijalbo

Discografía básica

- WVAA Poetas y Cantautores. Un país de Música. 2000. Diario El País S. L.
- WVAA Cantautoræs. Obras maestras. 1996. BMG Spain
- WVAA El gusto es nuestro. 1996. BMG Spain

Página WEB

<http://www.cantautores.org/>

NOTAS

¹ Cantautor: "Cantante, por lo común solista, que suele ser autor de sus propias composiciones en las que prevalece sobre la música un mensaje de intención crítica o poética" (según el Diccionario de la Real Academia Española). Etimología: La palabra cantautor proviene de la unión de dos palabras: cantante y autor.

*Papá cuéntame otra vez que tras tanta barricada
y tras tanto puño en alto y tanta sangre
derramada
al final de la partida no pudisteis hacer nada
y bajo los adoquines no había arena en la
playa*

*fue muy dura la derrota todo lo que se
soñaba
se pudo en los rincones se cubrió de
telarañas
y ya nadie canta "al vent" ya no hay locos ya
no hay parias
pero tiene que llover aún sigue sucia la plaza*

Ismael Serrano. *Papá cuéntame otra vez*.

*"Recuerda una vez que fuimos así
los barcos y el mar la fe y el adiós
llegar a un lugar pidiendo vivir
huir de un lugar salvando el dolor"*

Pedro Guerra. *Extranjeros*.

no, y el serio recordatorio de nuestro reciente (y por muchos olvidado y desechado) pasado de emigrantes completan los ángulos de una crónica que sigue siendo, un espejo necesario en el que mirarnos. Para conocernos y, sobre todo, para no olvidar.

Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras

Cristina Escobar Urmeneta

Universidad Autónoma de Barcelona
Cristina.Escobar@uab.es

- *Sí. Es mi boca la que me da ideas.*
- *¿Cómo?*
- *Es cuando hablo que mi boca me ayuda a pensar.*
- *¿Entonces los animales no piensan?*
- *No. Sólo los loros un poquito, porque hablan un poquito.*

Jean Piaget, 1951¹

1. Introducción

El Consejo de Europa en su Marco Europeo Común de Referencia (MECR) sitúa como objetivo fundamental de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras la adquisición por parte de los aprendices-usuarios de las competencias comunicativas que les capacitarán para desenvolverse con soltura en una o más lenguas extranjeras. Estas competencias se activan en la realización de actividades de lengua, que incluyen la recepción (leer y escuchar), la producción (hablar y escribir), la interacción y la mediación (MECR 2.1.3). Esta clasificación tiene la virtud de completar el listado tradicional de actividades de recepción oral y escrita, y de producción oral y escrita, con la inclusión de la interacción y la mediación² como actividades de lengua de características bien diferenciadas de las anteriores. Si bien tanto la interacción como la mediación son actividades habituales y esenciales de los hablantes de lenguas, su incorporación al MECR las ha dotado de un *status* propio dentro de los programas de lenguas extranjeras del que no gozaban hasta ahora. Esto es especialmente verdad en el caso de la interacción, la cual hasta este momento se había categorizado tradicionalmente como la simple suma de las actividades de recepción y producción llevadas a cabo de forma casi simultánea por un mismo hablan-

te. Dicho de otra forma, la clasificación del MECR ha hecho visible la especificidad de los fenómenos interactivos, como por ejemplo, la conversación (interacción oral) o el *chat* por Internet (interacción escrita).

2. La interacción oral

Si nos centramos en la conversación observamos que en ella dos o más interlocutores participan en el intercambio de mensajes, para lo cual van alternado sus papeles de receptores y productores ciñéndose a reglas conversacionales específicas tales como la utilización de rituales de apertura y clausura de la misma, la alternancia en los turnos de habla, la anticipación por parte del receptor de parte del mensaje que emitirá el interlocutor, la adecuación del mensaje y de la forma en que éste se codifica a las características del interlocutor o la reparación interactiva de las "averías" o problemas comunicativos que se puedan producir durante la conversación tales como un malentendido originado por la utilización de un término inadecuado o mal pronunciado; por el desequilibrio entre el nivel de conocimientos previos sobre el tema entre emisor y receptor o por la dificultad que un usuario básico (principiante) halla al descodificar un mensaje emitido a la velocidad de habla habitual en un nativo. El aprendizaje de la conversación requiere, por tanto, de algo más que el aprendizaje de las actividades de recibir y producir mensajes de forma aislada (MECR 2.1.3).

2.1. Interacción y adquisición de lenguas

Por otra parte, una ingente cantidad de investigaciones en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) demuestran que la interacción

El aprendizaje de la conversación requiere algo más que el aprendizaje de actividades de recibir y producir mensajes de forma aislada

oral, es decir, el hecho de tomar parte activa en conversaciones en la lengua meta, juega un papel esencial en la adquisición de lenguas extranjeras. Los aprendices se pueden beneficiar tanto de las conversaciones que mantengan con hablantes expertos –nativos, profesoras³, etc.– como de las que interactúen con otros aprendices.

Si nos centramos en la adquisición de lenguas en un medio formal, es decir, dentro de un aula en una institución educativa, el papel que juega la interacción aprendiz-aprendiz cobra una especial significación, al ser la clase un contexto que se caracteriza por la escasez de expertos –una sola profesora– y un alto número de aprendices (10, 20 ó más alumnos por clase). Desde las tesis interaccionistas la importancia de la conversación en parejas se justifica con el argumento de que la interacción aprendiz-aprendiz crea condiciones favorables para la adquisición de una lengua extranjera ya que empuja a los aprendices a negociar el significado mediante demandas de clarificación, confirmación y repetición. Estas condiciones se asemejan a las que tienen lugar cuando el aprendizaje se realiza en medio natural y poseen la virtud de facilitar la recepción de *input* comprensible perfectamente ajustado a las necesidades de cada aprendiz en particular. (Varonis y Gass, 1983; Pica y Doughty, 1985; Pica 1987).

Sin embargo muchas profesoras en ejercicio, que sabiamente cuestionan las corrientes pedagógicas que llegan a las aulas, se preguntan si la interacción o conversación entre aprendices, lejos del control directo de la profesora, es realmente un entorno propicio para el aprendizaje de una lengua extranjera. O dicho de otro modo: ¿las actividades de conversación en parejas sirven realmente para algo o son una pérdida de tiempo? ¿Siguen los alumnos las consignas impartidas por la profesora o utilizan el precioso tiempo para charlar en L1 de asuntos particulares? En el mejor de los casos, ¿realizan realmente la tarea en lengua meta o se pasan a la L1 ante la menor dificultad? Además, el hecho de que la profesora no esté controlando la producción ¿no causará, acaso, una disminución en el nivel de autoexigencia de los alumnos? Y, sobre todo, ¿la ausencia de la profesora no privará a los aprendices del necesario *feedback* sobre su producción?

Los extractos que figuran a continuación están extraídos de conversaciones entre aprendices de español e inglés /LE mientras llevan a cabo una tarea consistente en emparejar cartas con dibujos argumentando la razón del emparejamiento⁴. El contexto en el que se llevaron a cabo las grabaciones es el de una clase normal de lengua extranjera. Estos extractos nos pueden aportar luz

para intentar contestar las preguntas que nos hemos formulado en el párrafo anterior. En [1] [2] y [3] observamos a Steve y Joana, dos principiantes adultos, realizando la tarea.

[1]	<p>61. St> juntos\ em— 62. Jo- eh— ésta ésta— monedero\ 63. St- monedero\ 64. Jo- monedero\ 65. St- con el— 66. Jo- eh— 67. St- bolso\ 68. Jo- eh bolso\ bolso\ 69. St- bolso\ creo\ 70. Jo- monedero_ 71. St- {(P)mone=dero\}= 72. Jo> =den=tro_ 73. St- del bolso\ 74. Jo- 75. — vamos supermercado\ 76. (ríe) vale\ ***</p>
[2]	<p>119. St- y la manzana con— 120. Jo- {(PP) manzana\ 121. [Steve busca información en un libro o en su cuaderno] 122. St- se llama uva\ 123. Jo- uva\<0> 124. St- uva uva uva\ 125. Jo- uva\ 126. St- uva\ 127. Jo- u/ 128. St- ve a\ 129. Jo- uva\ uva y_ y la— 130. St- manzana\ 131. Jo- manzana\ eh— 132. St- juntos\ porque son frutas\ {(P) juntos\} ***</p>
[3]	<p>166. St- el moni=doro= 167. Jo- =el moni= monidoro\ 168. St- monidoro\ 169. Jo- monidoro\ 170. St- el monidoro\<0> 171. Jo- no\ moni moni qué? biletero and monidoro\ 172. St- mone_ moni_ monedero\ {(AC) monedero\}<0> 173. Jo- monedero\ 174. St- monedero con—<3> ***</p>

En [1] observamos como los dos participantes en la conversación colaboran en la construcción de enunciados para encontrar la forma adecuada que exprese el significado que desean transmitir (líneas 61-62 y 71-72-73). Observamos como Steve repara la pronunciación de Joana (línea 63) y como Joana demuestra la aceptación de la intervención de su compañero mediante la repetición de la palabra con la pronunciación adecuada. Una nueva repara-

Muchos docentes se interrogan sobre si las actividades de conversación en parejas sirven realmente para algo o son una pérdida de tiempo

ción del mismo ítem se hace necesaria en la línea 71. Steve, así mismo, aporta la palabra "bolso" a la conversación. Joana aprovecha el input recibido de su compañero y lo integra en su producción. En este momento Steve está adoptando el papel de hablante más experto en la conversación, sin olvidar su rol de alumno. Así en la línea 71 observamos como baja el tono de voz la segunda vez que heterorrepara la pronunciación de "monedero", y añade un humilde "creo" después de sugerir la palabra "bolso." Joana con la preposición "dentro" inicia la explicación del vínculo que une a "bolso" y "monedero". Steve adivina la intención de Joana y completa el enunciado "del bolso". Finalmente, en la línea 75 Joana expande el enunciado con su nueva aportación: "vamos supermercado", que es inmediatamente aceptada por Steve. La secuencia finaliza con las risas de Joana y Steve, que denotan, probablemente, una mezcla de reconocimiento de las propias limitaciones lingüísticas, relajación después de la tensión ocasionada por el esfuerzo y satisfacción por el resultado conseguido.

En [2] observamos un intenso trabajo de búsqueda, repetición y práctica de la palabra "uva" iniciado por Steve y acompañado por Joana. Finalmente, en [3] observamos como Joana y Steven vuelven a centrar su atención en uno de los ítems que estaba aparentemente resuelto: el "monedero". La repetición del vocablo en las líneas 166 a 170 denota que los aprendices no se encuentran totalmente a gusto con su producción. Detectan que hay un problema, aunque no es hasta la línea 171 que Joana comienza a definir la naturaleza del mismo. La aportación de Joana sirve de andamio a Steve para recuperar, con dificultades, la pronunciación correcta de la palabra (línea 172), pronunciación que es rápidamente aceptada por Joana (línea 173), tras lo cual, una vez resuelto el problema, la conversación continúa su camino.

Invitamos al lector a intentar imaginar una actividad similar en la que la interacción tiene lugar entre alumno y profesora públicamente ante el resto de la clase y a contestar las siguientes preguntas. ¿Habría aventurado Joana la palabra "monedero" sin ser directamente interpelada por su interlocutor? ¿Habría aprovechado Joana sus turnos para repetir insistente y relajadamente los vocablos problemáticos ("bolso", "monedero", "uva") con la finalidad de consolidarlos? ¿Habría adoptado Steve el papel de "experto" en la conversación ayudando con sensibilidad a su interlocutor? ¿Habría contribuido Joana con los términos "dentro" o "vamos supermercado" a completar el enunciado del hablante más experto? ¿Se habría atrevido

Joana a retar la autoridad de la profesora cuando dudó si la palabra correcta era "monedero" o "billetero"? ¿Acaso se hubiera planteado siquiera que la profesora podría haberse equivocado? En resumen ¿habrían adoptado ambos alumnos el mismo grado de protagonismo y cooperación en la gestión de la conversación?

