

mosaico

Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español

21 Junio 2008

**El español en Bélgica, Países Bajos
y Luxemburgo: objetivos, contenidos
y metodología**



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BÉLGICA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO

Sumario

PRESENTACIÓN	3
Rogier Standaert Director de la Entidad Curriculo Ministerio de la Comunidad Flamenca	
Agradecimiento al Coordinador de <i>Mosaico</i> María A. González Encinar Consejera de Educación	4
EL ESPAÑOL EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO: OBJETIVOS, CONTENIDOS Y METODOLOGÍA	
Introducción Federico Curto Herrero	5
La enseñanza del español como lengua extranjera en la Comunidad flamenca: estructura, objetivos, contenido y metodología Mathea Simons y Kim Soetewey	6
Enseñar español en la Comunidad Francesa de Bélgica: un abanico de situaciones, oportunidades, relaciones... Joëlle Lints	17
Una lengua con nuevas perspectivas: el español en el sistema educativo holandés Karin Haan y Ana Llamazares	21
Las lenguas en la enseñanza primaria y secundaria de Luxemburgo Edmée Besch	28
Las lenguas modernas en la educación de adultos de Luxemburgo Patrick Thill	31
TALLERES Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS	
Palabras de agua. Primera parte María Pilar Carilla	33
¿Qué decimos de las palabras en la clase de E/LE? El discurso del profesor en relación con el léxico. Iñaki Tarrés	45
Humor didáctico Daniel Michaud Maturana	51
BIEN DICHO Y BIEN ESCRITO	
Coleccionar errores Alberto Gómez Font	55
La madre de todos los corderos: la televisión Carlos Muñoz	57
FICHAS	
Aracataca, Magdalena Consuelo Cano Garzón	59
Tintin, Tintin, Tim, Kuifje Pilar Fernández Segura	62
GUÍA DEL PROFESOR	65
RESEÑAS	
<i>Dominio. Curso de perfeccionamiento. Nivel C</i> Dan que hablar	66 67
INFORMACIONES	
Noticias	68
Calendario	70
Consejería de Educación	71
Institutos Cervantes	71
PORTADA	

Mosaico del Parque Güell. Barcelona. (Foto cedida por la Oficina de Turismo en Bruselas)

MOSAICO
Junio 2008

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
Marina Sofía Ruiz Pérez
Bld Bischoffsheimlaan 39
1000 Bruselas
tel.: 00 32 (0)2 219 53 85 – fax: 00 32 (02) 223 21 17
asesoriabelgica.be@mec.es

Colaboran en este número

Edmée Besch
Consuelo Cano Garzón
Silvia Cantó Gutiérrez
María Pilar Carilla
Federico Curto Herrero
Pilar Fernández Segura
María A. González Encinar
Alberto Gómez Font
Karin Haan
Joëlle Lints
Ana Llamazares
Lourdes Martínez Casillas
Daniel Michaud Maturana
Carlos Muñoz
Mathea Simons
Kim Soetewey
Rogier Standaert
Iñaki Tarrés
Patrick Thill

Fotografía

Federico Curto

Corrección lingüística

Beatriz Calvo Martín

Traducción y corrección

Margarita Pérez, Chelo Porto y Marian Cabrera

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, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

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.: 651-08-097-7
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 MEPSYD 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.mepsyd.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/revistas.shtml>



La Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica me ha pedido un texto para la presentación del número 21 de la revista *Mosaico* y yo he aceptado muy complacido por dos razones: por la siempre deseable colaboración institucional entre organismos como son la

Embajada de España y el Ministerio de la Comunidad Flamenca y porque este número de la revista *Mosaico* se dedica monográficamente al tema de la enseñanza de las lenguas extranjeras con atención especial a la presencia del español en Bélgica.

Además, he podido constatar que la Consejería de Educación realiza gran esfuerzo para el apoyo a la enseñanza del español como lengua extranjera y para la promoción de su cultura a través del plan de formación del profesorado belga de español, las becas de verano para estancias de profesores en España, la puesta a disposición de material didáctico y audiovisual del Centro de Recursos, etc.

El español está viviendo en Bélgica, como en otras partes del mundo, un momento muy floreciente como lo prueba, por ejemplo, el hecho de que en el actual curso académico 2007 – 2008 se haya superado por primera vez la cifra de 60.000 alumnos (de los cuales 34.000 corresponden a la Comunidad Flamenca) inscritos en cursos oficiales de la enseñanza reglada (Secundaria, Adultos, Escuelas Superiores y Universidades). Lo que significa un crecimiento medio de 2.000 alumnos por año desde el curso 2001-2002.

El aprendizaje de lenguas extranjeras tiene, en estos momentos, una alta prioridad dentro de la educación en la Comunidad Flamenca. Las pautas están recogidas en la nota sobre lenguas del Sr. D. Frank Vandebroucke, Ministro de la Comunidad Flamenca competente en materia de educación. En dicha nota se anuncia un programa muy ambicioso, tanto para el neerlandés, como para las lenguas extranjeras. La Comunidad Flamenca tiene una larga tradición de inversión en la enseñanza de lenguas extranjeras. El Ministro desea que su continuación permita asegurar el futuro de esta posición en la educación.

La sensibilización por las lenguas extranjeras comienza ya en la educación preescolar. De ese modo se espera reforzar el interés de los jóvenes por las lenguas extranjeras. Desde la misma óptica, se vienen revisando los objetivos finales en la enseñanza de lenguas extranjeras, que se formularán de manera más concreta y operativa para su entrada en vigor a partir del mes de septiembre de 2010. También se invertirá en la información y perfeccionamiento de

De Onderwijsraad van de Ambassade van Spanje in België heeft mij gevraagd om een artikel te schrijven in nummer 21 van het vakblad *Mosaico*, en ik heb dit met genoegen aanvaard, om twee redenen: ten eerste is een institutionele samenwerking tussen instellingen zoals de Ambassade van Spanje en het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap altijd wenselijk, en ten tweede wordt er in dit nummer van *Mosaico* monografisch aandacht besteed aan het onderwijs van vreemde talen, en dan in het bijzonder van het Spaans, in België.

Ook heb ik kunnen vaststellen dat de Onderwijsraad van de Spaanse Ambassade zich inspant om het onderwijs van het Spaans als vreemde taal te ondersteunen en de Spaanse cultuur te promoten, o.a. via de bijscholing van Belgische leerkrachten Spaans, het toekennen van beurzen aan deze leerkrachten voor het verblijf en de deelname aan zomercursussen in Spanje, het beschikbaar stellen van didactisch en audiovisueel materiaal uit een eigen mediatheek en bibliotheek, enz.

Het Spaans maakt nu in België en in andere delen van de wereld een grote bloei door. Dit wordt bijvoorbeeld bewezen door het feit dat in het huidige schooljaar 2007-2008 voor het eerst meer dan 60.000 personen (waaronder 34.000 in de Vlaamse Gemeenschap) zijn ingeschreven voor officiële cursussen Spaans die georganiseerd worden in het reguliere onderwijs (instellingen voor secundair en volwassenenonderwijs, hogescholen en universiteiten). Dit betekent voor heel België een groei van 2.000 leerlingen per jaar sinds het schooljaar 2001-2002.

Het leren van vreemde talen is op dit ogenblik een topprioriteit in het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. De leidraad daarbij is de talennota van Frank Vandebroucke, Vlaams minister bevoegd voor onderwijs. Daarin wordt een ambitieus programma aangekondigd, zowel voor Nederlands als voor vreemde talen. De Vlaamse Gemeenschap heeft een lange traditie van investering in het vreemdetalenonderwijs. De minister wil daarin nog verder gaan en deze positie van het onderwijs in vreemde talen in Vlaanderen voor de toekomst veilig stellen.

Sensibilisering voor vreemde talen wordt vanaf de kleuterschool ingevoerd. Op die manier wordt gehoopt de belangstelling van de jongeren voor studie van vreemde talen te versterken. In dezelfde optiek worden ook de eindtermen voor vreemde talen herzien. Ze zullen concreter en meer operationeel worden geformuleerd en ingaan vanaf september 2010. Er zal daarom worden geïnvesteerd in informatie en nascholing van taalleerkrachten, zodat ze tegen 2010 klaar zijn om deze nieuwe uitdaging aan te gaan. In die context worden ook een aantal basiscompetenties voor de lerarenopleiding aangepast. De minister moedigt ook scholen aan creatief

profesores de lenguas, con objeto de que hacia el 2010 estén preparados para emprender este nuevo desafío. En ese contexto, se adaptarán una serie de competencias básicas en la formación del profesorado. El Ministro anima asimismo a los centros para que utilicen de forma creativa las horas incluidas en el horario escolar que pueden ser dedicadas a opciones complementarias en la educación secundaria. A las 28 horas obligatorias del horario, se añaden 4 horas subvencionadas (entre 6 y 8 horas para las modalidades técnica y profesional). En este espacio el español puede ocupar un puesto, lo que sería un triunfo adicional a los numerosos cursos de español que se imparten en la educación para adultos.

Espero que en el futuro la Revista *Mosaico* siga con la publicación de artículos para actualización didáctica del profesorado de español y de material didáctico para su uso en las clases.

La verdadera competencia en esta didáctica debe ser adquirida desde su origen.

Rogier Standaert

Director de la Entidad Currículo
Ministerio de la Comunidad Flamenca

om te gaan met de uren die in het lessenrooster voor complementaire opties in het secundair onderwijs kunnen worden aangeboden. Buiten de 28 u. die verplicht zijn in een lessenrooster, woren 4 u. bijkomend gesubsidieerd (6 u. tot 8 u. van het technisch- en beroepsonderwijs). Daar kan ook plaats komen voor het onderwijs van het Spaans. Dat is een bijkomende troef naast de vele cursussen Spaans die al in het gesubsidieerde volwassenenonderwijs worden gegeven.

Ik hoop dat het vakblad *Mosaico* ook in de toekomst artikelen en didactisch materiaal zal blijven publiceren die de leerkrachten Spaans kunnen gebruiken in hun lessen en om zich op didactisch vlak bij te scholen.

