

mosaico

Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español

19 Junio 2007

En la periferia de la oración compuesta

N. Delbecque

Comunicación en clase de ELE

M. Simons y W. Decoo

Gramática y atención a la forma I

C. Moreno



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO

EMBAJADA DE ESPAÑA

Sumario

PRESENTACIÓN

Margarita Melis Maynar Subdirectora General de Cooperación Internacional Ministerio de Educación y Ciencia	3
--	---

ARTÍCULOS

En la periferia de la oración compuesta: cláusulas sustantivas antepuestas y su modulación discursiva Nicole Delbecque	4
La disposición a la comunicación en la clase de ELE Mathea Simons y Wilfried Decoo	10
Gramática y atención a la forma: sentido y sensibilidad (I) Concha Moreno García	16

TALLERES

Tópicos típicos acerca del mundo empresarial español Lieve Vangehuchten, Almudena Basanta, Manuela Crespo	22
Desarrollar material didáctico para la clase de ELE a través de la Internet Veronique Berton	26
<i>¿Si vas como una 'moto', no cojas el coche!</i> Explotación didáctica de anuncios publicitarios y otros materiales auténticos en clase de ELE Martine Mannens	30

BIEN DICHO Y BIEN ESCRITO

Español urgente Una comida completa: sándwich y café (y la confusión con el vino tinto) Alberto Gómez Font	35
Español correcto La lengua de los políticos analizada en el aula de ELE Dolores Soler-Espiauba	37

FICHAS

El eclipse solar en clase de ELE Liesbeth Merckx	40
Róbale palabras a Juanes Encarnación Román Carreño	43

GUÍA DEL PROFESOR

RESEÑAS

<i>Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L</i>	46
<i>Comprensión escrita</i>	48

INFORMACIONES

Noticias	49
Calendario	50
Consejería de Educación	51
Institutos Cervantes	51

PORTADA

Mosaico en el que se representa un pavo real. Ruinas de Itálica. Sevilla.
(Foto cedida por la Oficina de Turismo en Bruselas).

MOSAICO

Junio 2007

Directora

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

Coordinador

Federico Curto Herrero
Asesor Técnico

Equipo de Redacción

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

Colaboran en este número

Almudena Basanta
Veronique Berton
Silvia Canto Gutiérrez
Manuela Crespo
Wilfried Decoo
Nicole Delbecque
Alberto Gómez Font
Miguel Ángel Hernando Fernández
Martine Mannens
Margarita Melis Maynar
Concha Moreno García
Liesbeth Merckx
Encarnación Román Carreño
Mathea Simons
Dolores Soler-Espiauba
Lieve Vangehuchten

Fotografía

Federico Curto

Corrección lingüística

Beatriz Calvo Martín

Maquetación – Impresión y encuadernación

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

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Edita:

© Secretaría General Técnica.
Subdirección General de Información y Publicaciones
Consejería de Educación de las Embajadas de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
N.I.P.O.: 651-07-077-9
I.S.S.N.: 1374-0245

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

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

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

— ejemplar gratuito —

Edición electrónica de Mosaico:

<http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/revistas.shtml>

Presentación



La Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo ha tenido la amabilidad de invitarme a hacer la presentación del número 19 de la Revista *Mosaico* y yo he aceptado muy complacida esa invitación.

Hace unos meses, por mi nombramiento como Subdirectora General de Cooperación Internacional, asumí la importante y grata tarea de trabajar en pro de la promoción y difusión de la lengua y la cultura españolas en el exterior, que es una de las líneas prioritarias de esta de Subdirección General dada la creciente demanda del español como lengua extranjera en el mundo.

Soy muy consciente de que, para llevar a cabo estas acciones, tenemos que contar con la inapreciable colaboración de los profesores de español que ejercen su actividad en los sistemas educativos de los diferentes países en que nuestra lengua está presente. El interés con que llevan a cabo su tarea de enseñanza del español como lengua extranjera, el entusiasmo con el que transmiten nuestra cultura y el aprecio que manifiestan por todo lo relacionado con España y el mundo hispánico, les hace merecedores, indudablemente, de todo el apoyo institucional por parte de la administración española.

En esta línea de apoyo a los docentes de español trabaja la Subdirección General de Cooperación Internacional. Las Consejerías de Educación prestan asistencia técnica y lingüística al profesorado de ELE y llevan a cabo, entre otros, un ambicioso programa de publicaciones destinado a la actualización didáctica y lingüística de este profesorado con el fin de que pueda aplicar los métodos más modernos y eficientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.

Este programa tiene como finalidad la publicación de libros, editados directamente bajo la responsabilidad de la Secretaría General Técnica o coeditados en colaboración con universidades y otras instituciones. En este programa se incluyen también una serie de revistas como *RedELE*, en soporte electrónico, destinada a la didáctica del español como lengua extranjera y otras, de carácter variado, elaboradas por las propias Consejerías de Educación, que sirven de canal de comunicación entre éstas y los profesores de español.

La revista *Mosaico* que usted tiene entre sus manos, dedicada a la didáctica de ELE, es un buen ejemplo de unión entre lo teórico y lo práctico. En su ya dilatada trayectoria desde que se creó en 1998, esta revista ha ido adaptando sus contenidos en función de las necesidades del profesorado de español en el Benelux manteniendo siempre una estructura teórico-práctica. La sección denominada “Artículos” refleja claramente la intención de ofrecer a los profesores trabajos de investigación sobre metodología y didáctica del español. La vertiente práctica se encuentra en dos secciones: la de “Fichas” y la de “Experiencias didácticas y talleres” que ofrecen al profesor materiales preparados para su uso en el aula de ELE.

A esta línea teórico-práctica adoptada desde el principio para servir mejor a la idea de “Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español”, según figura en el subtítulo, *Mosaico* ha unido siempre el carácter participativo del profesorado que es otro de los pilares básicos de este proyecto.

Aprovecho la ocasión de la presentación del número 19 de la revista *Mosaico* para enviar un cordial saludo a los profesores de español del Benelux y expresarles mi sincero reconocimiento por su labor en pro de la enseñanza del español y la difusión de su cultura.

Subdirectora General de Cooperación Internacional
Ministerio de Educación y Ciencia
Madrid

En la periferia de la oración compuesta: cláusulas sustantivas antepuestas y su modulación discursiva

Nicole Delbecque

Universidad Católica de Lovaina – KULeuven

Resumen

En el habla oral la estructura con cláusula completiva finita se explota más allá de sus posibilidades canónicas. La variedad de formatos encontrados en los corpus del español americano revela la permeabilidad de los tipos de relación hipotáctica nominal, adjetival y adverbial, y comprueba la naturaleza gradual de la distinción entre hipotaxis y parataxis. Entre los recursos que más claramente contribuyen a expandir y mezclar el inventario básico de las combinatorias de cláusulas, figuran la variación del orden lineal, la selección modal y la reduplicación anafórica. Las maneras en que estas herramientas interactúan producen efectos comunicativos que se dejan diagnosticar, si bien no captar plenamente, por nociones como binarización, topicalización y focalización.

Palabras clave: habla oral, subordinación, gradualidad, variación lineal, selección modal, reduplicación anafórica

0. Introducción

El estudio de las cláusulas sustantivas ocupa un lugar particular en la gramática de las oraciones compuestas cuyas cláusulas van unidas hipotácticamente. A diferencia de las cláusulas adverbiales, la cláusula sustantiva va incorporada a una cláusula principal y desempeña en ella una función gramatical. De ahí que sea muy raro que una cláusula sustantiva se encuentre en posición inicial de enunciado. El objetivo de la presente contribución es explorar esta zona periférica de la sintaxis de la oración compuesta en el español hablado de América.

Los datos provienen de tres fuentes: el nuevo corpus de habla coloquial *EGREHA*, el *Macrocorpus de habla culta*, y entrevistas consultables en el banco de datos de la R.A.E. Las referencias recogen la mención abreviada del país y el número de la entrevista del *Corpus del Español Hablado en América* (EGREHA). Los ejemplos provenientes del *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico* (J. A. Samper Padilla *et al.* 1998) van precedidos de

‘HC’ (habla culta). Los datos sacados del *Corpus de Referencia del Español Actual* (sitio *web* de la R.A.E.) se identifican por la sigla CREA, el nombre del país, un número de encuesta y el año.

La exploración es de corte funcional-cognitivo. Partiendo de cláusulas sustantivas en posición inicial de enunciado, se evoca primero un área de relativa indecisión en cuanto a la categorización del tipo de subordinación (apartado 1). Una vez reconocido el carácter altamente marcado de la anteposición de la cláusula sustantiva, se pasa a comentar su función discursiva (apartado 2).

1. Entre cláusula sustantiva, adverbial y adjetiva

Por regla general, la cláusula sustantiva sigue (inmediatamente) al predicado de actitud proposicional, tanto cuando es sujeto como cuando es complemento. Este orden lineal hace que el nexa *que* se interprete automáticamente como conjunción complementante. Fuera del orden canónico, vacila el estatuto del nexa y, con él, la interpretación de la cláusula antepuesta así introducida: tras pausa, el nexa *que* encabeza más bien cláusulas adverbiales de tipo justificativo que hacen eco a lo que precede ([1]). Cuando el contexto anterior contiene una secuencia susceptible de ser considerada como antecedente, tampoco queda excluida la interpretación como cláusula adjetiva ([2]). En un caso como en otro, sigue en pie el principio icónico de que la cabeza precede, si bien parece aflojarse el vínculo por la mayor distancia.

En la primera lectura de [1], la cláusula que va en cursiva se percibe como confirmación en eco. Sin la transcripción, sería muy difícil procesarla como cláusula sujeto del predicado que sigue (*es una especialización*). No es viable la alternativa de *que* como pronombre relativo

A diferencia de las cláusulas
adverbiales, la cláusula sustantiva va
incorporada a una cláusula principal
y desempeña en ella una función
gramatical

Artículos

al no quedar libres las funciones de sujeto ni de objeto de *hacen*. En [2], en cambio, la dualidad de voces enunciativas (el yo-comentarista y *V. Fox*) explica que la segunda cláusula introducida por *que* no se perciba como una cláusula complementaria dependiente de *creo*, sino más bien como un comentario del hablante. Si bien parece categorizable como una relativa explicativa, la pausa y la puntuación fuerte por la que optó el transcriptor atestiguan que se inclina hacia una mayor independización.

- [1] Además de los educadores en salud del Departamento de Salud y que se dedican a actividades generales, ¿verdad?, en educación en salud, tenemos educadores en salud en el programa de salud mental. *Que esos hacen labor educativa en el programa de salud mental*, ¿verdad?, ya es una especialización. Entonces en la región, este, además de nuestros tres educadores en salud, ¿verdad?, pues hay dos, de salud mental, pero este educadores en salud, generalistas, como le llamamos nosotros, hay tres nada más. (HC-PR13)



Universidad de Lovaina

- [2] Creo que la pluralidad enriquece. *Que* es algo que ha dicho el propio Vicente Fox en este sentido. (CREA, México, entrevistas, Radio ACIR 28/10/00)

La oscilación a favor de una interpretación como cláusula adverbial parece mayor cuando el predicado enunciativo viene a continuación, aun cuando el contexto anterior admite interpretaciones alternativas. Así, en [3] se evocan primero dos voces enunciativas contrapuestas de tercera persona (*ella*, y *el hombre espantado*). Luego interviene el comentario del hablante. En la subordinada causal introducida mediante *porque* el enunciador se hace oír de forma todavía más bien velada. Luego, sin embargo, en la dinámica de la interacción (*Pero no, hombre, como si pues, que bueno. Que...*), su voz se alza claramente al

nivel ilocutivo. Significa que el hablante-enunciador trasciende la proyección retrospectiva de la causa sobre el efecto contingente antes mencionado (*estaba espantado*), para instalar su reflexión de lleno en el aquí-y-ahora del momento del habla. La abundancia de marcas discursivas asimismo bloquea la interpretación de *que tienen en mente* como cláusula adjetiva con *la juventud de ahora* como antecedente (y concordancia *ad sensum* del plural *tienen*).

- [3] Al que ella le contestó eso, fíjate que estaba espantado de lo que ella le dijo. Correcto, porque ese es la juventud de ahora. Pero no, hombre, como si pues, que bueno. *Que* tienen en la mente una caja registradora, si eso es lo que te estoy diciendo, eso es triste, pero es así, es así. (CREA, Venezuela, Muestra XXVI, encuesta 3H/3M-207-d)¹

A falta de indicios claros en el contexto inmediato resulta a veces difícil determinar si *que* opera como nexo causal o si puede analizarse como pronombre relativo ([3]). En las dos opciones –relativa explicativa o adverbial justificativa–, el verbo va en indicativo. El subjuntivo, por su parte, caracteriza a enunciados independientes de valor desiderativo [4]. El parecido conceptual con cláusulas finales puede comprobarse cambiando *que* por *para que*.

- [4] Sacarlos a ellos de las corrientes mentales estereotipadas y rutinarias, hasta donde sea posible. *Que* sean capaces de mirar las cosas con originalidad, con novedad, que no repitan lo aquello que es tan peligroso en el mundo actual, que no repitan los lemas, los títulos de los periódicos, de lo que oyen en radio y televisión, que esos son toda una propaganda dirigida. *Que* ellos piensen con frescura, aunque sea con con con violencia, si usted quiere, mental, pero que sea con con un con con con un estilo propio. Con autonomía. Con autonomía. Despertar en ellos eso. *Que* no sean rebaño simplemente. (HC-CH11)

En cambio, como respuesta a una pregunta introducida por el pronombre interrogativo *¿qué?*, el formato “*que* inicial + verbo conjugado en indicativo o subjuntivo” sí es asimilable al de las cláusulas complementarias enunciativas. Significa que el modo se selecciona en función del alcance enunciativo del predicado utilizado en la pregunta: si bien prevalece la orientación objetivizante ([5], [6]), no faltan casos de orientación subjetivizante ([7], [8]). Entre los predicados objetivizantes pueden distinguirse

¹ Se reproduce tal cual la transcripción de los datos, es decir, sin tachar las discordancias y repeticiones propias del habla oral.

varias subclases: predicados de percepción, certeza, creencia, comunicación, simulación, implicación y presentación. El fuerte predominio del indicativo en la cláusula sustantiva corrobora que estos predicados instauran por defecto una perspectiva enunciativa transparente. Con negación, interrogación u otro elemento modalizador en la cláusula principal, el alcance enunciativo tiende a volverse opaco, por lo cual la tendencia global se invierte a favor del subjuntivo. En la categoría de los predicados subjetivantes tienen cabida cuatro subclases: predicados de posibilidad, predicados desiderativos, predicados causativos y predicados valorativos que se construyen por defecto con una cláusula en subjuntivo. Esto se explica por el hecho de que se caracterizan por tener un alcance enunciativo opaco; la opción contraria produce enunciados de orientación opuesta (Delbecque: en prensa),

[5] -¿Qué *opina* usted del español en Bolivia?
- *Que* es pésimo. (HC-LP12)

[6] ¿Esto qué *quiere decir*? *Que* la infancia está sobre todo y en igualdad de condiciones con los adultos, siempre vamos a tener esta opción por la infancia. (CREA, México, entrevistas, Radio ACIR, 04/11/2000)

[7] Yo fui quien habló por teléfono con él. Por eso, por teléfono ¿Y qué *quiere*? ¿*Que* le mande una carta? (CREA, Argentina, Reunión 26, 24/06/1998)

[8] Entonces también, para fuera, sacaban a todos los curas. O sea, ¿qué *querían* ellos?, *que* los curas fueran unas personas frías, una persona que no hablaran con nadie, sino en el momento que tiene que hablarle de religión y ya está, cada quien para su casa. (CREA, Venezuela, Entrevista 20, 1987)

2. Valor discursivo de la cláusula sustantiva antepuesta

El predicado principal suele preceder a la cláusula complementaria y la selección del modo no viene determinada por la función sintáctica de la cláusula complementaria sino esencialmente por el alcance enunciativo de la predicación, que se detecta en buena parte a partir del tipo de predicado y subsidiariamente por su modalización, en particular su polaridad. Así, la interpretación de *alegrarse* como predicado valorativo entraña el uso del subjuntivo, ya sea la subordinada sujeto [11], complemento directo [12] o preposicional [13]. Por lo mismo, en la cláusula sujeto el uso del subjuntivo –por ejemplo, tras el predicado valorativo *es una lástima* [9]– contrasta con el uso del indicativo tras predicados aseverativos como, por ejemplo, *es verdad* [10].

[9] Esos que en la revista me dijeron que estaban demasiado grandes *es una lástima* que se queden botados. (HC-CR9)

[10] Y yo ahí sí *es verdad* que me quedo con mi vieja creencia, con la vida de antes. (CREA, Venezuela, Entrevista 76, 1987)

[11] Señor presidente: me *alegra* que los señores senadores del bloque radical hayan vuelto a sus bancas (CREA, Argentina, Reunión 42, 2/09/1998)

[12] Bueno, eso fue tremendo. Muertos por todas partes, este y yo *me alegré* bastante de que cayera Pérez Jiménez creyendo de que íbamos a tener un cambio muy favorable (CREA, Venezuela, Entrevista 90, 1987)

[13] Entonces, hay un discurso público y no hay otro discurso, y yo *me alegro* que sea así, que la gente debata más espontáneamente. (CREA, Cuba, entrevista de F. Castro, 1998)

Por regla general, la perspectiva discursiva (objetivizante vs. subjetivizante) se procesa y desenvuelve progresivamente. Al representar el componente más elaborado de la construcción, la cláusula sustantiva se coloca detrás del predicado que determina el alcance enunciativo. Basta que haya un enlace preposicional para que la cláusula complementaria vaya inextricablemente vinculada al predicado principal: resulta inconcebible extraerla. Con cláusula objeto o sujeto, en cambio, el procesamiento inverso no es totalmente imposible, si bien resulta muy marcada la anteposición de la cláusula sustantiva. Al tematizarse



Plaza Mayor de Lovaina

Artículos

su contenido, suele independizarse, en cuyo caso deja de haber subordinación sintáctica [14].

[14] Es por eso que la compasión, o sea, la identificación espiritual con cualquier tipo de vida fuera de nosotros, marca la etapa fundamental de las dos más grandes religiones de la humanidad: el cristianismo y el budismo. *Lo confirma* San Pablo (ese máximo promotor del cristianismo) cuando nos dice que sin amor, o sea, sin identificación y entrega, no somos nada. (CREA, Nicaragua, La Prensa, 19/06/1997)

En posición inicial de una oración compuesta, como en [15], la cláusula objeto va seguida de una pausa (marcada por la coma) y duplicada por el clítico neutro *lo*. Este formato sólo se da esporádicamente. Aporta una dimensión enunciativa suplementaria al discurso expositivo: señala que el autor se hace directamente cargo de la aserción, sin pasar por el filtro de la predicación principal. Por la misma ocasión se relega a un segundo plano la voz del enunciador-sujeto (*san Gregorio*).

[15] *Que* la pintura ha sido siempre un medio de comunicación religiosa, *lo corrobora san Gregorio*, cuando en el siglo VII proclamaba que “la pintura llena las iglesias para que aquellos que no comprenden las letras puedan, al menos, leer en las estampas y en las murallas lo que no pueden leer en los manuscritos” (CREA, México, E. Ferrer, 1997)

La anteposición de la cláusula sujeto parece ser un poco menos marginal, y es menos exclusiva de registros altamente formales. El resultado es una binarización más fuerte del enunciado y corresponde a fines comunicativos que requieren el uso del subjuntivo. En la cláusula sujeto antepuesta el locutor recoge a modo de recordatorio ciertos elementos que da por consabidos, para luego recalcar en la principal el posicionamiento que preconiza. En el plano enunciativo el uso del subjuntivo indica que el contenido proposicional rebasa el dominio de control del locutor. Éste se queda fuera de juego como enunciador y se limita a recoger un contenido que presenta como algo presupuesto o ya conocido a estas alturas del discurso.

Si bien la selección modal sigue correspondiendo a las pautas enunciativas habituales (objetivización vs. subjetivización), el uso del subjuntivo excede ahora el dominio de las relaciones predicacionales. Significa que ya no cabe invocar el tipo de predicado matriz como factor explicativo. En [16], por ejemplo, la negación de la principal vuelve opaco el alcance enunciativo del verbo *significar* (predicado de implicación), lo

cual motiva el uso del subjuntivo *tengáis que ir* en la cláusula objeto, pero no el empleo de *sepa* en la cláusula sujeto.

[16] Mire, que yo no sepa ni leer ni escribir no *significa* que no tengáis que ir a la escuela (EGREHA, AR-8)

La evocación de circunstancias negativas (*no saber leer ni escribir* en [16], la *falta de educación y medios de vida* en [17]) parece facilitar el uso de esta estructura. Se realza así la noción de indiferencia ante la opción defendida a continuación, sin que haga falta insertar el predicado superordinado *no importa* o acudir a la subordinación modal de concesión (*aunque*). Obsérvese el parentesco de la construcción en [17] con la subordinada adverbial duplicativa que también sirve para evocar alternativas irrelevantes: la pausa (coma) tras la cláusula antepuesta y la construcción atributiva con la que se pasa a categorizar su contenido (*es una cosa que...*) contribuyen a distender el lazo entre ambos segmentos. Cuando en vez de la orientación argumentativa de indiferencia, prevalece la valoración positiva, como es el caso en [18], la cohesión se vuelve aún más débil y el valor desiderativo llega a expresarse con una independencia conceptual emparentada con la que caracteriza a la estructura autónoma ilustrada en [4]. Además de la pausa y el uso de la cópula (*es lo importante*), lo atestigua también la presencia del pronombre anafórico *eso*.

[17] *Que* falte educación, *que* falte medios de vida, es una cosa que siempre se puede suplir, ¿verdad? Pero en sí, la raza es una una formidable raza, con muchas posibilidades, además. (HC-LP14)

[18] *Que* te conozca la gente, eso es lo importante. *Que* sepa cómo va el como va y qué clase de persona pasó. Eso *es* lo que te da la posibilidad que, por ejemplo vos, por ejemplo si alguien te pregunta: ¿vos no tenés un albañil o un constructor? Sí, tengo. ¿Por qué no vas a ver a fulano? Fulano es una buena persona. Ahí eso es lo importante. (CREA, Paraguay, Encuesta 122)

A veces se recurre al artículo definido *el* o su forma ampliada *el hecho de* como marca suplementaria de nominalización. La presencia del determinante no sólo permite evitar toda posible confusión con otros tipos de construcción sino que está semánticamente motivada: especifica el valor epistémico de la subordinada. Señala que lo que sigue no se contempla en su realización sino en su resultado, o sea, como un hecho ya establecido, que se concibe como algo previo a la enunciación, con independencia de que se refiera a un evento (como

en [19]), remita a un estado de cosas (como en [21]), o evoque un simple contenido proposicional (como en [20]) (cf. Delbecque & Lamiroy 1999: §32.1). En [19], por ejemplo, la presencia del determinante *el* hace incuestionable la cláusula *el que la fupí logre que se convierta en voluntario*; lo cual obliga a relacionarla con el predicado *responda*, e impide que se enlace con el predicado *es posible*, que por lo mismo recibe una interpretación parentética.