Observemos ahora en [4] como se enfrentan a la misma tarea Ana y Berta, dos estudiantes de 1º de ESO⁶ de 12 años en su clase obligatoria de inglés en un instituto público:

[4]	
1.	A- the windows and the door has got a pairs beca:use... :n... Cristina!
2.	B- no, para porque algunos están XXX porque :n in the door, the door and the windows <3> are pair...because...
3.	A- ¡Cristina!<15>
4.	B- because...two are...
5.	A- ¡Cristina!
6.	B- uh-<3> what
7.	A- {(PP) what is the madera in English?}
8.	Prof- what is?
9.	A- =madera=
10.	B- =madera=
11.	Prof- wooden. Made of wood. It's made of wood or wooden.
12.	B- vamos a comenzar. Va.
13.	A- because... because the: door and the windows... are-
14.	B- pairs...
15.	A- a piers because son...{(P) cómo se dice madera?}
16.	B- ooch\ (ríe)
17.	A- (riendo) era ooch. No? Eh. Cristina! XXX XXX
18.	Prof- {(PP) wood.}
19.	A- hood.
20.	B- hood.
21.	Prof- wood.
22.	A- wood.
23.	B- hood. (ríe)
24.	Prof- va:
25.	B- and have got a: have got a: the window th- uh- window.
26.	A- {(PP) what is the: XX?}
27.	Prof- what is what?
28.	A- vidrio.
29.	Prof- glass.
30.	B- and glass. Wood and glass\
31.	A- and glass.
32.	B- ¡qué guay!<14>

Ana y Berta necesitan 31 turnos para llevar a buen puerto la construcción de un único mensaje, lo cual nos da una idea de la dificultad que la tarea presenta para ellas. Observamos como ambas están totalmente centradas en la tarea y no se apartan de ella en ningún momento. También observamos que el uso de la L1 –el español en este caso– es muy limitado y que las alumnas se atienen a las normas impartidas por la profesora –la conversación debe llevarse a cabo íntegramente en lengua meta– antes de iniciar la

Los ejemplos anteriores muestran con claridad que los alumnos aprovechan muy bien el tiempo cuando se les permite llevar a cabo tareas en parejas y realizan un trabajo serio y sistemático de las formas lingüísticas que necesitan para expresar el mensaje deseado con corrección

actividad, a pesar de que la profesora se encuentra alejada de ellas (obsérvese en la línea 1 que la profesora tarda en acudir al llamado de Ana). Es más, la L1 es utilizada con sabiduría por ambas como andamiaje para la construcción del enunciado en L2. Así en la línea 2 observamos que Berta percibe el error en la producción de su compañera y se ayuda de la verbalización del mensaje en L1 para, a partir de ésta, construir su enunciado en L2. Es interesante hacer notar que la producción de las hablantes no es aceptada sin más por la compañera, sino sometida a crítica y corrección.

Es patente, pues, el interés de Ana y Berta en producir enunciados fonética, gramatical y léxicamente correctos. Llama, por ejemplo, la atención su tesón en la práctica de la palabra "wood". Las alumnas son capaces de percibir el desajuste entre su pronunciación y la pronunciación de la profesora y se esfuerzan por aproximar su producción a la del modelo.

El fragmento muestra con claridad un trabajo intenso de elaboración, corrección, práctica y reelaboración de enunciados controlado mayoritariamente por las aprendices. Finalmente, la intervención de Berta en la línea 32 refleja como el trabajo y el esfuerzo no es percibido negativamente por las alumnas, sino que están disfrutando enormemente con la actividad.

Los cuatro ejemplos anteriores demuestran con claridad que los alumnos aprovechan muy bien el tiempo cuando se les permite llevar a cabo tareas en parejas y realizan un trabajo serio y sistemático de las formas lingüísticas que necesitan para expresar el mensaje deseado con corrección. Así mismo, demuestran la atención con la que se escuchan los hablantes y cómo cooperan en construir un discurso coherente. En este sentido, la interacción aprendiz-aprendiz se separa de los modelos más comunes de interacción profesora-alumno, en los que el segundo da por descontado que la producción de la primera es correcta tanto en el significado como en la forma empleada. Este hecho suele hacer disminuir la atención hacia lo que la profesora está diciendo, en parte porque él no puede contribuir a la mejora del enunciado y en parte porque, bajo la presión del que se sabe evaluado, necesita concentrar toda su atención en pensar qué dirá él a continuación.

De hecho, los ejemplos anteriores ilustran con claridad los hallazgos de numerosos estudios en el campo de la interacción oral en parejas:

- En la discusión por parejas el aprendiz puede expresar sus propios significados, tiene

necesidad de decir cosas y se esfuerza en encontrar la forma de decirlas, lo cual le lleva a experimentar con la lengua y a arriesgarse más (Nussbaum, 1998). Obsérvese el caso del "monidoro" o de la "madera".

- En la interacción alumno-alumno, el hablante puede, sin riesgo, hacer esperar al interlocutor, ayudarlo y poner en entredicho sus enunciados (Bygate, 1988), a diferencia de lo que ocurre en la interacción profesora-alumno, en la que prácticas de este tipo podrían ser percibidas como un reto a la autoridad de la profesora.
- Además, entre compañeros cometer errores no es algo terrible. Los dos miembros de la pareja son conscientes de su común falta de competencia (Varonis y Gass 1983) y el posible error queda entre los dos aprendices, lo cual es menos intimidatorio que cometerlo delante de toda la clase. Esto favorece la conversación exploratoria propia de la interacción por parejas, en la que los alumnos exploran sus recursos al máximo sin el temor de recibir la reprobación de la profesora (Barnes, 1976).
- La interacción profesora-alumno no es suficiente para que se produzca aprendizaje porque en este tipo de interacción es la profesora quien planifica la conversación. En la interacción alumno-alumno el aprendiz se ve obligado a ensamblar frases para producir significados. La interacción alumno-alumno posee la dimensión crucial de planificación conjunta del discurso (Bygate, 1988). Hablando en parejas el alumno aprende a utilizar las



características distintivas del discurso hablado. Este protagonismo en la construcción conjunta del discurso provoca un mayor grado de atención a las palabras del interlocutor.

- En el mismo sentido, Nussbaum, Tusón y Unamuno (1999) detectan la diversidad de estrategias comunicativas que utilizan los alumnos para evitar los problemas, a las que denominan estrategias de rodeo y que son indicadores de solidaridad y de una finalidad común en la resolución de la tarea.

- Este tipo de conversación les permite además convertirse en "propietarios" del conocimiento, de forma más activa e independiente (Long y Porter 1985; Barnes y Todd, 1978). En los ejemplos anteriores hemos observado como los alumnos eligen su propio "programa de aprendizaje" y centran su atención en aquellos aspectos que les parecen prioritarios.
- Las diferencias se dan, así mismo, en el terreno de la atención a la forma. Así se han encontrado mayor número de autorreparaciones, heterorreparaciones y ejemplos de coenunciación, todo lo cual favorece la corrección con la que se expresan los alumnos (Long y Porter, 1985; Griggs, 1997). Además, DePietro, Matthey y Py (1989); Donato (1994), LaPierre (1994); Swain (1995, 1998); y Nussbaum, (1999) hallaron que el trabajo en parejas favorece la reflexión metalingüística explícita de los aprendices ya que los alumnos se esfuerzan en encontrar de forma cooperativa solución a los problemas que se les presentan durante la realización de tareas significativas.
- La conversación entre pares nos da información sobre los procesos de aprendizaje que los alumnos ponen en funcionamiento. Esta información facilita que la profesora pueda llevar a cabo una intervención pedagógica más eficaz y ajustada a las necesidades de sus alumnos (Donato y Lantoff, 1990; Arnó, Cots y Nussbaum, 1997).



- Por último, es evidente que organizar la clase en parejas que conversan en la lengua meta acarrea un considerable aumento en la cantidad de lengua que cada alumno tiene oportunidad de producir y escuchar de forma personalizada, si la comparamos con la cantidad de lengua que produciría en una clase tradicional en la que los alumnos interaccionan uno a uno con el profesor.

Podríamos resumir, utilizando una vez más la terminología del MECR, que la conversación

entre parejas de alumnos incide positivamente en el desarrollo de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas de los aprendices, mejora la motivación de los alumnos y facilita la adaptación de las tareas por parte de la profesora a las necesidades reales de sus alumnos.

Sin embargo, a pesar de la consistencia en los resultados de tan numerosos estudios esta forma de trabajar continúa relegada a un segundo puesto en numerosas aulas de lengua extranjera. Examinemos cuáles podrían ser las razones que explicarían esta situación.

2.2. La baja densidad de actividades interactivas en las aulas de lenguas extranjeras

Por un lado, las actividades orales provocan ruido en el aula y son más difíciles de controlar que las actividades que implican la utilización de papel y lápiz. La inseguridad de la profesora es uno de los aspectos más determinantes: la profesora puede tener la sensación de que ha perdido el control del grupo. El ruido que se produce en la clase, y la relativa autonomía de la pareja para llevar a cabo su trabajo pueden hacer pensar a la profesora que las parejas están perdiendo el tiempo o no se están concentrando en los objetivos que había diseñado para la actividad. También es bien cierto que los alumnos pueden caer en la tentación de realizar la tarea en la lengua materna. La tentación

La conversación entre parejas de alumnos incide positivamente en el desarrollo de las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática de los aprendices



será tanto más grande cuanto más comunicativa e interesante para el aprendiz sea la tarea. Por otro lado, en clases con niños o adolescentes, éstos pueden optar por no hacer la tarea en ningún caso y emplear el tiempo en hablar de sus cosas.

Lo cierto es que mientras que los alumnos realizan un ejercicio escrito, la profesora puede hacer un seguimiento de su trabajo simplemente echando una ojeada a los cuadernos de tanto en tanto, sin necesidad de estar presente

El sistema de evaluación de los aprendizajes utilizado en los centros educativos tiene una influencia fundamental en la escasez de prácticas orales en el aula

durante todo el proceso. Esto es más difícil en la discusión por parejas. Algunos alumnos bajan la voz, callan o simplemente se ponen tensos cuando la profesora se aproxima. En el mejor de los casos la pareja continúa con la actividad, en cuyo caso la profesora puede escuchar lo que los alumnos están diciendo en ese particular momento, pero se ha perdido todo el discurso anterior y posterior.

Los alumnos por su parte pueden tener la sensación que estas actividades son juegos poco serios, actividades marginales que la profesora propone de tanto en tanto en la clase para darle color. Estos juegos, piensan, desde el alumno más consciente hasta el más despreocupado, no son auténticas actividades de aprendizaje en las que se trabajan contenidos del curso con seriedad y rigor, sino meros pasatiempos. Esta idea viene influida por un lado por una determinada moral conservadora que haría pensar al alumno que si una actividad es "divertida", no puede ser "seria" al mismo tiempo. En resumen, con frecuencia la profesora carece de una estrategia pedagógica que le ayude a gestionar de forma eficiente una clase en la que predominen las actividades orales.

A estos problemas de percepción por parte de los diversos agentes de la comunidad escolar se añade el problema real de la dificultad que ofrece la lengua oral para poder reflexionar sobre ella. El texto escrito permanece y el alumno puede volver sobre él para evaluarlo, corregirlo y mejorarlo. En definitiva, tiene la oportunidad de aprender de sus aciertos y errores.



Para el alumno es mucho más difícil llevar a cabo esta toma de conciencia sobre el texto oral. Durante la tarea por parejas el alumno está concentrado en resolver con éxito los problemas de comunicación que se le van presentando. Sin embargo, es difícil durante la actividad, y una vez acabada ésta, promover actividades de autoevaluación reposada en las que el alum-

no pueda observar su progreso, fijarse nuevas metas y reflexionar sobre la lengua oral en general. El alumno no tiene la posibilidad de volver sobre el texto que acaba de producir, analizar los problemas con que se ha encontrado y evaluar las soluciones a las que ha llegado con su compañero durante la conversación. Si la profesora diseña una actividad destinada a despertar la conciencia del hablante, éste se ve obligado a recurrir al recuerdo de lo que se acaba de decir, en lugar de analizar exactamente lo que se ha dicho.

Finalmente, el sistema de evaluación de los aprendizajes utilizado en los centros educativos tiene también una influencia fundamental en la escasez de prácticas orales en el aula. En numerosas ocasiones el instrumento evaluador por excelencia es la prueba escrita. El examen oral, si existe, es una prueba complementaria y a su diseño no se le suele otorgar ni la décima parte del tiempo que se dedica a la prueba escrita. ¿A qué se debe este lugar secundario otorgado a la evaluación de aquello que se declara en las programaciones ser el objetivo prioritario de aprendizaje?

Por un lado, cabe señalar las dificultades prácticas de llevar a cabo actividades de evaluación orales de forma individualizada o por parejas. Entre ellas destacan la carencia de tiempo para evaluar a todos los alumnos y la realización de las tareas de evaluación en un medio no idóneo: el aula con el resto de alumnos de la clase presentes, llevando a cabo una actividad paralela. A estas dificultades reales se une la tradicional supremacía de la lengua escrita sobre la oral en los sistemas educativos occidentales: es la lengua escrita la que tiene valor académico.

No es de extrañar, pues, que los alumnos acojan cualquier trabajo oral como una pérdida de tiempo. Lo que hayan podido aprender con esas tareas no será tenido en consideración para juzgar su éxito o fracaso en el curso. El mensaje implícito que recibe el alumno es que, si la profesora le da tan poco valor a la prueba oral, debe de ser porque la comunicación oral, en el fondo, no es tan importante.

Se hace evidente la necesidad de hallar un procedimiento pedagógico que ayude a superar los problemas enunciados anteriormente y que contribuya a situar la interacción oral en parejas en el lugar que le corresponde en el aula de lengua extranjera. En el próximo número de *Mosaico* presentaremos el Portafolio Oral, un procedimiento de evaluación que puede ayudar a convertir la lengua oral en el eje central de las actividades del aula.