De echte knowhow voor deze didactiek kunnen we inderdaad best bij de bron gaan halen.

Roger Standaert

Directeur Entiteit Curriculum
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Agradecimiento a Federico Curto

Este número que tiene entre sus manos, es el último que realizado Federico Curto Herrero, Asesor Técnico de esta Consejería. Desde su incorporación asumió el compromiso de la publicación de *Mosaico* y ha sido su *alma mater*, y su responsable desde el número 9, que se publicó en diciembre del 2002, hasta este número 21 con el que finaliza su periodo de adscripción a esta Consejería. En todos ellos puede reconocerse el cuidado, el cariño y el trabajo que Federico ha puesto en cada una de sus páginas, en cada foto, en la elección de cada portada. Sus ojos se han posado una y mil veces en todas ellas para controlar hasta el último detalle.

Muchas páginas de estos doce números de la revista *Mosaico* son también obra suya, él ha pensado en los temas, él ha buscado a los autores más adecuados para ellos y él ha corregido y en no pocas ocasiones ha rehecho colaboraciones mejorando la aportación del autor. Él mismo ha redactado algunas presentaciones y ha escrito algunos artículos.

Durante estos años la revista ha ido mejorando, cambiando, siempre bajo su control, pues Federico ha cuidado especialmente que no perdiese su originaria finalidad: servir para promocionar y apoyar la enseñanza del español, enfocada, sobre todo, a los profesores que enseñan español lengua extranjera en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. También debemos a Federico que esta revista se haya ocupado de investigar la presencia del español, de conocer su evolución, de diagnosticar el futuro de nuestra lengua en estos tres países, y queremos dejar constancia de que Federico lo contempla con optimismo.

El éxito y la consolidación de la revista *Mosaico* se debe sin duda a su excelente trabajo. Como él mismo ha escrito en estas páginas: «*Mosaico constituye un instrumento insustituible de larga trayectoria y profundo valor para la docencia de los profesores de ELE, para la difusión de sus experiencias didácticas, para el intercambio del saber acumulado por este colectivo*» a lo que nosotros añadimos que estos logros en gran medida hay que atribuirlos al buen hacer de Federico. Queremos, pues, agradecerle su trabajo en solitario y su trabajo en equipo y todos desde esta Consejería le deseamos lo mejor para su futuro profesional y personal.

María A. González Encinar, Consejera de Educación, Directora de la Revista *Mosaico*

Introducción

Federico Curto Herrero

Asesor Técnico de la Consejería de Educación. Bruselas

La revista *Mosaico* dedica la parte monográfica de este número 21 a presentar el tema de la enseñanza del español en el marco de las lenguas modernas en los países del ámbito de acción de esta Consejería. El punto de vista adoptado para dar cohesión a las colaboraciones de los diferentes autores es el de presentar y comentar los objetivos y los contenidos previstos en los textos legales, así como la metodología que generalmente siguen los profesores y los recursos didácticos más comúnmente utilizados en la enseñanza de lenguas.

Es preciso señalar que estos tres países tienen una amplia experiencia en lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de lenguas. No en vano, Bélgica y Luxemburgo presentan una complejidad lingüística muy amplia. En los dos hay tres lenguas oficiales. En Bélgica el neerlandés, francés y alemán se estudian, según las Comunidades, como Lengua 1 o como Lengua 2. En Luxemburgo el luxemburgués, el francés y el alemán son idiomas obligatorios para todos los alumnos que tienen que utilizarlos después como vehiculares para estudiar en estas lenguas diversas asignaturas del currículo. En Países Bajos no es tan complejo el panorama pero ofrece la particularidad de las modalidades de VWO, HAVO y VMBO que permiten combinar los estudios de la lengua 1 con los de las Lenguas 2 y 3 que son impartidas con diferente duración y profundidad.

La razón de elegir el término «lenguas modernas» y no «lenguas extranjeras» se explica porque en Bélgica el francés, el neerlandés y el alemán son lenguas del país y, por tanto, no extranjeras, que se estudien como L1 en la comunidad en la que son lengua propia y como L2 en la Comunidad en la que no lo son.

Para presentar el español en Bélgica se ofrecen dos artículos: uno sobre la Comunidad Flamenca y otro referido a la Comunidad Francesa. Si bien el sistema educativo belga es sustancialmente el mismo en las dos comunidades, los centros tienen una gran autonomía especialmente en el tratamiento de la enseñanza de las lenguas. En el artículo referido a la Comunidad Flamenca se hace un estudio pormenorizado de la enseñanza del español en esta Comunidad desde el punto de vista de la estructura y distribución de la materia por niveles, los objetivos, el contenido y la metodología de la enseñanza del español. El que se refiere a la Comunidad Francesa

hace hincapié en la metodología comunicativa desde la óptica del enfoque por tareas. El correspondiente a Países Bajos traza un completo panorama de la enseñanza del español en los niveles de Secundaria, Formación Profesional y Educación de Adultos con especificación de los niveles y de los objetivos por modalidad para terminar con unas ideas muy alentadoras sobre el futuro del español en Países Bajos.

Hay que subrayar que este monográfico es muy diferente de la visión que se ofrece del español en la publicación *El mundo estudia español*¹ donde aparecen informes relativos a la situación del español como lengua extranjera en la enseñanza reglada de estos países. Este monográfico va más allá al aportar una visión sobre el qué y el cómo de la enseñanza de ELE; es decir, sobre los contenidos y la metodología. A los profesores de español de los niveles no universitarios que ya ejercen en estos países o a los que quieran ejercer, les será muy útil, en la medida en que les presentan los contenidos y niveles con referencia a los textos legales en que se encuentran y se comenta la metodología con que se enseña.

La extensión de este tipo de análisis a los niveles de la enseñanza superior y universitaria queda reservado para otro posible número monográfico cuya aparición sería muy interesante después de que se diplomaran las primeras promociones de estudiantes que han seguido sus estudios de acuerdo con los nuevos planes adaptados al Espacio Europeo de la Educación Superior implantados en Bélgica en el curso 2003-2004. Estos nuevos planteamientos han tenido una repercusión muy favorable para el español ya que los estudiantes pueden combinar libremente la elección de dos lenguas. Y las opciones mayoritariamente elegidas en las facultades de letras son el español-inglés y el español-francés, lo que ha supuesto un incremento cuantitativo muy importante para el español con relación a la situación anterior a la implantación de los acuerdos de Bolonia en Bélgica. Hay que señalar, además, que el español figura también como una materia opcional en la recién creada Universidad de Luxemburgo.

1 Cfr. edición electrónica de esta publicación en <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/elmundo.shtml>
También puede consultarse *La enseñanza del español en Bélgica* en edición electrónica <http://www.mec.es/externo/be/es/publicaciones/estudios/estudios.shtml>

La enseñanza del español como lengua extranjera en la Comunidad flamenca: estructura, objetivos, contenido y metodología

Mathea Simons

Kim Soetewey

Universidad de Amberes

Instituut voor Onderwijs en Informatiewetenschappen

Resumen

La Comunidad flamenca cuenta con unos 34.500 alumnos y 850 profesores de español. La mayoría de los alumnos cursan español en la enseñanza para adultos, donde la lengua tiene una sólida presencia. Actualmente se nota también un interés creciente en la enseñanza secundaria. En este artículo presentamos unas características de la enseñanza del español como lengua extranjera en el sistema educativo flamenco. No sólo nos referimos a aspectos generales de la enseñanza del español en los diversos niveles educativos (estructura, objetivos), sino también a elementos específicos de la enseñanza secundaria y de la formación permanente (contenido, metodología).

1 Introducción

Desde hace muchos años, el español es una lengua extranjera popular en la enseñanza para adultos en la Comunidad flamenca. Un estudio realizado en 1998 ya indicó que el español era la lengua extranjera más atractiva (Simons e.a., 1998). Este resultado se confirmó recientemente «(...) en la Comunidad flamenca donde el español es la lengua más estudiada en el ámbito de la educación de adultos, por delante incluso del francés, inglés y alemán.» (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, p. 63)

El español no sólo ocupa una posición importante en la enseñanza a adultos o la formación permanente. La enseñanza-aprendizaje del español está también en auge en la enseñanza secundaria. En este nivel educativo ya hay más del 10% de las escuelas que ofrecen el español como asignatura obligatoria u opcional.

En este artículo esbozamos la enseñanza del español como lengua extranjera en la Comunidad flamenca. En la primera parte describimos el lugar y la importancia de la enseñanza del español en los diversos niveles educativos. Analizamos tanto las características estructurales como los objetivos que se fijan en los distintos niveles. Sólo se ha considerado la enseñanza reglada, o sea, la enseñanza subvencionada, establecida oficialmente por la Comunidad flamenca

o por otros poderes organizadores autorizados. No describimos la enseñanza del español a cargo de la Administración educativa española, ni la enseñanza del español en Escuelas Europeas o secciones españolas así como en el Instituto Cervantes establecido en Bruselas.

En la segunda parte profundizamos las características de la enseñanza del español en dos niveles educativos: el secundario y la formación permanente. Optamos por estos niveles ya que la mayoría de los (futuros) profesores de español dan clases aquí. En este apartado nos basamos en los resultados de dos encuestas realizadas recientemente. El artículo se cierra con una tercera parte en la que se presentan unas conclusiones y perspectivas de futuro.

2 La enseñanza del español como lengua extranjera en el sistema educativo flamenco

En Bélgica las competencias en materia de educación están descentralizadas. El Estado Federal marca únicamente los requisitos mínimos comunes de los programas de estudios y las titulaciones que se entregan al final de cada ciclo (2 años). El segundo nivel en la organización administrativa y política lo constituyen las Comunidades. Las Comunidades (flamenca, francófona y de habla alemana) tienen competencias

En este nivel educativo ya hay más del 10% de las escuelas que ofrecen el español como asignatura obligatoria u opcional

El español en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

en todo lo que se refiere a los individuos: la lengua, la cultura, los medios audiovisuales y la enseñanza. Cada Comunidad tiene competencias en educación y organiza la enseñanza obligatoria (desde los 6 hasta los 18 años) en la lengua de la comunidad, en el caso de la Comunidad flamenca, el neerlandés. Sólo algunas escuelas de Bruselas tienen un estatuto bilingüe. Otras diferencias entre las enseñanzas de las distintas Comunidades son menos importantes y afectan a la distribución de asignaturas en el currículo o la obligatoriedad de algunas materias.