[19] Creo que es en el sesenta, cincuenta y nueve al sesenta, y de ahí en adelante, el ro-te-ce va perdiendo el impacto que tenía antes. El que la fupí logre que se convierta en voluntario es posible que responda a ciertos sectores estudiantiles que están ya empezando a manifestar un descontento con los aspectos militares del en la universidad (HC-PR1)

[20] Quiero formular una consulta con respecto a lo que acabamos de votar. El hecho de que no haya quórum, ¿implica que la votación debe repetirse y, por ende, comenzar con ella la próxima sesión? (CREA, Chile, Sesión 40, 13/03/1996)

[21] El hecho de que la organización, por ejemplos, de Acción Comunal sea una organización que se ha ido mucho por el lado de la política pues ha limitado la acción misma del espíritu de Acción Comunal. (HC-BO1)

En teoría, la cláusula sustantiva no sólo puede ser sujeto de una construcción transitiva ([16], [20], [21]) o atributiva ([17], [18]) sino también de verbos intransitivos que tienen un segundo argumento en forma de complemento preposicional, como *responder a* ([19]), *acabar con*, *atentar contra*, *carecer de*, *degenerar en*, *intervenir en*, *repercutir en*, etc. En la práctica, sin embargo, parece eludirse este tipo de sintaxis compleja. A la oración compuesta con cláusula sujeto en posición inicial se le prefiere la coordinación u otro tipo de subordinación. Al coordinar dos oraciones simples basta recoger anafóricamente el contenido de la primera en posición inicial de la segunda como sujeto pronominal ([22], [23]) o nominal abstracto (*el asunto* [24], *la situación*, *el proceso*, *el incidente*, etc.) para mantener una cohesión comparable a la que caracteriza a la oración compuesta. A diferencia de esta última, sin embargo, la coordinación no hace hincapié en la inmediatez del efecto.

[22] Pues aquí, el dejar hacer, dejar pasar, se ha vuelto costumbre y *eso ha degenerado* en el abuso y la violación de las leyes. (CREA, Colombia, El Tiempo, 16/11/1994)

[23] El poder adquisitivo de la gente ha disminuido, y *esto significa* más hambre, más marginación y menos posibilidades de comprar los alimentos necesarios para la familia. (CREA, Argentina, Reunión 68, 07/12/1998)

[24] La Sociedad Antropológica de Berlín protestó airada y *el asunto degeneró* en auténtico escándalo (CREA, Chile, J. Collyer, 1995)

Otro procedimiento consiste en formular el primer miembro del binomio bajo forma de subordinada adverbial. Con prótasis condicional se obtiene una articulación lógica de la relación ([25], [26]), con subordinada temporal el condicionamiento permanece más implícito [27]. En ambos casos, el segundo miembro tiende a presentarse en términos afirmativos. Con cláusula sujeto antepuesta, parece haber mayor flexibilidad: la principal puede ser de signo negativo [16] y servir para avanzar una hipótesis [19] o formular una pregunta retórica [20]. La combinación del orden lineal marcado y del modo subjuntivo cumple una doble finalidad comunicativa: da por sentado que al locutor no le toca responsabilizarse del contenido de la cláusula antepuesta y al tiempo confiere la mayor naturalidad posible a la conexión establecida, evitando que se formule en términos adversativos (*no sé leer ni escribir pero (esto) no significa que...* [16], *la fupí logra que se convierta en voluntario pero es posible que responda a...* [19], *no hay quórum pero esto no implica que...* [20]).

[25] Recordemos que si la Constitución se vuelve vida cívica y auténtica realidad nacional, *evitará degenerarse* en “ocasiones de escándalo” que podrían abrir crisis sociales profundas. (CREA, El Salvador, El Salvador Hoy, 11/10/2000)

[26] -¿Tú estás de acuerdo con eso del perfeccionismo relativo?



Biblioteca de la Universidad de Lovaina

- Bueno, no no hablando de seres mortales, sino el caso de Dios, no. No, relativo, no. Porque relativo es el mismo la misma esencia del concepto de Dios que ya no hay una evolución, sino Dios ha existido siempre y existirá siempre como es, porque *si* hay una evolución paulatina, entonces *significa* que está habiendo un proceso. Si si te echas en retrospectivamente en ese proceso llegarás a que tuvo un origen, o que inclusive, *si* es capaz de modificarse o de desarrollarse, o desenvolverse en uno u otro camino, *quiere decir* que también es capaz de equivocarse, porque en algún momento pudo no haber seguido el desarrollo norm digo adecuado. (HC-ME7)

[27] Cuando el artículo quince de la actual Constitución de nuestro país prohíbe la alteración de estos derechos, *significa* que no se deben restringir y limitar, pero sí debe entenderse cómo mejorar o aumentar el listado con otros derechos de primera, segunda y tercera generación (CREA, México, <http://www.senado.gob.mx>)

La anteposición de la cláusula sustantiva sujeto se da sobre todo con predicados de tipo valorativo. La presencia de una marca pronominal de topicalización (*eso* en [28]) no impide que siga motivado el predominio del subjuntivo: el contenido de la cláusula sustantiva rebasa, en efecto, el dominio de control que el hablante está dispuesto a asumir, o sea, no es objeto de aserción y es susceptible de ser sometido a juicio. Más frecuente que la topicalización, sin embargo, es la focalización del propio predicado valorativo mediante la construcción pseudohendida. Como lo señala la alternancia entre los modos subjuntivo [29] e indicativo [30], se caracteriza por una mayor flexibilidad que la construcción topicalizada en cuanto a perspectiva discursiva (subjektivizante vs. objetivizante).

[28] La importancia de lo que hacen, *que* no lo pesquen, *que* no lo tomen en cuenta, *eso* me da pena. (EGREHA, CH-8)

[29] pues lo que encuentro *grave* es que no... que no *tengan* consideración humana. (HC-BO13)

[30] Lo *único lamentable* es que *tuvo que morir* [o que *murieron*] gente inocente que no tenían nada que ver con el cuento. (EGREHA, CH-2)

Reflexión final

Las realizaciones periféricas comentadas en esta breve presentación ilustran que es en el habla oral donde se revela plenamente el abanico de posibilidades construccionales que ofrece la subordinación sustantiva. Además de revelar la permeabilidad y el posible solapamiento entre categorías de relaciones hipotácticas (subordinación sustantiva, adjetiva y adverbial), los casos reseñados también ponen en evidencia el carácter gradual de la distinción entre hipotaxis y parataxis. Entre los factores responsables de la distancia conceptual respecto del modelo prototípico de la oración compuesta, destacan sobre todo el orden lineal, el modo verbal, y la duplicación o retoma anafórica. La forma en que interactúan radica en motivaciones de índole discursiva que requieren un estudio más profundizado y que las nociones de binarización, topicalización y focalización no consiguen captar de forma totalmente satisfactoria.

Las realizaciones periféricas

comentadas en esta breve presentación

ilustran que es en el habla oral donde

se revela plenamente el abanico de

posibilidades construccionales que

ofrece la subordinación sustantiva

Corpora

Corpus del Español Hablado en América (EGREHA), Instituto Interuniversitario de Estudios de Iberoamérica y Portugal, Tordesillas (Valladolid).

Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico (Samper Padilla et al. 1998).

Real Academia Española, Banco de datos (CREA) (en línea). *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es> (fechas de consulta: septiembre 2004-julio 2005).

Referencias bibliográficas

Delbecque, Nicole & Lamiroy, Béatrice (1999), "La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos verbales". In: Ignacio Bosque & Violeta Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1965-2081, Madrid, Espasa.

Delbecque, Nicole (en prensa), "El subjuntivo en cláusulas complementarias". In: César Hernández Alonso et alii (coords.), *La Gramática del español hablado en América* (título provisional).

La disposición a la comunicación en la clase de ELE

Mathea Simons

Universidad de Amberes

Wilfried Decoo

Universidad de Amberes y Brigham Young University (U.S.A.)

La enseñanza comunicativa de idiomas parte de la suposición de que los alumnos tienen que comunicar lo más posible en la lengua extranjera. La disposición a la comunicación se considera como una actitud importante. Sin embargo, este enfoque es contraproducente para una parte de los alumnos y no hace más que aumentar el miedo. Elaine Horwitz lo pone así: “Modern language classrooms aim to prepare students for real-world interactions with native speakers and therefore engage learners in a variety of authentic, personally meaningful, and spontaneous language tasks. These types of communication tasks are stressful for some people in their native language; they are even more stressful for some people in a second language.” (2000:258).

En Flandes, el español se enseña sobre todo a adultos. Además hay 98 escuelas secundarias (o sea 10,5%) que organizan clases de español. Hay una gran diferencia entre alumnos jóvenes y alumnos adultos. Se puede suponer que los adultos, generalmente muy motivados, quieren comunicarse lo más rápido posible, mientras que los jóvenes en la secundaria, que tienen sus sensibilidades sociales propias, estudian el español como una asignatura más entre tantas otras en su programa escolar. Estos jóvenes no sienten la necesidad directa de la comunicación.

¿Pero es correcta esta hipótesis? ¿Están motivados para las actividades de comunicación nuestros alumnos adultos en las clases nocturnas de lengua? ¿Viven frecuentemente situaciones comunicativas fuera de la clase y tienen confianza? Estas preguntas formaban el punto de partida de un sondeo organizado por el grupo de didáctica de las lenguas románicas de la Universidad de Amberes en octubre de 2005.

El miedo es un sentimiento de tensión, nerviosismo o preocupación ante factores externos que se experimentan como amenazadores



Universidad de Amberes. Campus Drie Eiken

En este artículo nos concentramos en la cuestión del temor a la comunicación. Primero situamos el contexto científico del temor a la comunicación en lenguas extranjeras, generalmente conocido como *Foreign Language Anxiety*. Presentamos sus causas más importantes (1.1) así como sus consecuencias (1.2). En la segunda parte de este artículo exponemos los resultados más importantes de una encuesta sobre este tema realizada en Flandes.

1. El temor a la comunicación - *Foreign Language Anxiety*

El miedo es un sentimiento de tensión, nerviosismo o preocupación ante factores externos que se experimentan como amenazadores. Cuando el miedo se limita a una situación particular o a un contenido específico (por ej. las ciencias, las lenguas) se habla de una *reacción de miedo específico*. Se utiliza este término para hacer una distinción entre las personas que tienen miedo en una gran variedad de situaciones y las personas que sienten miedo en situaciones particulares.

Cuando observamos el contexto escolar, se distinguen reacciones de miedo relacionadas con ciertos tipos de actividades (por ej. tests) y reacciones causadas

Artículos

por el contenido mismo de ciertas asignaturas (por ej., matemáticas, inglés). En el caso de las lenguas extranjeras, este fenómeno se llama científicamente *Foreign Language Anxiety (FLA)* o el temor a la comunicación: “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process.” (Horwitz e.a. 1986: 128).

FLA es un término que incluye todos los aspectos. A continuación podemos hacer una distinción entre el miedo a hablar, a escribir, a leer y a escuchar. Pero el alumno también puede tener miedo de aspectos relacionados con el contenido: así, puede sentir aversión hacia el aprendizaje del vocabulario o de la gramática, lo cual también constituye una manifestación de *FLA*.

Se han hecho muchas investigaciones científicas sobre la influencia del miedo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, que se realizaron sobre todo en la enseñanza superior o en grupos de estudiantes de clases de verano. El miedo que experimentan los estudiantes en la enseñanza primaria, secundaria o de adultos, se ha investigado menos.

1.1. Las causas de *Foreign Language Anxiety*

Las causas de *FLA* pueden ser de toda índole. A veces esas causas coinciden y se intensifican. Hemos puesto los factores siguientes según su orden de importancia, pero pueden tener más o menos peso según el caso.

1.1.1. Cuando el alumno se sabe escuchado y evaluado

Desde el principio del curso de lenguas ponemos el énfasis en los fines comunicativos del aprendizaje del idioma. Para la mayoría de los alumnos esto no trae problemas y lo consideran hasta como un aspecto motivador: les gusta comunicar en la lengua extranjera, con tal de que les salga bien. Sin embargo, es precisamente esa comunicación oral lo que se convierte para un número importante de alumnos en un problema creciente. La comunicación oral implica situaciones en las que el alumno se sabe escuchado y evaluado. En este caso no se trata tanto de respuestas cortas a preguntas, sino de frases completas y conversaciones cortas en las que la lengua extranjera crea numerosas dificultades.

La didáctica de las lenguas extranjeras

tiene poco en cuenta el miedo que

siente el alumno con conocimientos

limitados

Ese miedo puede ser pasajero, pero también puede convertirse en una verdadera fobia. Esta forma de pánico forma parte de una trama compleja de relaciones y percepciones interpersonales en la que el miedo de hacer el ridículo delante de los compañeros de clase y del profesor es lo más importante. Callarse es seguro, hablar te pone en una situación vulnerable.

La medida del miedo es determinada por el interlocutor y oyente. Un alumno sufre menos miedo cuando puede realizar una tarea con otro compañero, y aún menos cuando esto se hace en su sitio habitual en la clase. Los sentimientos de miedo se agravan cuando la tarea se ejecuta delante de la clase y aún más cuando el alumno tiene que hacerlo solo. Realizar una tarea junto con el profesor se experimenta como lo más aterrador y lo más estresante.

1.1.2. Conocimientos insuficientes para la tarea lingüística

Según Horwitz la falta de conocimientos de la lengua extranjera constituye la esencia del temor ante la comunicación. La didáctica de las lenguas extranjeras tiene poco en cuenta el miedo que siente el alumno con conocimientos limitados. Al principio de un curso de lengua pocos alumnos se dan cuenta de la distancia enorme entre las situaciones seguras en que se pueden expresar bastante fácilmente y el nivel superior de competencia lingüística. Una parte de los alumnos está convencido de que “ya saben hablar español” después de unas clases. Sin embargo, poco a poco el alumno se va dando cuenta de sus limitaciones y de la gran diferencia entre lo que puede comprender y expresar en su lengua materna y sus competencias en la lengua extranjera. Los alumnos más fuertes y comunicativos saben salvar este abismo sobre todo por su motivación y sus progresos. Los alumnos menos afortunados no logran hacer eso, de manera que se frustran y se ven enfrentados al miedo, sobre todo al ver que sus compañeros de clase progresan mientras que ellos fallan.

Para alcanzar cierto nivel lingüístico es necesario dominar varios aspectos lingüísticos, en primer lugar un nivel de vocabulario incorporado al lenguaje hablado y escrito. Por lo general los alumnos tienen muy poca idea de la cantidad de palabras que conocen en su lengua materna. Cuando se pregunta a un alumno de 12 años la cantidad de palabras que ‘conoce’

en su lengua materna, las respuestas serán muy divergentes: ¿mil?, ¿diez mil?, ¿cien mil? En realidad, a esa edad conoce entre quince y veinte mil palabras, si sus progresos lingüísticos se han desarrollado normalmente. Dado que nuestra enseñanza de lenguas extranjeras no es intensiva, ni durante los estudios secundarios ni en la educación permanente, sólo puede realizar una fracción de esta totalidad. Por añadidura, una gran parte de los conocimientos sólo se posee receptivamente. Mucho léxico nuevo ni se ejercita ni se repite suficientemente como para que quede disponible productivamente.

En sí, esa limitación no debe ser problema si los contenidos y métodos la tienen bien en cuenta. Generalmente éste es el caso en la fase inicial, cuando los alumnos van adquiriendo muy poco a poco un bagaje lingüístico elemental y delimitado. En cierto momento, un problema fundamental de muchos métodos es que de repente sus procedimientos exigen un nivel lingüístico con el que el alumno todavía no puede. Esas tareas lingüísticas precipitadas, para las que el estudiante todavía no dispone de suficientes conocimientos como para llevarlas a buen término, llevan fácilmente al temor a la comunicación.

Por supuesto, matizamos las cantidades de palabras según el uso del lenguaje (tareas receptivas - productivas). Podemos hacer una distinción entre la cantidad media de palabras utilizadas por día para hablar o para escribir en tareas divergentes, desde una simple nota hasta una tarea escrita más formal.

El temor a la comunicación está íntimamente vinculado con la percepción del propio conocimiento y de la propia capacidad

Si comparamos las diferentes competencias, las productivas suelen dar más miedo que las receptivas, porque la impotencia lingüística se manifiesta enseguida ante el interlocutor por vacilaciones, fallos, etc. Dentro de las competencias receptivas, escuchar suele ser más aterrador que leer porque se impone el ritmo del sonido y no siempre se puede repetir. Al leer, por el contrario, el lector mismo determina el ritmo y puede volver la vista atrás. Pero si el alumno aun así no llega a la comprensión, el resultado sigue siendo el miedo.

1.1.3. El carácter del estudiante

La personalidad del estudiante puede influir desde varios enfoques. Empezamos con el carácter del alumno. Quien tiene sentido de la perfección o quien se preocupa por su imagen social experimentará los factores mencionados como mucho más amenazadores. El procedimiento comunicativo parte demasiado de la idea de que los alumnos vencerán esos obstáculos por el carácter de los métodos en “un ambiente de confianza abierto” y en “un verdadero clima de conversación”. Esto significa una grave subestimación de los impedimentos de la personalidad innata o adquirida. Además de los alumnos perfeccionistas, introvertidos, tímidos o inseguros también hay un abanico de otros que, más o menos y a veces, se ven enfrentados a retos parecidos. En el otro lado del espectro esbozado está el bocazas extrovertido a quien incluso le encanta hacer reír a los demás con su chapurreo y su acumulación de errores. Pero es más bien la excepción que la norma.

Otro enfoque se refiere a la motivación. Una fuerte motivación disminuirá el miedo. Parece que existe un paralelismo entre la motivación de comunicar en la lengua materna y la de comunicar en la lengua extranjera. El temor a la comunicación está íntimamente vinculado con la percepción del propio conocimiento y de la propia capacidad (MacIntyre e.a. 2002).

1.1.4. El profesor y la didáctica

La personalidad del profesor, su manera de practicar la interacción, de alentar o de evaluar, pueden ser factores decisivos en el desarrollo – o no – de FLA. Hay una infinidad de ejemplos de alumnos a quienes les gustaba seguir una asignatura de lengua con cierto profesor, pero que el año después la abandonaron porque no se llevaban bien en absoluto con otro profesor.

La didáctica empleada también es un factor que no se puede minimizar en el proceso de provocar FLA. Este es el caso si el método ofrece pronto materia lingüística demasiado difícil, deseando ser “auténtico”, o si impone tareas lingüísticas que son poco viables para algunos alumnos.

1.1.5. El carácter de la lengua

Hay lenguas que, como el inglés y hasta cierto punto también el español, permiten bastante rápidamente una comunicación considerable sin obstáculos complejos a nivel elemental. Otras lenguas, como el alemán o el

Artículos

ruso, enfrentan al alumno ya desde el principio con fenómenos complicados como los géneros y los casos. Por mucho que una didáctica comunicativa quiera minimizar esas cosas o incluso dejarlas sin discutir en la fase inicial, los alumnos tropezarán con dificultades. Precisamente una falta de control de tales elementos lingüísticos es lo que puede propiciar la inseguridad y, por lo tanto, el temor a la comunicación.

1.2. Las consecuencias de *FLA*

Podemos dividir las consecuencias de *FLA* en dos grupos: las consecuencias generales y las consecuencias para el aprendizaje de lenguas.

1.2.1. Las consecuencias generales

Los síntomas somáticos vinculados al temor a la comunicación que más han sido registrados son el dolor de cabeza, las manos sudorosas, transpirar, temblar, lagrimear, tartamudear o ponerse colorado. Evidentemente, son expresiones físicas de la problemática psicológica para las que se pueden utilizar, según el caso, términos como estrés, opresión, sentimiento de inferioridad, depresión, etc. El estudiante que padece temor a la comunicación desarrollará estrategias de evasión para que no le toque el turno. Mirará hacia otro lado y se agazpará parcialmente cuando se pregunte algo o se dé una tarea. También el fingir estar ocupado con otra cosa justificada (buscar una página, transcribir datos de la pizarra, rellenar la agenda, etc.) forma parte de las estrategias de evasión conocidas. En ciertos casos, hasta puede provocar que el alumno abandone. En el fondo también desempeña un papel la preocupación por la evaluación (negativa). Por eso los estudiantes con *FLA* se limitarán a interacciones mínimas.

1.2.2. Específicamente para el aprendizaje de lenguas

En cuanto a la influencia del miedo en el aprendizaje de una lengua extranjera, se han hecho muchas investigaciones (Horwitz, 2000; MacIntyre, 2002). En casi todos los estudios se ha demostrado que *FLA* influye negativamente en la producción y en las competencias lingüísticas. En algunos casos también se ha revelado una influencia negativa en la adquisición de la lengua y en la retentiva.

En este contexto podemos referirnos al concepto de *Filtro* en el *Monitor Model* de Krashen (1977). El *Filtro* es el primer procesador afectivo que deja entrar con fluidez o no la materia lingüística en la cabeza del estudiante. Su funcionamiento depende de la actitud,



Grupo de estudiantes de la Universidad de Amberes

(Foto cedida gratuitamente por J. Crab, V. Jauniaux y Photodisc)

de la condición emocional, de la motivación y de las necesidades del estudiante. En caso de un factor negativo como el temor, el *Filtro* se cierra y se dificulta la adquisición de la lengua. Algunos investigadores han intentado cuantificar el efecto del miedo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, pero con resultados variables. La investigación en este campo suele basarse en comparaciones de encuestas entre estudiantes y el resultado efectivo que obtienen estos estudiantes en la enseñanza de lenguas.

Horwitz (1986) registra algunos resultados de investigación específicos que indican que *FLA* puede influir en las estrategias que emplean los estudiantes en la clase de lengua: (1) intentan, contrariamente a lo que se podría suponer, producir más tipos diferentes de construcciones gramaticales que los estudiantes con poco miedo; (2) se remontan más a enunciados concretos; y, por último, (3) intentan evitar los enunciados difíciles y personales, tanto oralmente como por escrito.