Anexo 1**Simbología de la transcripción****Secuencias tonales terminales:**

Descenso:	\
Ascenso:	/
Mantenimiento:	—

Pausas:

Pausa breve:	
Pausa media:	
Sin pausa	<0>

Prolongación del sonido final: :**Solapamientos:**

= texto del hablante A=
= texto del hablante B=

Intensidad:

Débil (piano):	{(P)texto}
Muy débil (pianissimo):	{(PP)texto}
Fuerte (forte):	{(F)texto}
Muy fuerte (fortissimo)	{(FF)texto}

Riendo:

@

Lenguas:

Inglés: caracteres en estándar;
Catalán: caracteres en negrita;
Castellano: caracteres en cursiva

Fragmentos incomprensibles: XXX**Fragmentos dudosos:** {(?)texto}**Comentarios del****observador:** [TEXTO EN MAYÚSCULAS]**Bibliografía**

- ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K. (1991): *Focus on the language classroom*. Glasgow. Cambridge University Press.
- ARNÓ, E. COTS, J. M. y NUSSBAUM, L. (1997): *Peer interaction and language awareness*. En Díaz, C. y Pérez, C. (eds.) *Views on the acquisition and use of a second language*. Barcelona. Universitat Pompeu Fabra: 367-376.
- ARTER, J. y SPANDEL, V. (1992): *Using portfolios of student work in instruction and assessment*. En *Educational measurement: Issues and practice*, Spring 1992.
- BARNES, D. (1976): *From communication to curriculum*. Londres. Penguin.
- BARNES, D. y TODD, F. (1977): *Communication and learning in small groups*. Londres. Routledge & Kegan Paul.
- BLACK, L., DAIKER, D. A., SOMMERS, J. y STYGALL, G. (1995): *New directions in portfolio assessment*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Heinemann.
- BYGATE, M. (1988): *Units of oral expression and language learning in small group interaction*. En *Applied linguistics* 9: 59-82.
- CONSEJO DE EUROPA. Lenguas modernas. *Aprendizaje, enseñanza evaluación*. Un marco europeo común de referencia. La versión provisional se puede consultar en <http://culture.coe.int/ecm/>.
- DANIELSON, C. y ABRUTYN, L. (1997): *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria. ASCD.
- DePIETRO, J. F., MATTHEY, M. y PY, B. (1989): *Acquisition et contrat didactique: Les sequences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*. En *Actes du troisieme colloque régional de linguistique*. Strasbourg. Université des sciences humaines, 1989: 99-124.
- DONATO, R. (1994): *Collective scaffolding in second language learning*. En Lantoff y Appel (ed.) *Vygostkian approaches to second language research*. Noorwood. Ablex.
- DONATO, R. y LANTOFF, J. P. (1990): *Dialogic origins of L2 monitoring*. En L. F. Bouton y Y. Kachru (eds) *Pragmatics and language learning* (vol I) Urbana-Champaign. Division of English as an international language.
- ELBOW, P. (1994): *Will the virtues of portfolios blind us to their potential dangers?* En Black et al. *New directions in portfolio assessment*. Porsmouth. Boynton/Cook publishers. Heinemann.
- ESCOBAR, C. (1999): *El papel de la autoevaluación como mecanismo regulador de la discusión por parejas*. En *Textos*, 20: 61-73.
- ESCOBAR, C. (2001): *La evaluación*. En Nussbaum, L y Bernaus, M. (Eds.) *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. Síntesis: 325-358.
- ESCOBAR, C. (2002a): *Attention and the processing of comprehensible input in communicatio tasks among secondary learners*. En Nizegorodcew, A. (Ed.) *Beyond L2 Teaching*. Krakow, Jagiellonian University Press: 45-52.

- ESCOBAR, C. (2002b): *Promoting and assessing oral interaction in the classroom: the oral portfolio*. En Escobar y Hasselgren: *Assessing Secondary Students' Oral Interaction*. Barcelona. APAC Monographs 4: 7-27.
- ESCOBAR, C. y NUSSBAUM, L. (2002): *¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?* En Miquel, L. y Sans, N. (Coo.) *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Cuadernos del tiempo libre: 37-52.
- GRIGGS, P. (1997): *Metalinguistic work and the development of language use in communicative pairwork activities involving second language learners*. En Eurosla 7 proceedings: 403-415.
- HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1996): *Una educación para el cambio*. Barcelona. Octaedro.
- JENNEARET, T. (1999): *La coenunciación en francés*. Berna. Peter Lang.
- LaPIERRE, D. (1994): *Language output in a cooperative learning setting: determining its effects on second language learning*. M.A. Thesis. Toronto. University of Toronto (OISE).
- LONG, M. H. y PORTER, P. A. (1985): *Group work, interlanguage talk and second language acquisition*. En *TESOL Quarterly* 19: 207-28.
- MASATS, D., NUSSBAUM, L., TUSÓN, A. y UNAMUNO, V. (1999): *Entre simetría y complementariedad: la coenunciación en el discurso de aprendices de lengua*. Comunicación presentada en el V congreso de Lingüística general. Universidad de Cádiz.
- MURPHY, R. y TORRANCE, H. (1989): *The changing face of educational assessment*. Milton Keynes. Open University Press.
- NUSSBAUM, L. (1998): *Profils sociaux et places dans les tandems exolingues*. Wn Souchon, M. *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Besançon. Université de Franche-Comté: 116-126.
- NUSSBAUM, L. (1999): *Emergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère*. En *Langages*, 134: 35-50.
- NUSSBAUM, L., TUSÓN, A. y UNAMUNO, V. (1999): *Communiquer suffit ou de l'abandon du traitement des problèmes de langue dans l'interaction entre apprenants*. Comunicación presentada en el XI congreso internacional *Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères. Paris 19-21 abril 1999.
- PAYRATÓ, LI. (1995): *Transcripción del discurso coloquial*. En Cortés Rodríguez (ed.) *El español coloquial. Actas del I simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería. Universidad de Almería.
- PICA, T. (1987): *Second language acquisition, social interaction and the classroom*. En *Applied linguistics* 8: 3-21.
- PICA, T y DOUGHTY, C. (1985): *Input and interaction in the communicative language classroom: teacher-fronted vs. Group activities*. En Gass, S. y Madden, C (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley. Newbury House.
- SPENCER, D. y VAUGHAN, D. (1995): *Teamwork 1 student's book*. Oxford. Heinemann.
- SWAIN, M. (1995): *Three functions of input in second language learning*. En Cook, G. y Seidlhofer, B. (eds) *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford. Oxford University Press: 125-144.
- SWAIN, M. (1998): *Focus on form through conscious reflection*. En Doughty, C. y Williams, J. (eds) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- TIERNEY, R. J. (1991): *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers.
- VAN LIER, L. (1998): *The relationship between consciousness, interaction and language learning*. En *Language Awareness*, 7: 128.
- VARONIS, E. M. y GASS, S. (1983): *Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning*. En *Applied Linguistics*, 6: 71-90.

NOTAS

- ¹ Citado por Leo van Lier, 1998.
 - ² La mediación incluye las actividades de traducción e interpretación y cualquier otra actividad que facilite la comunicación entre personas que no son capaces de hacerlo de manera autónoma. Las profesoras de idiomas realizan numerosas actividades de mediación en el aula facilitando mediante la paráfrasis o la traducción la comprensión por parte de sus alumnos de mensajes que están más allá de sus posibilidades.
 - ³ En este artículo utilizamos los femeninos "profesora" y "profesoras" para designar a docentes de ambos sexos.
 - ⁴ Las tareas y transcripciones que aparecen en este artículo son el resultado de los trabajos del grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona DGES nº PB96-1219 sobre tareas e interacción coordinado por la Dra. L. Nussbaum e integrado, entre otras personas por B. Caballero, D. Masats, A. Sánchez, A. Tusón V. Unamuno y quien firma este trabajo, en el periodo 1997-2000. "Construcción de las competencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras por parejas." Proyecto nº PB96-1219 subvencionado por la Dirección General de Enseñanza Superior. Convocatoria de diciembre de 1996. Periodo 1997-2000.
 - ⁵ El fenómeno conversacional que aquí se observa es el de coenunciación (Janenet, 1999) o coconstrucción de un segmento conversacional entre, al menos, dos personas. Para un análisis más completo de este y otros fragmentos de la misma conversación véanse Masats, Nussbaum, Tusón y Unamuno, 1999, y Escobar y Nussbaum, 2002.
 - ⁶ Las siglas ESO significan Educación Secundaria Obligatoria. Este tramo educativo es obligatorio para todos los estudiantes de entre 12 y 16 años.
-

Vivir la lengua, vivir la cultura: un viaje escolar

Consuelo Jiménez de Cisneros

Escuela Europea. Luxemburgo

Todo viaje, en esencia, comporta aspectos formativos para los jóvenes: adaptación a un medio diferente, descubrimiento de una región desconocida, obligada convivencia con otros participantes, etc. Consciente de ello, la Escuela Europea promueve viajes escolares de diversa índole, ya desde la enseñanza primaria, con un contenido educativo específico en torno al cual giran las actividades didácticas y las experiencias del viaje en cuestión: por ejemplo, la quincena de la nieve, la semana del bosque, etc.

En la educación secundaria, el viaje más importante en nuestra Escuela Europea de Luxemburgo es el que tiene lugar durante la última semana de octubre para los alumnos de 6º curso.

Quisiera presentar aquí mi experiencia como organizadora y acompañante de estos viajes, especialmente desde el punto de vista del enriquecimiento lingüístico y, sobre todo, cultural, que significan para los estudiantes.

¿Por qué Menorca?

En el viaje de 6º curso participan alumnos de distintas secciones lingüísticas que eligen destino entre las propuestas presentadas por diferentes profesores.

La elección de Menorca obedece a que, tras nuestra experiencia de tres viajes consecutivos, hemos descubierto que es un lugar ideal para una salida escolar pues ofrece una serie de características especiales:

- Las infraestructuras: buenas comunicaciones con aviones y barcos.

- Variedad y calidad de servicios hoteleros.
- Seguridad para los jóvenes estudiantes. En Menorca apenas existe delincuencia ni contaminación: todavía merece el título que le diera el poeta Santiago Rusiñol de "la isla de la calma".
- Culturalmente, Menorca puede ser considerada como un museo al aire libre. En 1994, la UNESCO declaró a Menorca "Reserva Universal de la Biosfera".
- Históricamente, la isla posee monumentos talayóticos (*navetas, taulas y talayots*) que representan el pasado arqueológico más antiguo (*4.000 años antes de Cristo*) de España. Además, tiene el interés de haber sido colonizada por los franceses y los ingleses antes de llegar a ser definitivamente española. Hay también hermosas casas-palacio, fortalezas, iglesias y cuarteles de diferentes épocas y estilos.
- Paisajísticamente, Menorca destaca por el puerto de Mahón, el segundo puerto natural más grande del mundo después de Pearl Harbour; por sus playas, especialmente las calas; por su paisaje verde del campo; por sus típicos barrancos y canteras. Todo ello proporciona a los alumnos una idea muy completa del mundo rural y marino de las Islas Baleares.
- No hay que olvidar, en fin, que, para jóvenes residentes en Luxemburgo, la posibilidad de gozar de unas horas de playa en pleno mes de octubre, viniendo de la fría y brumosa Europa central, es un aliciente añadido y nada despreciable.

Pensamos que enumerar en un breve resumen cuáles son nuestros objetivos y cuáles nuestras actividades en este viaje escolar a Menor-



Naveta des Tudons

Todo viaje comporta aspectos formativos para los jóvenes: adaptación a un medio diferente, descubrimiento de una región desconocida y obligada convivencia con otros participantes



Alumnos de la Escuela Europea de Luxemburgo en su viaje a Menorca. Fotografía: Consuelo Jiménez de Cisneros

ca puede servir a otros colegas, profesores de español, en la preparación de un viaje al mismo destino o inspirarles actividades para un destino distinto.

Objetivos del viaje

- Ampliar los conocimientos culturales y lingüísticos, mediante la inmersión en el país donde se habla la lengua.
- Proporcionar una visión auténtica y realista de la vida española desbaratando prejuicios y tópicos.
- Conocer aspectos vivos de la sociedad, la realidad y la actualidad española tratando a gente diferente: autoridades, jóvenes estudiantes, trabajadores del hotel, etc.
- Conocer las múltiples facetas que configuran la realidad cultural de un país: arquitectura, arqueología, paisaje, naturaleza, historia, geografía, ciudades, museos, tiendas, mercadillos, medios de transporte, folclore, gastronomía, etc.
- Descubrir una región española que permite comprender mejor la historia y la cultura europea: en el ejemplo que proponemos, la isla de Menorca, donde han dejado su huella, además de los primitivos pobladores de su peculiar cultura talayótica, los romanos, los árabes y, posteriormente, los franceses y los ingleses.
- Fomentar la convivencia y el respeto entre alumnos pertenecientes a diferentes secciones lingüísticas.