Los objetivos globales de la enseñanza se determinan por el Ministerio de la Comunidad flamenca, y más específicamente por la Entidad Currículo (*Entiteit Curriculum*). Los objetivos se concretan a continuación por los llamados poderes organizadores o las redes escolares. En Comunidad flamenca existen tres redes escolares:

- Red de la Enseñanza de la Comunidad (*Gemeenschapsonderwijs*): enseñanza organizada por la Comunidad flamenca (el 16,5% de los alumnos del nivel secundario);
- Red de la Enseñanza Oficial Subvencionada (*Gesubsidieerd Officieel Onderwijs*): enseñanza organizada por las provincias y los ayuntamientos (el 8,4% de los alumnos);
- Red de la Enseñanza Libre Subvencionada (*Gesubsidieerd Vrij onderwijs*): enseñanza organizada por grupos o redes confesionales (p.ej. católica, protestante, judía) o grupos experimentales (p.ej. Freinet, Montessori, Steiner) (el 75,1%). La red católica es la más importante.

La enseñanza del español como lengua extranjera se ofrece en diversos niveles educativos. Los últimos años se nota un interés creciente, lo que se refleja en el estatuto de la enseñanza del español en Flandes. Las características de la enseñanza varían no sólo según el nivel educativo, sino también según los centros, en razón de su grado de autonomía. Cabe destacar que en ningún nivel educativo la enseñanza del español es obligatoria.

2.1 Educación preescolar y enseñanza primaria

En educación infantil y primaria es muy poco frecuente que haya una oferta de clases de español. Hasta hace

poco, la enseñanza del español era prácticamente inexistente en estos niveles. Sólo algunas escuelas primarias organizaban clases de español. Se trataba entonces de escuelas con programas especiales de lenguas extranjeras para alumnos superdotados.

El marco legal abre nuevas perspectivas

para la posición del español en la

enseñanza básica

Sin embargo, se abren nuevas perspectivas. Desde 2004 el Decreto de la Enseñanza Básica prescribe que las escuelas primarias pueden organizar una oferta de sensibilización o de iniciación lingüística en otras lenguas que el neerlandés (Artículo 43, § 2). Las escuelas primarias pueden iniciar estas actividades a partir del principio de la enseñanza básica, es decir también en la educación preescolar (BaO/2004/02 Circular, Cap. 2.2.1). Estas actividades ponen a los alumnos en contacto con otras lenguas pero de una manera relajada, lúdica. Hay una diferencia importante entre los dos tipos de actividades. Cuando una escuela organiza iniciación lingüística, tiene que dar prioridad al francés. En este caso los alumnos aprenden la lengua pero sin poner énfasis en recepción o expresión escrita (leer y escribir). Cuando una escuela quiere organizar actividades de sensibilización lingüística, puede escoger entre una gran variedad de lenguas. Contrariamente a la iniciación, la sensibilización lingüística no tiene como objetivo principal preparar a los niños a la enseñanza formal de lenguas extranjeras. En cuanto a la metodología, el marco legal habla de un enfoque 'principalmente integrado' lo que quiere decir encuadrado en otra materia (p.ej. la lengua materna, la formación artística) (Vandenbroucke, 2005).

En cuanto a la organización de actividades de sensibilización y de iniciación en las escuelas primarias flamencas se observa actualmente una situación muy heterogénea. No disponemos de cifras exactas en lo que se refiere a la enseñanza del español en este nivel educativo. No obstante, queda claro que el marco legal abre nuevas perspectivas para la posición del español en la enseñanza básica.

2.2 Enseñanza secundaria

En la Comunidad flamenca la enseñanza secundaria es obligatoria y se extiende desde los 12 a los 18 años. Se divide en tres ciclos de dos años cada uno.

El primer ciclo es común. A partir del segundo ciclo los alumnos pueden escoger entre distintas opciones: General (ASO), Técnica (TSO), Artística (KSO) y Profesional (BSO). El programa de cada curso comprende un tronco común y una parte específica relacionada con el curso en cuestión.

2.2.1 El español en la enseñanza secundaria

La enseñanza del español en el nivel secundario es bastante reciente pero se halla en fase de expansión. Cuando se organizan clases de español, se trata sobre todo de especialidades dentro de las opciones General y Técnica y, muy raras veces, en las opciones Artísticas o Profesionales. La enseñanza del español se sitúa por lo general en el tercer ciclo. El español se ofrece en estos casos como cuarta lengua, después del neerlandés - lengua materna - del francés y del inglés.

La carga horaria es de entre una y tres horas semanales. Las escuelas disponen de cierta autonomía para aumentar el número de horas, para adelantar el curso en que se comienza a impartir la asignatura y para determinar las especialidades en las que se organizan clases de español. Especialidades que incluyen generalmente el español son por ejemplo Turismo (Técnica) o Lenguas Modernas (General) En algunas escuelas la asignatura es obligatoria, en otras es opcional.

Las escuelas de la Red de la Enseñanza de la Comunidad (*Gemeenschapsonderwijs*) tienen una tradición más arraigada en cuanto a la oferta del español en el currículo de la enseñanza secundaria. Las otras redes también dan un paso hacia la oferta del español, por ejemplo en el ámbito del espacio libre (*vrije ruimte* – parte del horario que la escuela puede organizar de manera autónoma en el tercer ciclo (5º y 6º) de la enseñanza secundaria).

Aunque la presencia del español en la enseñanza secundaria todavía es modesta en cifras absolutas, su significación se amplía. En el año escolar 2005-2006, 98 escuelas organizaban clases de español, sobre un total de 929 escuelas (10,5%). En 2006-2007 el español ya se ofertaba en 104 escuelas (11,9%). Dentro de este grupo 56 escuelas pertenecen a la Red de la Enseñanza de la Comunidad; 44 a la Red de la Enseñanza Libre Subvencionada (43 escuelas católicas y 1 escuela judía) y 4 a la Red de la Enseñanza Oficial Subvencionada (3

escuelas municipales y 1 escuela provincial). En 2006 el número de alumnos de español en la enseñanza secundaria flamenca fue de 3.110 o sea 3,2% del total de la población escolar flamenca en el nivel secundario (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

2.2.2 ¿Cuáles son los objetivos?

a. Los objetivos mínimos (*Eindtermen*)

El gobierno de la Comunidad flamenca establece objetivos mínimos que deben ser integrados en el currículo por parte de los órganos responsables. La mayoría de las asignaturas de la enseñanza secundaria tienen objetivos específicos o sea «objetivos mínimos con respecto a conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios o alcanzables por una población de alumnos» (Ministerio de la Comunidad flamenca). No existen objetivos mínimos específicos para la enseñanza del español. Aquí se aplican los objetivos de la rama de Lenguas Modernas. Hasta ahora no se ha definido el nivel de adquisición que se pretende conseguir al final de los estudios secundarios según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER; CEFR – Common European Framework of Reference).

Las premisas de los objetivos mínimos determinan que los alumnos aprendan a comprender la lengua extranjera como sistema; que se comuniquen y que adquieran autonomía lingüística. En cuanto a la metodología recomiendan un enfoque comunicativo.

Además de los objetivos mínimos específicos, las clases de español también tienen que orientarse hacia los



Universidad de Amberes. Campus Middelheim

objetivos transversales (*VOET – vakoverschrijdende eindtermen*). Estos objetivos se refieren a varias materias y están fijados para siete temas transversales: aprender a aprender, destrezas sociales, educación para la ciudadanía, educación para la salud, educación técnico-tecnológica, formación artística y educación ambiental.

b. Los programas de estudios

Tanto en la enseñanza secundaria como en la educación de adultos y en la enseñanza artística a tiempo parcial, se utilizan programas de estudios aprobados por el Estado. Estos programas se elaboran por las Redes Escolares (véase arriba), más específicamente por comisiones bajo la dirección de los respectivos servicios de asistencia pedagógica.

Los programas de estudios concretan los objetivos mínimos. «Los programas de estudios indican los objetivos que las Redes Escolares quieren ver realizados. Incluyen los objetivos mínimos pero pueden ser más amplios». (B.S. 24/01/1997, Art. 6). Saveyn (2003) elucida: ‘El programa de estudios es un documento con objetivos y contenidos que se elabora por la directiva de la escuela (o el poder organizador) para sus alumnos basándose en el propio proyecto pedagógico y que, a continuación, se somete a la aprobación del Estado.’ (p.73). Hay programas de estudios específicos según los ciclos, el tipo de educación (ASO, BSO, KSO y TSO) y las especialidades (p.ej. Latín, Lenguas modernas, Ciencias industriales, Comercio).

Los programas de estudios tienen que insertar los objetivos mínimos de manera reconocible al igual que incluyen por lo general (1) una definición y una descripción del público meta, (2) los objetivos suplementarios, (3) una especificación de los contenidos; (4) los requisitos materiales mínimos y (5) elementos informativos como consejos pedagógico-didácticos y una bibliografía.

El Estado asesora sobre el programa de estudios, pero no se pronuncia sobre los métodos didácticos formulados o sobre la metodología pedagógica.

Al igual que los objetivos mínimos, los programas de estudios para ELE tienen un enfoque comunicativo Cada dirección escolar tiene que disponer de un programa de estudios aprobado por el Gobierno Flamenco. Los programas

de estudios de español se pueden consultar en los sitios web de las Redes escolares (véase Referencias). Al igual que los objetivos mínimos, los programas de estudios para ELE tienen un enfoque comunicativo.