2. Resultados de una encuesta en Flandes

En el 2004 realizamos una investigación sobre las premisas de la enseñanza comunicativa de idiomas: ¿en qué medida nuestros alumnos llevan sus conocimientos a la práctica fuera de la escuela? En segundo lugar, ¿qué

Los síntomas somáticos vinculados al temor a la comunicación que más han sido registrados son el dolor de cabeza, las manos sudorosas, transpirar, temblar, lagrimear, tartamudear o ponerse colorado

actitud adoptan con respecto a la comunicación en situaciones reales? La investigación se hizo con 3.569 alumnos (1.773 chicas y 1.796 chicos) (Decoo, Simons y Colpaert, 2005). Visto el interés creciente por la enseñanza de ELE tanto en la secundaria (cf. las clases organizadas en el 'vrije ruimte' - el espacio libre) como en las clases nocturnas, decidimos realizar una investigación similar sobre el español con alumnos adultos. En este estudio utilizamos la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) elaborada por Elaine Horwitz en 1986. La escala FCLAS original incluye 33 propuestas, de las cuales 20 se refieren a aspectos de elocución y de comprensión oral.

Los centros de educación permanente (CVO, Syntra etc.) formaron el grupo objeto de la investigación. Rellenaron el formulario 357 alumnos, de los cuales 130 eran varones y 227, mujeres. La mayoría de los alumnos se encuentran en el grupo de edad entre 51 y 60 años (23,66%). La mayoría de las personas encuestadas está en el primer año de español (47,49%), 20% en el segundo año, 15% en el tercero, 7% en el cuarto, 7% en el quinto y 3% en el sexto año.



Universidad de Amberes. Campus Drie Eiken
(Foto cedida gratuitamente por J. Crab, V. Jauniaux y Photodisc)

El grupo más importante tiene un diploma de enseñanza superior de tipo corto (36,07%), un tercio un diploma de estudios secundarios (30,11%), el 13,6% un diploma de enseñanza superior de tipo largo y el 18,18% tienen un diploma universitario.

Casi la mitad de las personas encuestadas tiene una profesión de empleado (46,61%). Las otras categorías profesionales (obrero, profesor, cuadro superior, independiente o profesión liberal) están representadas de manera equilibrada con un promedio del 10%. El 35,8% no ejerce una profesión en el momento de la investigación. Dentro de este grupo, la mayoría (15,12%) está jubilada.

a. Inseguridad en cuanto a sus propios conocimientos y competencias

Dos de cada tres alumnos (65,03%) nunca se sienten completamente seguros cuando tienen que hablar español en clase. Este miedo no se presenta cuando saben que tienen que dar una respuesta (83% no están de acuerdo) o cuando no comprenden lo que dice el profesor en español (85,91%). En cuanto a la propuesta de si se preocupan por cometer errores cuando tienen que hablar español en clase, hay división de opiniones: el 41,47% se preocupa y el 57,09%, no.

b. Miedo por falta de preparación

Unos puntos de la investigación se concentran en los efectos de la inseguridad y el miedo que tienen que ver con tareas específicas no preparadas. Este aspecto parece no tener mucha importancia para alumnos adultos. El 22% de los alumnos dice estar nervioso cuando el profesor pregunta algo que no han podido preparar y el 18% dice siempre estar un poco nervioso, aunque se haya podido preparar la tarea.

c. Miedo por causa de evaluación

El miedo y la inseguridad están frecuentemente relacionados con la evaluación y la apreciación. Este también es el caso de los alumnos en la formación permanente. Casi la mitad de los alumnos (45,84%) no se sienten cómodos cuando tienen que hacer un test de español. Para los alumnos de la enseñanza básica o secundaria, los tests se asocian generalmente con aprobar o no un año escolar concreto. Esto es menos importante para los alumnos adultos.

Dos de cada tres alumnos nunca se sienten completamente seguros cuando tienen que hablar español en clase

Artículos

Lo que sí les importa es la imagen que tienen y la confirmación de sus propios conocimientos y competencias.

d. El temor a la comunicación según el interlocutor

Hay alumnos a los que no les cuesta en absoluto hablar español con hispanohablantes, pero que se vuelven tímidos a la hora de tener que hablar en clase. En cambio, hay otros que se sienten cómodos en el ambiente seguro de la clase pero que se estremecen al pensar en tener que entablar una conversación con un hispanohablante. A casi dos de cada tres alumnos (64,86%) no les importaría hablar español con hispanohablantes. Los adultos incluso parecen preferir esto, ya que el 71,47% de los encuestados dice sentirse más cómodo con hispanohablantes que con compañeros de clase.

El miedo en el contexto de clase lo puede inspirar el profesor. “¿Corregirá cada error que yo cometa?” Sin embargo, parece que el 94% de los alumnos no experimenta como aterradoras las correcciones del profesor.

También es posible que los compañeros sean una fuente de angustia e inseguridad. Parece que en los adultos esto no influye mucho. La mayoría (94,29%) no tiene miedo de que los otros alumnos se rían de ellos cuando hablan español y el 62,7% de los encuestados no cree que los otros alumnos hablen mejor español que ellos mismos.

El ritmo del progreso sí se vive como estresante por una gran parte de los estudiantes (72%). Creen que el repaso de la materia del español avanza tan rápidamente que temen retrasarse. El español no se considera muy complejo, sólo el 15% de los alumnos a veces se desaniman cuando piensan en la cantidad

Nueve de cada 10 alumnos están motivados para hablar español, pero algo menos de la mitad aún se enfrenta al temor a la comunicación

de reglas que tienen que dominar para saber hablar español.

e. Conclusión

Las preguntas de la encuesta en la que participaron 357 alumnos se resumen en los siguientes puntos: (1) la experiencia con el español en un contexto fuera de la escuela; (2) la motivación y el miedo a la comunicación en español; (3) preferencias por ciertos aspectos del aprendizaje de lenguas.

En este artículo hemos tratado el aspecto del temor a la comunicación (*FLA*). Podemos resumir las conclusiones principales como sigue:

- 9 de cada 10 alumnos están motivados para hablar español, pero algo menos de la mitad aún se enfrenta al temor a la comunicación (44,34%);
- 65% de los alumnos nunca se sienten enteramente seguros cuando tienen que hablar en la clase de español. El miedo para algunos alumnos está relacionado con dudas respecto a sus propios conocimientos y capacidades: el miedo a retrasarse, el alto ritmo de la enseñanza y la gran cantidad de reglas que hay que saber para hablar español con fluidez;
- Las situaciones de pruebas también resultan aterradoras para los adultos. El 15% se preocupa por los tests. Este miedo se basa en la imagen y la confirmación o no de sus propios conocimientos y capacidades;

- La mayoría de los alumnos no cree que el español sea una lengua compleja. Sin embargo, tres de cada cuatro alumnos creen que el ritmo de las clases es demasiado alto, de modo que, asimismo, se experimenta como estresante.

Bibliografía

- Decoo, W., M. Simons, and J. Colpaert (2005): “Ons vreemdetalenonderwijs in de buitenschoolse realiteit: In welke mate gebruiken Vlaamse leerlingen hun Frans?”. *CahiersF 1*, n° 1, pp. 21-40.
- Horwitz, E. K (2000): “It ain’t over ‘til it’s over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding variables.” *The Modern Language Journal* 84, pp. 256-259.
- Horwitz, E. K., Horwitz, Michael B., and Joann Cope (1986): “Foreign Language Classroom Anxiety”. *The Modern Language Journal* 70, n° 2, pp. 125-32.
- MacIntyre, Peter D, S.C. Baker, R. Clément, and L.A. Donovan (2002): “Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence, and L2 Motivation Among Junior High School French Immersion Students”. *Language Learning* 52, pp.537-564.

Gramática y atención a la forma: sentido y sensibilidad ¹ (I)

Concha Moreno García

Universidad Antonio de Nebrija

Madrid

RESUMEN

Este artículo se publica en la revista Mosaico dividido en dos partes. En la primera, que presentamos en este número, empezamos por hacernos una serie de preguntas sobre la importancia y utilidad de la enseñanza / aprendizaje de la gramática en el aula. Pasamos a buscar las razones del rechazo que suscita, así como las que llevan a reconocer su necesidad. Damos una especial relevancia a la formación teórica del profesorado, sin la cual, la actuación en clase a base de meras actividades de interacción se convierte en activismo. En la segunda parte de este artículo, que aparecerá en el siguiente número de esta misma revista, tras presentar los modelos teóricos que sustentan nuestra práctica, ofreceremos una secuencia didáctica, ejemplificada con una unidad de un manual, cuya explotación desarrollamos en todos sus pasos.

1. Introducción y reflexiones previas

Podríamos empezar proponiendo un debate imaginario a partir de estas preguntas cuyas respuestas deberían razonarse:

- ¿La gramática ayuda a los estudiantes de español a mejorar su actuación?
- ¿Vamos a enseñar en nuestras clases la gramática de forma explícita?
- ¿Qué modelo(s) de actuación pedagógica vamos a seguir?

Si repasamos las teorías que nos hablan de la gramática, recordaremos que en un principio ella era la reina de la enseñanza. Tener conocimiento sobre el funcionamiento del sistema lingüístico facilitaría un día la producción oral y escrita en la LE tras la práctica y la inmersión. La reacción a esta preeminencia la relegó; la gramática no era necesaria y “desapareció” de las aulas y de muchos manuales, al menos de forma explícita. Se dio importancia a la producción oral puesto que se concebía la lengua como instrumento de comunicación. El repaso de los manuales que se publican y de los seminarios que se imparten por el mundo demuestra la preocupación por qué hacer con ella.

1.1. Del interés por la gramática

Las tendencias actuales están revalorizando el papel de la gramática en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Algunas de las razones por las que esto ocurre pueden ser:

1.1.1. Se ha constatado que **la reflexión sobre el sistema** y su uso ayudan a interiorizar las reglas y, como sostienen algunos modelos pedagógicos², aprender es transferir información al almacenamiento a largo plazo; o también, la información almacenada en el Conocimiento Lingüístico Explícito (CLE) pasa al Conocimiento Lingüístico Implícito (CLI) por medio de la práctica.

1.1.2. Hay **estilos de aprendizaje** -culturales o personales- que necesitan de una estructuración sistemática del conocimiento y no se les puede negar.

1.1.3. Los docentes necesitamos ser capaces de dar **respuestas coherentes** y **no contradictorias** a las preguntas de nuestros alumnos y alumnas.

Pongamos un ejemplo para ilustrar esta necesidad de coherencia. Si bien no es erróneo decir que en español el pronombre sujeto se usa menos que en otras lenguas, también es cierto que hay casos en los que su presencia es obligatoria. Observemos estos casos. En ellos percibiremos estos fenómenos:

- o La confusión de la primera persona de singular con la tercera.
- o La ausencia de contraste entre diferentes sujetos.
- o La falta de énfasis en lo que se dice.

Así, leemos:

Las tendencias actuales están
revalorizando el papel de la gramática
en la enseñanza/aprendizaje de
segundas lenguas o lenguas extranjeras

- a) > Nosotros vamos juntos a la conferencia, ¿qué hacéis Pedro y tú?
< **Debería ir**, pero también **debería** estudiar un poco para el examen.
- b) > ¿Alguien puede llevarle esto a Antonio?
< **Puedo**, paso por delante de su casa.
- c) > He decidido dejar de estudiar y buscarme un trabajo.
< **Sabrás** lo que haces.
- d) > ¿Me has llamado incompetente?
< No, hombre, no. Sólo **he dicho** que tienes que poner más atención.
- e) > ¿Quiénes de vosotros están de acuerdo con esta propuesta?
< **No**
- f) > ¿Cómo vamos a conseguir terminar todo esto a tiempo?
< **Ocupate** de lo tuyo que **me ocuparé** de lo mío³.

Tras reflexionar sobre estas construcciones u otras parecidas, producidas por nuestros alumnos, nos replanteamos la primera afirmación sobre el uso del sujeto. Nuestra regla ahora podría ser esta: **El sujeto en español es necesario**

1. Para saber qué persona realiza la acción del verbo y evitar así la confusión, la ambigüedad:
< **Yo debería ir**, pero también **debería** estudiar un poco para el examen. (a)
2. Para destacar el sujeto entre otros posibles:
< **Yo puedo**, paso por delante de su casa (b)
3. Para dar énfasis a lo dicho o responsabilizar al sujeto:
< **Tú sabrás** lo que haces / No hombre, no. **Yo** sólo **he dicho** que tienes que poner más atención (c) y (d)
4. Para dar órdenes, consejos, sugerencias sobre todo en contraste con otros sujetos:
< **Tú ocupate** de lo tuyo que **yo me ocuparé** de lo mío (f)
5. Cuando no hay verbo
< **Nosotros, no** (e).

1.1.4. Se reclama a la gramática porque el **sistema** presenta una serie de **regularidades** de las que habrá que dar cuenta para ayudar / acelerar el proceso de adquisición. Y un buen ejemplo de estas regularidades es el caso de la regla que obliga a usar el subjuntivo detrás de '**para que**'. Otro caso, menos obvio, pero sistemático es el valor negativo de la perífrasis '**ir a + infinitivo**' en forma exclamativa o interrogativa.

- g) ¿Cómo voy a decir yo eso! (= no soy capaz de decir algo así)
- h) < Luis habla portugués muy bien
> ¿Ese? ¿Qué va a hablar bien! (=Luis no habla portugués)

De esta construcción procede la negación ¡**Qué va!**

Así mismo, cuando el sistema está en uso produce una serie de efectos de sentido que también debemos intentar sistematizar. Buen ejemplo de ello lo encontramos en algunos chistes con la palabra '**bastante**' que será muy diferente según el contexto en que aparezca:

- i) > ¿Qué tal tu hermano? Hace mucho que no lo veo.
< Pues está muy bien. Ahora gana **bastante dinero**.

Donde entendemos que '**bastante**' se acerca a '**mucho**'.

Pero si Mariano -personaje clásico de nuestro querido «Forges»⁴-, le pregunta a su compañera Concha -otro clásico- «¿Me quieres?», y ella contesta «*bastante*», ¿cómo se quedará Mariano?

1.2. Del miedo a la gramática

Pero se le teme, no gusta, su solo nombre provoca aburrimiento de antemano.

Intentemos determinar cuáles son los motivos que llevan a tal rechazo.

1.2.1. Se **desconoce el funcionamiento profundo del sistema** -las regularidades- y las variaciones del uso. Incluso quienes han estudiado Filología, no tienen la seguridad de manejar las razones por las que se puede decir «la imagen de la virgen... está sucia», pero no se puede decir «la imagen de la virgen... está antigua», si ambos enunciados expresan cambios (ejemplos de dudas reales presentadas por algunos miembros de un grupo de distintas nacionalidades tras la visita a una catedral). Obviamente la duda surge porque la regla previa ha sido «*Estar se usa para expresar cambios, lo no permanente*».

1.2.2. Se dan **explicaciones poco meditadas** que, a menudo, repiten lo que se ha aprendido o lo que aparece en los manuales, sin ningún espíritu crítico, lo cual, también a menudo, lleva a los llamados «errores por instrucción», «por sobregeneralización de la regla» -caso de la regla anterior sobre el uso de '**estar**'. Cuando un alumno nos devuelve, en forma de error, una regla que se le ha dado, se puede recurrir a las socorridas excepciones, pero lo «sano» sería preguntarse cómo se podría enseñar mejor.

Se desconoce el funcionamiento profundo del sistema -las regularidades- y las variaciones del uso

1.2.3. Se percibe que **la presentación del sistema no motiva** y así perdemos a nuestra clase. Una reacción posible es enseñarlo porque forma parte del currículo y, otra, preguntarse por las razones de la desmotivación. Según Jesús Alonso Tapia⁵ (2002:29-30) lo que debe lograr un trabajo educativo para que se modifique el interés hacia él, que en principio no existía, es

(...) que *su realización sea ocasión para percibir o experimentar que se es competente* (...), que permita ejercitar las propias posibilidades sin aburrimiento ni ansiedad. Ello puede verse facilitado si el clima de la clase (...) se orienta a estimular la motivación hacia el aprendizaje, evitándose los mensajes que implican una crítica y que subrayan la incompetencia del sujeto.

(...) También tiene que perseguir *la experiencia de autonomía*. Siempre que el sujeto experimente que debe hacer algo "porque otro lo quiere", no actuará espontáneamente y su motivación intrínseca se verá afectada. Esta necesidad [de ejercer control] se ve satisfecha cuando el sujeto controla o cree poder controlar la dirección de su conducta.

Alonso Tapia habla en general de enseñanza formal, pero podríamos relacionar fácilmente sus reflexiones con la gramática.

1.3. Breve reflexión sobre el sistema y su presentación

Más arriba he hablado de las regularidades del sistema y de las variaciones del uso. Muy a menudo los libros o las personas pretenden presentar las primeras sin atender a las segundas. Una regla de gramática que no se apoya en los datos lingüísticos usados por los hablantes se revelará ineficaz en el aula de ELE. Por ello tengamos en cuenta lo siguiente:

1.3.1. La generalización de fenómenos sistemáticos. Y esto no sólo se refiere a las estructuras o a la morfosintaxis, sino también a las palabras que selecciona un verbo, por ejemplo. Pensemos en el caso de **'decisión'**. En español se **'toma'**, no se **'hace'**; el matrimonio se **'contrae'** lo mismo que una enfermedad. Lo que nos lleva a ampliar nuestra imagen de la gramática enlazándola con el léxico.

1.3.2. La posición de una palabra en el enunciado hará que tengamos que cambiar la entonación. Es el caso de **'como'** con valor causal: si la colocamos al principio, nuestra entonación será descendente: *«Como no me abrían la puerta, me fui»*. En cambio,

Una regla de gramática que no se apoya

en los datos lingüísticos usados por

los hablantes se revelará ineficaz en el

aula de ELE

si la colocamos detrás de la oración principal, su entonación será ascendente: *«Me fui, como no me abrían la puerta...»*. Relacionamos así la gramática con elementos suprasegmentales.

1.3.3. La contextualización.

Cuando enseñamos alguna forma gramatical no podemos -no debemos- presentarla aislada. Necesitamos un contexto, es decir, por un lado, un conjunto de elementos extralingüísticos: situacionales, sociales, culturales, anímicos y, por otro, los elementos lingüísticos mismos: los recursos para la expresión de la forma textual, en los que se inserta un determinado texto y de los cuales depende para adquirir su sentido concreto y adecuado. No será lo mismo decir *«Va a llover»* con tono asertivo, que *«¡Va a llover!»* Los signos de exclamación pueden orientarnos, pero nos faltará ver el gesto de quien lo dice y oír su tono, saber que es alguien que espera la lluvia para salvar su cosecha o alguien que prepara sus vacaciones. Todo ello nos informará de si la persona se alegra o si rechaza lo afirmado por su interlocutor.

1.3.4. La ayuda de la pragmática, en estrecha relación con el apartado anterior. Veamos unos ejemplos observando la variedad de contextos en los que encontramos la palabra **'venga'**, que a veces alterna con **'anda'**, como imperativos lexicalizados. Así, extraeríamos una lista de usos que simplemente apunto.

1. ¡Venga!

Se usa para animar a la acción. Alterna con **¡anda!**

j) **¡Anda! / ¡Venga!** *Decidete de una vez que no tenemos todo el día.*

2. **Venga** puede introducir una frase de ánimo:

k) **¡Venga!** *No llores, que todo se va a arreglar.*

3. ¡Venga ya!

Se usa para mostrar incredulidad o negar lo afirmado por el otro.

Alterna con **¡Anda ya!**

l) *¿Que Juan dimitió? ¡Venga ya! / ¡Anda ya!*⁶

1.3.5. La unión de la forma con la intención comunicativa. ¿Es exactamente lo mismo decir *«Quizá no ha llovido a clase porque se ha dormido»* que *«No ha venido a clase ¿porque se ha dormido, quizá?»*.⁷ Sabemos que la presencia de **'quizá'** permite la aparición del subjuntivo cuando va antepuesta al verbo. En el segundo enunciado no aparece el subjuntivo porque va detrás. Sin embargo,

Artículos

lo interesante es la razón por la que alguien decide decir algo así. Podemos interpretar que, a la pregunta de la profesora ante la ausencia de un alumno, otro ha contestado, afirmando. Rápidamente se da cuenta de que no está seguro y añade el adverbio que suaviza. Por lo tanto, su colocación detrás del verbo, que obliga al indicativo, tiene un sentido: responde a una intención comunicativa de modalizar una afirmación que podría ser percibida como demasiado rotunda, casi acusadora, dado el contexto que hemos imaginado para ella.

1.3.6. Aspectos codificados en los actos de habla: la gramática entra dentro de la pragmática lo mismo que ésta recubre de significados a aquella. Así, 'Tú siempre con + frase': «Tú siempre con tus quejas» o 'tú siempre + gerundio': «Tú siempre quejándote» son referencias al comportamiento de alguien y no solo una estructura fija. Para abundar en esta idea de los aspectos codificados de los actos de habla, veamos y sonriamos con «Forges».



Pasemos ahora a analizar un enunciado de este diálogo.

«¡Sí, hombre, en eso estaba yo pensando!»

Los nativos entendemos que ese 'sí' no afirma. Tampoco lo hace el resto de la exclamación, que deberíamos parafrasear así: «es lo último que querría hacer». El hecho de que podamos entender el valor negativo de dos afirmaciones me permite asegurar que el español dispone de una serie de recursos lingüísticos

Para ser profesor/a hacen falta
aptitudes, actitudes y una formación
específica y pedagógica

codificados para la negación y de los cuales he dado otro ejemplo más arriba con la perífrasis 'ir a + infinitivo'⁸. Atendiendo a todo lo expuesto hasta

aquí, debemos plantearnos el siguiente punto de esta reflexión.

1.4. Sobre la formación teórica del profesorado

Una de las consecuencias casi inmediatas de la actitud contraria a la explicitación de la gramática en clase fue el énfasis en el docente como animador, como persona capaz de proponer actividades para la interacción, ya que se creía que era en ese proceso en el que se producía la adquisición. El conocimiento teórico pasó a un lugar secundario.

En una conferencia dictada en el «X Seminario de dificultades específicas para lusohablantes» (2002), señalaba: «No basta con hablar la propia lengua; no basta con ser un excelente filólogo; no basta con elegir un buen manual». Y proponía una serie de principios de actuación⁹ que pueden ser consultados en Internet. En cualquier caso, convendría recordar lo que dicen otros profesionales a este respecto aunque refiriéndose a la docencia en general: para ser profesor/a hacen falta aptitudes, actitudes y una formación específica y pedagógica¹⁰.

1.4.1. ¿Qué debemos saber para que nuestras explicaciones no induzcan a error?

Para una enseñanza eficaz de la gramática, H.H. Stern (1975:31)¹¹ propone estos cinco niveles conceptuales:

Nivel 1: Teoría lingüística.

Nivel 2: Investigación científica del español como LM y LE.

Nivel 3: Teoría gramatical. Descripción científica del español como LM y LE.

Nivel 4: Gramática pedagógica de ELE.

Nivel 5: Enseñanza / aprendizaje de la gramática en la clase de ELE.