Actividades previas al viaje

Como preparación al viaje, se realizan una serie de reuniones, a algunas de las cuales están invitados a asistir también los padres interesados. Los alumnos ven vídeos sobre el lugar que van a visitar y reciben folletos informativos y charlas orientativas. Por otro lado, se presentan las normas de convivencia y funcionamiento del viaje y se dan detalles prácticos. Los par-



ticipantes aprovechan para empezar a conocerse entre sí. Pero además, deben realizar algunos trabajos específicos de una lista de temas culturales propuestos, en equipo, en pareja o individualmente. Todo ello desemboca en una presentación oral delante de los demás compañeros, cuyo contenido se adjuntará a la memoria del viaje.

Actividades durante el viaje

Somos conscientes de la importancia de organizar actividades en las que los alumnos participen de forma conjunta; actividades que les motiven a hacer cosas: dibujar, escribir, buscar algo, participar en juegos, competiciones, tareas diversas, mini-concursos, etc... He aquí una lista –no exhaustiva– de algunas actividades realizadas.

1. **DIBUJAR PARA HACER AMIGOS.** Sentados en torno a una mágica "taula" menorquina, mientras cae la tarde, se descansa de la mini-conferencia arqueológica y se escucha una música apropiada; cada uno debe dibujar en un folio lo que prefiera de lo que abarcan sus ojos. Una vez que terminan el dibujo –cuya finalidad desconocen mientras lo están realizando–, se les propone que lo entreguen a la persona que esté sentada a su derecha, de forma que todos tengan un recuerdo especial de ese momento.
2. **REALIZAR UNA GINCANA.** Es decir, recorrer un itinerario marcado en un mapa, en un tiempo determinado y contestando al mismo tiempo un cuestionario sobre detalles del lugar que les obligue a buscar, indagar y observar.
3. **VIVIR EXPERIENCIAS ARQUEOLÓGICAS.** Actividades de búsqueda de restos diversos en un área determinada, que luego serán seleccionados y analizados por una arqueóloga local (Maite realizó un magnífico y paciente trabajo con nuestros alumnos que es justo agradecer desde estas líneas) o la fa-

- bricación de una honda balear siguiendo las instrucciones de un "maestro hondero".
- VIVIR EXPERIENCIAS DE CAMPO Y GRANJA. Actividades de contacto directo con el mundo rural (paseo en carro, recorrido entre árboles frutales, degustación de productos elaborados de forma natural, preparación de manjares típicos locales...).
 - CONOCER LA NATURALEZA. Con actividades previstas por los guardas forestales y la profesora de Ciencias Naturales, incitándoles a observar detenidamente la fauna y la flora, con especies endémicas, así como la formación de las dunas y otros interesantes fenómenos geológicos, geográficos y paisajísticos.
 - CONCURSO FOTOGRÁFICO con imágenes de interés artístico, ambiental, etc.
 - CONTESTAR UN CUESTIONARIO sobre todo lo que han visto y aprendido durante la semana, con la entrega de objetos locales a modo de premios.

Actividades posteriores al viaje

Un par de semanas después del regreso, se organiza una cena de convivencia durante la cual se realiza un intercambio de fotos y de anécdotas entre los participantes.

Un pequeño grupo de alumnos elabora, por su cuenta, el mural informativo del viaje, que per-

manecerá varios meses expuesto en la Escuela. En ese mural se recogen fotografías y comentarios que resumen, de manera personal, lo que fue su viaje. También en el "Year-book" que se edita anualmente al finalizar los estudios secundarios, se dedica una doble página a cada uno de los viajes realizados en 6º curso.

Pero a veces el viaje tiene un epílogo: suele ocurrir que el deseo de compartir con familiares y amigos el "descubrimiento" que han tenido los participantes les haga volver a la isla más adelante.

Fichas de evaluación del viaje

Estas fichas, con ligeras modificaciones, han sido utilizadas en algunos de nuestros viajes y nos han permitido conocer la opinión de los alumnos, su grado de enriquecimiento personal y cultural, así como sugerencias para futuros viajes escolares.

Las fichas reflejan, además, la realidad multilingüe que vivimos en la Escuela Europea de Luxemburgo.



Ciudadela

1 Escuela Europea, Luxemburgo
Viaje a Menorca

MENORCA

Mi descubrimiento
Ma découverte
My discovery

Name..... Section.....

Mi postal preferida.
Ma carte postale préférée.
My favourite post-card.

Voyage scolaire 6 ème octobre 1999. Ana de la Fuente et Consuelo Jiménez de Cisneros. Section Espagnole. E.E.Luxembourg

3 Escuela Europea, Luxemburgo
Viaje a Menorca

**HISTORIA EN DOS CIUDADES/HISTOIRE DE DEUX VILLES/
THE HISTORY OF TWO TOWNS: CIUDADELA-MAHON**

¿dónde está?/ou est-ce?/where is it?

1. El Museo de Menorca	12. The Bishop's Palace
2. Un orgue baroque très important	13. El Mercado del Claustro del Carmen
3. The biggest natural harbour in Europe	14. Le musée archéologique
4. La calle "Ses Voltes"	15. The Golden Farm
5. Le musée "Bastió de Sa Font"	16. La Catedral
6. "San Nicolás" Castle	17. L'ancien hôpital de la Marine Britannique Royale
7. La Plaza de S'Esplanada	18. El Ateneo Científico, Literario y Artístico
8. La plaça d'Es Born	19. Une façade moderniste très connue
9. The Museum of Hernández Mora	20. La Cala d'es Degollador
10. La fábrica de Gin Xoriguer	21. The "San Francisco de Asis" church
11. La capitale de l'île	

Mi visita favorita/Ma visite préférée/My favourite visit:
.....
.....

2 Escuela Europea, Luxemburgo
Viaje a Menorca

ARQUEOLOGIA/ARCHEOLOGIE/ARCHEOLOGY

Los tres monumentos prehistóricos/Les trois monuments prehistorics/
The three prehistoric monuments:

NAVETA
Es... C'est... It is..... He visto... J'ai vu... I have seen
.....
.....
.....
He visto... J'ai vu... I have seen
.....

TALAIOT
Es... C'est... It is.....
.....
.....

TAULA
Es... C'est... It is..... He visto... J'ai vu... I have seen
.....
.....
.....

4 Escuela Europea, Luxemburgo
Viaje a Menorca

**MENORCA Y LA GENTE. MENORCA ET LES GENS.
MENORCA AND THE PEOPLE.**

Les premiers habitants de l'île ont créé la culture.....
 Dos pueblos de Europa han estado en Menorca durante el siglo XVIII: los..... y los.....
 Menorca has been Spanish since the..... century.

J'ai connu (ou mieux connu) des copains de l'Ecole:.....
 La guía:.....
 El chófer:.....
 Other interesting people:.....

FIRMAS. SIGNATURES.



Transporte tradicional

5 Escuela Europea. Luxemburgo
Viaje a Menorca

NATURALEZA NATURE

.....

.....

.....

6 Escuela Europea. Luxemburgo
Viaje a Menorca

**MIS IMPRESIONES DE MENORCA Y DEL VIAJE.
MES IMPRESSIONS SUR MENORCA ET SUR LE VOYAGE.
MY IMPRESSIONS ABOUT MENORCA AND THE JOURNEY.**

.....

.....

.....

7 Escuela Europea. Luxemburgo
Viaje a Menorca

**LOS COLORES DE MENORCA/LES COULEURS DE MENORCA/
THE COLOURS OF MENORCA**

.....

Como botón de muestra, transcribo (en la misma lengua y estilo en que me llegaron) unas cuantas impresiones extraídas de los comentarios de los alumnos participantes en el viaje de 1999.

Este viaje fue hasta ahora el mejor momento de mi vida. Aprendí más en siete días que en dos meses de ferias en Portugal. Menorca es una isla magnífica y muy diversa en paisajes. Es muy rica desde el punto de vista de la arqueología y paisajístico. El viaje fue la mejor cosa que la Escuela ha hecho.

(Vitor dos Santos, Sección Portuguesa)

C'est un voyage super! Malheureusement demain on repart pour le gris Luxembourg. Mais ne pensons pas encore à cela, mais plutôt aux souvenirs géniaux de Menorca. (...) Ma première impression en arrivant à Menorca c'était le BONHEUR! J'adore la mer, et quand je l'ai vu avec les palmiers à coté, j'ai eu envie d'embrasser tout le monde dans le bus! On a fait des visites interessantes mais parfois quand même longues. MAIS, le groupe était génial, Menorca était génial, et... je n'ai pas du tout envie de partir..! C'est sur et certain que je vais revenir une fois!

(Daphne Kailis, Sección Inglesa)

8 Escuela Europea. Luxemburgo
Viaje a Menorca

**UNA ISLA, DOS LENGUAS. UNE ILE, DEUX LANGUES.
ONE ISLAND, TWO LANGUAGES.**

Je peux comprendre.../I can understand...

Español	Catalan	Ma langue/My language
Buenos días
Buenas tardes
Buenas noches
Hola, ¿qué tal?
Adiós, hasta luego
Muchas gracias
Perdón
Oiga, por favor
¿Dónde está...?
¿Cuánto cuesta...?
¿Qué es esto?
¿Cómo te llamas?
¿Qué pasa?
Agua
Pan
Naranjas
Queso
Jamón
Sellos
La farmacia
La discoteca
El hotel
La policía
El hospital
La piscina
La playa
El mar



Restos arqueológicos

I think Menorca is a beautiful isle. I really liked Mahon and Ciudadela and the beach of course. Menorca is a green isle with great vues and landscapes. We've seen a lot, we really got to know Menorca and its culture. I liked the today's picknick or "fiesta de campo". We had a great group who got to know each other pretty good and we could also see a totally different side of the teachers! It was a great trip and I hope I come back once upon a time... ¡Hasta la vista, Menorca!

(Caroline de Waal, Sección Neerlandesa)

No quiero terminar sin mencionar a mis queridas colegas, indispensables y magnificas compañeras de viaje, que me ayudaron en la preparación y realización de los viajes y en las actividades realizadas, algunas de las cuales se deben exclusivamente a su inventiva y entusiasmo: Ana de la Fuente (tres viajes a Menorca) y Conchita García (viaje a Alicante y costa mediterránea).

El Quijote, la mejor novela de la historia

El pasado 7 de mayo de 2002, el representante del Club del Libro Noruego, Van der Hagen, anunció el resultado de una encuesta realizada por dicho Club y el Instituto Nobel: *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* ha sido considerada la mejor obra de ficción de la Historia de la humanidad.

Frente a las crecientes amenazas contra la lectura desde la televisión, el cine y los juegos de vídeo, los organizadores se proponen crear una Biblioteca de la Literatura Universal donde estén recogidos los 100 títulos más importantes. Cien escritores de raigambre internacional, tales como el mejicano Carlos Fuentes, Salman Rushdie, John Le Carré, contestaron a la pregunta *¿Cuáles cree que son las obras mejores y más importantes de la literatura mundial?*

La novela de mayor aceptación, con mucha diferencia con respecto a las demás, fue la de Miguel de Cervantes, seguida en segundo lugar por *En busca del tiempo perdido*, de Marcel Proust. Luego viene una larga lista de obras sin clasificar, entre las que citaremos *La Iliada*, *La Odisea*, *Fausto* de Goethe, *Cien años de Soledad* de Gabriel García Márquez...



Del Quijote se han realizado más de 200 ediciones. La más reciente, con amplia exégesis, puede consultarse en Internet:

<http://www.cvc.cervantes.es/obref/quijote/>

Para quienes deseen iniciarse en su lectura, pueden utilizar las lecturas graduadas que se pueden hallar fácilmente en el mercado. Y como acceso a la obra escrita se recomienda asimismo alguna de las numerosas versiones cinematográficas que se han realizado, de entre las cuales destaca la que dirigió Manuel Gutiérrez Aragón en 1991.

"Más Europa": programa de la presidencia española de la U.E. (1 de enero - 30 de junio de 2002)

Según el orden establecido en la Decisión del Consejo de 1 de enero de 1995, la Presidencia de la Unión está organizada a partir de un sistema de rotación semestral conforme al cual cada Estado miembro la ejerce por un período de seis meses. España ha ejercido la Presidencia de la Unión Europea durante el primer semestre de 2002. La presidencia anterior correspondió a Bélgica y la siguiente le corresponde a Dinamarca.

La Presidencia de la UE conlleva una serie de importantes responsabilidades para el país que la ejerce, entre las que destacan la organización y presidencia de los Consejos Europeos (que se reúnen al menos una vez al semestre y en los que se toman importantes decisiones políticas y se fijan las principales orientaciones políticas de la Unión) y representar a la UE en la escena internacional.