2.3 Enseñanza superior

En la Comunidad flamenca la enseñanza superior puede ser universitaria y no universitaria. La enseñanza superior no universitaria puede ser corta (un ciclo, tres años) o larga (dos ciclos, cuatro años). La enseñanza superior no universitaria se imparte en las escuelas superiores. En la enseñanza superior no universitaria, el español suele formar parte del currículo de muchas de las titulaciones (p.ej. en los estudios de Traducción e Interpretación, y de manera generalizada también en Administración de Empresas, Turismo y Secretariado de dirección). En la enseñanza superior universitaria, el estudio de los idiomas cobra vital relevancia en las especialidades de Lenguas y Literaturas de las facultades de Filosofía y Letras. Desde la reforma de la enseñanza superior se pueden combinar familias lingüísticas. Es posible cursar estudios de una lengua germánica (p.ej. alemán) con una lengua románica (p.ej. español).

La cifra de estudiantes de español en la Educación Superior en la Comunidad flamenca es de 7.933 alumnos, de los cuales 6.211 cursan estudios en la Enseñanza Superior no universitaria; 1.722 en la enseñanza universitaria (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Debe considerarse también el número importante de estudiantes de español en los institutos de lenguas de las distintas universidades y escuelas superiores. No obstante, este tipo de enseñanza de idiomas entra dentro del denominador de formación permanente.

2.4 Formación permanente

La Comunidad flamenca posee una red muy extensa de centros para que los ciudadanos que están fuera del sistema educativo puedan continuar su educación, adquirir nuevos conocimientos o reorientar su carrera. Se trata de la enseñanza de adultos, llamada también formación permanente. Las instituciones ofrecen educación secundaria y educación superior de carácter profesional, a tiempo parcial, a personas adultas.

La formación permanente engloba varios tipos de formaciones como la enseñanza de promoción social (OSP) organizada por la Comunidad flamenca e impartida en los Centros para la Enseñanza de Adultos (CVO – *Centra voor volwassenonderwijs*); la Educación primaria para adultos (*Basiseducatie*); la Enseñanza escolar para adultos (*Tweedekansonderwijs*) pero también cursos organizados por Syntra (centro de formación para profesiones independientes y liberales), VDAB (el Servicio Flamenco de Trabajo y Formación Profesional) y los numerosos institutos privados o entidades sin ánimo de lucro (más de 250 en Comunidad flamenca).

Entre las opciones de estudios posibles, que pueden ser muy diversos (desde administración de empresas hasta arte floral o un curso de cocina), la educación de adultos ofrece cursos lineales y modulares de lenguas – entre ellas, el español. Estos cursos pueden comprender tres o cuatro grados o niveles, de duración variable. Se imparten tanto durante el día como por la noche.

Los adultos escolarizados en promoción social representan un gran grupo en la Comunidad flamenca.

En este ámbito educativo el español ya tiene una sólida presencia. Es la lengua más estudiada

En 2006-2007 contamos con 83.938 adultos inscritos en un curso de idiomas. En este ámbito educativo el español ya tiene una sólida presencia. Es la lengua más estudiada (28%), por delante incluso del francés (25,2%), inglés (18,9%), italiano (11,8%) y alemán (3,6%). En 2006-2007 cursaban español más de 23.511 adultos (Ministerio de la Comunidad flamenca, 2007).

Los cursos de español en promoción social han conocido unas modificaciones bastante importantes durante estos últimos años. Antes se trataba casi exclusivamente de cursos lineales que comprendían un año escolar entero. Ahora la mayoría de los centros imparten cursos modulares. La estructura modular de la enseñanza de idiomas responde a la necesidad de una organización flexible del aprendizaje vitalicio. En total hay cuatro ‘grados’ (*richtgraden*) que se realizan en cinco años de estudio con una carga lectiva media de tres horas a la semana. Las denominaciones de los cursos han cambiado también. En el cuadro siguiente damos el detalle y relacionamos con las denominaciones del MCER.

Denominaciones anteriores Enseñanza de adultos lineal	Denominaciones actuales	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)
Conocimientos elementales 1 (<i>Elementaire kennis 1</i>)	Richtgraad 1.1	Breakthrough A1 – Acceso
Conocimientos elementales 2 (<i>Elementaire kennis 2</i>)	Richtgraad 1.2	Waystage A2 – Plataforma
Conocimientos prácticos (<i>Praktische kennis</i>)	Richtgraad 2	Threshold B1 – Umbral
Conocimientos avanzados 1 (<i>Gevorderde kennis 1</i>)	Richtgraad 3	Vantage B2 – Avanzado
Conocimientos avanzados 2 (<i>Gevorderde kennis 2</i>)	Richtgraad 4	Mastery C1 – Dominio operativo eficaz Mastery C2 – Maestría

El nivel Maestría caracteriza el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos con una competencia próxima a la de un nativo. No se considera como viable en la enseñanza de adultos flamenca.

Como se ha mencionado antes, existe una gran variedad de tipos de formaciones y de centros de enseñanza en la formación permanente. Esto da lugar a diferencias importantes en cuanto a los objetivos de cada curso.

Los cursos de español de promoción social organizados por la Comunidad flamenca tienen como misión clave: «enseñar a los cursillistas los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para dominar el idioma» (Decreto Educación de Adultos, art. 4, 1999). Se parte de la idea de que el cursillista también es usuario de la lengua extranjera. El cursillista tiene que aplicar lo aprendido, de acuerdo con su nivel, en situaciones comunicativas. El desarrollo de las destrezas de la comunicación constituye el foco de atención. La

adquisición de conocimientos, estrategias y actitudes es importante, pero sirve sobre todo para alcanzar este objetivo principal.

Para la enseñanza del español en la promoción social, se determinaron los Perfiles de Formación Lenguas Modernas (*Opleidingsprofielen Moderne talen*). Este documento permite a la vez distinguir claramente entre los distintos niveles de dominio del idioma y respetar una estructura vertical.

Se fijaron objetivos generales que se especifican en (1) los contextos que hay que abordar en clase y en (2) las competencias que el cursillista tiene que adquirir en las diferentes destrezas (productivas y receptivas), los conocimientos y las actitudes. Más concretamente se determinan: los actos de lengua o las funciones (p.ej. pedir permiso; expresar una intención); los textos (p.ej. un boletín de noticias, un diálogo); el público (un interlocutor conocido o desconocido); el nivel de dominio (p.ej. copiar una frase; hacer una crítica de un mensaje publicitario); las características del texto (p.ej. una estructura transparente) y el contexto (p.ej. la comunicación profesional). Se especifican también los componentes. Se trata de conocimientos funcionales del léxico y de la gramática, de la pronunciación, del ritmo y de la entonación pero también del contexto sociocultural, de estrategias de aprendizaje y de comunicación y de actitudes. Al igual que en la enseñanza secundaria, la enseñanza de idiomas en la formación permanente se caracteriza por un enfoque comunicativo.

Además de los objetivos finales, la enseñanza de adultos tiene también programas de estudios especificados por las Redes escolares. Al igual que en la enseñanza secundaria los programas de estudios concretan los objetivos mínimos. Los programas de estudios para la enseñanza de adultos se encuentran también en los sitios web de las distintas Redes escolares.

3 El español en la enseñanza secundaria y para adultos: resultados de una encuesta

En la primera parte de este artículo hemos descrito la estructura de la enseñanza del español en el sistema educativo flamenco. En esta parte ahondamos en unas características de los alumnos y los profesores de español. Para hacer esto, nos basamos en una encuesta

realizada en dos contextos: la enseñanza secundaria (enero 2008) y la formación permanente (octubre 2005). Se trata de encuestas representativas al nivel de la distribución sobre las provincias y las redes escolares. 28 escuelas secundarias participaron en el estudio, o sea el 27% de la totalidad de las escuelas secundarias que imparten la asignatura. En el grupo de centros de formación permanente podíamos contar con la colaboración de 22 centros.

3.1 El perfil de los alumnos

El cuestionario fue aplicado a un grupo de estudiantes y de profesores de español como lengua extranjera. Fue respondido, de forma anónima, por 728 alumnos (371 alumnos de la enseñanza secundaria y 357 de la enseñanza de adultos).

En la encuesta de los alumnos se profundizaron los aspectos siguientes:

- los motivos que tienen para estudiar español;
- los contactos que tienen con la lengua fuera de la escuela;
- la disposición a la comunicación en español;
- las preferencias para ciertos aspectos del aprendizaje de la lengua.

3.1.1 ¿Por qué estudian español?

En la enseñanza secundaria la asignatura puede ser obligatoria (el 55% de la muestra realizada), en otras es optativa (45%). Cuando alguien decide estudiar una lengua lo puede hacer, generalmente, por dos tipos de razones fundamentales: unas, de tipo **instrumental**, es decir, para continuar los estudios, para acceder más fácilmente al mundo del trabajo, para promocionarse laboralmente, para hacer negocios etc. y otras, de tipo **afectivo-cultural**; esto es, porque les gusta la lengua y la cultura que entraña, les gusta hablarla, etc.

Partiendo de ese planteamiento integramos una escala en el cuestionario que contiene las posibles motivaciones y expectativas por las que los alumnos y los adultos pueden desear estudiar español. Las razones para estudiar español lengua extranjera seleccionadas por las personas encuestadas, de entre las que les fueron propuestas, figuran en la tabla siguiente.

Enseñanza secundaria	Formación permanente
1. por interés (90%)	1. por interés (97%)
2. porque es una lengua bonita (85%)	2. desarrollo personal (89%)
3. para ir de vacaciones (74%)	3. para ir de vacaciones (86%)
4. desarrollo personal (74%)	4. porque es una lengua bonita (72%)
5. para conseguir trabajo (41%)	5. para mantener contactos sociales (43%)

Tabla 1: Motivos para estudiar español

Los resultados obtenidos señalan que casi la mitad de los estudiantes de enseñanza secundaria eligen estudiar español como lengua extranjera por razones de afecto, «porque les gusta la lengua española», y, además, un número de ellos (22%) piensa seguir estudiando español una vez que finalicen sus estudios de enseñanza secundaria o de enseñanza superior.

Observamos una tendencia semejante en los resultados de los encuestados adultos. Para estos alumnos las razones de afecto también son las más importantes. Se observa también que para este grupo el hecho de mantener contactos sociales es bastante importante.

Las razones de tipo instrumental se consideran mucho menos importantes. Sólo 1 cursillista adulto de cada 10 dice estudiar español para ejecutar mejor su trabajo o porque le parece importante para su carrera.