Es decir que no se puede —no se debe— intentar actuar en el nivel 5 sin haber pasado previamente, al menos, por el 3 y el 4. Sólo quien conoce a fondo el mecanismo del sistema sabrá cómo se engranan sus piezas, aceptando que si se desvirtúa una, hará que el resto funcione mal.



Pongamos dos ejemplos:

El **primero** nos muestra la capacidad de extraer reglas o paradigmas de lo que se ha presentado en clase al ponerlo en relación con la información nueva. Veamos: un colega llega a su clase con unas actividades de presentación, de interacción, dibujos, etc., para practicar los demostrativos y, al final de la clase, en ese periodo de cierre que ha previsto para la reflexión y la valoración conjunta, una alumna le dice lo siguiente: «*el plural de 'este' debería ser 'estes', porque 'estos' debería ser el de 'esto' ¿no?* » Y, además, relaciona «*esto*» con «*lo*».

Lo que revela esta duda es que aceptamos como normal tener tres pronombres demostrativos, masculino, femenino y neutro, sin darnos cuenta de que este último no vuelve a darse en el sistema salvo en el caso del artículo. La reacción de nuestro colega fue, según sus palabras, dejar a la alumna «*compuesta y sin respuesta*» porque no supo explicarle más allá.

El **otro ejemplo** me lo proporcionó una profesora que enseña español en el extranjero. Con él constatamos cómo las reglas que se dan no siempre se basan en una conceptualización abarcadora, sino en casuística, que puede llevar al desconcierto que se nos presenta aquí.

Les explico que el indefinido se utiliza con ciertos marcadores temporales como fechas, *ayer*, etc. Ej.: *En 1975 hice primero de carrera*.

Así que se desorientan mucho cuando encuentran frases como esta «En 1975 la tasa de paro en España era muy alta».

Nuestros alumnos y alumnas aprenden cosas que no se les enseñan en clase. Las aprenden en la calle o de sus amigos si están en un país de habla hispana, de sus lecturas o de Internet... Por eso, a veces, nos sorprenden con dudas que pueden llevarnos a dar respuestas no meditadas, como decía al principio, para salir del paso. De ahí la importancia de formarse no solo en la interacción, sino también en la fundamentación teórica de esas respuestas.¹²

1.4.2. La realidad que nos rodea y la gramática

Con este apartado dentro de la formación, quisiera mostrar cómo a partir de un material que nos parece interesante, tanto desde el punto de vista del mensaje como de la estructura que queremos trabajar, debería establecerse un análisis que lleve, por sus pasos, a la reflexión, primero a la nuestra como docentes, y a continuación, a la de los alumnos. Veamos el ejemplo siguiente:

Nuestros alumnos y alumnas aprenden cosas que no se les enseñan en clase.

Las aprenden en la calle o de sus amigos si están en un país de habla

hispana, de sus lecturas o de Internet



El País 22 / 11 / 2005.

Esta viñeta de El Roto nos permitiría trabajar con varios objetivos, entre otros responder a las preguntas de nuestros alumnos sobre si también se podría decir «Comercio justo es que **podemos** vender allí lo que fabricamos aquí... » | «Comercio justo es **poder** vender allí lo que fabricamos aquí... » .

Procedimiento:

Paso 1.

Supongamos que hemos recopilado algunos folletos, imágenes, incluso productos de «Comercio justo» y al llegar al aula los repartimos entre nuestros alumnos y alumnas. Los miran, los manipulan y comentan lo que les sugieren. Podemos orientar la atención hacia el hecho de si en ese material se presenta la existencia de este comercio o no.

Paso 2.

A continuación, les preguntamos qué creen que es eso de «Comercio justo». Nos van a dar una lista de posibilidades que corresponderían a lo que entienden por esa actividad, es decir, diferentes definiciones:

«Es vender a un precio que... » / «Es cuando la gente paga... » / «Es no comprar barato y vender... » / «Es lo que intentan hacer... »¹³

Nuestra clase ha definido lo que entiende por «comercio justo».

Paso 3.

Nuestra siguiente pregunta, relacionada con lo que hicimos en el primer paso, podría ser: « ¿En los folletos o el material que tenéis aparece alguna de las interpretaciones que habéis presentado? ». Seguramente dirán que no. Entonces, vamos a formular lo que «**debería ser**» implicando a las personas (es decir la necesidad de usar el sujeto en la oración subordinada): «*Comercio justo debería ser que la gente pudiera...*»; «*que los gobiernos de países ricos negociaran...*». Con todo ello elaboramos una lista en la mitad de la pizarra.

Paso 4.

¿Y si somos un poco más optimistas y en lugar de decir «**debería ser**» decimos simplemente «**es que**»? «*Comercio justo es que la gente pueda...*»; «*es que los gobiernos de países ricos negocien...*». Ponemos el resultado de nuestros enunciados optimistas en la otra mitad de la pizarra. Así podrán comparar la concordancia de los tiempos.

Paso 5.

Solo nos queda pedir una reflexión sobre las diferencias que hemos observado a lo largo de la secuencia y una valoración de la misma. Podemos presentar este resumen que deberemos practicar en otro momento con ejercicios de fijación y actividades de producción más libre.

- Infinitivo /*cuando: para generalizar.
- 'Que' para introducir un sujeto concreto: la implicación de las personas.
- El indicativo para la definición, la constatación: *esto es lo que hay*.
- El subjuntivo para lo deseable, lo que queremos conseguir: que se cumpla, es nuestro deseo.

Lo que quería demostrar es que esta forma de análisis nos permite «humanizar» las reglas y relacionar las estructuras con las intenciones comunicativas.

Sobre los modelos teóricos y las propuestas para el aula hablaremos en el siguiente número de la Revista *Mosaico*.



Plaza Mayor de Brujas

Notas

- ¹ Este artículo, modificado y ampliado, fue originalmente una conferencia pronunciada en el *XIII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes* celebrado en 2005 en Sao Paulo y organizado por la Consejería de Educación de Brasil.
- ² En la comunicación publicada en las *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, se desarrolla ampliamente esta idea.
- ³ *Nuevo español sin fronteras 3* (2005), Madrid, SGEL, páginas 132-133.
- ⁴ Antonio Fraguas “Forges” es humorista y dibujante. Una selección de sus viñetas puede verse en su página oficial <http://www.forges.com/forgeslandia/> o en <http://www.geocities.com/TheTropics/Paradise/5607/4/index-fo.htm>
- ⁵ Tapia, A.(2002): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*, Madrid, Santillana, Aula XXI.
- ⁶ Para ampliar estos casos se puede consultar Moreno, C. (2001): *Temas de gramática*, Madrid, SGEL, página 27.
- ⁷ Un ejemplo similar aparece en Moreno, C. (1999): «Español lengua extranjera. ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar?», en *En torno al español como lengua extranjera*. Carcedo, A. (ed.). Publicaciones del Dpto. de Lengua española de la Universidad de Turku, Finlandia, pp. 155-174.
- ⁸ Entre otras, se puede consultar la obra de Ignacio Bosque (1980): *Sobre la negación*, Madrid, Cátedra.
- ⁹ La versión digital está disponible en: <http://formespa.rediris.es/revista/moreno.htm>
- ¹⁰ VV.AA. (2001): *Teoría de la educación. Educación social*. UNED.
- ¹¹ Stern, H.H. (1975): «What can we learn from the good language learner?». En *Canadian Modern Language Review*.
- ¹² Ver, por ejemplo, «Sobre las redundancias de los pronombres» (29 de mayo de 2003). http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=14033#51374 o “¿Qué tipo de verbo es ‘gustar’?” (2 de noviembre de 2004) <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=78420>.
- ¹³ Para desarrollar la secuencia didáctica correspondiente, deberíamos hacernos la siguiente reflexión teórica: como se ve, en ninguno de estos casos «sale» de manera natural el subjuntivo. No es necesario porque están definiendo, -por eso se usa ‘ser’-, presentan algo como constatado y con cierto valor de generalización, de ahí el uso del infinitivo. La aparición de ‘cuando’ en las definiciones se considera incorrecto, un vulgarismo. No obstante, se necesita porque se introduce un sujeto concreto que ya no admitiría el infinitivo. Y lleva indicativo para mantener la definición. Y aquí conectamos con nuestro caso: la necesidad de usar ‘que’ nos dice que vamos a introducir ese sujeto concreto que elimina al infinitivo generalizador. «Comercio justo es cuando que la gente recibe un precio justo por su trabajo». «Comercio justo es cuando que la gente reciba un precio justo por su trabajo». La primera posibilidad entra dentro de las constataciones, de esa información que podíamos haber encontrado en los folletos y expresado con el ‘cuando’. Pero resulta que los hipotéticos folletos que hemos recogido de una tienda de «Comercio justo» nos dicen lo que no existe y lo que debería existir, lo que la gente que trabaja en ello querría que fuera. La segunda posibilidad entra, pues, en el terreno de lo que nos gustaría.

Tópicos típicos acerca del mundo empresarial español

Lieve Vangehuchten, Almudena Basanta, Manuela Crespo

Departamento de Comunicación Empresarial Internacional

Universidad de Amberes

1. ¿Por qué este taller?

La idea de este taller ha surgido de nuestra práctica cotidiana como profesoras de ELE para fines económicos y comerciales a futuros economistas de la Facultad de Ciencias Económicas Aplicadas de la Universidad de Amberes. Curso tras curso, nos vemos confrontadas a unos estudiantes que entran en la primera clase con un impetuoso *Olé* o la frase tópica *Una cerveza por favor* y que parecen haber optado por el curso de español económico y comercial por motivos que son todo menos económicos. La imagen que conocen de España les incita a soñar con vacaciones, costas y playas, fiestas y siestas, mientras que el uso de la lengua española

en su futuro profesional les parece una posibilidad poco plausible. Y lo peor es que, una vez que participan en la vida profesional activa, sus opiniones acerca de España no cambian. España, claramente, tiene un problema de imagen en el nivel

España, claramente, tiene un problema de imagen en el nivel económico, y esto le está saliendo caro a su economía

económico, y esto le está saliendo caro a su economía. En un artículo muy reciente de El País del 5/11/2006 sobre el valor económico del español¹ (a propósito del *I Acta Internacional de la Lengua Española* en San Millán de la Cogolla y el seminario *El valor económico del español, una empresa multinacional*, celebrado en Montevideo), se lee que una de las debilidades económicas de la lengua española en la actualidad es que “no se asocia a productos de calidad o de diseño” y eso a pesar de que España es el sexto exportador mundial de coches, el sexto inversor mundial (el segundo en América latina), que su PIB es el noveno mayor, que es cuna de varias multinacionales, muchas de ellas líderes en sus respectivos sectores (bancario, telecomunicaciones, construcción, alimentario...), que es el primer productor de aceite, vino y energía eólica, que tiene uno de los pueblos más longevos, que es líder en la donación de órganos, etc. Según otro artículo de El País (19/6/2006)², España sigue siendo percibida en general como “un territorio vagamente simpático y extravagante de fiesta y siesta, quijotes,

toros y flamenco, un país soleado de roja pasión que con la democracia trata de sobreponerse a una larga historia de decadencia, al retraso económico y a la tragedia de su propia Guerra Civil. Este viene a ser el reflejo estereotipado que España sigue conservando en la mayor parte del mundo”.

En nuestra opinión, le corresponde al profesor de ELE para fines económicos y comerciales ir en contra de estos estereotipos en el aula y aportar de esta manera nuestro grano de arena a la difusión de una imagen realista de España en general, y al desarrollo del valor económico del español en particular. A fin de hacer frente a este problema de la manera más eficaz posible,

conviene, en primer lugar, analizar más de cerca a qué se debe el enraizamiento de dichos estereotipos. Según un análisis del Financial Times³, la España de hoy es víctima del eslogan de turismo lanzado en los años sesenta: “España es diferente”.

España intentó en esa época atraer a los turistas con una imagen romántica, tradicional, no europea del país. Esto fue sin duda una buena estrategia para fomentar el turismo, pero la irradiación de los paquetes turísticos baratos en Benidorm y afines sobre la imagen del país en su totalidad, repercutió negativamente en la percepción de la economía española y sus productos. “Spain is different”: con este eslogan Europa aprendió a asociar España con los atributos de “divertida”, “encantadora” y “sensual”, pero también con “poco profesional”, “poco laboriosa” y “poca calidad”.

Ahora bien, parece que el mundo empresarial español es plenamente consciente de ello. Leemos en el número de agosto de 2006 de la revista *Emprendedores* que la empresa vasca *Panda Software*, al crearse, estaba convencida de que “ser español era un handicap para una empresa de tecnología. Tanto, que se plantearon hacerse pasar por americanos o alemanes en las ferias del sector.” Esta es sin duda también la razón por la cual empresas que todavía tienen que ganarse mercado



Las autoras del artículo en el III Cíefe de Utrecht (2006)

en el extranjero y arañar espacios a otras empresas extranjeras implantadas en el mercado internacional (por ejemplo, el textil, la moda, el azulejo...) intentan evitar la directa relación con España en su nombre de marca mediante las siguientes estrategias⁴: el acrónimo, como TALGO (Tren Articulado Ligero Goicoechea-Oriol), la ambigüedad, que se percibe en el nombre de *El Corte Inglés*, los grandes almacenes españoles más conocidos, o el préstamo lingüístico extranjero como nombre de marcas auténticamente españolas. Por ejemplo, hay varias marcas importantes españolas que prefieren usar nombres italianos, como *Emidio Tucci*, *Massimo Dutti* o *Tintoretto*. Las grandes empresas no sufren este problema y pueden competir de igual a igual con otras empresas extranjeras con su propio nombre y logo, como el *Banco Santander* y el *BBVA* o las grandes empresas de construcción como, por ejemplo, *Entrecanales*. Otro testimonio procedente del mundo empresarial lo encontramos en el blog de Alberto Gállego Vidal, empleado en una multinacional alemana del sector industrial, a propósito de una anécdota que le sucedió a un colega suyo: “tras recoger a un señor alemán en el aeropuerto de Bilbao, le llevé a comer (exquisita cocina vasca, por supuesto) y después al hotel en el que su colega teutón debía hospedarse. A la mañana siguiente, habían quedado para desayunar juntos, y tras las preceptivas trivialidades, el señor alemán mira fijamente a mi compañero y le confiesa en un arrebato de sinceridad: “pero si España se parece mucho a Alemania”. No sé si

será por el paisaje verde de Euskadi, porque vamos en coches en lugar de carros y burros o porque tengamos autopistas. La imagen de España más cercana que tenía en la cabeza era Mallorca, Ibiza o Tenerife. A mí mismo me han preguntado en varias ocasiones cuándo duermo la siesta o cuántas veces voy a la playa. ¡Increíble!”.

Pero la imagen de España como mero destino de vacaciones playeras repercute también negativamente en la industria de ELE en el extranjero. En Flandes, por ejemplo, hubo en el año 2004 una polémica acerca de la supuesta opresión en la enseñanza secundaria y superior del alemán - lengua asociada por excelencia con la economía -, por ‘esa lengua sexy y exótica cuyo aprendizaje sirve un solo propósito, es decir, irse de vacaciones y tumbarse en la playa’⁵. Resulta más que obvio que es imprescindible ir en contra de estos prejuicios, tal como también lo indica el antedicho artículo de *El País* (5/11/2006), que cita como otra de las debilidades actuales del valor económico de la lengua española debido al “exceso de autocomplacencia por el elevado número de hispanohablantes”⁶. Por muchos hablantes que tenga una lengua, para que sea percibida como económicamente importante, la economía de los países que la hablan debe ser percibida como importante. De ahí que en España se hayan desarrollado últimamente varias iniciativas con el objetivo de mejorar la imagen económica de España en el extranjero. Entre ellas destacan en primer lugar el estudio de Javier Noya⁷, encargado por el Real Instituto Elcano, sobre la imagen de España en el exterior, así como la fundación de la Asociación de Marcas Renombradas de España (AMRA) que ha creado la Marca España⁸, es decir una estrategia para la promoción de las marcas líderes españolas y la internacionalización de España. El 1 de febrero de 2006 la AMRA firmó un convenio de colaboración con el Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX) para poder intensificar aún más sus campañas de promoción del *Made in Spain* y hacer que mejore la imagen de España y sus productos en el extranjero. En el taller hemos intentado tener en cuenta, al máximo, los resultados de estas iniciativas.

Por muchos hablantes que tenga una lengua, para que sea percibida como económicamente importante, la economía de los países que la hablan debe ser percibida como importante

2. El taller

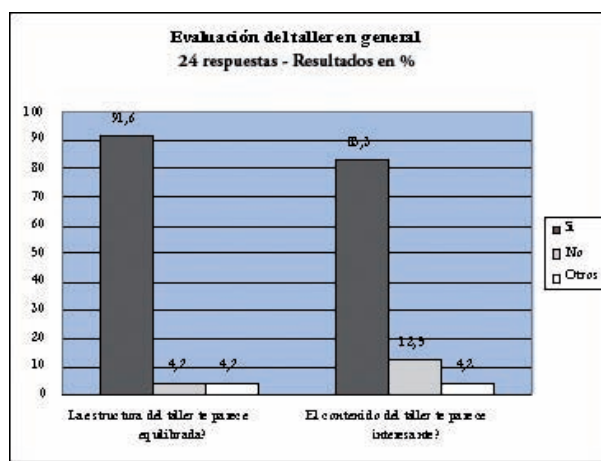
El taller se puede descargar en www.ua.ac.be/tewspaans⁹: Taller Tópicos Típicos. Los documentos para los alumnos existen en una versión neerlandófona y española. La tercera carpeta contiene información extra para los profesores: una guía didáctica y las referencias de las fuentes consultadas para la actualización y manipulación fáciles del material elaborado.

El taller está pensado para principiantes absolutos. Esta decisión se justifica a partir de nuestra experiencia de que, al final de dos cursos de español económico y comercial de 90 horas en total y a pesar de los muchos textos de índole económica tratados en clase, los alumnos salen de clase con los mismos prejuicios con que entran. ¿A qué se podría deber eso? En primer lugar, sin duda, al hecho de que el objetivo primordial de asimilar los contenidos léxicos y gramaticales absorba la mayoría del tiempo y de la atención. También se debe, en nuestra opinión, a una falta de énfasis explícito en este tipo de contenidos. Un curso de ELE suele ofrecer, aparte del componente lingüístico imprescindible,

La cultura con minúscula, es decir, los aspectos socioculturales y socioeconómicos que permitan ir en contra precisamente de los prejuicios interculturales, no suele ser tratada en el aula de ELE un componente de Cultura con mayúscula (literatura, historia, arte, etc.), temas cuyo interés o importancia nadie pondrá en tela de juicio. No obstante, la cultura con minúscula tal como la denomina Fernández-Conde Rodríguez, autor de *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*¹⁰, es decir, los aspectos socioculturales y socioeconómicos que permiten ir en contra precisamente de los prejuicios interculturales, no suele ser tratada en el aula de ELE. Con este motivo, el taller se propone ser el primer paso en lo que debería transformarse en un esfuerzo continuo de integrar la cultura con minúscula en las clases de ELE con fines económicos y comerciales. Hemos empezado con el nivel principiante absoluto para evitar que, una vez empezado el curso, esta temática desaparezca entre los contenidos lingüísticos o pierda fuerza por problemas de comprensión. No obstante, puede ser ajustado muy fácilmente a otros niveles.

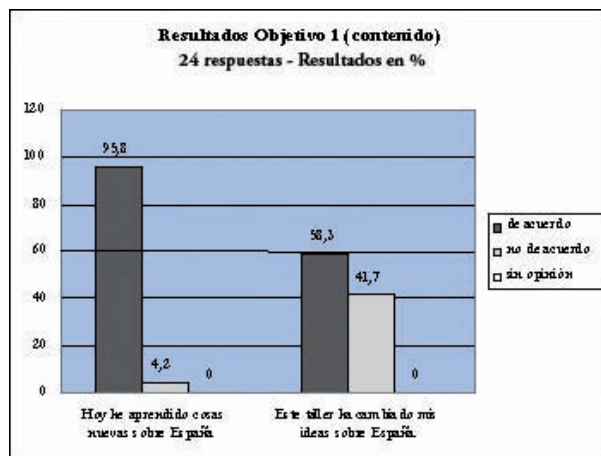
3. Evaluación y conclusión

En octubre de 2006 tuvimos la posibilidad de poner el presente taller a prueba en el marco de la *Wetenschapsweek* - 'La semana de la ciencia' -, una iniciativa que brinda a los alumnos del último año de la enseñanza secundaria la oportunidad de seguir unas clases en la universidad¹¹. Participaron 24 alumnos en total y presentamos a continuación los resultados de un pequeño sondeo realizado inmediatamente después del taller.



Tal como se desprende del gráfico, el taller se evalúa de manera muy positiva: al 91.6% la estructura del taller le ha parecido equilibrada y al 83.3% el contenido le ha parecido interesante.

Por lo que se refiere a los dos objetivos que constituyen, por así decirlo, la razón de ser de este taller, los resultados son como sigue:

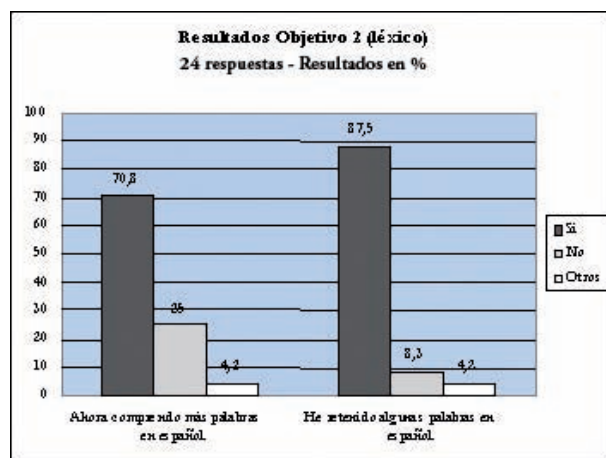


El objetivo número 1 del taller consiste en luchar contra los tópicos típicos acerca del mundo empresarial español y parece que lo hemos logrado, aunque los

Talleres

resultados se pueden mejorar aún. A la pregunta de saber si han aprendido cosas nuevas sobre España, la gran mayoría (el 95.8%) contesta que sí, pero respecto de la pregunta de saber si eso les ha cambiado la visión que tenían de España, sólo el 58.3% está de acuerdo. Resulta claro que la lucha contra prejuicios tan enraizados no se puede ganar en un solo día, sino que requiere un esfuerzo repetido y continuo.

En cuanto al objetivo lingüístico, es decir si han adquirido léxico nuevo, la mayoría contesta afirmativamente, tal como lo indica el siguiente gráfico:



Después de haber realizado el taller, el 70.8% afirma comprender más palabras en español que antes, y el 87.5% dice haber asimilado unas palabras de manera productiva. Claro que se tendrían que controlar estos supuestos conocimientos en un test - algo que no se ha podido hacer por falta de tiempo - pero el mero hecho de que los alumnos mismos indiquen haber aprendido léxico, ya es un resultado significativo.