Durante la presidencia Española se han celebrado dos Consejos Europeos, Barcelona (marzo) y Sevilla (junio); tres Cumbres, Cumbre U.E. - Canadá (8 de mayo - Madrid/Toledo), Cumbre U.E. - América Latina y Caribe (17-18 de mayo Madrid) y Cumbre Troika U.E. - Comunidad Andina (18 de mayo - Madrid); tres Conferencias Internacionales, Reunión Ministerial U.E. - Consejo de Cooperación del Golfo (27-28 de febrero - Granada), Conferencia Ministerial ASEM (Reunión Asia - Europa), Cooperación para la gestión de los flujos migratorios (4-6 de abril - Lanzarote) y Conferencia Ministerial Euromediterránea (22-23 de abril - Valencia). Además, se han celebrado varias reuniones y seminarios ministeriales e interministeriales.



Una página web ha informado a los ciudadanos, españoles y de otras nacionalidades, tanto de los calendarios de las acciones como de los principios que las orientan, ofreciendo una visión actual de la realidad de nuestro país.

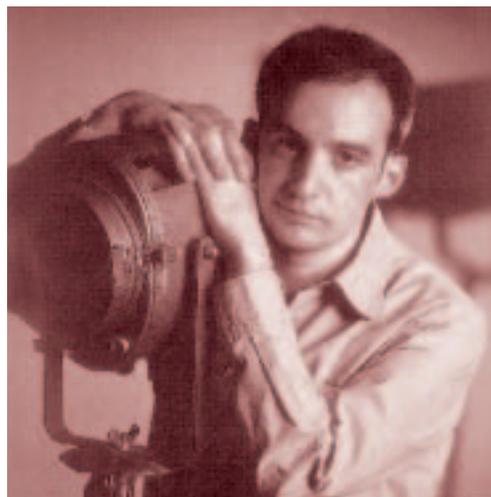
El programa de España para esta presidencia europea, sintetizado bajo el lema "Más Europa", se ha centrado en la lucha contra el terrorismo, la introducción del euro, la continuación de las reformas económicas y sociales, el cumplimiento del calendario de la ampliación, el desarrollo de la política europea exterior y de defensa, y el debate sobre el futuro de Europa. No en vano cada uno de sus puntos corresponde a cada uno de los retos que la construcción europea tiene ante sí y de cuyo éxito y orientación depende nuestro destino.

Página web: www.ue2002.es

La consagración de un nuevo director cinematográfico: Alejandro Amenábar

Este jovencísimo director de cine (Santiago de Chile, 1972) afincado en España desde su tierna infancia ha merecido este año una más amplia fama nacional e internacional. Su ópera prima *Tesis* (1996) supuso su revelación confirmada posteriormente con *Abre los ojos* (1998). Y con motivo de su tercer largometraje, *Los Otros* (2001) ha recibido 8 Premios Goya (la mejor película, el mejor director, el mejor guión original, la mejor dirección de producción, el mejor montaje, la mejor fotografía, la mejor dirección artística y el mejor sonido) al mismo tiempo que se proyectaba la película por Estados Unidos y gran parte de Europa.

Alejandro Amenábar nos plantea una historia en la que el suspense y el miedo se aúnan para analizar las relaciones psicológicas de los miembros de una familia envueltos en unas situaciones sobrenaturales. Asistimos a la vida encerrada en una antigua casona de la Isla de Jersey en los últimos días de la Segunda Guerra Mundial dentro de un ambiente asfixiante. La madre, Grace, aguarda el regreso del padre que se fue al frente de batalla, y se ocupa de la educación puritana de sus dos hijos que viven en una semioscuridad continua a consecuencia de una enfermedad incurable. La creación de una atmósfera sobria y delicada nos adentra más intensamente en los sentimientos de cada uno de los personajes. Amenábar nos presenta de este modo una excelente muestra de terror psicológico.

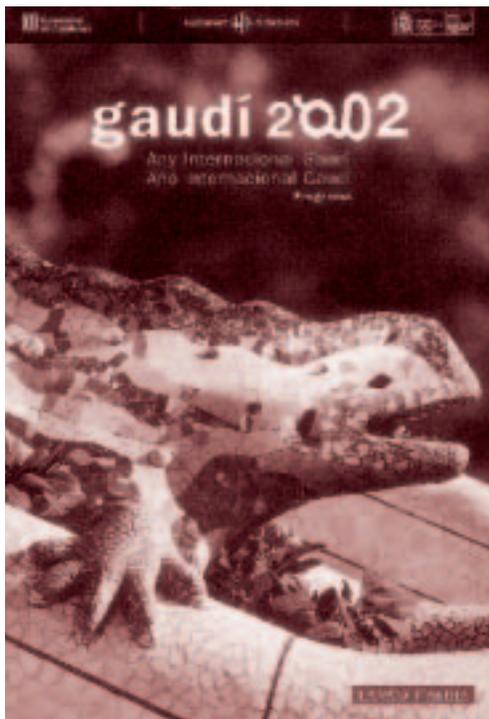


Los protagonistas han recreado magistralmente a los distintos miembros de esta familia con el papel destacado de Nicole Kidman cuya belleza no distrae en ningún momento su espléndida actuación como madre en esa mansión de misterio.

La aceptación del público ha hecho de *Los Otros* una de las películas de mayor recaudación en la historia de la cinematografía de España y el éxito alcanzado igualmente en Estados Unidos y numerosos países de Europa nos hace presagiar nuevas creaciones artísticas de este joven y genial director que esperamos pronto nos vuelvan a deslumbrar.

2002: año Gaudí

Barcelona tiene este año un recuerdo especial para este hijo de un modesto calderero* que acabó su vida como arquitecto de lo sagrado. Con motivo del 150 aniversario de su nacimiento (25 de junio 1852 – 10 de julio 1926), Barcelona, la ciudad donde transcurrió la casi totalidad de su vida, desea hacer descubrir la dimensión internacional de este insigne creador de formas y colocarlo al mismo nivel que Miró, Picasso y Dalí. Cualquiera que se haya acercado a Barcelona habrá tenido la oportunidad de apreciar alguna de las obras que jalonan esta ciudad, como el Colegio Teresiano, la Finca Güell, el Palacio Güell, el Parque Güell, la Finca Miralles, la Casa Milà "La Pedrera" o finalmente la obra a la que consagró toda su vida, la Sagrada Familia. Al decir de Daniel Giralt-Miracle, comisario del Año Internacional Gaudí, el arquitecto de la Sagrada Familia "rompió con la arquitectura del siglo XIX, que era una escuela que sólo sabía mirar hacia el pasado, y tuvo el coraje de mirar ha-



cia delante, replanteando la arquitectura desde el punto de vista estructural, conceptual y espacial. Introdujo nuevas técnicas constructivas, como el hormigón armado, y todo esto sin perder la carga simbólica y esteticista de su arquitectura" (El País-21-3-02).

El 20 de marzo se celebró el acto oficial de inauguración del Año Internacional Gaudí bajo la presidencia de la reina Sofía. Los participantes al mismo, Oriol Bohigas, Norman Foster y el japonés Arata Isozaki, entre otros, destacaron el carácter de genialidad de un hombre que juntamente con Gustave Eiffel, Louis Sullivan o Frank Lloyd Wright cambiaron el rostro de la arquitectura para siempre.

La ciudad de Barcelona ha organizado una serie de exposiciones, conferencias, talleres, rutas turísticas... para dar a conocer a este preclaro arquitecto, y otras ciudades, como Reus (Tarragona), lugar de nacimiento de Gaudí, se han unido a este mismo propósito de exaltación de una figura ya universal.

**Calderero*: persona que tiene por oficio hacer o arreglar recipientes de metal, grandes y redondos, que sirven para cocer o calentar la comida.

Para saber más puede consultarse:

www.gaudi2002.bcn.es
www.reusgaudi2002.org

Salamanca y Brujas. Ciudades unidas por la cultura

Durante este año 2002, Salamanca y Brujas disfrutaron de un renombre aún más universal al haber sido elegidas ciudades europeas de la cultura. La elección no ha podido ser más acertada.

Salamanca, la ciudad fundada allá por los años 400 A.C. y que los romanos bautizaron con el nombre de *Helmántica* o *Salmántica* está íntimamente ligada a la Universidad fundada el año 1218, la más antigua de España y una de las primeras de Europa. A esta Universidad están unidos, entre otros, los nombres de Antonio de Nebrija que obtuvo la Cátedra de Gramática en 1477, el de Fray Luis de León con su "*Como decíamos ayer...*" al reiniciar sus clases tras cuatro años encarcelado por la Inquisición, o el de Miguel de Unamuno, insigne profesor, pensador y rector de dicha Universidad. Salamanca se precia de ser humanista y quien ha surcado sus calles envuelto por la monumentalidad de sus edificios históricos ha quedado absorto por el encanto y la sabiduría que desprenden sus plazas, sus rincones, su gente.



Brujas, cuyos orígenes se remontan al período galo-romano, tuvo desde sus orígenes un sello marcadamente mercantil a través de su puerto, lo que le valió durante la Edad Media la consideración de mayor centro comercial del noroeste de Europa, además de foco de febril actividad lanera. La ciudad ha sabido conservar celosamente su patrimonio urbanístico surcado de canales, juntamente con unas tradicio-



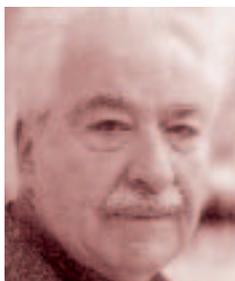
nes que la convierten en un remanso de belleza y armonía a la búsqueda del cual acuden sin cesar miles de turistas año tras año.

Con su capitalidad europea de la cultura, Salamanca-Brujas, o Brujas-Salamanca, tienen el reto de definir el concepto de cultura en los albores de un nuevo siglo, sin perder al mismo tiempo la estela de los tiempos modernos. La abundancia de acontecimientos culturales de toda índole que se están desarrollando a lo largo del presente año servirán para integrar los valores humanísticos con los anhelos de la vanguardia creadora. La consideración nacional e internacional de ambas ciudades quedará reforzada. Y desde aquí animamos a los amantes de la cultura a que acudan a alguna de las numerosas actividades ya programadas para ser testigos del hito histórico de las dos ciudades hermanadas en una misma línea común de rico pasado y futuro esperanzador.

Para saber más, véase:

www.salamanca2002.com
www.brugge2002.be

Premios literarios 2001-2002



Álvaro Mutis

Premio	Descripción	Autores y obras galardonados
Cervantes	Premio a toda una obra dedicada a la literatura en lengua castellana	Álvaro Mutis
Nadal	Premio a la mejor novela inédita en lengua castellana, otorgado por Editorial Destino	Ángela Valvey: <i>Los estados carenciales</i>
Alfaguara	Premio a la mejor novela inédita en lengua castellana, otorgado por Editorial Alfaguara	Tomás Eloy Martínez: <i>El vuelo de la reina</i>
Planeta	Premio a la mejor novela inédita en lengua castellana, otorgado por Editorial Planeta	Rosa Regás: <i>La canción de Dorotea</i>
Nacional de Narrativa	Premio otorgado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes a la mejor novela en cualquiera de las lenguas oficiales de España	Juan Marsé: <i>Rabos de lagartija</i>
Nacional de Poesía	Premio otorgado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes a la mejor obra poética en cualquiera de las lenguas oficiales de España	José Ángel Valente: <i>Fragmentos de un libro futuro</i>
Nacional de Literatura Infantil	Premio otorgado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes a la mejor obra para jóvenes en cualquiera de las lenguas oficiales de España.	Miguel Ángel Fernández: <i>Verdadera historia del perro Salomón</i>
Adonais	Premio de poesía a la mejor obra poética inédita en lengua castellana.	Juan Antonio Gómez-Coronado: <i>El triunfo de los días</i>

Érase una vez...

Isabel Baeza Varela

Ayudante de español
 Université de Louvain-la-Neuve
 baeza@rom.ucl.ac.be

1. ¿Por qué está tan enfadada Mafalda?

1.1. Lee e imagina

Aquí tienes dos viñetas de una tira cómica del dibujante argentino Quino. La protagonista es su personaje más conocido, una niña muy inteligente y crítica que se llama Mafalda. Lee la primera viñeta, **habla** con tu compañero y **adivina** la razón por la cual Mafalda se ha enfadado tanto.



1.2. Puesta en común.

Ahora vamos a poner en común vuestras hipótesis y vamos a verificarlas. El profesor proyecta una transparencia de la viñeta nº 3. (Cf. "soluciones").

1.3. Personajes

Lluvia de ideas: menciona **personajes típicos de los cuentos tradicionales** y di algunos rasgos característicos.

Personajes	Características
------------	-----------------

2. A escuchar

2.1. Escucha el poema de José Agustín Goytisolo¹ y complétalo con las palabras que faltan.

Érase una vez
 un lobito..... (1)
 al que..... (2)
 todos los corderos.

Y había también
 un..... (3) malo
 una bruja..... (4)
 Y un..... (5) honrado.

Todas estas cosas
 había una vez
 cuando yo soñaba
 un mundo al revés.