En cuanto a las destrezas y las competencias, tanto los alumnos del nivel secundario como los adultos prefieren un equilibrio. Prefieren aprender a entender, hablar y leer el español. Sin embargo más del 60% de los alumnos y 57% de los alumnos de secundaria opinan que la producción escrita también es una destreza muy importante.

3.1.2 La enseñanza comunicativa del español

Los objetivos mínimos, los perfiles de formación y los programas de estudios privilegian el método comunicativo. Las bases del enfoque comunicativo actual se fundamentan en los estudios de Savignon (1972, 1983) y de Finocchiaro & Brumfit (1983). El enfoque comunicativo se desarrolló inicialmente para satisfacer los deseos directos y frecuentemente urgentes de personas adultas.

La enseñanza comunicativa de idiomas parte de dos *a priori*. El primer *a priori* es el hecho de que los alumnos puedan vivir las situaciones comunicativas en la realidad. Incluimos este aspecto en nuestro cuestionario en el que se pide a los encuestados que indiquen si tienen o no la posibilidad de comunicarse en español fuera del contexto escolar (3.1.2.1). El segundo *a priori* se refiere al deseo de comunicar en la lengua extranjera. Este aspecto se estudió en función de la disposición a la comunicación utilizando una escala elaborada de Horwitz (3.1.2.2)

3.1.2.1 ¿Tienen contacto con la lengua meta fuera del aula?

Para hacer el inventario de las experiencias de los alumnos con el español fuera del contexto escolar, nos basamos en las situaciones comunicativas descritas en los documentos oficiales. El resultado fue una lista de 24 situaciones comunicativas representativas. La mayoría de las situaciones se refieren a competencias orales, y algunas otras a competencias escritas. Incluimos también nuevos medios de comunicación (p.ej. el chat, el correo electrónico), y para los adultos también situaciones profesionales (p.ej. hacer una cita, participar en una reunión, negociar). Invitamos a los alumnos a indicar si no han experimentado la situación nunca, o si la han experimentado una vez, varias veces o frecuentemente.

Dentro de la totalidad del alumnado de secundaria el 50,4% ya ha experimentado una situación comunicativa fuera de la clase. En el grupo de adultos es más frecuente (89%). Los resultados obtenidos en los dos grupos son paralelos como demuestra la tabla siguiente. Reflejan las situaciones comunicativas que se viven más frecuentemente por las personas encuestadas.

Situación comunicativa	Enseñanza secundaria	Formación permanente
Saludar a alguien	61%	67%
Agradecer algo a alguien	57%	63%
Pedir algo (hostelería)	48%	56%
Decir que no entiendo	34%	45%
Pedir información (p.ej. en una tienda)	26%	42%

Tabla 2: Comunicación en español fuera del contexto escolar

El español en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

La frecuencia con la que se viven las situaciones analizadas fuera del contexto escolar tiene correlación con los motivos que tienen para aprender español. Las situaciones relacionadas con contextos profesionales se experimentan menos. Vemos que la gran mayoría de los encuestados consideraban estas razones como menos importantes.

3.1.2.2 ¿Están motivados y se atreven a comunicar?

Para experimentar la comunicación en la realidad, no sólo es importante que la situación adecuada se presente, sino también que el alumno tenga la actitud de establecer contactos o entablar la conversación y continuarla. Dentro del grupo de adultos 9 de cada 10 están motivados para hablar español. Sin embargo la mitad tiene miedo a comunicar. Para más detalles y soluciones posibles para la práctica, véase nuestro artículo en *Mosaico* 19 (Simons & Decoo, 2007).

En el grupo de los alumnos de secundaria a casi 7 de cada 10 les gustaría hablar con hispanohablantes, pero aquí también casi la mitad se ve confrontada con una sensación de miedo.

3.1.3 Preferencias para aspectos del aprendizaje de la lengua

Con vistas a la práctica también queríamos saber qué tipo de actividades les gustan a los alumnos en la clase de español. ¿Prefieren hacer ejercicios orales, les gusta leer un texto, quieren escuchar canciones españolas o anteponen una clase sobre la cultura española? Presentamos una variedad de actividades que suelen utilizarse en clase de español. La tabla siguiente presenta las actividades más populares. Aquí también se observa un paralelismo entre los dos grupos de encuestados.

Enseñanza secundaria		Formación permanente	
Escuchar canciones españolas	85%	Descubrir la cultura española	85%
Descubrir la cultura española	85%	Ejercicios orales	79%
Ver una película	84%	Escuchar canciones españolas	71%
Tele – ver un programa	73%	Ver una película	72%
Leer (periódicos, relatos cortos)	73%	Leer (periódicos, relatos cortos)	69%
Ejercicios orales	66%	Ejercicios de audición	69%

Tabla 3: Actividades más populares en clase de ELE

Tanto los jóvenes como los adultos están más motivados para descubrir la cultura española (85%). Ejercicios orales, películas y escuchar canciones se consideran también como actividades muy motivadoras (> 70%). Actividades como el chat (secundaria 45%; formación permanente 14%) y ejercicios escritos (40%) como escribir una carta o un mensaje electrónico se aprecian, pero menos.

3.2 El perfil de los profesores

En Bélgica se contabilizan 852 profesores de español, con mayor presencia en la Educación Secundaria y Educación de Adultos. La mayoría son licenciados en Lenguas y Literatura Románicas y en Traducción e Interpretación. Los profesores de español de Secundaria han de cursar, además, una especialización didáctica equivalente al C.A.P. Desde el año académico 2007-2008 se imparte también una formación específica de

didáctica del español como lengua extranjera en las universidades flamencas.

La encuesta de los profesores tenía como objetivo principal dar una imagen más clara de la organización de la enseñanza del español. Elementos que se estudiaban aquí:

- los estudios y las formaciones (de reciclaje);
- las características de su clase y de la escuela;
- la organización de las clases de español: el uso de medios de comunicación, las estrategias para motivar a los alumnos, etc.

El cuestionario fue respondido por 50 profesores (28 del nivel secundario, 22 de la formación permanente). Tanto en la enseñanza secundaria como en la formación permanente la mayoría de los profesores se encuentra en el grupo de 30 a 40 años. En formación permanente el 60% tiene el título de Traductor-Intérprete, con

complemento de un diploma GPB (*Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid* – CAP certificado de aptitud pedagógica). Observamos una situación inversa en la enseñanza secundaria. Aquí el 68% tiene como diploma básico el diploma de Lenguas Románicas. La mayoría también tiene un diploma pedagógico (72%). Sólo dos profesores obtuvieron el diploma de español como lengua extranjera (DELE), examen oficial de español, dominio del idioma español.

La mayoría de los profesores actualiza sus conocimientos por la lectura de un libro o revista (90%), ven la televisión española (75%) o mantienen contactos con nativos (65%). Las vacaciones anuales en España también son un recurso importante para los profesores.

Los profesores siguen las evoluciones didácticas gracias a la revista *Mosaico* (el 63%). Las editoriales y el Internet también son canales de información importantes. Las formaciones organizadas por el Instituto Cervantes, VUB y UA tanto como las iniciativas de la Consejería se mencionan aquí. Tanto en la enseñanza secundaria como en la formación permanente 1 profesor de cada 3 ha seguido un curso de reciclaje estos últimos tres años.

Dentro del grupo de profesores de la enseñanza secundaria, 9 de cada 10 profesores dan otra asignatura además del español. En la mayoría de los casos se trataba del francés. Dos profesores, sin embargo, enseñaban también neerlandés. Sólo un profesor enseñaba inglés además del español.



Jornada Pedagógica. Gante

3.2.1 ¿Qué medios de comunicación y qué materiales se utilizan en clase?

El 94% de los profesores utiliza un manual (de editorial) para elaborar sus clases, generalmente en combinación con material propio. No hay una gran diferencia entre los manuales que se utilizan en secundaria y la formación permanente. Títulos de manuales que se utilizan frecuentemente son por ejemplo *Caminos (Nieuw)* (60%); *Así es* (12,3%); *Gente* (9%); *Por Supuesto* (6,2%); *Eso sí* (4,2%); *Nuevo ELE* (4,2%), *Nuevo Ven* (1,7%), *Planeta* (1,7%) y *Prisma* (1,7%). Aquí no hay una gran diferencia entre la enseñanza secundaria y la formación permanente.

Los aspectos que atraen a los profesores en los manuales son: el método comunicativo (o el enfoque por tareas) (36%); la estructura (9%); los ejercicios interactivos; el material de escucha; el método inductivo; el diseño y las ilustraciones.

El 54% de los profesores ya han procurado poner en contacto a los alumnos con la realidad del mundo hispanohablante o han organizado actividades especiales para motivar a los alumnos. Actividades que se mencionan aquí:

- una película (50%)
- comer en un restaurante español; una cena con tapas; cocinar con un nativo (38%)
- conferencia p.ej. Centro de Estudios Mexicanos, Universidad de Amberes (23%)
- teatro español (15,3%)
- invitar a un nativo a clase (15,3%)
- un viaje a Barcelona (7%)
- actividades del círculo cultural español (7%)

Además del manual, los profesores indican que utilizan otras herramientas en clase. Tanto en secundaria como en la formación permanente el uso de canciones españolas es muy popular (83%). Más de la mitad de los profesores también dice utilizar Internet en clase: para consultar un diccionario o información; para ofrecer ejercicios o para consultar sitios web auténticos o relacionados con el manual utilizado (p.ej. *Caminos*), artículos de periódicos o de revistas. El 46% de los profesores dice poner películas en clase. Se mencionan aquí títulos como *Hable con ella*, *Mar adentro*, *Frida*, *Volver*, *Todo sobre mi madre*, *Diarios de Motocicleta*, *Como agua para chocolate*; *Te doy mis ojos*, *El Cid*, etc. A los profesores les gusta también utilizar

El español en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

periódicos y revistas en clase. Se trata entonces de *El País*, *Cambio16*, *Hola*, *Viva España*, *Muy interesante*, *El Sol*, *El Tiempo* y *Qué leer*.