Notas

- ¹ Miguel Ángel Noceda, "El valor económico del español", *El País*, 5/11/2006.
- ² José Luis Barbería, "El valor de la 'marca' España", *El País*, 19/6/2006.
- ³ Leslie Crawford, "Spanish brands seek more sparkle", *Financial Times*, 6/1/2003.
- ⁴ Estas acertadas observaciones se deben a Federico Curto Herrero.
- ⁵ Véase, por ejemplo, *Klasse. Maandblad voor onderwijs in Vlaanderen*, n° 145, mayo de 2004, "Ze leren liever een sexy taal", pp. 8-11.
- ⁶ Y a nuestro parecer, también nosotros, profesores de español lengua extranjera, manifestamos demasiado a menudo este comportamiento indolente, al centrar nuestro "marketing" en el argumento único de "el español, lengua mundial".
- ⁷ Javier Noya, *La imagen de España en el exterior. Estado de la cuestión*, Real Instituto Elcano, 2002.
- ⁸ <http://www.marcasrenombradas.com>
- ⁹ La única restricción para usar los documentos del taller es mencionar a los autores y las fuentes.
- ¹⁰ Fernández-Conde Rodríguez, *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*, Arco/Libros, Madrid, 2005.
- ¹¹ <http://www.vlaamsewetenschapweek.be/>

A guisa de conclusión queremos repetir que, aunque el taller ha sido desarrollado para principiantes absolutos, se trata en nuestra opinión de una temática que necesita ser tratada más de una vez durante un curso de español, cualquiera que sea el nivel. Si sólo transmitimos a nuestros estudiantes conocimientos lingüísticos por un lado, y Cultura con mayúscula acerca de España por otro, los prejuicios seguirán existiendo. De ahí que resulte imprescindible luchar contra estos tópicos de manera proactiva, es decir, dando a nuestros alumnos información seleccionada con el fin de debilitar dichos estereotipos. Si el mundo empresarial español se está dando cuenta de que hay que luchar contra ellos – véanse los muchos proyectos iniciados últimamente con este objetivo –, también nosotros, los profesores de ELE, embajadores no sólo de una lengua sino de toda una cultura y sociedad, tenemos que esforzarnos por pasar a nuestros alumnos una imagen de España que corresponda a la realidad. Concluimos que el verdadero desafío está en elaborar más actividades que permitan tratar esta temática de manera sistemática a lo largo de un curso, cualquiera que sea el nivel.

4. ¡Su opinión nos interesa!

Invitamos a los lectores a comunicarnos su opinión sobre este taller mediante la encuesta que está en nuestra web (www.ua.ac.be/tewspaans) bajo la rúbrica *Para profesores*.

Nosotros, los profesores de ELE,
tenemos que esforzarnos por pasar
a nuestros alumnos una imagen de
España que corresponda a la realidad



Universidad de Utrecht

Desarrollar material didáctico para la clase de ELE a través de Internet

Veronique Berton

CVO-IVO Brugge

Los avances tecnológicos de la última década han producido una revolución en nuestra manera de pensar, de comunicarnos y de relacionarnos. También en la enseñanza han provocado una revolución, aunque es más lenta. Es obvio que la multimedia de hoy en día abre muchos horizontes para la metodología en las clases de lengua.

Claro que no podemos olvidar que Internet y todas sus aplicaciones no son nada más que un vehículo que transporta el conocimiento en ese largo camino que es el aprendizaje de una lengua. De ningún modo puede convertirse en el único método de aprendizaje, incluso si se puede comprobar el nivel y los avances en todas las destrezas mediante diferentes tipos de ejercicios interactivos.

Está claro que utilizar multimedia en la clase exige de los profesores una buena formación, tanto en informática como en didáctica. En informática porque el profesor va desarrollando sus propios ejercicios interactivos que responden a las necesidades de los alumnos. Desde el punto de vista didáctico porque el dinamismo de la clase cambia por completo: es más individual y cada uno puede trabajar a su ritmo y a su nivel. Y, ¿qué hacemos con la expresión oral y escrita? Ya se ve que incluir ejercicios interactivos en la clase de lenguas supone un verdadero desafío para los profesores.

Hotpotatoes, un programa que permite elaborar ejercicios interactivos.

Parece difícil de creer, pero ya existen ejercicios interactivos “tradicionales”. Se trata de ejercicios de rellenar huecos, ejercicios de emparejamientos y ejercicios de respuestas múltiples. Para crear nuestros propios ejercicios interactivos, ya sea de huecos, de emparejamiento o de respuesta múltiple, existe un programa muy sencillo: hotpotatoes. Es un programa gratuito que se puede descargar desde <http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>. Al final de la instalación en el disco



duro el programa le deja escoger el idioma del interfaz, lo que permite trabajar en su lengua materna.



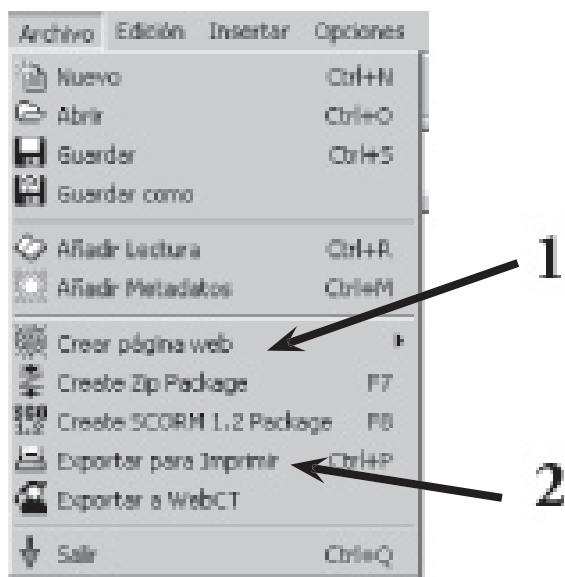
Ventana inicial de Hotpotatoes

El programa incluye seis aplicaciones:

- **Jcloze** genera ejercicios de rellenar huecos;
- **JMatch** crea ejercicios de emparejamiento u ordenación;
- **JQuiz** genera ejercicios de elección múltiple o de respuestas cortas.
- **JCross** crea crucigramas;
- **JMix** crea ejercicios de reconstrucción de frases o párrafos a partir de palabras desordenadas;
- **The Masher** se utiliza para crear unidades enlazadas a partir de diferentes ejercicios (pero sólo se tiene acceso a este apartado si se compra el programa).

Para poder aprovechar al máximo el programa lo mejor es registrarse. Es gratuito y se puede hacer desde uno de los cinco apartados a los que se tiene acceso.


Una buena página *Web* que explica paso a paso la descarga, la instalación y el registro es *aula21* (<http://www.aula21.net/segunda/hotpotinstall.htm>). Todavía se hace referencia a la versión anterior, pero el método sigue siendo igual.

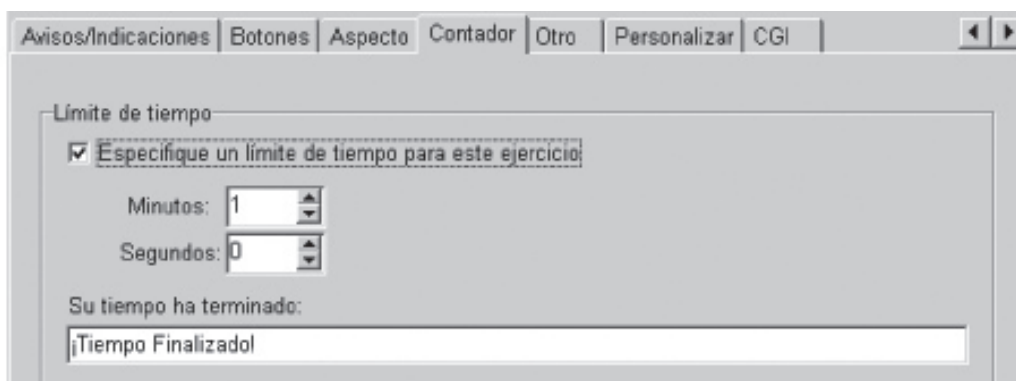


Una vez instalado y registrado el programa, se puede comenzar a elaborar ejercicios, que luego se guardan en dos formatos: un formato del programa (así se puede modificar todavía el ejercicio) y un formato *html*, para publicar el ejercicio en la Red (1).

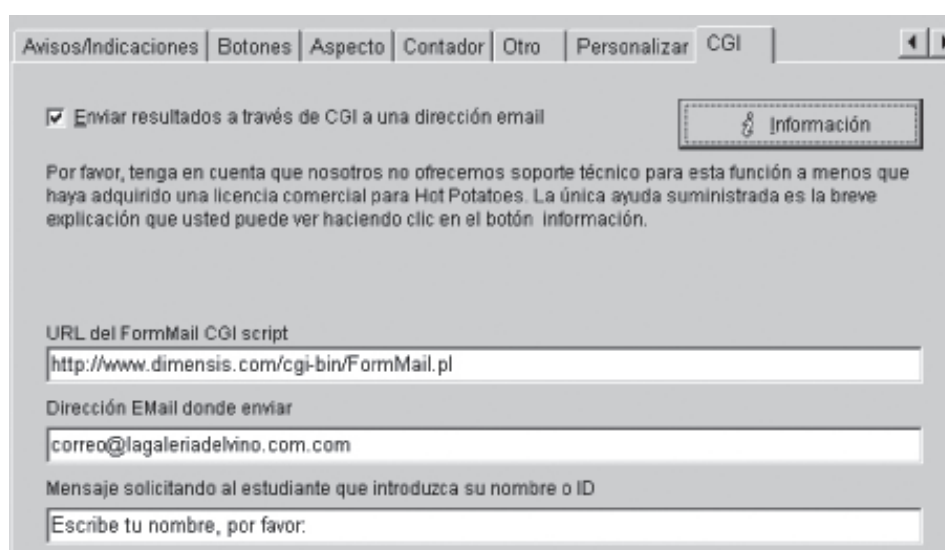
Además de ser muy sencillo en el uso - hasta las personas que no saben nada de informática pueden crear ejercicios - el programa presenta otras ventajas. Así, se pueden exportar todos los ejercicios para imprimirlos (sobre todo es interesante para los crucigramas) (2).

También es posible insertar un límite de tiempo para hacer el ejercicio y hasta hay una función que permite que los resultados lleguen por *email*, así se puede controlar a los alumnos y sus progresos. ¿Cómo hacerlo?

1. Se abre la pantalla de la configuración 
2. Se va al contador y se especifica el límite de tiempo



3. Para mandar los resultados por *mail* se va a CGI y se rellenan los huecos con la información requerida.



Para los usuarios más avanzados, el programa ofrece aún más posibilidades: se pueden insertar dibujos, textos, fragmentos de audio y hasta fragmentos de vídeo.



Para insertar dibujos o fotos

Para insertar fragmentos de audio o vídeo

Webquests

Queda claro que, con poco esfuerzo, uno puede hacer ejercicios interactivos a su gusto y al nivel requerido, y una vez lanzado en el programa y con un poquito de experiencia se pueden elaborar ejercicios más atractivos aún.

A los que no les guste experimentar y prefieran ayuda para la elaboración de ejercicios, pueden encontrar en la red un montón de tutoriales. Un tutorial muy simple y muy claro se encuentra en <http://platea.pntic.mec.es/~iali/CN/HotPot60/tutorial.htm>

Un *webquest* es la realización virtual del enfoque por tareas

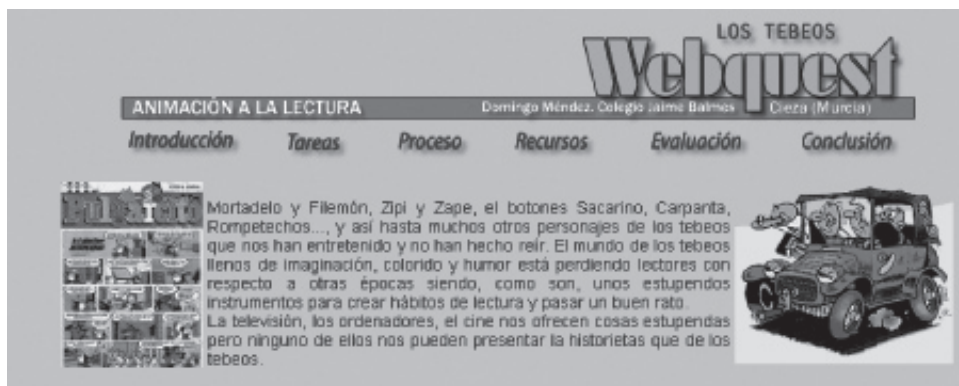
Cuando se utiliza este tipo de ejercicios, no cambia para nada la metodología ni la dinámica de la clase. Lo único que pasa es que cada alumno puede trabajar a su ritmo y por eso el profesor tiene que prever muchos ejercicios y, preferentemente, bastante variados. Además, sirven más como material de apoyo que como verdadero material de clase, porque, aunque uno tenga mucha imaginación, los ejercicios no llevan a una verdadera producción lingüística, sino que sirven más para consolidar los conocimientos gramaticales y/o léxicos.

Otra aplicación de los ejercicios interactivos en Internet son los *webquests*. Podemos, pues, decir que un *webquest* es la realización virtual del enfoque por tareas, porque mediante diferentes subtareas los alumnos van obteniendo la información requerida para realizar la tarea final.

Los principales elementos de un *Webquest* son :

- La introducción: se explica lo que se va a hacer y se motiva a los alumnos para fomentar su interés
- La tarea: en este apartado se les explica a los alumnos qué deben hacer y cómo tienen que presentar el producto final
- El proceso: aquí se explican los diferentes pasos que hay que seguir y también se les ofrece para cada paso una serie de enlaces que pueden utilizar para encontrar la información
- Evaluación: es muy importante que los alumnos sepan cómo y qué se va a evaluar de la tarea
- Conclusión: se puede hacer en forma de mesa redonda en la que los alumnos van contando sus experiencias y lo que han aprendido.

Este tipo de ejercicios permite mantener hasta cierto nivel el control sobre los alumnos – todos sabemos que los adolescentes tienden a desviarse a otras páginas



Talleres

a no ser que la tarea resulte realmente interesante – porque se sabe qué información tienen que incluir en la tarea final. Además, se les puede dar un límite de tiempo, así sólo pueden navegar por las páginas a las que conducen los enlaces presentados en el proceso ya que si no, no pueden acabar la tarea.

Una gran ventaja de los *webquests* es que los alumnos deben utilizar no sólo sus conocimientos lingüísticos, sino también otro tipo de destrezas como la de sintetización, por dar sólo un ejemplo. Y los *webquests* también llevan a una producción oral y escrita, si se ha creado un buen *webquest*. Puede fomentar la expresión oral si damos a cada alumno otra subtarea y tienen que compartir la información con los demás para poder realizar la tarea final. Una tarea final que entonces será una producción escrita.

En pocas palabras, un ejemplo: el *webquest* consiste en organizar un viaje a una ciudad española. Se divide la clase en tantos grupos como ciudades hay en el *webquest*. Cada grupo tiene que buscar información turística sobre la ciudad, sobre el clima, sobre la gastronomía, cómo se puede llegar, etc. (hasta dentro del grupo se puede dividir a los alumnos en expertos en turismo, gastronomía, transporte...). La tarea final consiste entonces en convencer a los demás grupos para visitar su ciudad, solamente contando lo que han encontrado o dejarles la libertad de redactar un folleto turístico, o dejarles la oportunidad de crear una presentación *powerpoint*...

Sin embargo, los *webquests* también presentan grandes desventajas. Primero, se tarda bastante en formular bien la tarea y los pasos consiguientes y luego hay que encontrar los enlaces adecuados. Segundo, el trabajo que ha costado no resulta duradero en cuanto a material didáctico porque los enlaces pueden desaparecer de la red de un día para otro y unos enlaces desaparecidos pueden inutilizar todo el *webquest*.

No obstante, podemos solucionar el segundo problema fácilmente, aunque cuesta mucho trabajo, pero si se ha creado un buen *webquest* que tiene éxito entre los alumnos, vale la pena. La solución es guardar el *webquest*, con todas las páginas relacionadas en un disco (*cd-rom* o *dvd*). Para poder hacer eso hay que descargar todas las páginas *web* requeridas y construir como una mini-red en el disco. Operando de esta manera el *webquest* pierde un poco de su virtualidad, pero se abren otros horizontes:

- el material elaborado ya no es pasajero;

- se puede utilizar la intranet (red entre diferentes ordenadores, sin estar obligatoriamente conectado a Internet);
- se pueden insertar enlaces “falsos” a una página; por ejemplo si tienen que organizar un viaje se puede añadir un enlace a las páginas de los hoteles mediante el cual pueden pedir información o reservar una habitación y entonces el *mail* llega hasta el profesor (en un *webquest* en Internet eso no es posible);
- los alumnos que no tienen acceso a Internet, no pueden desviarse y tienen que trabajar en las tareas; pero si el profesor quiere les puede dar permiso para buscar más información en la Red.

Unas direcciones con ejemplos de diferentes *webquests*:

<http://www.sgci.mec.es/br/cv/webquest/ejemplos.htm>

<http://www.isabelperez.com/webquest/>

<http://www.aula21.net/tallerwq/fundamentos/ejemplos.htm>

http://www.jaizkibel.net/tic/Webquest/ejemplos_secundaria.htm

<http://roble.pntic.mec.es/-atejero/pages/ejemplos.htm>

<http://www.itsco.org/webquest/class/bev/>

<http://www.wolfgangsteveker.de/webquests/madrid/>

Resulta que se puede utilizar Internet como recurso didáctico en la clase de una manera muy interactiva y hasta se puede conseguir un mayor interés entre los alumnos si se les trae material bien elaborado y variado. Pero también está demostrado que los ejercicios interactivos son una agradable variación en la didáctica y no el único recurso para mejorar los conocimientos y producciones lingüísticas de los alumnos.

Y el mayor obstáculo quizá sea el desafío que se les presenta a los propios profesores para seguir formándose en una materia que no es la suya, o sea, la informática. No obstante, una vez lanzados en este inmenso mundo que es la Red y a medida que se van descubriendo las posibilidades que nos ofrece para elaborar material (no sólo ejercicios de *hotpotatoes* o *webquests*, sino también los *podcast*, los *weblogs*, la manipulación de películas y muchas cosas más) es imposible mantenerse en segundo plano, uno quiere saber más y aplicarlo.

*¡Si vas como una 'moto', no cojas el coche!***Explotación didáctica de anuncios publicitarios y otros materiales auténticos en clase de ELE****Martine Mannens**

CVO-IVV Gante

Introducción :¿ una maleta extra ?

Todos los profesores de ELE hemos vivido, por lo menos alguna vez, momentos en que la atención de nuestros alumnos disminuye y nos hemos planteado la necesidad de cómo motivarles para despertar de nuevo el interés y poder tratar de forma clara y efectiva ciertos temas de gramática o vocabulario específicos que, por pesados que parezcan, son necesarios para el aprendizaje de la lengua... Todos coincidimos en que, en vez de presentar esos temas “a palo seco”, es mucho más provechoso utilizar, al menos como *apoyo visual*, materiales auténticos como anuncios publicitarios u objetos con los que los alumnos están familiarizados por formar parte de su entorno. El lema que debe guiarnos es el siguiente: *lo visual, lo tangible siempre llama la atención y mantiene vivo el interés de los alumnos.*

A continuación, vamos a presentar unos ejercicios comunicativos elaborados para las clases de ELE y destinados al *nivel intermedio* tanto de la secundaria como de adultos. Después, a los profesores les queda ir seleccionando anuncios de periódicos y revistas o recogiendo material auténtico en los viajes a cualquiera de los países de habla castellana. Aunque en este caso, no tendrán que olvidarse de llevar una maleta extra...

Los anuncios publicitarios elegidos son de tipo comercial o proceden de instituciones oficiales. En el caso de estas últimas, su finalidad no es vender un producto sino “educar” a los ciudadanos sobre los problemas derivados del consumo de drogas, de las bebidas alcohólicas o de conducir cuando se ha bebido alcohol.

Los ejemplos que aquí se presentan ofrecen al profesor la posibilidad de desarrollar

destrezas como la expresión oral y la expresión escrita a través de actividades basadas en el comentario y la realización de anuncios. También pueden servir de soporte para trabajar de manera amena y agradable la competencia.

1. Anuncios publicitarios comerciales

Ejemplo 1: “Aquí fue donde dijiste *esta cena la pago yo*”

Aquí cuando a tus amigos: “Esta cena la pago yo.”

Aquí cuando te la cuenta.

Por suerte no tienes que pagarlo todo de una vez.
 Con la tarjeta de crédito Citibank Visa es muy fácil. ¿Por qué? Porque, cada mes, tú decides cuánto quieres pagar. Un mínimo, un poco más o, si lo prefieres, el total. Una decisión que puedes tomar hasta cuatro días antes de que te pasen el cargo. Y ni siquiera tienes que cambiar de banco para tener tu tarjeta Citibank. La cantidad que decides pagar se deduce de tu cuenta, igual que cualquier otro recibo que tengas domiciliado. Y además, disfrutas de todas las ventajas de una gran tarjeta: seguros contra robo o fraude, retirada de efectivo en cajeros automáticos y la excepcional cobertura de Visa. Llama y solicita tu tarjeta de crédito Citibank Visa. 900 330 003

Sólo tú decides.

CITIBANK
THE CITI NEVER SLEEPS.

Talleres

Comentario de este anuncio, mediante una actividad oral (a) y una actividad escrita (b):

- ¿Qué pasa en esta anuncio? Describe las dos escenas de la publicidad. ¿Por qué el señor pone esa cara tan diferente en cada escena?
- Completa los huecos que hay en el anuncio con la forma adecuada de los verbos *ser*, *traer*, *ser* y *decir*, en pretérito indefinido.

Ejemplo 2: “El hombre de sus sueños la llamó aquella tarde. Pero no estaba.”

- Expresión oral, en grupos.
¿Por qué crees que la señora está de buen humor? ¿Dónde se encontrará? ¿En qué/quién estará pensando?
- Haz un texto publicitario similar para anunciar otro producto, utilizando el indefinido e imperfecto de la misma manera



**El hombre de sus sueños la llamó aquella tarde.
Pero no estaba.**

¿Comprendes ahora la importancia de tener un contestador? El Contesta Plus de Telyco es el primer contestador digital del mercado, contestador y teléfono en un solo aparato. Gracias a su tecnología digital, los mensajes son grabados en un chip, sin necesidad de cinta. Además de la función manos libres, incluye un mando a distancia con código secreto para utilizar el contestador desde cualquier otro teléfono. Para que no pierdas una sola oportunidad.