2.2. Compara tus respuestas con tu compañero o con tu compañera, antes de ponerlas en común con el resto de la clase.

2.3. Discusión. Piensa y habla con tus compañeros: ¿Qué personajes del poema corresponden con los de la lluvia de ideas? ¿Las características de los personajes son las mismas? ¿Cuál es la intención del poema?

3. El mundo al revés.

3.1. Lectura

La **parodia** es una característica fundamental de la literatura actual. Los autores recuperan la tradición y juegan con ella. Como en el poema anterior, muchas veces la técnica utilizada es la inversión. El fragmento que vas a leer a continuación también es una parodia. Se trata de **Caperucita en Manhattan** de Carmen Martín Gaité. La caperucita de este libro es Sara Allen, una niña de nuestros días que vive en un bosque muy diferente (Manhattan) y, como Mafalda, es muy inteligente y crítica.

Lee el fragmento, pregunta a tu profesor o a tu profesora las palabras que no entiendes y di qué cambia Sara en los cuentos que lee.

Sara, antes de saber leer bien, a aquellos cuentos les añadía cosas y les inventaba finales diferentes. La viñeta que más le gustaba era la que representaba el encuentro de Caperucita Roja con el lobo en un claro del bosque; ocupaba toda una página y no podía dejarla de mirar. En aquel dibujo, el lobo tenía una cara tan buena, tan de estar pidiendo cariño, que Caperucita, claro, le contestaba fiándose de él, no le daba ningún miedo, era imposible que un animal tan simpático se pudiera comer a nadie. El final estaba equivocado. También el de Alicia, cuando dice que todo ha sido un sueño, para qué lo tiene que decir. Ni tampoco Robinson debe volver al mundo civilizado, si estaba tan contento en la isla. Lo que menos le gustaba a Sara eran los finales.

Carmen Martín Gaité, *Caperucita en Manhattan*, Madrid, Siruela, 1998, p. 45.

3.2. En parejas, tomad el cuento de Caperucita Roja y oralmente haced un guión para transformarlo como Sara quiere.

Elementos del guión:

- Espacio temporal (Época)
- Espacio geográfico (Dónde ocurre)
- Personajes y características (Cambios que queréis)
- Desarrollo de la acción: inicio / desarrollo, pruebas / desenlace

Pensad también en los elementos lingüísticos que necesitáis:

- Fórmula de inicio típica de los cuentos
- Combinación de los tiempos del pasado
- Conectores temporales y causales
- Fórmulas de conclusión

3.3. Con ayuda del guión, escribe una nueva versión del cuento.

4. Cantar (actividad opcional)

Si los alumnos quieren, estaría bien cantar la canción de Paco Ibáñez, pues por su esquema acentual es perfecta para el acento tónico. Contra gustos no hay nada escrito

NOTAS

¹ Musicado por Paco Ibáñez en su disco *Los unos por los otros*.

Solución



Contra gustos no hay nada escrito

Luis Guervós de la Iglesia

Instituto Cervantes
Bruselas

1. Gustos.

Reflexión gramatical.

1.1. El profesor escribe en la pizarra una frase-tipo en varias lenguas conocidas por todos los alumnos.

**J'aime la musique/J'aime les spaguetti
I like the music/I like the spaguetti
Ik houd van de muziek/Ik houd van espaguetti**

Y les pregunta cómo se dice en español.

Se deja un tiempo para que los alumnos aventuren sus hipótesis y se explica que en español se dice:

Me gusta la música/Me gustan los espaguetis

Ya que el sujeto de la oración es la cosa que nos gusta y no nosotros.

1.2. Luego, el profesor escribe en la pizarra el paradigma de los pronombres personales en régimen de objeto indirecto:

(A mí) me	(A nosotros/as) nos
(A ti) te	(A vosotros/as) os
(A él, a ella, a usted) le	(A ellos/ellas/ustedes) les

2. Audición con texto

Sin prevenir a los alumnos, el profesor les hace escuchar la canción "Me gustas tú" de Manu Chao que previamente habrá transcrito y fotocopiado en cuatro transparencias con una letra grande (36) y en negrita para permitir una buena visualización a través del retroproyector. (Véase un ejemplo del fragmento.) Para irlo mostrando paulatinamente a los alumnos mientras escuchan la canción, se coloca la primera transparencia tapando la letra con una hoja que se irá deslizando a medida que va sonando: Esta técnica permite al alumno trabajar simultáneamente la comprensión auditiva y lectora.

3. Entrevista

Trabajo en parejas Alumnos A y B. Se tiene que advertir a los alumnos que las fichas son secretas y que su compañero no puede ver las preguntas.

El profesor puede ir aumentando las preguntas de las fichas o escoger otras en función de sus intereses de vocabulario

Me gusta la cena
Me gustas tú
Me gusta la vecina
Me gustas tú
Me gusta su cocina
Me gustas tú
Me gusta camelar
Me gusta la guitarra
Me gusta el reguqué
Me gustas tú

A. Entrevista a tu compañero

1. ¿Te gusta más el agua con gas o sin gas?
2. ¿Qué espectáculo te interesa más, el cine, el teatro o los conciertos?
3. ¿Me puedes sugerir una canción que te gusta?
4. ¿Un país que te gusta visitar?
- ... etc.

B. Entrevista a tu compañero

1. ¿Me puedes sugerir un libro?
2. Dime una cosa que no te gusta de Bélgica y una cosa que te gusta.
3. ¿Te gusta más el café o el té?
4. Y los toros, ¿te gustan?
- ... etc.

(colores, deportes, comidas, aficiones, etc.), pero es muy importante adecuar las preguntas al tipo de público que se tenga, y que las preguntas traten sobre sus gustos e intereses.

4. Me gusta el español

4.1. Se reparte la siguiente tarjeta a todos los alumnos y se les pide que, en parejas, piensen y respondan:

Texto

1. ¿Con qué frases de la canción os identificáis?
2. ¿Qué frases de la canción pueden haber provocado estas repuestas?
 – A mí también
 – A mí no
3. ¿Qué tipo de frases (no están en la canción) pueden haber provocado las respuestas siguientes:
 – A mí sí
 – A mí tampoco
4. Cada uno de vosotros debe escribir dos frases expresando algo que le gusta y algo que no le gusta
 (Siguiendo el modelo: Me gusta... / me gustan... / No me gusta... / No me gustan...)

4.2. Luego, el profesor indica que los alumnos deben moverse libremente por el aula y al encontrar un compañero, mantener un mini-diálogo con los gustos de cada uno. El objetivo es encontrar al compañero con el que más gustos se compartan.

Ejemplo:

A: Me gustan los aviones...
 B: A mí no

C: No me gusta la lluvia
 X: A mí tampoco

4.3. **Tu estrofa.** En grupos de 6, completad la estrofa de la canción con las palabras de vuestra elección,

- Me gustan.....
- Me gustas tú
- Me gusta.....
- Me gustas tú
- Me gusta.....
- Me gustas tú
- Me gusta.....
- Me gustan.....
- Me gusta.....
- Me gustas tú

Para terminar, si se quiere, se pueden cantar todas las estrofas que haya hecho el grupo, siguiendo la música.

¡Acción!

Begoña Salcedo Antiñolo

Auxiliar de Conversación Curso 2001-2002
I. St. André; I. Ntre. D. Des Champs.
Bruselas

Texto

Título: Familia

Director: Fernando León de Aranoa

Año: 1997

Inicio. Alguien dijo una vez que el único error de Dios fue no haber concedido al hombre dos vidas: una para ensayar y otra para actuar. Pues bien, Santiago está dispuesto a remediarlo. Y es que en esta historia hay algo que encaja y algo que no encaja. Encaja que Santiago se levanta como cualquier mañana, que su familia le espera en la cocina y que le cante el cumpleaños feliz cuando aparece. Lo que no encaja es que a Santiago no le guste el regalo de su hijo pequeño, que no le crea cuando le dice que le quiere, y que por eso se enfade con todos y exija otro hijo menor, que no lleve gafas, que no esté tan gordo y, a ser posible, se le parezca un poquito. ¿Quién no ha soñado alguna vez en tener una familia a su medida?

1. La familia ¿refugio o campo de batalla?

El profesor distribuye la ficha de la película e inicia un pequeño diálogo en la clase para plantear la problemática de los roces familiares.

2. Primera proyección

2.1. El profesor proyecta una escena de la película "Familia" (nosotros proponemos el encuentro de Santiago con su "familia") y pide a los alumnos que tomen nota de los siguientes aspectos: Miembros que componen la familia; momento del día en el que transcurre la acción; objetos que aparecen en la escena; alimentos que aparecen, qué regalos le hacen a Santiago.

2.2. A continuación se entrega el texto original de la escena proyectada.

3. Lectura dramatizada

Se divide la clase en pequeños grupos de tantos miembros como personajes aparecen en la escena y cada grupo procede a la lectura de la escena, en voz alta, insistiendo en la expresividad.

4. Segunda proyección

Se proyecta la escena, esta vez sin voz, y los alumnos que ya conocen el diálogo, deben poner la voz a los personajes.

5. Tercera proyección

Los alumnos responderán al siguiente cuestionario: ¿Qué te sorprende de la familia de Santiago? ¿Por qué? ¿Cuál crees que pueda ser la causa?

¿Puedes imaginar una continuación de la película?

6. Investigación

Los alumnos se distribuyen en grupos de 4, imaginan y redactan un resumen de la película.

Luego, en Internet, deben verificar si su hipótesis es correcta y si su resumen dista mucho del verdadero resumen de la película.

Intriga en el aula

Luis Guervós de la Iglesia

Instituto Cervantes
Bruselas

Texto

Bruselas, 25 de mayo de 2002

Amor mío:

No me ha sido posible comunicarme contigo directamente. Estoy escondida en la Rosa cortada, donde tú ya sabes. Tengo los mil millones escondidos conmigo. Te amo y deseo verte lo antes posible. El dinero lo gastaremos en Brasil, cuando por fin podamos recuperar los diamantes que tiene Antonio el Ciego.

Tuve que deshacerme de Federico porque quería ir a la policía. Veremos lo que hago con Luis. Creo que sospecha que nos iremos sin él, pero no te preocupes porque el dentista nos va a ayudar, aunque le tendremos que dar parte de los diamantes cuando los recuperemos. Por ahora nada más.

Todavía no podemos vernos porque la poli nos busca por todo el país. Escíbeme diciendo dónde está el cementerio para quedar el jueves. Eres la persona más maravillosa del mundo y eres el amor de mi vida, aunque sé que el otro día me pusiste veneno en el café, pero no me importa. Háblame de los diamantes. Descíbeme a Antonio el Ciego para que pueda imaginar un plan para apartarlo de nuestro camino. Dime donde estás y dónde me dejarás la muñeca con los diamantes. Te amaré siempre.

Tu Lola

Una de nuestras preocupaciones como profesores de español es inducir y motivar a los alumnos a escribir. En el apartado de escritura lúdica y creativa hemos imaginado y practicado esta sencilla actividad que vamos a describir a continuación para que, con todas las variantes posibles, podáis ponerla en práctica. Los resultados son sorprendentes.

Esta actividad se realiza paralelamente a las horas de clase y durante tantas semanas como alumnos.

Es importante que toda la actividad se haga con cierto misterio y en secreto. Al cabo de varios días, el grupo ya sabe que hay una misteriosa carta circulando y cada uno de los alumnos está a la espera de que quizá le llegue.

También es conveniente que el profesor revise los textos de cada alumno antes de ser enviados al siguiente.

Desarrollo de la actividad

1. La actividad empieza dando la carta de Lola que encabeza esta ficha (o un texto similar) a uno de los alumnos más aventajados de la clase y se le pide que responda con otra carta y que la envíe a otro alumno del mismo grupo-clase.
2. El segundo alumno (o alumna) recibe la carta de respuesta y es invitado –secretamente– por el profesor a contestarla y enviarla a otro alumno, y así cada vez hasta que toda la clase ha escrito un texto. En ningún caso se tiene conocimiento de las cartas precedentes a la que a cada uno le haya tocado en suerte responder.
3. Al finalizar la rueda, se imprimen todas las cartas y se pide a los alumnos que del conjunto de textos
 - a) Seleccionen aquellos aspectos más interesantes o sorprendentes.
 - b) Redacten un final a la intriga.
 - c) Den un título al conjunto.

Con ello se habrán obtenido varias novelas epistolares de intriga en las que habrán participado todos los alumnos.