El diagrama siguiente da una idea del uso de recursos multimedia en las clases de español:

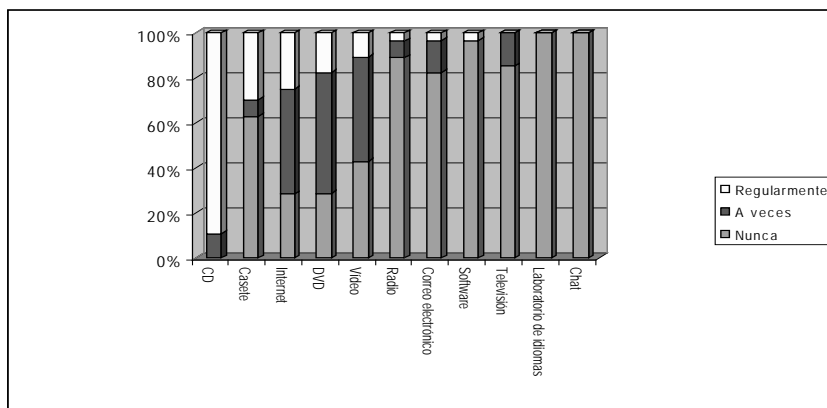


Gráfico 1: El uso de recursos multimedia en clase de ELE

El CD se utiliza más, tanto en secundaria como en la formación permanente. El casete, el vídeo y el DVD también se utilizan mucho. El 25% de los encuestados también dice utilizar regularmente Internet en clase. La radio, el correo electrónico, aplicaciones de software y la televisión casi no se emplean. Los profesores nunca utilizan el laboratorio de idiomas o las posibilidades del chat en clase de lengua.

4 Conclusiones y perspectivas

La Comunidad flamenca cuenta con un número importante de alumnos de español en diversos niveles educativos. Obviamente el francés es la lengua extranjera más presente en el sistema educativo. Tradicionalmente el inglés y el alemán han sido las lenguas que han seguido en importancia. Sin embargo en los últimos años el interés por el español ha aumentado. No sólo se observa un incremento en el contexto de la formación permanente, sino también en la enseñanza secundaria.

La enseñanza del español tiene objetivos claramente comunicativos. Se considera al alumno como un usuario de la lengua y esto desde el principio. El enfoque comunicativo se observa también en los manuales que se utilizan. Estos integran documentos auténticos, diálogos y ejercicios que tienen como objetivo el entrenamiento de las destrezas, esencialmente orales.

Los resultados obtenidos en nuestra encuesta ponen de manifiesto que tanto en secundaria como en la formación permanente los alumnos eligen estudiar el español sobre todo por razones de tipo afectivo-cultural, porque les gusta la lengua. Las razones de tipo instrumental son mucho menos importantes. Dentro del grupo de alumnos de secundaria la mitad ya ha experimentado una situación comunicativa fuera de la clase; en el grupo de adultos es mucho más frecuente. Los dos grupos están dispuestos a comunicar fuera del contexto escolar, no obstante, la mayoría lo haría con miedo.

En cuanto a la organización de la enseñanza del español en Flandes, se abren unas perspectivas interesantes. En el marco de la enseñanza primaria destacamos que existen desde 2004 posibilidades de organizar actividades de sensibilización lingüística. Estas actividades pueden poner a los niños en contacto con el español desde muy jóvenes. En el contexto de la enseñanza secundaria también aparecen oportunidades interesantes. Pensemos en la autonomía que tienen las escuelas para organizar clases de español en el ámbito del espacio libre. En la enseñanza superior no sólo han crecido las posibilidades de cursar español con la introducción de la estructura Bachelor-Masters que permite combinaciones lingüísticas más extensas, sino también en la formación del profesorado. Desde el año académico 2007-2008 las universidades han incluido la didáctica del español en el currículo

Tanto en secundaria como en la formación permanente los alumnos eligen estudiar el español sobre todo por razones de tipo afectivo cultural, porque les gusta la lengua

de la formación del profesorado. Esto permite a los estudiantes profundizar sus conocimientos didácticos del español al igual que hacer prácticas en la enseñanza secundaria y la formación permanente (más de 30 clases en tres contextos diferentes). El inconveniente con el que nos encontramos es el hecho de que no sea obligatorio en ningún nivel educativo ofrecer el español como lengua extranjera. La ventaja, el interés que despierta y que posiblemente sea atendido de forma adecuada.

5 Referencias

- Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983): *The Functional-Notional Approach. From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Cooperación Internacional (2007): *El mundo estudia español 2006*. Web site: <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/elmundo.shtml>
- Ministerio de la Comunidad flamenca. (2007): *Estadísticos del Ministerio de la Comunidad flamenca*. Curso 2006-2007. <http://www.ond.vlaanderen.be>. Población escolar.
- Saveyn, J. (2003): «Over leerplannen als hefbomen en symbolen». *Nova et Vetera* (1-2). 71-105.
- Savignon, S. J. (1972): *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. J. (1983): *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Simons, Mathea, Decoo, Wilfried & Colpaert, Jozef. (1998): *Huidig taalleren, belangstelling voor moderne vreemde talen en verwachtingen t.o.v. het toekomstig taalleren in Vlaanderen*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, IWT, 148p.
- Simons, M. & W. Decoo. (2007): «La disposición a la comunicación en la clase de ELE». *Mosaico* 19. 10-15.
- Vandenbroucke, F. (2005): «Jong-leren met talen: vroeg begonnen, alles gewonnen?» *Slottoespraak Congres Europese dag van de talen van Vlaanderen*.
- Sitios web interesantes:
- Objetivos finales: <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo>
 - Red de la Enseñanza de la Comunidad: <http://pbd.gemeenschapsonderwijs.net>
 - Red de la Enseñanza Oficial Subvencionada: <http://www.ovsg.be>
 - Red de la Enseñanza Libre Subvencionada: <http://ond.vvksso-ict.com/vvksomain/leerplannenindex.asp>



Universidad de Amberes. Campus de Amberes

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

Enseñar español en la Comunidad Francesa de Bélgica: un abanico de situaciones, oportunidades, relaciones...

Joëlle Lints

Facultades universitarias San Luis. Bruselas
lints@fusl.ac.be

«Posiblemente el inglés sea más práctico que el castellano, el alemán más profundo, el francés más elegante, el italiano más gracioso y el ruso más angustioso(...) Pero yo creo profundamente que es la lengua española la que con mayor elocuencia y belleza nos da el repertorio más amplio del alma humana, de la personalidad individual y de su proyección social. «

Carlos Fuentes en el III *Congreso de la Lengua Española* (2004)

Resumen : A pesar de la diversidad de situaciones, toda la enseñanza del español ha adoptado el enfoque comunicativo, poniendo al alumno « manos a la tarea » para hacer del español un medio de comunicación, de interacción desde las primeras clases. Es una enseñanza muy activa, alimentada por la formación y la reflexión de los profesores que aprovechan cada encuentro, cada posibilidad para poner a sus alumnos en una dinámica intercultural.

1. Abanico de situaciones

A nadie se le escapa el aumento del interés hacia la lengua y las culturas españolas e hispanoamericanas que se refleja en una creciente demanda de clases de español. Su enseñanza se organiza en varios niveles (secundaria, superior no-universitario, superior universitario, enseñanza para adultos,..)

Dedicaremos la primera parte de este artículo a la enseñanza secundaria y una segunda parte a la enseñanza para adultos.

Antes que nada, conviene señalar la existencia de clases de español en distintos niveles de la secundaria, o sea del 3° al 6° año, tanto en la red de la Comunidad francesa como en la red libre (católica) pero esta diversidad no impide el cumplimiento de normas comunes que son por una parte, el enfoque comunicativo y por tareas y por otra, un sistema de evaluación basado únicamente en el dominio de las competencias.

Estas exigencias comunes fijadas por los programas oficiales en concordancia con el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) pueden consultarse en línea¹.

¹ <http://www.restode.cfwb.be/pgres/programmes/sec3.htm>
<http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/59-1-2000-240.pdf>
<http://www.segec.be/CGI/Fesec/RechercherProgrammes.cfm>

Los elementos esenciales de estos programas son los siguientes: la **competencia** se define como una aptitud para utilizar una serie de saberes, saber hacer y actitudes que permiten realizar tareas. Para eso, el alumno aprende a actuar en campos temáticos (identificación personal, vivienda, alojamiento; trabajo, estudios; pasatiempos, ocio; viajes y transportes, relaciones sociales, salud, compras, alimentación...) y a utilizar la lengua con distintas finalidades. El alumno tiene que ser capaz de traducir en tareas sus competencias de producción y de recepción. La **tarea** tiene como objetivo la creación de un producto claramente comunicativo para el cual los aprendices se comunican para conseguir algo, para ponerse de acuerdo en cómo van a llevar a cabo el objetivo, utilizando procesos reales de la lengua.

En este marco, el aprendizaje de la gramática y del léxico, como medio y no como fin están supeditados a la adquisición de las competencias.

2. Abanico de oportunidades

Creo que, como profesores de español, trabajamos en un entorno que, si no es perfecto, nos propicia sin embargo muchas oportunidades.

En primer lugar, podemos contar con la **motivación** de nuestros alumnos por varias razones (importancia

de la lengua, auge del cine, de la música latina (...) si bien pocas veces notamos motivación negativa, por no cursar inglés, por ejemplo.

Por ser 3ª o 4ª lengua de enseñanza, y por su aparente facilidad para un francohablante, los alumnos tienen la impresión de progresar con bastante rapidez, lo que, a su vez, aumenta la confianza y motivación.

Destacaremos también que es una asignatura bastante «joven» en Bélgica y que, al contrario de los profesores de germánicas, los docentes de español no teníamos ninguna tradición de enseñanza que pudiera a

veces resultar una carga y tuvimos que recurrir a las investigaciones y a los métodos de enseñanza españoles que, como explica Danièle Janssen (ver recuadro), estaban implicados en un enfoque comunicativo. Esto explica la marcada voluntad de fomentar un aprendizaje activo y comunicativo desde los primeros pasos hasta los niveles más avanzados. Los profesores combinan así actividades de producción y de recepción, trabajos individuales, por parejas o en grupos, con soportes variados.