Telyco reúne la gama más moderna de terminales avanzados de Telefónica: teléfonos con fax, contestadores digitales, teléfonos móviles... al mejor precio.

De venta en oficinas de Telefónica, distribuidores de Telyco y tiendas especializadas.
Llama al **900 124 124** o a tu oficina de Telefónica o través del 004.



El Digital de Telyco responde por ti.

Per sólo
19.815 PTA
(IVA incluido)

TELYCO

Ejemplo 3: “¿Qué quieres de tu ordenador?”

aprovechar / mejorar / trabajar / disponer / reparar / dejar en presente de subjuntivo

- a. Rellena los huecos del anuncio con la forma adecuada de los verbos *ser (x4) / encontrar /*
- b. Debate: Y tú, ¿qué quieres de tu ordenador? ¿Sueles utilizarlo a menudo? ¿Podrías vivir sin Internet?

2. Anuncios publicitarios no comerciales

Ejemplo 1. “Abre los ojos”

- a. Describe la foto: ¿por qué piensas que ponen “Abre los ojos”, precedido de una exclamación, dentro de una señal de tráfico? Sin leer el anuncio completo, haz una hipótesis sobre lo que puede significar el título: “Las drogas pasan factura” ¿A qué número puedes llamar si quieres informarte?
- b. Actividad oral en parejas: el alumno A lee el texto y se lo explica a su compañero con sus propias palabras. Después establecen un pequeño diálogo para explicar las palabras nuevas; por ejemplo, uno puede hacer preguntas al otro, como las siguientes: ¿Cómo se dice en el texto “No es bueno para el cerebro”? ¿Cómo se denomina un “cigarrillo con droga”? ¿Cómo se dice en el texto “hacer mal”? Después de hacer estas preguntas, el alumno B explica el anuncio al alumno A teniendo en cuenta las respuestas de las preguntas anteriores.

Talleres

Ejemplo 2. “Tengo algo para ti.”


- a. ¿Entre quiénes se da este “diálogo”? ¿Qué piensas que quiere el primero? ¿Por qué el segundo se niega? ¿Cómo intenta el que ofrece, convencer al otro?
- b. Con la ayuda de tu compañero, trata de explicar por el contexto, las expresiones del argot juvenil y coloquial: “Vas a alucinar”, “No te cortes”, “No seas gallina”.
- c. Debate sobre el tema de la droga: ¿Piensas que este tipo de anuncios surte efecto? ¿Cómo se hace en el país donde vives? ¿Se suele hablar del asunto en familia?

*Tengo algo para ti. **NO.** Venga, hombre. **NO.***

*Prueba un poco. **NO.** Te gustará. **NO.** Vamos, tío. **NO.** ¿Por qué? **NO.** Vas a alucinar. **NO.***

*No te cortes. **NO.** ¿Tienes miedo? **NO.** No seas gallina. **NO.** Sólo una vez. **NO.** Te sentará bien. **NO.** Venga, vamos. **NO.** Tienes que probar. **NO.** Hazlo ahora. **NO.** No pasa nada. **NO.** Lo estás deseando. **NO.** Dí que sí. **NO.***

EN EL TEMA DE LA DROGA TÚ TIENES LA ÚLTIMA PALABRA.



Ejemplo 3. “Si vas como una “moto”, no cojas el coche”

- a. ¿A qué se referirá el título? ¿A quién se dirige? ¿Qué ves en el anuncio, aparte del texto mismo? ¿Quién ha escrito este anuncio?

- b. Completa el texto del anuncio, escogiendo una de estas palabras “al volanteldisminuyendolfallar / tengas / hueso”:

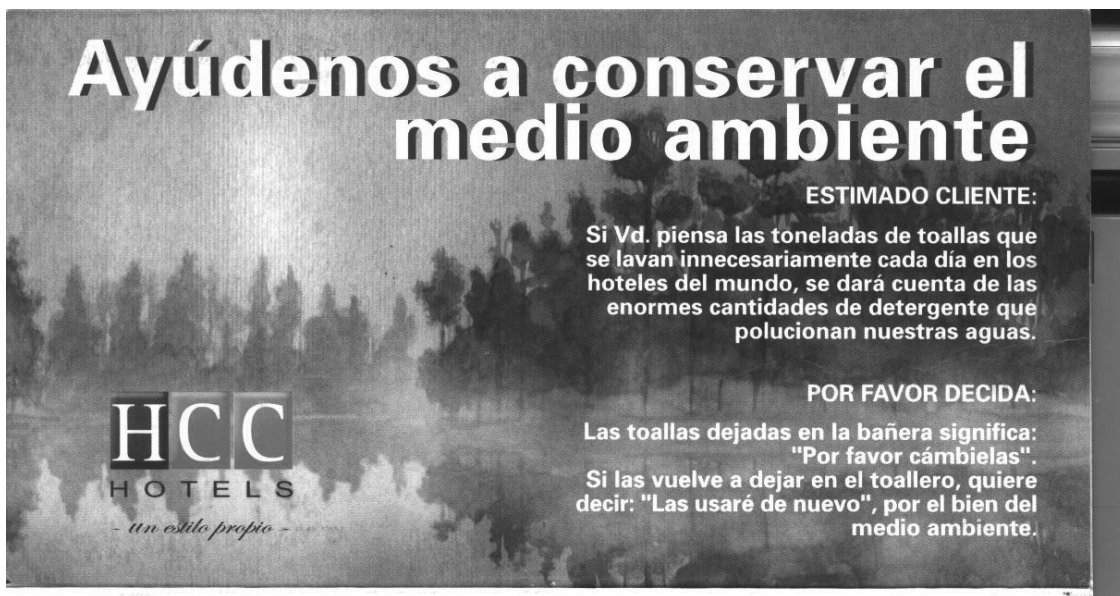
Tu cuerpo es también una máquina. Una máquina que puede..... y bloquearse si introduces demasiado alcohol en su mecanismo. Cuando..... que conducir, pon freno a la bebida o ella te parará los pies cuando menos lo esperes.tus reflejos y reduciendo tu tiempo de reacción. Antes de ponerte..... de una máquina de hierro, recuerda que la tuya es de carne y.....

3. Ejemplo de trabajo con material auténtico

Ejemplo 1. “Ayúdenos a conservar el medio ambiente”

- a. ¿Dónde piensas que se puede encontrar este aviso? ¿Qué nos pide? ¿Sueles seguir este consejo o cuando estás de vacaciones no piensas en ello?

- b. Practica el vocabulario adecuado: busca en el texto la palabra que significa “contaminar”, la que se utiliza para referirse al objeto en que se deja una toalla y la expresión que se usa para decir “deja otra vez”.



SEGUNDA PARTE: SOLUCIONES E INDICACIONES METODOLÓGICAS

1. Anuncios publicitarios comerciales

Ejemplo 1

- a) Tarea de expresión oral por parejas: preparación previa en el grupo y presentación, después, a la clase. Respuesta libre. b) fue, dijiste, fue, trajeron.

Ejemplo 2

- a) Respuesta libre. b) Expresión escrita para practicar el uso básico de los tiempos pasados.

Ejemplo 3

- a) Práctica de los verbos en subjuntivo para expresar deseos. Respuesta: sea, sea, trabaje, encuentre, sea, sea, deje, reparen, aproveches, mejores, dispongas

2. Anuncios publicitarios no comerciales

Ejemplo 1

- b) “daños cerebrales”, “porros” y “perjudicar”

Ejemplo 2

- a) En lugar de presentar todo el anuncio completo, el profesor puede proceder de otra manera: puede fotocopiar el anuncio y entregar a los alumnos la fotocopia con la parte inferior doblada para ocultar la frase: “En el tema de la droga tú tienes la última palabra”. De esta manera la interacción oral entre alumnos será mucho más rica.

- b) “Vas a alucinar”: vas a sentir maravillas. “No te cortes”: no seas tímido. “No seas gallina”: no seas cobarde.

Ejemplo 3

Se presenta aquí el anuncio completo (imagen y texto) donde se puede encontrar la solución al ejercicio b).



3. Ejemplo de trabajo con material auténtico

Ejemplo:

Se trata de un aviso que se encuentra en algunos hoteles.

- a) Ejercicio de expresión oral.
- b) “polucionar”, “toallero” y “vuelve a dejar”.

Además de estos ejercicios, el profesor puede hacer una fotocopia borrar en ella las preposiciones dejando los huecos correspondientes. Después puede sacar otras fotocopias que entregará a los alumnos para que rellenen esos huecos con la preposición correcta: “Ayúdenos.....conservar el medio ambiente” / “se dará cuenta..... las enormes cantidades / “Si las vuelve..... dejar..... el toallero” / “Las usaré..... nuevo,..... el bien.....el medio ambiente.”

Español urgente

Una comida completa: sándwich y café (y la confusión con el vino tinto)

Alberto Gómez Font

Fundación del Español Urgente (Fundéu)
Agencia EFE. Madrid

sándwich

Los buenos diccionarios de español deben tener (algunos afirman tenerla) una clara vocación internacional, trasatlántica, puesto que nuestra lengua se habla a ambos lados del océano y en ambos hemisferios. Es la lengua oficial de diecinueve países y la de un estado asociado de los Estados Unidos al que todos consideramos como un país más: Puerto Rico. Son, pues, veinte los países en los que el español es la lengua principal de comunicación, y en los diccionarios de esa lengua deberían tenerse en cuenta los distintos usos que tiene en cada lugar. Y a esos veinte países hay que añadir otro, los Estados Unidos de América, donde hay más de 50 millones de personas que usan el español como primera lengua.

Hay casos en los que encontramos esa vocación transnacional, y el paradigmático es el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*, redactado y editado por esta institución por encargo (y con la colaboración) de todas las academias de la lengua española de los países hispanos. También es un buen ejemplo el *Diccionario Clave* (de uso del español actual), donde podemos encontrar muchos usos americanos del español. Y, ya desde su título, el recientemente aparecido *Diccionario de uso del español de América y España*



(DEAE)¹, nos dice que sus especialistas en lexicografía prestaron especial atención a esa realidad internacional de nuestra lengua.

Pues bien, en ninguno de los tres casos los lexicógrafos tuvieron la suficiente amplitud de miras como para definir la voz *sándwich* ateniéndose a su uso por más de 260 millones de hablantes². Veamos cómo nos explican el significado de esa palabra.

DRAE: Emparedado hecho con dos rebanadas de pan de molde entre las que se coloca jamón, queso, embutido, vegetales u otros alimentos.

Clave: Bocado elaborado con dos rebanadas de pan de molde; emparedado. (En zonas del español meridional, *bocadillo*).

DEAE: Especie de bocadillo hecho con dos o más rebanadas de pan de molde entre las que se pone algún tipo de alimento; se puede tomar frío o caliente.

En los tres casos los lexicógrafos caen en el error de definir esa palabra teniendo en cuenta únicamente su significado en español de España y de México, países donde, en efecto, el *sándwich* es un emparedado hecho con pan de molde (también llamado pan de caja, pan inglés...), y donde si el emparedado se hace con otro tipo de pan recibe el nombre de *bocadillo* (en España) o *torta* (en México). Y también es grave error incluir en la definición la palabra *bocadillo* (aparece en el CLAVE y en el DEAE) sin tener en cuenta que esa voz sólo tiene ese significado en español de España, de tal forma que quien consulte el diccionario, si no es español, tendrá que buscar también *bocadillo*.

Hay que buscar el *sándwich* en un diccionario redactado en América, en este caso en México, para encontrar una definición en la que no aparezca el dichoso pan de molde: en el *Diccionario Enriquezca su Vocabulario*, editado por Reader's Digest, dice: Bocadillo hecho

¹ *Diccionario de uso del español de América y España*. Vox, Barcelona, 2003

² Cálculo hecho restando 140 millones (la suma de los hablantes mexicanos y españoles) a los 400 millones de hispanohablantes que hay, más o menos, en el mundo.

generalmente con jamón y queso, y algún aderezo, entre dos rebanadas de pan; emparedado.

No aparece el pan de molde, pero nuestra alegría por esa desaparición se va al garete cuando nos indican que los *sándwiches* son generalmente de jamón y queso, y cuando vemos aparecer otra vez la palabra *bocadillo* en la definición. ¿Qué pasó? pues que ese diccionario, cuya edición original es mexicana, sufrió (nunca mejor dicho) una revisión para adaptarlo al español de España... de ahí el jamón y el queso y el bocadillo.

¿Qué es lo que falla? Pues que desde la Argentina hasta Guatemala, pasando por las Antillas y los Estados Unidos, los *sándwiches* no son necesariamente con pan de molde, sino que se pueden hacer con cualquier tipo de pan, es decir, lo que en España se llama *bocadillo* en el resto de los países hispanohablantes se llama *sándwich*, sea con el pan que sea. Y esos sándwiches no tienen por qué ser generalmente de jamón y queso, y en su definición no tiene por qué usarse la palabra *bocadillo*; basta con emplear la voz *emparedado*.

Esa falta de sensibilidad, esa falsa creencia de que el español de España es válido en todos los países hispanos - que no afecta a las personas con cierta formación lingüística -, pudo verla claramente el autor de este artículo un día en la cafetería del tren Talgo que une Granada con Madrid: una bella señorita con acento venezolano le pidió al camarero una Coca Cola y un sándwich de tortilla, a lo que el mozo respondió, categórico:

–No hay sándwich de tortilla.

Ella, contrariada, mirando fijamente la gran foto que había sobre la cabeza del camarero en la que se veía muy claramente, entre otros productos comestibles, un gran emparedado de tortilla de patatas hecho con un panecillo redondo partido por la mitad, repitió lo que quería, esta vez señalando el anuncio, y obtuvo esta respuesta, en voz muy alta:

–¡¡No hay sándwich de tortilla!! Hay sándwich de jamón y queso, sándwich vegetal y sándwich de atún. Y ¡BO-CA-DI-LLOS! de chorizo, de jamón serrano, de queso y de tortilla...

–¡Bueno! Pues póngame una Coca Cola y uno de esos de tortilla –contestó, incómoda, la turista venezolana.

También deberían recoger los diccionarios (el *Clave* lo hace en parte) las diferentes formas que la palabra inglesa *sandwich* adoptado en algunos países hispanos: *sánguche*, *sánduche*, *sángüiche*, *sángüich*...



Casa de América en Madrid

tinto

El viajero español desavisado llegó al aeropuerto de Bogotá, allá por septiembre 1958, procedente de Glasgow, donde pasó una temporada sin hablar en su idioma. Llegar a Colombia le suponía reencontrarse con la lengua de su país, o al menos eso creía. Dejó de tenerlo tan claro justo después de su primer almuerzo en tierras americanas.

El avión aterrizó al mediodía y prefirió quedarse a almorzar en el aeropuerto en lugar de ir hasta Bogotá, ciudad que desconocía. Además, cinco horas después debía tomar un vuelo hacia Pereira.

Se sentó en el restaurante, miró la carta y optó por el menú del día. Al final, tras la lista de postres, vio escrito «tinto» y también lo pidió, solazándose con la idea de comer con vino, cosa que no le ocurría desde que dejó España para ir a Escocia y de allí a Colombia.

Le sirvieron la comida y pusieron sobre la mesa una jarra de agua. Dio cuenta del primer plato y antes de empezar el segundo miró a ver si el camarero le traía su *tinto*, pero desistió al ver que este estaba muy ocupado. Terminó de comer. Tomó el café que le sirvieron, y a la hora de pagar revisó la cuenta y vio que le cobraban el *tinto* que no había tomado; llamó al camarero y reclamó: «¿Y el *tinto*», y se quedó boquiabierto cuando le respondió que el *tinto* era lo que acababa de tomarse... el café.

Tinto es el nombre que se le da en Colombia a lo que en otros países hispanohablantes se conoce como *café negro*, *café solo*, *café prieto*, *negrito* o simplemente *café*.

Español correcto

La lengua de los políticos analizada en el aula de E/LE

Dolores Soler-Espiauba

Formadora de Profesores de E/LE. Autora de materiales. Bruselas

“El lenguaje ordena la visión del mundo y su perversión es uno de los mayores peligros a los que se enfrenta la democracia” (Fernando Lázaro Carreter)

En estos últimos tiempos, el insulto, la descalificación del adversario y la ocultación sistemática de la verdad se han ido apoderando de la lengua que utilizan nuestros gobernantes y representantes en los foros políticos y en los medios de comunicación, convirtiendo así el idioma en un medio de expresión barriobajero y hasta soez, que podríamos presentar a nuestros estudiantes como ejemplo de lo que nunca debería decirse, si se tienen en cuenta valores universales como el respeto mutuo, la urbanidad y la ética.

La vanidad, la autocomplacencia, la convicción de estar en posesión de la verdad y la denuncia feroz de los errores del adversario, reales o imaginarios, constituyen el eje del discurso actual. No existen atenuantes estilísticos, desaparecen los condicionales hipotéticos, las fórmulas de cortesía, los verbos modales y las oraciones interrogativas indirectas, siendo reemplazados por los imperativos, las secas frases aseverativas, y los verbos de obligación y de exigencia, y, en muchos casos, por los insultos.

“... creo que la violencia se hace cada vez más presente en nuestras sociedades, se está introduciendo visiblemente en un tipo de discurso que debería verse dominado por las leyes de la retórica, de la coherencia y la sinceridad, pero también, y sobre todo, del respeto. Es cierto que el discurso político exige vehemencia y hasta emotividad, con el encomiable fin de convencer, pero dichas exigencias no deberían conducir al actual *feísmo*.” (Manuel Rivas, citado por C. Moreno y M. Tuts en “Ellos y nosotros, la lengua como elemento de exclusión o inclusión”, Actas del XIII Congreso internacional de ASELE, Murcia 2003, págs. 890-906)

Por otro lado, la doblez característica del lenguaje político nos obliga a leer entre líneas o a descodificar la opacidad de los mensajes, emitidos en lo que la lengua francesa califica de *langue de bois* y que el sociólogo

Amando de Miguel llamó *politiqués*. Se trata de un idioma que ha perdido sus matices, que funciona en blanco y negro, ampliando polisemias absurdas y enmarañándolo todo, viéndose los sustantivos y adjetivos saqueados y utilizados con ligereza en contextos inadecuados.

“... Es posible que el problema no sea que los textos son complicados, sino que son esencialmente confusos e incomprensibles, lo que no es lo mismo. Y que los representantes políticos no hablen hoy de cosas más complejas que hace 30 años, sino que, por el motivo que sea, utilicen cada vez un mayor número de palabras y de expresiones y vericuetos para decir las mismas cosas.” (Soledad Gallego Díaz, *El País*, 21.04.06)

La manipulación, al quedar la idea central fuera de contexto, o mediante la amputación de determinados párrafos o frases, forma parte igualmente de la *cocina lingüística* de los políticos.

La aparición de frecuentes neologismos, constituye un fenómeno digno de ser analizado en el aula de ELE. Es interesante comprobar que los políticos de alto vuelo se apoyan, para ser elegidos, en fórmulas acuñadas por ellos o por su equipo. La historia reciente nos proporciona buenos ejemplos: el *Patria o muerte* de Fidel Castro se ha convertido en el *Socialismo o muerte* de H. Chávez, mientras que en la más moderada Europa, F. Mitterrand hablaba de *La force tranquille*, que ha sido transformada por el candidato N. Sarkozy en *Rupture tranquille*, mientras que su rival Ségolène Royale ha creado el neologismo *Bravitude*, como lema de su campaña. Todos ellos equivaldrían al tan traído y llevado *talante* de nuestro Zapatero.

Los políticos hablan protegidos por una especie de inmunidad a la que no deberían creer tener derecho por el hecho de estar sentados en un escaño o de poseer una cartera ministerial, pero también parecen tener derecho a sistemas polisémicos que emplean según las circunstancias. Sírvanos de ejemplo la interpretación



Congreso de los Diputados. Madrid
(Foto cedida por Oficina de Turismo en Bruselas)

descalificadora por parte del PP del *como sea* en la frase del Presidente Zapatero: “Hay que terminar con el terrorismo *como sea*” (en el sentido de *a toda costa*), otorgándole el PP el valor de *de cualquier manera*, lo que desvirtúa por completo la intención del hablante. Doy a continuación algunos ejemplos de la *crispación* actual, sugiriendo a los profesores interesados que analicen en su clase el mensaje que encierran y por qué formulaciones menos virulentas podrían ser reemplazados:

- Alfonso Guerra, ex vicepresidente del Gobierno, calificó el *Estatut* catalán de “infumable”.
- El diputado socialista R. Jáuregui calificó de “filibusterismo parlamentario” la actitud del PP ante el reconocimiento del legado histórico de la II República, llamando a sus miembros “revisiónistas de pacotilla”
- En la manifestación de Madrid (10.06.06) convocada por un sector de las víctimas del terrorismo, muchas pancartas tachaban al Presidente R. Zapatero de “asesino, vendido y amoral”
- A. Acebes, portavoz del PP, declaró, ante el nombramiento de A. P. Rubalcaba como ministro del interior, que “era como poner a la zorra a cuidar de las gallinas”

- A. Muñoz Alonso (*La Razón*, 6.09.06): “Esa acreditada majadería de la Alianza de las Civilizaciones”
- Arnaldo Otegi, dirigente del partido ilegalizado Batasuna: “El Rey es el responsable de los torturadores, ampara la tortura e impone su régimen monárquico a nuestro pueblo, mediante la tortura y la violencia” (octubre 2005)
- La dramática expresión “España se rompe” (refiriéndose a la revisión de los estatutos autonómicos) fue acuñada por Mariano Rajoy.
- Con un claro propósito descalificador y denigratorio, el político vasco J. Arzalluz se refirió al español como “la lengua de Franco”.

¿Se han perdido realmente las formas y los buenos modales, queda algún político al margen de este impropio lenguaje, podríamos citarlo como ejemplo ante nuestros estudiantes?

Se prodigan igualmente motes y apodosos:

- “Bambi”, “Sosomán” y “Talantemán” (R. Zapatero, Guiñol de Canal Plus); “Don Masquenadie” (J.M. Aznar)

Y se crean numerosos eufemismos:

- “Terrorismo de baja intensidad” por *Kale borroka* (o violencia callejera de grupos afines a ETA); “Daños colaterales” y “Guerra preventiva” fueron utilizados en las dos guerras de Irak.

El dibujante humorista Máximo, en su *Diario Regio* (*El País*, 11.01.07) hace hablar al Rey Juan Carlos de la siguiente manera:

“La Derecha cumple con insultar a la Izquierda. La Izquierda, con aborrecer a la Derecha. Pero yo, cuando me pronuncio, tengo que dar gusto a la Derecha, respetar a la Izquierda, y quedar bien con el Centro, si es que existe. ¿Y cómo coronar tal misión imposible? Pues haciendo un discurso deshuesado, polivalente, desnatado y translúcido que difícilmente entusiasmará a nadie. ¡Qué aburrido es ser Rey!”.