Título <i>Tipo de documento</i> Nivel Tiempo	Destreza principal Otras destrezas	Objetivos	Soluciones Material
Érase una vez... <i>Texto literario cantado</i> Intermedio o Inicial superior 1,30 h.	Integración de las cuatro macrodestrezas (comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita). Utilizar los mecanismos de la parodia a partir de los cuentos tradicionales de la Literatura.	Practicar la competencia literaria. Narrar una historia en pasado utilizando todos los recursos y estrategias de la expresión escrita. Utilizar los tiempos del pasado, conectores... Practicar el vocabulario propio de los cuentos tradicionales.	Palabras suprimidas en la canción; (1) bueno (2) maltrataban (3) príncipe (4) hermosa (5) pirata Retroproyector Transparencia con la viñeta nº 3 Canción de P. Ibáñez, <i>El mundo al revés</i> , pertenece al disco Paco Ibáñez en el Olympia: <i>Los unos por los otros</i> .
Sobre gustos no hay nada escrito <i>Canción</i> Inicial 1 hora	Competencia gramatical. Comprensión auditiva. Comprensión escrita. Expresión oral.	Introducir el uso de los pronombres objeto indirecto con los verbos intransitivos.	Canción <i>Me gustas tú</i> (2002) de Manu Chao <i>Última estación...esperanza</i> . Chewaka Virgin.
¡Acción! <i>Cine</i> Inicial 1 hora	Competencia intercultural. Comprensión oral. Expresión oral. Expresión escrita (redactar un resumen).	Utilizar medios audiovisuales en clase. Tratar temas de interés directo. Explotar pedagógicamente. Una escena del cine.	Vídeo de la película <i>Familia</i> , de Fernando León de Aranoa (1997) distribuida por BuenaVista Home Entertainment.
Intriga en el aula <i>Carta</i> Intermedio Actividad paralela a la clase. Su duración es de, al menos, tantas semanas como alumnos tenga el grupo	Expresión escrita (carta). Comprensión lectora. Competencia literaria.	Practicar la interacción escrita.	Una carta provocadora y con intriga igual o parecida a la de la ficha.



Aprender y enseñar vocabulario

(M.J. Cervero & F. Pichardo Castro)
2000
Madrid. Edelsa.

Todo sobre el léxico

¿Está Vd. por casualidad buscando una lista de estrategias y actividades de aprendizaje del vocabulario, o una lista de criterios para evaluar aquéllas en su manual de español? ¿Se pregunta Vd. qué es la *competencia léxica*, o cuál es la diferencia entre el *contexto* y el *cotexto*? Pues todo eso y mucho más lo puede encontrar en la obra *Aprender y enseñar vocabulario* (2000, Madrid: Edelsa), editada en la serie "Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado", que patrocinan la UE (programa Lingua/Sócrates), el Instituto Cervantes y TANDEM Escuela Internacional de Madrid. Este programa es, como reza la introducción al libro "un proyecto de dimensión internacional en el que participan entidades de España, Alemania... y se dirige tanto a profesores y profesoras que están ya trabajando y que, por lo tanto, tienen experiencia y/o formación, como a personas que vayan a empezar a trabajar o que estén interesadas en la enseñanza y aprendizaje de nuestra lengua" (p. 3, introducción a la colección).

El libro, sirviéndose de una estructura clara y una presentación/lenguaje práctico-didáctico y sucinto, trata de la

teoría básica en torno al léxico (la palabra, la unidad léxica, el significado, la selección léxica) y su aprendizaje-adquisición (las teorías y sus aplicaciones en los manuales de E/LE, una tipología de actividades y estrategias de aprendizaje y presentación), partiendo del marco de la enseñanza del español en Alemania. Sin embargo, al haber bastantes manuales "internacionales" de uso frecuente a ambos lados del Mosa, esta limitación no implica en absoluto que el libro no sea de interés para los que trabajamos en Bélgica y los Países Bajos. Al contrario, engloba los métodos más recientes, como el enfoque por tareas, lo cual lo convierte para mí en uno de los mejores manuales recientes aplicados al E/LE.

Enfoque práctico

El libro tiene, ante todo, un carácter eminentemente *práctico*. Cada capítulo termina con una serie de *implicaciones didácticas* en las que se intenta conectar con la práctica docente, aunque a veces no se consiga del todo: una implicación didáctica de la existencia de diferentes tipos de significados de una palabra (p. ej. el denotativo, el connotativo, etc.) sería que "las palabras de dos lenguas raras veces cubren las mismas esferas de significado ni evocan las mismas asociaciones, debido a razones históricas, sociales, culturales y personales" (p. 32). Esto es la mera constatación de una realidad; la implicación didáctica queda muy implícita.

Además, la obra incluye *82 tareas* que invitan al lector a hacerse una idea, a partir de sus propia experiencia docente y/o un caso concreto, lo cual le permite establecer un lazo con la realidad de la enseñanza y experimentar en la práctica esta "formación a distancia" y el aprendizaje (semi-)autónomo, abierto y dinámico" para los que está pensada la colección.

Al final del libro uno encontrará el solucionario de las tareas, seguido de un *glosario* con la terminología básica del estudio y aprendizaje del vocabulario. Alguna vez el uso de la misma puede confundir: en las primeras páginas se utilizan indistintamente y sin explicación los términos de "palabra" y "vocablo", lo cual, en un principio, con-

viene evitar; tres términos básicos, a saber: "acepción", "significado" y "sentido", no se aclaran de manera distintiva; y uno puede preguntarse por qué la "competencia léxica" no forma parte de la "competencia comunicativa".

El glosario va seguido por una *bibliografía anotada*: por medio de un doble asterisco se indican los manuales que los autores consideran de mayor interés, lo cual debe ser –por definición– una selección limitada y subjetiva, aunque esto no impide que sorprenda la ausencia de unos diccionarios de gran calidad y uso general, como el Diccionario de uso del español actual y "el Seco". Asimismo, las tareas, los ejemplos y la bibliografía se centran casi exclusivamente en la práctica docente con estudiantes alemanes, por lo que no se mencionan unos léxicos básicos franceses, belgas y sobre todo ingleses cuya calidad se suele elogiar más allá de las fronteras nacionales.

Sentido crítico

También llama la atención el sentido *crítico* de la obra, puesto que va más allá de las constataciones superficiales: "*El tratamiento de errores léxicos no debe perseguir sólo su corrección, sino también determinar cuáles son las operaciones de aprendizaje subyacentes*" (p. 28). A partir de muchos ejemplos contrastivos concretos sacados de manuales populares, asistimos a un intento de comparar, clasificar y evaluar teorías, manuales, estrategias y actividades, que nos proporciona los criterios necesarios para evaluar nuestros propios manuales. Sin caer en la trampa del fanatismo, el *hilo conductor* es claro: después de presentar las múltiples recetas y métodos –por ej. los estudios actuales, como los de la psicología del aprendizaje (Aitchinson), el aprendizaje multisensorial (Kleinschroth, Lozanov) y las teorías que se basan en ellos, como la del enfoque léxico (Lewis)– los autores acaban abogando por una enseñanza más centrada en el alumno y en sus necesidades comunicativas e intelectuales –insertando tareas cognitivas y metacognitivas (como evaluar e inducir)– y por la confección personal de una serie de actividades atractivas, variadas y motivadoras. Dada la atención a una enseñanza más centrada en

el alumno, en la que se acentúa la importancia de la adquisición de un vocabulario individual y diferenciado y la necesidad de actualizar continuamente las bases de datos, se podría considerar –en vistas de una segunda versión del libro– la redacción de un capítulo dedicado a una de las pautas más actuales y obvias para realizar este tipo de enseñanza, a saber: una página web dinámica, que contiene una base de datos consultable y actualizable por profesores y alumnos.

Las *clasificaciones* de estrategias y actividades son muy nutridas, pero a veces se solapan. Se podría considerar la oportunidad de invertir la criteriología: tal vez sería más transparente y útil una lista de actividades, seguidas por sus posibilidades de aplicación (preparación, recepción, producción...). Se acentúa la necesidad de insertar actividades "para la ejercitación de las destrezas" (p. 150), es decir: para "facilitar la realización de la actividad ofreciendo actividades previas o facilitadoras basadas en la predicción de las dificultades y necesidades léxicas de los/as alumnos/as, la contextualización del tema o situación mediante recursos verbales y no verbales, activación de conocimientos léxicos previos con preguntas, lluvias de ideas, confección de un asociograma, etc." Finalmente, los autores invitan a *investigar* y a *reflexionar*. Sin embargo, sería de desear una mayor precisión en la descripción y clasificación de estrategias y en la aportación de los datos cuantitativos de las encuestas a los alumnos sobre las que se basan algunas de las afirmaciones que sostienen el libro.

En conclusión: aunque centrado en el contexto alemán y con lagunas que esperamos se colmen en una segunda edición, esta obra es de gran utilidad para conocer los criterios, conocimientos y pistas didácticas más actuales y nos invita a indagar y a experimentar. Aboga por una enseñanza más centrada en el alumno, para aumentar la eficacia del aprendizaje del vocabulario. Son necesarias actividades específicas de vocabulario que permitan la adquisición de un corpus básico y flexible de unidades léxicas, su almacenamiento en la memoria a largo plazo, su rápida y

efectiva recuperación y un uso adecuado de las mismas. Como afirman los/as defensores/as del enfoque léxico: "*si la capacidad de comunicarse es reducida sin gramática, sin vocabulario es nula*" (p. 130-131).

Kris Buyse
Lessius Hogeschool, Antwerpen
K.U.Leuven



Español, un completo método de aprendizaje de español como lengua extranjera.

Dirección Lingüística: Santiago Alcoba, de la Universidad Autónoma de Barcelona

Asesoría lingüística y metodológica: José Gómez Asencio y Julio Borrego Nieto, de la Universidad de Salamanca

Editorial Espasa Calpe S.A.
2001

El nuevo sello editorial **EsEspasa** se especializa en materiales para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). Surge en el seno de la prestigiosa editorial Espasa, editora de las publicaciones de la Real Academia, que a su vez forma parte del grupo Planeta, líder absoluto en el mundo editorial español.

Su proyecto insignia, recientemente publicado, es el método para el aprendizaje del español **Español**. Este

método es una fuerte apuesta de Espasa en el campo de ELE. De hecho, a simple vista, por la variedad de materiales que contiene y por su cuidada presentación, se aprecia que en su producción no se ha escatimado en medios. Además, este método ha sido elaborado conforme al Plan Curricular del Instituto Cervantes apareciendo el logotipo de esta prestigiosa institución en la contraportada de todos los materiales.

Español se estructura en tres niveles (inicial, intermedio y avanzado). Cada nivel consta de:

- Libro del alumno.
- 2 casetes o 1 CD de audio del libro del alumno.
- Un cuaderno de recursos y ejercicios, que incluye otro CD de audio.
- Un libro del profesor.
- Dos vídeos y una guía didáctica.
- Dos CD-ROMs multimedia. (Los del nivel 1 estarán disponibles a partir de finales de mayo de 2002.)

Tal cantidad de materiales permitirán al profesor hacer sus clases amenas y variadas al tiempo que le darán la sensación de tener un sólido paquete de recursos sobre el que basar su actuación.

Autonomía del alumno

Además, algunos de los elementos de Español están pensados para permitir que el alumno pueda trabajar de manera independiente. En este sentido nos parece especialmente interesante la sección del cuaderno de recursos y ejercicios que se denomina "Brújula" (nivel inicial e intermedio), que hace casi imposible que el alumno "pierda el rumbo" de su aprendizaje. Esta sección precede a cada bloque de contenidos y en ella se recogen los elementos esenciales de vocabulario, gramática y funciones comunicativas. El alumno cuenta además con otras **ayudas** que le permitirán trabajar cómodamente fuera del aula. Así, en el mismo **cuaderno de recursos y ejercicios** aparecen al final las descripciones de los audios, las soluciones a las actividades planteadas, y un apéndice léxico en el que se organiza el vocabulario por lecciones.

En el **libro del alumno** también se encuentran más ayudas: un apéndice con soluciones a las actividades planteadas, una sección de léxico en imágenes (en el nivel inicial), en la que se presenta el vocabulario organizado por campos semánticos y relacionado en un contexto visual, un apéndice gramatical redactado en español que relaciona cada tema de gramática con la lección(es) en el que aparece, y las transcripciones de los audios.

La **estructura del método** es muy clara. Se organiza en bloques de contenidos. Cada bloque se compone de tres lecciones. Éstas se asientan sobre cuatro pilares: Temas y situaciones, Funciones Comunicativas, Gramática y Vocabulario. El primero, "Temas y situaciones", sirve de marco para situar a las funciones, elementos de gramática y unidades léxicas que los alumnos deberán aprender. Cada lección tiene al final unas actividades de autoevaluación que permitirán al alumno tomar conciencia de su progreso.

Otras características de algunos de los elementos del método que nos gustaría destacar son las siguientes:

Numerosas propuestas de actividades alternativas y complementarias para realizar en el aula. Muchas incluyen un componente lúdico, otras están dirigidas a promover la interacción oral en el aula, o profundizar en el desarrollo de las cuatro destrezas.

Telenovela didáctica

Respecto de los **vídeos de Esespañol** cabe destacar que se trata de una producción de gran calidad técnica. La parte central de los mismos es una divertida serie titulada ¡Acción! en la que se cuentan las aventuras cotidianas de un grupo de estudiantes de teatro que quieren ser actores y que comparten apartamento. El recurso de la línea argumental, el intrigante guión, y la estudiada construcción de los personajes garantizan que los alumnos se enganchen fácilmente a este interesante "culebrón". Es importante señalar que esta serie, además, se emite por el **CANAL INTERNACIONAL DE TVE (TELEVISIÓN ESPAÑOLA)**.