El eco de la red organizada por la Comunidad francesa

Los profesores de ELE de esta red han vivido en relativamente poco tiempo unas décadas fastuosas en las cuales han pasado por muchas etapas que han cambiado enormemente su modo de actuación en clase.

El resultado es que el español prospera en la enseñanza secundaria de la Comunidad francesa, que se ha encontrado en el cruce de un contexto institucional y de un avance didáctico excepcionales que ha dinamizado al profesorado.

Varios inspectores de ELE, involucrados en la didáctica de la lengua¹, iniciaron contactos con unos especialistas españoles de la didáctica de ELE. Fomentaron todas las posibilidades de formación continua del profesorado en España a través de las becas de la Comunidad europea y de la colaboración y apoyo constantes de la Consejería de Educación de la Embajada de España. Se publicaron, en una editorial belga, libros sobre estrategias de lectura y didáctica de la competencia intercultural². Así se ha creado una cultura de formación continua curiosa de nuevos enfoques y de recursos bibliográficos con un profesorado despabilado y entusiasta que se inscribe en las jornadas de formación y participa en grupos de trabajo que publican materiales complementarios o informativos³.

El enfoque comunicativo, en los años setenta, ha traído aportaciones metodológicas importantes. Trabajar en el aula la competencia comunicativa, con sus subcompetencias lingüísticas, discursivas y socioculturales, ha transformado la manera de enseñar de los profesores de ELE: practicando el idioma en el contexto real de la clase los alumnos movilizan los recursos adecuados al servicio de las acciones que realizar. En 2000 el programa oficial de español⁴ desarrollaba ya claramente un enfoque por tareas correspondiendo con la perspectiva accional que pone de relieve el MCER de 2005.

Danièle Janssen

Formadora ELE en el CAF (www.lecaf.be)

Centro de formación continua de la red la Comunidad francesa

Oportunidad, por fin, con respecto a los materiales, porque gozamos de una apreciada libertad dentro de un marco y adoptamos una amplia muestra de materiales siempre que desemboquen en una tarea final comunicativa. El profesor tiene así la libertad de escoger libros, actividades y textos en tanto se ciñan a los objetivos de los programas. Los manuales editados en España se utilizan profusamente, entre ellos, *Gente*, *Aula*, y otros muchos.

Hay que resaltar también el uso de Internet que nos cambió la vida (para buscar textos pero sobre todo material visual o auditivo con acentos distintos), es una herramienta que ayuda mucho a traer a clase

documentos auténticos, con gran variedad de tonos, de acentos, de tipos de texto y que facilita el acceso a listas de difusión recursos didácticos en línea, foros de profesores...

También entran en las clases todos los elementos culturales del mundo hispánico que introducen a nuestros alumnos en los mundos de Maitena o de Mafalda, de Amenábar o Almodóvar, de Juanes o Jiménez, de Kahlo o Botero y un amplio etcétera.

Entre las iniciativas que se llevan a cabo, destacaremos actividades novedosas de profes que introducen bitácoras (blogs) o sitios de Internet para que sus alumnos practiquen cada vez más la lengua meta.

3. Abanico de encuentros

Primero, una pedagogía activa significa poner a nuestros alumnos en contacto con la lengua cada vez que podamos. Así, varios centros llevan cierto tiempo inmersos en intercambios *Lingua* o *Comenius* (a pesar del aspecto pesado de los trámites administrativos), en un trabajo con asistentes de lengua, en proyectos de correo...

Por cierto, pocos grupos de profesores establecen tantos contactos como los profesores de español. Muchas veces, un colegio tiene un solo profesor de español así que éste busca contactos con colegas fuera de su colegio.

Gracias al empeño de la inspección, de los consejeros pedagógicos, o de la Consejería de Educación y del Instituto Cervantes que nos acompañan en nuestra labor cotidiana, los profesores pueden asistir a jornadas pedagógicas, tertulias, seminarios en los que se entablan muchos contactos profesionales incluso con profesores de la red flamenca.

Asimismo, podemos contar con una sociedad belga muy activa, la SBPE que con su revista *Puente* y su *Infomail*, se esfuerza por favorecer los contactos entre nosotros y por proporcionar una información más que amplia a propósito de todas las posibilidades que se ofrecen, tanto en el ámbito cultural como pedagógico.

El español en la enseñanza para adultos

El artículo 7 del decreto del 16 de abril de 1991 organiza la enseñanza de promoción social y las clases de lenguas. Sus objetivos generales son contribuir al enriquecimiento de la personalidad del individuo, al desarrollo de su inteligencia y de su capacidad social; iniciar en otros modos de pensamiento y otros tipos de cultura; permitir la adquisición de una herramienta de comunicación y de información cultural; ser una herramienta de formación, de readaptación, de perfeccionamiento o de especialización profesional. Sus objetivos específicos son dotar a los aprendices de la capacidad de usar un idioma para comunicar, es decir, comprender, producir mensajes en situaciones de interacción directa (diálogos) o diferida (lectura, escritura).

La enseñanza para adultos se organiza en «unidades de formación» o UF, de 120 horas cada una. Se distribuyen del modo siguiente: UF1 y UF2 corresponden al nivel inferior de la enseñanza secundaria; UF3 – UF4 – UF5 –UF6 corresponden al nivel medio de la enseñanza secundaria y, por fin UF7 el nivel medio con un trabajo de fin de estudios.

Cada UF considera las cuatro destrezas: comprensión auditiva (CA), comprensión lectora (CL), expresión oral (EO) y expresión escrita (EE).

Los objetivos de los niveles UF1 – UF2 (nivel inferior) son hablar y comprender: situaciones básicas como presentarse, preguntar por el camino, en el restaurante, participar en conversaciones cotidianas en las que se toma en cuenta la presencia de una persona cuya lengua materna no es el español y por otra parte escribir: rellenar un formulario, escribir una carta corta, leer informaciones elementales como formularios, carteles.

Los niveles UF3 – UF4 tienen como objetivo la comprensión global de situaciones diversificadas de la vida cotidiana y uso activo de una lengua de comunicación oral y escrita:

- 1) CA: comprender globalmente mensajes orales cortos, pero más complejos y en contextos auténticos.
- 2) CL: comprender textos relativamente cortos, pero más complejos, que no requieren ningún conocimiento técnico: cartas comerciales, artículos de periódicos.
- 3) EO: pedir y dar informaciones y opiniones más personales, expresarse de modo más espontáneo.
- 4) EE: redactar textos sencillos, tipo contar una historia imaginaria o real a partir de acontecimientos y descripciones.

Los niveles *UF5 –UF6* persiguen un objetivo de comprensión, conocimiento y uso activo de una lengua de comunicación en situaciones de la vida cotidiana, cultural y socio-profesional:

- 1) *comprensión auditiva: comprender mensajes orales auténticos, tipo telediarios, películas, anuncios publicitarios, conversación entre autóctonos.*
- 2) *comprensión lectora: comprender artículos de periódicos, lectura de libros no especializados escritos en una lengua estándar.*
- 3) *expresión oral: expresarse de modo espontáneo y coherente, presentar una ponencia estructurada no especializada.*
- 4) *expresión escrita: redactar textos estructurados, usando un lenguaje apropiado, tipo informes, desarrollar una argumentación, tipo comentarios y críticas.*

El objetivo del nivel *UF7* (10 horas) es verificar si el estudiante es capaz de comprender y usar de modo activo una lengua de comunicación oral y escrita matizada. Para eso, el estudiante presenta un trabajo escrito y se le pone en una situación de comunicación interactiva para que demuestre que tiene las competencias oral y escrita correspondientes.

Los adultos acuden a las clases de español con motivaciones muy variadas y específicas a cada uno: viajar a países de habla hispana, comunicar con la pareja o su familia, motivos profesionales, expatriación...

En función de todos estos elementos y de las directivas expuestas anteriormente, el profesor debe adaptar su metodología y recurrir a varios recursos tanto tradicionales como las pedagogías más recientes.

- 1) *enfoque tradicional: lecciones de gramática, ejercicios, audición de diálogos, etc.*
- 2) *enfoque comunicativo: basándose en los libros de texto actuales, y aplicando a la situación de la clase: discusiones, comentarios, etc.*
- 3) *enfoque por tareas: preparación de debates en pequeños grupos, entrevistas, etc.*
- 4) *saliendo del aula: proyección de películas, lectura de artículos de prensa, preparación de ponencias sobre temas culturales.*

En una frase, se desarrollan más las competencias comunicativas sin olvidar el aprendizaje de la gramática y del léxico que son el «esqueleto de la lengua».

Mireille Verdière

Presidenta de la Sociedad belga de profesores de español (SBPE)

Este panorama de la enseñanza del español en la comunidad francesa es por supuesto parcial e incompleto pero creo que coincidimos en decir *que estamos convencidos, y es uno de nuestros retos para el futuro, de que enseñar español es un camino hacia el encuentro con el otro, el diálogo intercultural, el aprendizaje de la diversidad... En suma, pasión por lo hispánico y desafío educativo...*

Notas

- 1 Rodolphe Stembert, Monique Denyer
- 2 *Leer con Tino*. Monique Denyer, Danièle Janssen, Miguel Navarro Gavilán. Duculot, 1998.
Entrecruzar culturas. Myriam Denis, Montserrat Matas Pla, Duculot, 2002.
- 3 *Con mirada española*. Prácticas de comprensión oral. CAF, 2006.
Itinerarios. Tareas de literatura para la clase de ELE. CAF, 2008 (En preparación).
- 4 *Programme d'études de langue romane-espagnol*. Enseignement secondaire ordinaire de la Communauté française. 59-1/2000/240.

Una lengua con nuevas perspectivas: el español en el sistema educativo holandés

Karin Haan

Ana Llamazares

Facultad de Formación de Profesores de la Hogeschool Utrecht

karin.haan@hu.nl, ana.llamazares@hu.nl

Resumen

En este artículo se ofrece una visión de conjunto referida al español en el marco de la enseñanza secundaria y de adultos: los objetivos que se pretenden conseguir en cada ciclo y en cada una de sus modalidades y la metodología generalmente empleada en su enseñanza. Se establece asimismo la correspondencia de los niveles holandeses con los del *Marco Europeo de Referencia* y se presentan los contenidos de los programas de las lenguas modernas en general y del español en particular.