Excelentes adjetivos los empleados por Máximo, que definen perfectamente la citada *langue de bois*. Podría servirnos este ejemplo para analizar en el aula las limitaciones de expresión oral impuestas a los monarcas actuales, hasta qué punto su aparente ausencia de compromiso puede parecer aceptable, y qué grado de frustración puede generar en personas

Bien dicho y bien escrito

que, sin duda alguna, tienen sus ideas políticas bien definidas.

El lenguaje característico de los independentistas vascos merecería un análisis especial, bástenos hoy la opinión de Santiago González (2004) en su libro “Palabra de Vasco”:

“La parla soberanista es imprecisa, eufemística, victimista, insustancial, perifrástica y sobreabundante”.

Pero el colmo de la incoherencia política absoluta puede leerse en el comunicado que siguió al atentado del 30.12.06 en el aeropuerto de Barajas, en el que murieron dos personas:

“Pese al atentado mortal del 30.12.06, los terroristas de ETA declaran en un comunicado que mantienen vigente el alto el fuego permanente que declararon el 22 de marzo, y amenazan con atentar de nuevo, en función de la actuación del Ejecutivo. Añaden que no pretendían causar muertes en Barajas” (*El País*, 10.01.07).

La periodista Maruja Torres (11.01.07) analiza este comunicado con su clara y contundente prosa:

“Seguís con la tregua mientras asesináis, y sobre todo, eso de que vuestra intención no era la de matar, como si los explosivos pudieran utilizarse también y únicamente para la depilación en seco...”

Observamos paralelamente cierto paternalismo y hasta cierto encono lingüístico en la descalificación de las mujeres que han llegado al poder. Por ejemplo, la aparición del artículo determinado ante el apellido de la mujer política y nunca del de su equivalente masculino: *la Bachelet*, *la Merkel*, *la Thatcher*, *la Fernández de la Vega*. E incluso *La Ségolène*, *la Esperanza*, *la Condoleezza*.



Quiosco de prensa. Madrid

“Piñera quería poner más policías en las calles que la Bachelet” (M. Vargas Llosa. *El País*, 20.01.06)

Al escritor peruano no se le ha pasado por la cabeza escribir “*el Piñera*”, al mencionar al candidato adversario en las últimas elecciones de Chile.

A la candidata Bachelet se le preguntó si no iba a encontrarse un poco desairada al no tener a su lado a un acompañante, y su respuesta fue: “¿Esta pregunta se la haría usted a un hombre?”. Y Nicolas Sarkozy ha afirmado, refiriéndose a su rival S. Royale: “Las elecciones presidenciales no son un concurso de belleza”. El escritor septuagenario F. Umbral se refiere a la Vicepresidenta Fernández de la Vega en sus columnas del diario *El Mundo* como “La Vieja Dama”.

Y para terminar, propondría algunas aplicaciones didácticas de lo anteriormente expuesto, dirigidas a grupos de nivel avanzado:

1. En primer lugar, búsqueda en común de material (prensa, TV e Internet) en español y en las lenguas de los alumnos.
2. Presentación por los alumnos de los protagonistas de la escalada verbal y su papel en la vida pública. Condenar la agresividad o valorar la creatividad.
3. Compilación de términos, expresiones y *palabras*, clasificación en categorías: sexistas, racistas, despectivos, degradantes, poéticos, divertidos, originales.
4. Búsqueda de eufemismos, en español y en las lenguas respectivas.
5. Proyección en el aula de escenas protagonizadas por los políticos (Sesiones del Congreso, telediarios, debates)
6. Atribución del *Premio Naranja* al político/a más moderado y cortés, y del *Premio Limón* al más virulento.
7. Como fin de la sesión, los alumnos podrán crear y representar, divididos en grupos, un *sketch* imitando el lenguaje y actitud de un personaje político conocido. Los demás grupos deberán adivinar de quién se trata.

El eclipse solar en clase de ELE

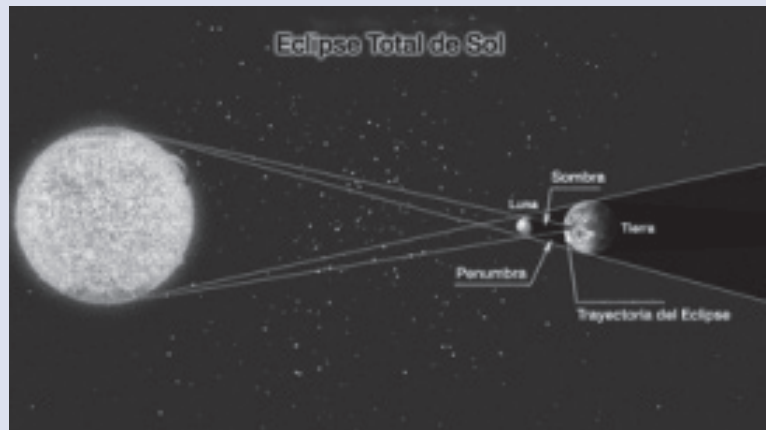
Liesbeth Merckx

Hogeschool Vlekhlo y CVO Bruselas

1. Contextualización

Un eclipse solar se produce cuando

- el sol se pone entre la tierra y la luna
- la tierra se pone entre el sol y la luna
- la luna se pone entre el sol y la tierra.



Hablar:

En parejas o en pequeños grupos, responden a estas preguntas:

- ¿Has visto alguna vez un eclipse solar? ¿En qué año? ¿Dónde?
- ¿Cuenta tus impresiones!
- ¿Qué precauciones has tomado para ver el eclipse solar?

Después, presentan las respuestas a la clase.

2. Lectura de estos tres textos sobre el eclipse solar

Texto A:

PRIMER ECLIPSE ANULAR EN LA PENÍNSULA DESDE 1764

España se detiene al paso del eclipse

El fenómeno astronómico congregó a cientos de miles de personas en su recorrido por la Península

EL PAÍS - Madrid

EL PAÍS - Sociedad - 04-10-2005

Cientos de miles de personas vieron ayer por la mañana lo extraordinario en el cielo: un eclipse anular de Sol, el primero de este tipo visible en la Península Ibérica desde 1764. Este fenómeno se registra cuando la Luna se interpone entre la Tierra y el Sol, pero sin cubrir totalmente la esfera de la estrella; el resultado, durante la máxima ocultación solar, es un anillo dorado en el cielo.

El eclipse de ayer duró casi cuatro horas desde que se empezó a ver la sombra de la Luna proyectada sobre el Sol hasta que terminó. El fenómeno completo (su fase máxima se registró entre las 10.51 y las 11.03) se pudo ver en una franja de 180 kilómetros de ancho que atravesó la Península Ibérica desde Pontevedra hasta Alicante. En el resto del territorio se apreció el eclipse parcialmente. La expectación fue enorme y en algunas comunidades autónomas faltaron gafas para todos los que se concentraron para observar el fenómeno celeste.

- Madrid. Decenas de miles de personas salieron ayer a las calles de Madrid para observar el eclipse solar, que duró cuatro minutos en la fase de máxima ocultación, cuando se apreció nítidamente el anillo brillante del Sol. El ambiente era de festiva expectación. La demanda de gafas desbordó la posibilidad de proveer de ellas a todos los interesados, muchos de los cuales -en

Fichas

torno a 10.000- se congregaron a partir de las nueve de la mañana en el Planetario de Madrid, enclavado en el parque de Enrique Tierno Galván. Allí una gran pantalla brindaba imágenes del Sol y del avanzante contorno de la Luna que, poco a poco, iba ocupando una porción mayor de la estrella. Tal progreso era saludado con exclamaciones por centenares de adolescentes que acudieron al parque madrileño en grupos procedentes de colegios e institutos.

Cuando llegó el momento supremo, en el cual el sol quedó reducido a un anillo encendido, Ara Malikian, violinista libanés de origen armenio, interpretó para los asistentes su composición *Sombra lunar*, de reminiscencias bachianas, que acometió en sol menor. La luz comenzó a menguar un poco, apagando los rostros y mermando las miradas. «Tengo frío», dijo Victoria, mientras las hojas de los árboles parecían más lacias y el perrito Óscar, se mostraba muy reservón. La luz regresó tras cuatro minutos y algunos asistentes, como Javier y José Luis, se abrazaron. Otros, también tenían la sensación de haber asistido a un acontecimiento histórico.

En el Museo Cosmocaixa (Alcobendas, Madrid) casi 3.000 personas, entre ellos centenares de niños, vieron el eclipse usando gafas especiales y cajas de proyección indirecta del Sol, pero también en la pantalla del auditorio, donde se proyectó en directo todo el acontecimiento astronómico captado en la terraza del museo con un telescopio. Las imágenes se transmitieron también desde allí al Museo de la Ciencia fundación La Caixa de Barcelona, ya que allí no era visible el eclipse completo. Los especialistas del Centro Astronómico de Ávila y de los Cursos de Astronomía Urania se encargaron en Cosmocaixa de la observación con una decena de telescopios.

Miles de personas siguieron ayer el espectáculo celeste a través de Internet. Unos 50.000, por ejemplo, fueron los interesados que conectaron por ordenador con la transmisión en directo del eclipse realizada desde la Universidad Autónoma de Madrid.

Texto B:

En España se verá hoy un eclipse parcial de Sol

ANGEL DIAZ

MADRID.- Distintas culturas primitivas los consideraban malos augurios y el grupo de rock Pink Floyd los asoció metafóricamente con la locura, pero los eclipses de Sol son en realidad un ejemplo perfecto de la regularidad con que se mueven los astros y la asombrosa capacidad de los humanos para entender, prever y controlar lo que ocurre a su alrededor. Esta mañana, a partir de las 11.00 horas, podrá disfrutarse en España de la última muestra de infalibilidad con que nos obsequian los cielos: un eclipse parcial de Sol.

Si las nubes no ocultan el espectáculo, la mañana perderá a partir de esa hora buena parte de su luminosidad, y podrá verse cómo el paso de la Luna oculta entre un 20% y más de un 30% del disco solar, dependiendo de la zona de España. En otros lugares del mundo, como Brasil, Turquía o Mongolia, el eclipse será total y el astro rey quedará oscurecido por completo, al igual que ocurrió en nuestro país el pasado 3 de octubre.

La franja mediterránea será la zona de España donde el eclipse alcanzará mayor magnitud. Así, en Barcelona la Luna habrá cubierto el 32,5% de la superficie del Sol a las 12.21 horas, mientras que en Valencia quedará oculto hasta un 31,1% a las 12.15. En Madrid, el eclipse comenzará a las 11.17 horas y su punto de máxima penumbra tendrá lugar a las 12.12, aunque el oscurecimiento no superará el 25% en el área central de la Península.

Como es habitual, los planetarios de Madrid y Pamplona han preparado sesiones especiales abiertas al público para contemplar el eclipse. En su versión total, el evento también podrá seguirse en directo desde varias páginas web, incluida la de un equipo de astrónomos de la Universidad de Barcelona que viajará a Egipto. La única opción desaconsejable es la de mirar directamente al Sol o hacerlo con gafas de eclipse que no estén en perfectas condiciones, ya que puede causar daños irreversibles en la vista. (*El Mundo*, 29/03/06)

Texto C:

La leyenda del eclipse

Parecíanos que la sombra avanzaba demasiado lentamente; de rato en rato dirigiámos nuestro cristal para observar su progreso, penetrados de lo solemne de nuestra posición. Acaso alguien, presa aún de la duda, se decía: “¿y si la sombra se retira ahora y no hay más?” La luna en tanto avanzaba; al rato el disco solar pareció una bacía de barbero. “¡Ya va!, ¡Ya va!” exclamábamos llenos de impaciencia. Al llegar a cubrirse cosa de la mitad del sol, como no se observara mengua perceptible en su luz y su calor,

dijo uno: “ahora me convenzo de que con la mitad del sol nos bastaba, lo demás es lujo”. Olvidaba que la parte cubierta seguía alumbrándonos y calentándonos.

El disco solar parecía ya una media luna. Intenté mirarlo cara a cara, y noté en él algo extraño, pero el de los autorcillos me dijo: “cuidado con una midriasis solar”. Y yo, que tengo la vista delicada y nada sana, aterrado por la palabreja, volví a mi cristal ahumado. Los segadores seguían guadañando su prado, limpios, al parecer, de nuestra impaciencia.

Empezó a advertirse la mengua de la luz; avanzaba un rápido crepúsculo sin que las sombras se alargasen; tomaban melancólico tono los objetos, como de luz eléctrica difusa; se levantó un viento fresco. Nos sentíamos penetrados de un indefinible sentimiento como ante un solemne oficio litúrgico de la naturaleza; íbamos a presenciar una cosa tal vez única en nuestra vida... ¡única! Algunos buscaban con la mirada animales para observarlos. Apareció en el Zenit Venus, y luego otras estrellas. Sobre la sábana tendida en la lancha empezaron a culebrear las anunciadas franjas volantes, ondas de sombra. Acercábase el momento supremo; me temblaba el pulso; callábamos todos. Cuando quité de los ojos mi disco ahumado al oír un «ya está!», hallábase cubierto el sol, habíase totalizado el eclipse sin que hubiera visto el momento de la perla, que tanto me han ponderado. Resonaron en algunos grupos aplausos, tal vez a la empresa; era un escape de la tensión nerviosa largo tiempo contenida, era un desahogo. Nos sentíamos satisfechos.

Era como un crepúsculo cerrado, como a las ocho de la noche en este mismo tiempo y en esta zona; podía leerse a aquella luz eclipsal, y desde donde nos encontrábamos, a unos dos kilómetros de la ciudad, distinguíanse los edificios de ésta; en el cielo cinco o seis estrellas; el perfil de las montañas resaltaba como burilado en un cielo plomizo. Los segadores, con la mano en la guadaña, miraban a la corona solar. Y la mirábamos todos, ansiosos, procurando grabarla y retenerla en nuestra imaginativa para poder contarla cuando digamos: vi el de 1900.

(Unamuno, *Mi vida y otros recuerdos personales I (1889-1916)*)

3. Preguntas sobre los textos

A. ¿A qué tipo de eclipse solar se refiere cada texto?

- eclipse total
- eclipse parcial
- eclipse anular.

- c) hojas de los árboles:
- d) acontecimiento:

B. ¿En qué se diferencian los dos primeros textos?

C. ¿En qué se diferencian los dos primeros textos del tercer texto?

D. ¿Con qué adjetivos se describe el eclipse solar en el texto A?

- a) expectación:
- b) momento:

E. ¿Qué adjetivos utiliza Unamuno para expresar sus emociones?

- a) impaciencia:
- b) tono:
- c) viento:
- d) sentimiento:
- e) momento:
- f) tensión:

F. En su texto literario Unamuno usa muchas metáforas y comparaciones.
¿Da algunos ejemplos!

4. Ejercicio de gramática.

Pon las frases siguientes en el pasado:

- a) Esta mañana, a partir de las 11.00 horas, podrá disfrutarse en España de la última muestra de infalibilidad con que nos obsequian los cielos: un eclipse parcial de Sol. → Ayer
- b) La mañana perderá a partir de esa hora buena parte de su luminosidad →
- c) En otros lugares del mundo, como Brasil, Turquía o Mongolia, el eclipse será total →
- d) El astro rey quedará oscurecido por completo →
- e) Como es habitual, los planetarios de Madrid y Pamplona han preparado sesiones especiales abiertas al público para contemplar el eclipse →

5. Escribir (actividad en caso de haber presenciado un eclipse solar)

Escribe una redacción en la que cuentes tus impresiones sobre un eclipse solar.

Róble palabras a Juanes

Encarnación Román Carreño

EPFC e Instituto Cervantes. Bruselas

- Vas a escuchar una canción de Juanes que se titula 'La camisa negra' de su álbum 'Mi sangre' (2004). ¿De qué crees que habla? ¿La conoces? ¿Qué recuerdos te trae? Coméntalo con la clase.
- Relaciona las siguientes palabras con su significado correspondiente:

1. LUTO	a) Muerto.
2. EMBRUJO	b) Indicios para dar a entender una cosa.
3. MORIBUNDO	c) Con intención de hacer daño.
4. MALÉVOLO	d) Tiempo de silencio y dolor tras la muerte de un familiar.
5. DIFUNTO	e) Que está a punto de morir.
6. DISIMULAR	f) Causar daño físico o moral.
7. SEÑAS	g) Ocultar hábilmente los sentimientos.
8. HERIR	h) Hechizo. Hecho de magia.
- Por parejas, vais a recibir un sobre que contiene 22 tarjetas con extractos de la canción de Juanes. Vamos a ponerlas sobre la mesa y, escuchando la canción, vamos a robarlas. La persona que tenga más tarjetas que su rival/compañero gana. Si es necesario, podemos oírla dos veces. ¡Suerte!
- Ahora vais a recibir el texto incompleto. Con las tarjetas vamos a intentar rellenar la canción y vamos a ver el significado de algunos vocablos. Algunas palabras se repiten y todas las tarjetas no se usan.
- Dividimos la clase en dos grupos.
 El **grupo A** va a relatar esta historia de amor: quiénes son los protagonistas, dónde y cómo se conocieron, etc.
 El **grupo B** va a imaginar las causas del desamor y la ruptura.
 Un **miembro del grupo A** le cuenta la historia de amor a un **miembro del grupo B** y viceversa. Cada grupo explica al profesor lo que le han contado.

Tarjetas para el profesor

camisa	solo me quedé
beber	tú te fuiste
por	respiré de ese humo amargo de tu adiós
pena	ayer me supo a gloria
maletas	aquel día te encontré

interesa	te digo con disimulo
suerte	embrujo
dolor	difunto
tengo	mentira
alma	cama
a	yo quedé moribundo

✂ -----

Tengo la _____(1) negra,
 hoy mi amor está de luto;
 hoy _____(2) en el alma una pena
 y es por culpa de tu embrujo.

Y sé que tú ya no me quieres,
 y eso es lo que más me hiere;
 que tengo la _____(3) negra
 y una _____(4) que me duele.

Mal parece que solo me quedé,
 y fue pura todita tu _____(5);
 qué maldita mala _____(6) la mía
 que aquel día te encontré.

Por _____(7) del veneno malévolos de tu amor,
 yo quedé moribundo y lleno de _____(8);
 respiré de ese humo amargo de tu adiós,
 Y desde que tú te fuiste, yo sólo tengo...

Tengo la _____(9) negra
 porque negra tengo el _____(10);
 yo por ti perdí la calma
 y casi pierdo hasta mi _____(11).

C' mon c' mon c' mon baby,
 te digo con disimulo,
 que tengo la _____(12) negra
 y debajo tengo el _____(13).

(¡Pa' enterrártelo cuando quieras mamita!)
 (Así como lo oyes, hija)

Tengo la _____(14) negra,
 ya tu amor no me _____(15);
 lo que ayer me supo a gloria
 hoy me sabe a pura...
 miércoles _____(16) la tarde y tú que no llegas,
 ni siquiera muestras señas;
 y yo con la _____(17) negra
 y tus _____(18) en la puerta.

Mal parece que solo me quedé,
 y fue pura todita tu _____(5);
 qué maldita mala _____(6) la mía
 que aquel día te encontré.

Por _____(7) del veneno malévolos de tu amor,
 yo quedé moribundo y lleno de _____(8);
 respiré de ese humo amargo de tu adiós,
 Y desde que tú te fuiste, yo sólo tengo...

Tengo la _____(9) negra
 porque negra tengo el _____(10);
 yo por ti perdí la calma
 y casi pierdo hasta mi _____(11).

C' mon c' mon c' mon baby,
 te digo con disimulo,
 que tengo la _____(12) negra
 y debajo tengo el _____(13).

(dos veces)

Guía del profesor

Título Nivel	Destreza principal Otras destrezas	Objetivos	Soluciones Material
Ficha 78 El eclipse solar en clase de ELE <i>Nivel Intermedio B2 Superior C1</i>	- Comprensión de lectura - Expresión oral - Expresión escrita	- Leer y comprender textos - Hablar sobre uno de los fenómenos naturales más interesantes - Escribir una redacción sobre el tema	3.A. Texto A: eclipse anular Texto B: eclipse parcial Texto C: eclipse total. 3.B. Texto A = pasado Texto B = futuro 3.C. Textos A y B son textos periodísticos Texto C es un texto literario 3.D. Texto A a) enorme y festiva; b)supremo; c) lacias; d) histórico. 3.E. a) llenos de; b) melancólico; c) fresco; d) indefinible; e) supremo; f) nerviosa. 3.F. Ejemplos de metáforas y comparaciones - el disco solar pareció una bacía de barbero - como de luz eléctrica difusa - como ante un solemne oficio litúrgico de la naturaleza - era como un crepúsculo cerrado 4. a) pudo disfrutarse; b) perdió; c) fue; d) quedó; e) era- habían preparado.
Ficha 79 Róbale palabras a Juanes <i>Nivel Inicial A1 Intermedio B1</i>	- Comprensión oral - Comprensión escrita - Competencia léxica - Expresión oral	- Explotar una canción en la clase de ELE - Relatar un historia de amor y de ruptura en pasado	2. 1- d, 2-h, 3-e, 4-c, 5-a, 6-g, 7-b, 8-f. 4. 1, 3, 9, 12, 14, 17 camisa 2. tengo; 4. pena; 5. mentira; 6. suerte; 7. beber; 8. dolor; 10. alma; 11 cama; 13. difunto; 15. interesa; 16. por; 18. maletas.



Seminario de Formación de Profesores en Kapellen



La Consejera de Educación, María A. G. Encinar, con los alumnos de la ALCE de la promoción 2005-2006



Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L

Dolores Soler-España
Editorial Arco/Libros, Madrid, 2006.

Pragmático manual de cabecera para el profesor de español, lengua extranjera: teselas culturales en que se fragmenta lo cotidiano.

Los “Manuales de Formación de Profesores de Español como Segunda Lengua”, colección dirigida a la preparación sistemática de quienes desean dedicarse a la enseñanza de la lengua española para no hispanohablantes de forma profesional, actualizada y sin erudiciones innecesarias nos presenta un interesante trabajo elaborado a partir de los materiales ya probados en el Máster en Enseñanza del Español como 2/L que desarrolla la UNED, a través de Internet.

La autora, escritora de larga y prestigiosa andadura en los terrenos de la creación literaria y la investigación lingüística y didáctica del español como lengua extranjera, parte de su experimentada conciencia multicultural como escrutadora de mundos para ofrecernos un texto de referencia necesario, que dedica a “los docentes de Español como segunda lengua conocimientos esenciales para sus estudiantes sobre los valores, creencias, hábitos sociales y familiares, comunicación no verbal y relación con el tiempo y el espacio que comparten la mayoría de los españoles; su manera de relacionarse, de ocupar el ocio así como de superar traumas históricos y generacionales”.