Los vídeos contienen también reportajes y actividades de explotación lingüística. Se incluyen asimismo subtítulos en español para facilitar la comprensión. Cada estuche de 2 vídeos se completa con una guía didáctica.

En el momento de elaborar esta reseña los **CD-ROMs** todavía no han aparecido en el mercado. En el catálogo del método se señalan algunas características de estos: Contienen más de 600 actividades para practicar la comprensión auditiva, la comprensión escrita, el léxico y la gramática; incluyen secuencias animadas; tienen también juegos lingüísticos; están dotados de dispositivos de corrección, evaluación y control rápido; se integra también un diccionario y ayudas multilingües en inglés, francés, alemán, italiano y portugués, etc.

Además de esta prometedora herramienta multimedia, los usuarios de Esespañol podrán también hacer uso de una web asociada que está pensada como punto de encuentro para profesores y estudiantes de nuestra lengua: <http://www.esespasa.com>. En este portal se pueden encontrar foros, revistas especializadas, ayudas didácticas, etc.

En suma, creemos que Esespañol es un método que se adapta fácilmente a todo tipo de profesor y a todo tipo de alumno. Destaca por la gran variedad de materiales y recursos que contiene, y sobresale, sobre todo, por la acertada integración de los elementos audiovisuales y multimedia. Esa variedad permite, por una parte, que cada profesor pueda trazar un itinerario didáctico que se ajuste a su propio estilo de enseñanza, y, por otra, que cada alumno pueda acceder a diferentes entornos de aprendizaje donde podrá seleccionar numerosos tipos de actividades que el método propone. Además, la clara estructuración del método y la buena relación entre los diferentes materiales y recursos permitirán que tanto alumnos como profesores tengan una clara sensación de progreso y consolidación del aprendizaje.

Manuel Bordoy
Asesoría técnica en Países Bajos
Consejería de Educación



RED DIGITAL

Revista de Tecnología de la Información y Comunicación educativa
MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE de ESPAÑA
Centro nacional de Educación y Comunicación educativas
Interacti<http://reddigital.cnice.mecd.es>

Práctica, reflexión y participación

Los profesores que ya se hallan familiarizados con las TIC empiezan a debatir los alcances reales de su uso, más allá de la fascinación inicial. Responder a esta demanda es sin duda uno de los objetivos de la nueva publicación RED DIGITAL cuyo nº 1 lleva el título: Tecnologías y Educación: horizonte de un cambio. Toda una apuesta por una enseñanza de calidad, sin miedo a incorporar todas las novedades que estén al alcance de los profesores. Pero sin miedo tampoco a reflexionar sobre los cambios y ajustes que conllevan.

La revisita propone un interesante sumario por el que apunta a lo que serán sus líneas de trabajo: Conjugación de la práctica con la teoría y divulgar las actividades que se llevan a cabo en este ámbito. Así mismo, invita a la participación de los profesores, posibilitando la publicación de sus experiencias y albergando un foro interactivo de discusión. Los profesores de ELE pueden encontrar en esta publicación la posibilidad de entablar en español un necesario y saludable debate sobre las aplicaciones de las Nuevas Tecnologías en sus aulas.

Matilde Martínez Sallés
Asesoría técnica en Bélgica
Consejería de Educación.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA



Embajada de España
Consejería de Educación y Ciencia

Consejería de Educación y Ciencia

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

Consejero de Educación y Ciencia:

José Luján Castro

Debe señalarse que la Consejería, cuya sede se halla en Bruselas, extiende su ámbito en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, países en los que está acreditado el Consejero.

Horario de atención al público:

De lunes a viernes a partir de las 9,00 h hasta las 14,00 h.

Servicios administrativos:

Convalidaciones y homologaciones.
Reconocimiento de Títulos Europeos a efectos laborales.
Homologación de Títulos Universitarios a efectos académicos.
Universidad - Selectividad (P.A.A.U.).
Información sobre estudios en España.

Página WEB: www.sgci.mec.es/be/

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

BÉLGICA

Boulevard Bischoffsheim, 39 5ª
1000 BRUXELLES
Teléfono: 02/218.30.94
consejeriabelgica.be@correo.mec.es

Horario:
lunes, martes, jueves y viernes
de 09.00 h. a 14.00 h.

PAÍSES BAJOS

Trompstraat, 5
2518 BL DEN HAAG
Teléfono: 070/306.19.99
alce.nl@wxs.nl

Horario:
de lunes a viernes
de 10.00 h. a 14.00 h.

ASESORÍAS TÉCNICAS

BÉLGICA

Asesoría Técnica.

Bld. Bischoffsheim, 39 Bte. 15-16
1000 Bruselas
Teléfono: 00 32 2 219 53 85
Fax: 00 32 2 223 36 05
asesoriabelgica.be@correo.mec.es

Asesores:

Luis María Areta Armentia
Matilde Martínez Sallés

Centro de Recursos Pedagógicos del Español.

Consulta y préstamo de materiales didácticos: Casetes, vídeos, Cds, Cd-Rom, Libros, etc.
Bld. Bischoffsheim 39, 5º piso
Teléfono: 00 32 2 219 53 85

Atención al público: de lunes a viernes de 9,00 h a 16,00 h.

PAÍSES BAJOS

Asesoría Técnica.

Consulado General de España.
Frederiksplein, 34.
1017 XN Amsterdam.
Teléfono: 00 31 20 423 69 19
Fax: 00 31 20 638 08 36

Asesor:

Manuel Bordoy Verchili.
asesoriaholanda.be@correo.mec.es

Centro de Recursos Didácticos del Español.

ABC. Baarsjesweg 224
1058 AA Amsterdam
Teléfono: 00 31 20 799 00 10
Fax: 00 31 20 799 00 20 Extensión: 276

Coordinadora:
Marieke Van Ettehoven.
mvanettehoven@stgabc.nl

PUBLICACIONES

MOSAICO 1, La mujer en España
MOSAICO 2, Teselas de actualidad
MOSAICO 3, Literatura
MOSAICO 4, Teselas de actualidad
MOSAICO 5, El español para fines específicos

MOSAICO 6, Teselas de actualidad
MOSAICO 7, Internet y las nuevas tecnologías
MOSAICO 8, Teselas de actualidad
MAPA LINGÜÍSTICO DEL ESPAÑOL EN BÉLGICA

FORMESPA Lista de distribución para el profesorado del español
LASCA. Método de español para neerlandófonos
ACTAS DEL I CIEFE
SPAANS IN NEDERLAND

ASOCIACIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL

ESPAÑA	Avenida Ramiro de Maeztu,7 28040- MADRID Direcciones de contacto: Marinela García Fernández Presidenta de A.E.L.F.E. marinela@upm.es	Arancha Lauder Secretaria Técnica Arancha@vi.upm.es Tlfno. 00 34 91 336 62 67 Fax. 00 34 91 336 61 68 www.upm.es/informacion/aelfe/
A.E.L.F.E. Asociación Española de Lenguas para Fines Específicos		
A.E.P.E. Asociación Europea de Profesores de Español	Creada en 1967 en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander www.welcome.to/aepe	Vocal para los Países Bajos y Bélgica Leontine Freeve de Vrijer Teléfono: 00 31 53 572 43 16
A.S.E.L.E. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera	Apartado 890 - 29080 MÁLAGA (ESPAÑA) Fax: 00 34 929 51 08 04 www.activanet.es/asociacion/asele asele@activanet.es	Representante en Bélgica Dolores Soler-Espiauba Teléfono: 00 32 2 345 84 63 Dol.soler@skynet.be
BÉLGICA	La S.B.P.E. es miembro de la C.A.P.P. (Coordinación de Asociaciones de Profesores Pluralistas) Presidenta: Mireille Verdière presid_sbpe@hotmail.com	Contactos: Anne Casterman Teléfono/Fax: 00 32 2 735 81 85 Christine de la Rue. Teléfono/Fax: 00 32 2 772 32 86 Boletín: PUENTE Página Web: http://sbpe.isec.be
S.B.P.E. Société Belge des Professeurs d'Espagnol		
PAISES BAJOS	Hoge Larenseweg 344 122 RN Hilversum Países Bajos Teléfono: 00 31 35 685 20 04 aguardiola@pdl.dhs.org	
S.L.O.E.T.E.C. Asociación Nacional de Profesores de Lengua y Cultura		
VDSN (Vereniging Docenten Spaans in Nederland)	Van Brakelstaat 30 C 3814 RL Amersfoort Países Bajos Tel. / Fax: 00 31 33-472 93 55	
Levende Talen: Sectie Spaans	Potsbus 75148 1070 AC Amsterdam Países Bajos Teléfono: 00 31 20 673 94 24	
LUXEMBURGO	Comisión Nacional de Programas Coordinador: Roman Lambert Lycée Classique Athénee.	24, Bd. Pierre Dupong 14-30 Luxembourg Tel: 00 352 44 03 49

INSTITUTO CERVANTES



www.cervantes.es

INSTITUTO CERVANTES BRUSELAS

Av. de Tervuren, 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

Resultado del IV concurso de cuentos

"Una oportunidad para la paz" fue el lema de este año para el IV Concurso de Cuentos de las Consejerías de Educación y de Cultura de la Embajada de España en Bruselas. Los galardones a los premiados fueron entregados por el Director de la Real Academia de la Lengua Española, Don Víctor García de la Concha, en un acto que se celebró el 27 de mayo, en el salón del Instituto Cervantes de Bruselas.

Ganadores

A - Categoría infantil, menores de 13 años

1er. Premio: Melisa Cabrera
 2º Premio: Iñigo Samper
 Accésit: Marc Al-Dandachi
 Accésit: Cinta Díaz
 Accésit: Andrea Laceras



B - Categoría juvenil, de 13 a 18 años

B 1 - Español lengua materna.
 1er. Premio: Guiomar Jiménez
 2º Premio: Kathy Devouge
 Accésit: Susana García

B 2 - No tienen español como lengua materna.
 1er. Premio: Deborah Gerrebos
 2º Premio: Muriel Candelas
 Accésit: Ethel Dilouambaka

C - Categoría adultos

C 1 - Español lengua materna.
 1er. Premio: Ignacio Villagrán Teresa
 2º Premio: Marisol Sarabia Noguera
 Accésit: Margarita Alonso Mediavilla

C 2 - No tiene español como lengua materna.
 1er. Premio: Rudi Meesschaert
 2º Premio: Paul Mauroy
 Accésit: Chiara Sassoli

Calendario

Actividades realizadas
 con la colaboración de
 la Consejería de Educación
 y Ciencia

BÉLGICA

CONGRESO

La literatura erótica y su traducción

Viernes y sábado, 25 y 26 de octubre de 2002

Organizado por el Institut Supérieur de Traducteurs et Interprètes (ISTI), de Bruselas

Lugar: ISTI. Rue Joseph Hazard, 34 180 Bruselas

Para programación, condiciones e inscripciones: Jacqueline Libois
 Tel.: 02/340.12.80
 jlibois@heb.be

JORNADA DE ESTUDIOS

¿Qué significa aprender y enseñar vocabulario?

Jueves, 21 de noviembre de 2002

Organizada por l'École d'Interprètes Internationaux de l'Université de Mons-hainaut

Lugar: École d'Interprètes Internationaux
 Avenue du champ de mars, 17
 7000 mons

Para inscripciones:
 Tel.: 065/37.36.01
 secretariat.eii@umh.ac.be
 isabelledeoliveira@hotmail.com

PAISES BAJOS

JORNADA

"El español en el marco de referencia Europeo. El portafolio Europeo de las lenguas"

Viernes, 25 de octubre de 2002

Lugar: Instituto Cervantes de Utrecht
 Domplein 3 - 3512 JC Utrecht

Tel.: 31.30-2334261
 Fax: 31.30-2332970
 cenutr@cervantes.es

CURSOS

Febrero de 2003

I Curso de iniciación a la didáctica de ELE para profesores noveles

Lugar: Instituto Cervantes de Utrecht
 Domplein 3 - 3512 JC Utrecht

Tel.: +31.30-2334261
 Fax: +31.30-2332970
 cenutr@cervantes.es

Mayo de 2003

II Curso avanzado sobre lengua, cultura y vinos españoles

LUXEMBURGO

Concurso de redacción y de dibujo

Información: Agrupación de Lengua y Cultura Españolas: A.L.C.E Luxemburgo.
 Javier Arnedo:
 alce.luxemburgo.lu@arce.
 pntic.mec.es

VII Certamen literario infantil y juvenil Antonio Machado

Información: Circulo Español Antonio Machado

Dirección postal:
 B.P. 3068, I-1030 Luxembourg

Tel./Fax: +352-498887
 machado@netcourrier.com
 http://www.circulo-machado.
 lu/index0.htm

EMBAJADA DE ESPAÑA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
CULTURA Y DEPORTE
DEL REINO DE ESPAÑA

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