Concebida la cultura como ampliación de horizontes sobre los valores de una sociedad, que se traslucen en concepción y forma de vivir, actuación social, lengua, tradiciones o costumbres; y aceptado que la competencia sociocultural va pareja con la comunicativa, se dirige a posibilitar ambas desvelando los códigos de lo que una persona tiene que conocer y sentir para poder intervenir como miembro de una sociedad.

No se trata de ilustrar al docente -nos dice- sobre el patrimonio cultural español “con mayúsculas” (Historia, Arte, Poesía, Música, etc.) sino de proponer un trabajo socio-antropológico de aplicación en la didáctica lingüística: atención a fenómenos convergentes y divergentes de la realidad del español con relación a la cultura de la que parte el estudiante.

Llega así a cimentar una verdadera enciclopedia de la cultura española actual, adaptada a la didáctica del español como lengua extranjera. Un efectivo vademécum bien fundado en el que el profesor de ELE encuentra las claves para que sus alumnos a partir de su propia cultura comprendan códigos, valores, costumbres y creencias de la sociedad española de hoy y se aventuren hacia un conocimiento profundo del español.

Se atreve a tomar distancia respecto de la propia cultura para juzgarla sin caer en estereotipos fáciles, a proponer materiales para provocar un choque cultural que lleve a la comprensión de la otredad.

Pensado para varias categorías de profesores de ELE, facilita a todos una serie de tareas y actividades adaptables a distintos tipos de necesidades e intereses de los estudiantes.

La simple enumeración general de los contenidos desarrollados, atentos al *Marco común europeo de referencia*, puede resultar bastante ilustrativa, entendiendo bien que esta publicación que reseñamos no se limita a proporcionar conocimientos antropológicos, socioeconómicos o sociopolíticos, ofrece metodología para trabajar contenidos necesarios en la clase de ELE, proporciona consejos experimentados, propuestas de ejercicios en clave de tareas compartidas así como múltiples referencias documentales para lograr el clima adecuado de transmisión cultural y complicidad del alumno con la misma: poemas, columnas periodísticas, estudios estadísticos, páginas web...

El trabajo, que muestra una escrupulosa fundamentación teórica, es un pragmático manual de cabecera para el profesor de ELE, que encuentra siempre junto al contenido las sugerencias prácticas de aplicación comunicativa y por tareas, más allá de los sistemáticos ejercicios prácticos al final de cada uno de los cinco grandes capítulos o de subapartados concretos como: “Algunas propuestas didácticas (sobre la prensa escrita)”, “Explotación didáctica de la presencia de la publicidad en TV”, “Propuesta didáctica (en el museo)”, “Material didáctico utilizable (sobre el cine español)” y “Propuestas didácticas, actividades y tareas (en relación con América latina)”. Cada capítulo tiene su correlato final de referencia bibliográfica de apoyo así como sucinta presentación de material audiovisual y enlaces de Internet.

Comienza el manual abordando los *contenidos base de la sociedad actual*, los avatares del grupo familiar en la nueva sociedad, con atención especial a la situación de la mujer en esta “sociedad mutante”; el minucioso estudio de la vida cotidiana de los españoles, con sus hábitos públicos y privados. Brinda sobre ellos metodología, procedimientos didácticos y bibliografía para que el docente motive a sus alumnos sobre cuestiones como la transformación de la familia española en los últimos 30 años; el mundo del trabajo, la adquisición y el alquiler de vivienda; o los peculiares horarios y maneras de pagar cuando se consume en grupo. “Pequeñas teselas culturales en que se fragmenta lo cotidiano”, que ofrece la autora para facilitar al profesor de ELE una noción clara de la identidad sociocultural española a principios del s. XXI: secularizada y tolerante tras los recientes y radicales cambios generacionales en materias como la religión o las conductas sexuales.

Reseñas

De las bases de la sociedad actual pasa a *la comunicación del español con el mundo exterior*: educación, formación, información y publicidad, deporte, cine... Ocasión de analizar -por ejemplo- problemas y reformas educativas, incidencia intercultural de la emigración o intercambios europeos entre universitarios.

En la organización de la educación por parte del estado trata de las posibilidades que se ofrecen al ciudadano para alcanzar una formación; de las diferentes opciones y ciclos de enseñanza; del bilingüismo en determinadas regiones o sobre la manera de abordar en clase la inserción de los inmigrantes en el sistema escolar.

En torno al contacto de los españoles con el mundo de la información y del espectáculo -la prensa escrita, la radio y la televisión- plantea la oferta cultural que se propone al español medio en el mundo del arte: música teatro, museos. Y dentro del espectáculo incluye el mundo deportivo, especialmente atractivo para el alumno joven.

Así como en el apartado de la publicidad, esboza la posibilidad de consumir y de mejorar imagen y calidad de vida; en el del cine, insiste acertadamente sobre la importancia de saber utilizar este caudal de cultura y arte en el aula de español como lengua extranjera, que aporta serios conocimientos más allá de lo estrictamente lingüístico: históricos, políticos y sociológicos.

La tercera parte del estudio *-Del pasado al presente-* muestra la actualidad sociopolítica en la Unión europea, la España de las autonomías o los acontecimientos del 11 de marzo; sin excluir un recorrido sociohistórico desde la España de los 60/70, emisora de emigrantes, a la receptora de estos últimos tiempos, campo favorable al debate en el aula de ELE.

No plantea Soler-Espiauba impartir lecciones de historia a los estudiantes de ELE, sino revelar el devenir del pueblo español en los últimos sesenta años haciendo hincapié en sus retos, problemas, carencias y adquisiciones más sobresalientes, con materiales como películas, reportajes televisivos, programas de radio, canciones o poemas. De todo ello ofrece referencias, sinopsis y bibliografía al docente. Sorprende agradablemente el minucioso detalle documental, con referencia a la prensa en su puesta al día, que se ofrece a la consideración del docente para su conocimiento y utilización motivadora en las clases.

En el capítulo siguiente analiza la *comunicación entre los españoles a través de "la fiesta", "la canción" o el lenguaje no verbal*. La fiesta con sus connotaciones lúdicas, religiosas e históricas es una de las formas de expresión de la sociedad española que selecciona la autora por su eficacia para provocar el choque intercultural y ayudar a comprender rasgos esenciales de la cultura española: su intrincada relación entre religión y paganismo, la presencia de la muerte, el fuego y el estruendo, los animales míticos o el evidente peligro presente en muchas manifestaciones. Insiste en muchas de sus particularidades para poder describirlas y analizar su significado en clase. Suministra sugerente información basada en Internet, artículos de prensa y seleccionada bibliografía.

Con la "kinesia, proxémica y cronemia" subraya aspectos relevantes de nuestro ser multisensorial. Nos hace reflexionar sobre un extenso contenido de posibilidades de comunicación no verbal, necesarias para el alumno de cierto nivel en

expresión oral y con deseos de actuar con naturalidad entre los hispanohablantes. Se refiere a los gestos dentro de la referencia general al lenguaje corporal y de distancia espacial mantenida con los hablantes, contrastándolos con los de otras culturas de los posibles alumnos y subrayando los falsos amigos gestuales. Plantea la enseñanza reflexiva de actitudes corporales más habituales en diferentes situaciones: saludos, despedidas, gestos de negación y afirmación, de ternura, rechazo, petición de silencio o de calma... Propone observar las distancias corporales de los individuos entre sí al saludarse, al conversar en lugares públicos, etc. Los materiales que aquí ofrece al profesor son en buena parte literarios y cinematográficos.

La canción de cantautor se propone como senda eficaz para transmitir el sentir y vivir de lo español. Ve en ella un terreno especialmente sensible en la clase de ELE por su constante renovación y la capacidad de aportar información histórico-sociológica en función de su época y autor. Defiende con buen criterio actividades con canciones que aportan a la clase música, ritmo y poesía, al tiempo que facilitan la fijación de vocabulario y enriquecen el conocimiento cultural. Para orientar su función pedagógica, selecciona varias fichas publicadas en revistas especializadas por profesores de ELE.

No deja de atender este completo panorama cultural el *horizonte americano de habla española*, sus raíces, características, encuentros e incluso desencuentros, ofreciendo comprensión de la situación sociopolítica -con textos actuales- y visión global de tradiciones, música, canción, cine y gastronomía.

Este capítulo final ayuda a suministrar a los estudiantes de ELE los conocimientos indispensables sobre el ámbito latinoamericano, las particularidades del español que se habla en ellos, junto a rudimentos de su historia, geografía, economía, música o cine.

En suma, selecciona la autora, guiada por su dilatada experiencia práctica y su buen sentido de unidad orgánica, aspectos esenciales del contenido cultural español. Un texto que tan amplia tarea aborda no puede pretender la exhaustividad, pero sí la escogida trabazón completa que alcanza. Consciente de esta complejidad, abre las puertas de par en par a la investigación complementaria de sabios y discretos; bien podría haber dicho con el Arcipreste de Hita: *"Cualquier omne que l'oya, si bien trobar sopiere,/ puede más añadir e emendar, si quisiere;/ ande de mano en mano a quienquier que l' pidiere:/ como pella a las dueñas, tómelo quien podiere."*

Al aprender lenguas extranjeras penetramos en nuevas pautas culturales y formas de ver el mundo, abordamos nuevas sensibilidades, entramos en "lo más noble que posee el ser humano en su aventura terrestre". Analizar globalmente este complejo y siempre vivo entramado es una tarea de titanes que Soler-Espiauba aborda con rigor lingüístico y encomiable orientación práctica para profesores de ELE. Un trabajo necesario con datos actuales, que la colección Arco/Libros tiene el acierto de ofrecernos a los profesores de español como estímulo a la reflexión sociolingüística e impagable ayuda en nuestro diario quehacer.

Miguel Ángel Hernando Fernández,

Asesor Técnico Docente

Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, Valladolid.



Comprensión escrita

Laura Fernández Rodríguez,
Editorial enCLAVE-ELE, Madrid, 2005.

El libro *Comprensión escrita* forma parte de la colección *Práctica* de la editorial enCLAVE-ELE. Esta colección, que cuenta hasta ahora con los niveles de iniciación e intermedio, consta de varios cuadernos de ejercicios cuyo objetivo es practicar las destrezas oral y escrita, tanto la comprensión como la producción. Los cuadernos disponibles llevan los títulos de: *Comprensión Oral*, *Expresión Oral*, *Comprensión Escrita* y *Expresión Escrita*.

El cuaderno que aquí nos ocupa, *Comprensión escrita*, en su nivel de iniciación, corresponde al nivel A1 y parte del A2 del *Marco de Referencia Europeo para las Lenguas* y presupone unos conocimientos básicos de la lengua.

Las 15 unidades de las que consta el libro están agrupadas en tres bloques, cada uno de ellos de cinco unidades. Al final de cada bloque se encuentra también una tarea de evaluación y al final de libro un test final. Los bloques avanzan de forma progresiva, así, el objetivo del bloque 1 consiste en comprender información general de un texto, el del bloque 2 en comprender información más detallada y el del bloque 3 en comprender información específica. El contenido cultural aparece marcado ya en los títulos de los tres bloques: La España del presente; Los españoles; La España del pasado y del futuro.

En el índice, aparecen presentados de forma detallada los objetivos funcionales, léxicos, gramaticales y metodológicos de cada unidad. Así por ejemplo la unidad 4, dentro del bloque 1 La España del presente, lleva por título "Irse de casa" y sus objetivos están descritos así:

Funcionales: Leer e interpretar gráficos y tablas de datos.

Léxicos: Natalidad. Relación padres – hijos.

Gramaticales: Verbos en presente: irregulares (IV). Expresiones impersonales. La comparación (I).

Metodológicos: Buscar datos adicionales en otros contextos.

Todas las unidades siguen una organizada estructuración interna con el siguiente formato: dos páginas de actividades a realizar antes de la lectura del texto principal, dos páginas para durante la lectura y otras dos páginas más para después de la lectura.

En la primera página aparece un recuadro con los objetivos y una fotografía que hace referencia al título de la unidad. Después nos encontramos con la ficha de vocabulario 1. Esta ficha presenta una breve selección de vocabulario de acuerdo con los objetivos léxicos de dicha unidad. La presentación del léxico elegido se hace

ofreciendo en unas ocasiones sinónimos, en otras ejemplos, otras veces contrarios, etc. La siguiente página trabaja con uno o dos documentos breves en los que se pide al estudiante que, por ejemplo, identifique y señale el tema general, que indique el origen del texto, que anticipe su contenido, que señale los campos semánticos, etc. Esto se lleva a cabo principalmente a través de actividades del tipo opción múltiple, verdadero o falso, búsqueda de sinónimos, preguntas cerradas, etc. Esta segunda página se cierra con una ficha de gramática 1. Estas dos primeras páginas de cada unidad están concebidas como preparación antes de la lectura del texto central.

En la tercera página encontramos el texto principal de la unidad, seguido de las fichas de vocabulario 2 y gramática 2. Estas fichas pretenden ayudar a comprender mejor las estructuras y léxico aparecidos en el texto. Esta página concluye con la sección "Estrategias de aprendizaje" en la que se ofrecen consejos básicos para mejorar la competencia en la comprensión escrita. La cuarta página está dedicada a actividades de comprensión escrita sobre el texto y a actividades lingüísticas de vocabulario y de gramática.

De las dos últimas páginas de cada unidad, una está dedicada a presentar información extra relacionada con el tema principal de la unidad. Esta sección se titula "¿Sabías que...?" y contribuye de forma positiva al desarrollo del contenido cultural de la unidad. Este apartado viene acompañado de sus respectivas fichas de vocabulario 3 y gramática 3. La última página de la unidad está dedicada a la producción escrita. Se plantea al estudiante una serie de preguntas abiertas en las que se intenta relacionar su realidad y la de su cultura con la presentada en la unidad. Esta es la única sección que no ofrece soluciones, ya que no se trata de preguntas cerradas, pero la autora le brinda la posibilidad al estudiante de corregir sus respuestas contactando con ella a través del correo electrónico que aparece en la presentación. La unidad concluye con una frase célebre de algún escritor o pensador hispano.

El libro alcanza su objetivo principal de la práctica de la comprensión escrita, sin embargo, se podrían matizar ciertos aspectos. La tipología de actividades tiende a la repetición de los mismos procedimientos y fórmulas a lo largo de todas las unidades que componen el libro y esto conduce a que en algún momento los ejercicios pueden llegar a resultar monótonos. Por otro lado, si se tiene en cuenta que las tres fichas de gramática presentadas en cada unidad son simplemente un repaso rápido, una referencia breve al punto gramatical en cuestión, se podría plantear la pregunta de hasta qué punto son necesarias. El espacio que ocupan esas fichas podría haber estado dedicado a una ampliación de propuestas de actividades que permitieran un trabajo más variado explotando más los textos.

No obstante, *Comprensión escrita* presenta unas actividades valiosas para practicar esta destreza. Puede ser utilizado por profesores como material complementario a un manual de lengua y también por estudiantes que pueden acceder al libro de manera autodidacta, sin la presencia necesaria de un profesor.

Silvia Canto Gutiérrez
Universidad de Utrecht

Noticias

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO

El Plan de Formación del Profesorado de español como lengua extranjera, que la Consejería considera como uno de sus programas más importantes, ha seguido desarrollándose durante el primer semestre de 2007, con una notable asistencia de profesores y la satisfacción general de los participantes.

De acuerdo con la política de esta Consejería, se ha continuado con el apoyo al CAF de la Comunidad Francesa y a la Red ARGO de la Comunidad Flamenca para la formación del profesorado de ELE, y se ha afianzado la colaboración con otras redes como la Católica de la Comunidad Francesa y la Provincial de Gante. Por segundo año consecutivo se ha continuado la colaboración con el Centro de Formación (CNO) de la Universidad de Amberes.

Por su parte, el Ciclo dedicado a las Comunidades Autónomas, que con tanto éxito se ha desarrollado durante cuatro años en Bruselas, ha llegado a su fin con los seminarios correspondientes a Navarra, País Vasco, Rioja y Valencia. Es importante señalar que el dedicado a Navarra se ha presentado también en Luxemburgo con un notable éxito de público.



Asistentes al seminario para la formación de profesores de español. Utrecht (2006)

En Luxemburgo, la Consejería ha organizado también un seminario sobre léxico en el marco del SCRIPT, que es el departamento del Ministerio de Educación luxemburgués dedicado a la formación del profesorado.

En Países Bajos se ha organizado un curso de didáctica de la lengua española y de actualización lingüística y cultural para profesores de español, del 6 al 10 de noviembre de 2006.

Por otra parte, el día 1 de diciembre tuvo lugar una Jornada de Formación para profesores de español organizada por la Consejería de Educación en colaboración con el Instituto Cervantes de Utrecht.

VII JORNADA PEDAGÓGICA DEL ESPAÑOL

Otro acontecimiento importante dentro del programa de formación de la Consejería de Educación es la celebración anual de la Jornada Pedagógica del Español que este año llega a su séptima edición y que ha tenido como título general “El léxico en el aula de español/LE”. La sesión plenaria estuvo a cargo de Marta Higuera que desarrolló el tema siguiente: “La adquisición del léxico y la creación de redes entre palabras”. Se completó la Jornada con dos series de tres talleres: “Técnicas para la presentación del léxico”, “La enseñanza del léxico más allá del diccionario” y “Léxico para fines específicos: español de los negocios”, que fueron desarrollados, respectivamente, por Marta Higuera, Soledad Martín Martín y Bernard Thiry.



VII Jornada del Español en el Benelux. Sesión Plenaria (2007)

III JORNADA DE PRESENTACIÓN DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

Dentro del Plan de Formación de Profesores de la ALCE de Bélgica y Países Bajos se ha organizado la III Jornada de Presentación de Experiencias Didácticas. Se inició con el Seminario titulado “La sociedad española a través de las viñetas de Forges”, a cargo de Dolores Soler-Espiauba.

En la presentación de experiencias didácticas se ha contado con dos profesores de la ALCE y otros dos profesores belgas de la Comunidad Flamenca.

Por parte de la ALCE, intervinieron Raimundo Romero que presentó una experiencia titulada “Para desarrollar la expresión oral”. Montserrat Lajas desarrolló el tema de “La participación de las familias en las Aulas de Lengua y Cultura Españolas”.

Por parte de los profesores belgas, Martine Mannens, de Gante, habló de la publicidad y puso varios ejemplos de cómo se puede trabajar con anuncios publicitarios en el aula de ELE. Finalmente, Veronique Berton, de Brujas, se refirió a cómo se puede utilizar Internet con fines didácticos en las clases de español como lengua extranjera.

CAMPAÑA DE DIFUSIÓN DEL ESPAÑOL PUBLICACIÓN DE CARTELES Y FOLLETOS

Los centros de enseñanza belga celebran anualmente jornadas de puertas abiertas para presentar sus instalaciones y ofrecer un panorama general de la enseñanza en esos centros a los nuevos alumnos y a sus padres. Los profesores explican el contenido de su asignatura, la metodología y las actividades que desarrollan. Como apoyo a los profesores de español, la Consejería ha hecho una edición de carteles. Asimismo ha editado tres folletos, cada uno de ellos en las tres lenguas: español, francés y neerlandés.



Portada de folletos editados por la Consejería de Educación

En el folleto titulado VEN AL ESPAÑOL AVANZA EN ESPAÑOL se recogen algunas de las razones más importantes para elegir el español. En francés se ha traducido como “En avant vers l’espagnol” y en neerlandés “Kom vooruit in het spaans”.

Un segundo folleto se titula CENTRO DE RECURSOS DIDÁCTICOS DEL ESPAÑOL traducido al francés con el título “Centre de documentation” y al neerlandés como

“Leermiddelencentrum spaans” y explica los servicios que se pueden encontrar en este Centro.

El tercero se titula CONSEJERIA DE EDUCACIÓN EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO (“Service d’Éducation”, “Onderwijsbureau van Spanje”) y explica las funciones que realiza habitualmente la Consejería y los servicios que puede prestar a los ciudadanos.

Los carteles llevan únicamente el lema “Ven al español Avanza en español”, el logo y las direcciones de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Se han editado en dos tamaños: 42x29 y 60x42.

ENTREGA DE DIPLOMAS A ALUMNOS DE LA AGRUPACIÓN DE LENGUA Y CULTURA

El día 24 de marzo de 2007 en Bruselas y el 12 de mayo en Lieja, se celebraron los ya tradicionales actos de entrega de certificados a los alumnos que han superado la prueba final de las Enseñanzas de Lengua y Cultura. En estos actos, presididos por la Consejera de Educación, María A. G. Encinar, recibieron su diploma 103 alumnos en total, de los que 74 pertenecen a Bruselas y 29 a Lieja.



Acto de entrega de certificados a los alumnos de la ALCE de Bruselas presidido por la Consejera de Educación, María A. G. Encinar. De izquierda a derecha: Raimundo Romero, Antonio Garijo y Federico Curto

Calendario

BÉLGICA

Comunidad Francesa de Bélgica

SBPE

Coloquio “Y si se me contara la canción”
Conferencias, mesas redondas,
con intervención de profesores, escritores, etc.
Fecha, 6 de octubre de 2007

Información complementaria:
Anne Casterman – annecaster@yahoo.fr

CAF

Seminarios y Jornadas para los profesores de la
Comunidad Francesa de Bélgica

Información e inscripciones:
caf@skynet.be – www.lecaf.be

RED CATÓLICA

Jornadas de formación para profesores de español

Información e inscripción:
Joëlle Lints – lints@fusl.ac.be

Comunidad flamenca

RED ARGO

Información e inscripciones:
Jean Eyckmans – jean.eyckmans@village.uunet.be

RED PROVINCIAL

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

PAÍSES BAJOS

- Conferencias y seminarios
- Información e inscripciones: asesoriaholanda.nl@mec.es

LUXEMBURGO

Información e inscripciones
alce.luxemburgo.lu@exterior.pntic.mec.es

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España
Consejería de Educación



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

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

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

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

BÉLGICA

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

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

PAÍSES BAJOS

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

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

LUXEMBURGO

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

ASESORÍAS TÉCNICAS

BÉLGICA

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

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

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

PAÍSES BAJOS

Asesoría Técnica
Consulado General de España

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

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

PUBLICACIONES

Revistas

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

MOSAICO 10, Teselas de actualidad
MOSAICO 11, El vocabulario
MOSAICO 12, marzo 2004
MOSAICO 13, junio 2004
MOSAICO 14, diciembre 2004
MOSAICO 15, junio 2005
MOSAICO 16, La competencia intercultural en
la enseñanza y aprendizaje del español
MOSAICO 17, junio 2006
MOSAICO 18, La gramática en el aula de ELE
MOSAICO 19, junio 2007

Libros

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

SEDES DEL INSTITUTO CERVANTES EN EL BENELUX



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

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



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO

EMBAJADA DE ESPAÑA