El libro «El mundo estudia español»¹ describe en detalle el sistema educativo holandés. Nosotras intentaremos dar una impresión del posicionamiento del español dentro de la enseñanza secundaria y a adultos. La presentación de otros modelos educativos y nuevos enfoques han modificado la situación del español en estos sectores, como se intentará demostrar a continuación.

En la publicación *Spaans in Nederland*² del 2001 ya se mostraba el creciente interés por el español en Holanda. No ha habido cambios en ese sentido. Es más: se está llevando a cabo en la enseñanza primaria un proyecto piloto del Ministerio de Educación para investigar la posible impartición del español en la escuela básica. Dentro de dos años se conocerán los resultados³.

El Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia es el que fija las normas de calidad tanto del currículum como del profesorado⁴. Prescribe los objetivos que se han de alcanzar en cuanto a conocimiento y

destrezas en la secundaria, el número de periodos educativos por año, además de la carga de estudio, que viene siendo el total de las horas de preparación, autoestudio y asistencia a clase que se necesitan para dominar una asignatura. Además, el CEVO (*Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven*) determina las normas que deben cumplir los exámenes que se organizan a nivel nacional y encarga al CITO (*Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling*), la institución para el desarrollo de exámenes, la producción de los mismos. La Administración parece regirlo todo.

Sin embargo, son las escuelas las que tienen plena autonomía para determinar la forma y el modelo educativo adecuado a su público y las horas de contacto de cada asignatura. También definen el contenido de los exámenes escolares y los trabajos finales del alumno, además de determinar las materias que se ofrecen en la parte de libre elección y el énfasis que se quiere dar en ellas. De ahí que haya escuelas que se perfilan como «escuela de cultura», otras como «escuela de tecnología», al igual que hay escuelas que se perfilan como «escuelas de lenguas», donde la oferta de idiomas es mayor a la media o donde se opta por ofrecer programas bilingües⁵. Cabe destacar también el enfoque de la enseñanza que varía de tradicional, dominado por el profesor en un entorno *clásical*, a moderno, donde el profesor desempeña el papel de asesor y el ordenador ha sustituido al método en papel.

1 <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/elmundo/paisesbajos.pdf>

2 La Consejería de Educación, junto con el Instituto Cervantes, publicó una guía con datos prácticos sobre la situación del español en Holanda. Ver edición electrónica : <http://www.mec.es/sgci/nl/es/publicaciones/estudios/estudioinformes.shtml>

3 <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/elmundo/paisesbajos.pdf>

4 Desde el 1 de agosto de 2006 entró en vigor la ley BIO que determina las siete competencias que debe mostrar un profesor. Obliga al profesor que quiere ejercer su profesión a registrarse y a las escuelas a garantizar la calidad y profesionalización de sus empleados. Más información se encuentra en <http://www.minocw.nl/onderwijspersoneelkwaliteit/266/Wet-BIO-en-bekwaamheidseisen.html> y en <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-bekwaamheid.html?sbl&artikelen&13>

5 La mayoría de las escuelas tienen programas bilingües de neerlandés – inglés, aunque hay una escuela en Amsterdam donde se ofrece un trayecto español. Para más información véase www.amsterdamslyceum.nl/trayecto_español.htm

Cuadro A: Temas candentes

Sin pretender dar una lista completa, destacamos los siguientes temas de los que se habla y publica en la actualidad por docentes y autores de materiales didácticos, asociaciones de profesores de lenguas, centros de formación de profesores y otros expertos:

- Las TIC en la clase de lengua

Mientras por un lado hay escuelas donde todavía se cuestiona el uso del ordenador en la clase, en otras los alumnos trabajan exclusivamente con portátiles. Todos los ejercicios son digitales y se trabaja con Skype, Voicemailboard, videoconferencia y tándem.

- El enfoque por tareas

Trabajar con tareas en la clase se puede hacer de varias maneras. De las que más se habla son el *talenquest*¹ -una *webquest* dirigida al aprendizaje de una lengua- y TABASCO - una forma de organizar las horas de contacto aproximándose al proceso natural de la adquisición de la lengua, entre otras cosas llevando a hablantes nativos a la clase. Estos enfoques tienen en común cinco principios básicos que se han llegado a conocer como el *schijf van vijf* y que son:

1. La presentación y elaboración de tareas de contenido motivante, realista y atractivo para el grupo meta
2. Fomentar la autonomía del alumno
3. Variación en las formas de trabajo
4. La especificación clara de los objetivos de aprendizaje
5. El uso máximo de la lengua meta

- Marco de Referencia Europeo

La implementación de los niveles del Marco, junto con el portafolio, el pasaporte de lenguas y las definiciones de lo que un alumno puede hacer es un tema que seguirá siendo importante en los años venideros. Se cuestiona cómo trabajar la gramática y el vocabulario en un contexto comunicativo acoplado al marco.

- La autonomía del estudiante.

En los últimos años han surgido nuevas escuelas cuyos principios se basan en la autonomía del estudiante y se agrupan bajo el término tanto polémico como innovador de «*Nieuw Leren*» (el nuevo aprendizaje).

El enfoque de enseñanza de los cursos superiores de HAVO y VWO ha venido a llamarse *studiehuis*. En ella se estimula al estudiante a trabajar paulatinamente de manera autónoma, bajo supervisión del profesor. El énfasis ha pasado de la adquisición de conocimientos al procesamiento y tratamiento de extensas cantidades información y el desarrollo de destrezas prácticas y sociales. Las diferentes opiniones acerca del funcionamiento de la autonomía del estudiante han enfrentado en los últimos años a defensores y opositores del modelo, resultando en modificaciones del contenido del currículo y una investigación por parte de la comisión parlamentaria Dijsselbloem².

- Introducir el español como asignatura nueva en la escuela secundaria

El profesor que tenga la oportunidad de montar el currículum del español en su escuela, tendrá que estar al tanto de la información de las páginas web que hemos mencionado como fuentes. Instituciones como SLO y CPS adaptan la normativa estatal a programas funcionales. Para conocer ejemplos interesantes de tareas de evaluación, remitimos a los citados *handreikingen*. Aparecen en ellos ejemplos de exámenes nacionales y de profesores de diferentes centros de educación en Holanda. Se recomienda estudiar estos documentos a la hora de diseñar o adaptar un currículum.

- *Doeltaal-voertaal*

Se sigue discutiendo acerca del uso de la lengua meta en clase. La lengua estudiada debería ser el vehículo de comunicación en la clase, tal y como se viene propagando por los centros de formación de profesores y las asociaciones de profesores. Sin embargo, la práctica resulta ser que si el resto de las lenguas se imparten en holandés, el profesor que imparte sus clases en español debe luchar por mantener su postura al respecto.

- *Competentiegericht onderwijs* en la formación profesional (MBO)

Este es el enfoque en el que se parte de que el alumno es un futuro profesional que necesita desarrollar sus competencias. Los idiomas que se ofrecen están en función de los objetivos profesionales que hay que conseguir.

En algunos centros de enseñanza profesional (ROC's: *Regionale Onderwijs Centra*) se están desarrollando centros de idiomas (*taalcentra*) donde el estudiante sigue un programa a medida.³

Fomentar el español en la enseñanza primaria

La enseñanza del español en primaria, pese a mostrar una creciente demanda, no tiene, de momento, cabida dentro del currículo de esta etapa educativa. Se enseña, por tanto, minoritariamente y de forma extracurricular, en centros con proyectos de internacionalización, en programas especiales para alumnos aventajados o como una actividad complementaria. Sin embargo, en septiembre de 2007, el organismo denominado *Europees Platform* (Plataforma Europea), a petición del Ministerio de Educación, inició un proyecto piloto de tres años de duración para estudiar la posibilidad de autorizar la impartición del español en el currículo de primaria¹. En este proyecto participan 8 centros a los que la *Europees Platform*, en colaboración con el Instituto Cervantes y la Consejería de Educación, facilita subvenciones, materiales, asesoramiento y formación. Sus objetivos principales son el análisis de necesidades y la creación de un paquete de materiales didácticos y de una red de trabajo que apoyen la impartición del español en otros centros en el futuro. Se confía en que la experiencia sea positiva y que al final de este periodo se permita a las escuelas que lo deseen impartir español dentro de su programa oficial, como ya sucede con el alemán o el francés.

Enseñando el español en secundaria

Históricamente, las lenguas extranjeras que se impartían en la enseñanza secundaria en Holanda eran el francés, por su relevancia en el mundo diplomático, el alemán, por ser la lengua del país vecino y por su importancia económica y mercantil y el inglés, por su carácter internacional.

Hasta hace poco, en HAVO y VWO se estudiaban tres lenguas modernas, mientras que en VMBO eran dos. En todos los casos el inglés es la lengua extranjera obligatoria. De ahí que ésta venga especificada en los *kerndoelen*², los objetivos finales que debe conseguir

un alumno al acabar la primera etapa de la enseñanza secundaria. No obstante, para las demás lenguas se pueden aplicar las mismas metas finales. Los ocho objetivos se dirigen sobre todo a la función comunicativa. Los niveles del Marco de Referencia se han implementado como instrumento oficial en la enseñanza secundaria poniendo la gramática y el léxico en función de los objetivos comunicativos³. El nivel a conseguir se fija dependiendo de la población escolar como muestran los cuadros B y C y los apéndices.

Cuadro B: Kerndoelen basisvorming

Si traducimos los ocho objetivos principales del *onderbouw* a la asignatura del español, éstas serían las metas a conseguir:

1. el alumno aprende a familiarizarse con el sonido del español desarrollando la destreza auditiva en diálogos, canciones y otros textos
2. el alumno aprende a hacer uso de estrategias para ampliar su vocabulario
3. el alumno aprende a hacer uso de estrategias para adquirir información de textos hablados y escritos.
4. el alumno aprende a buscar, ordenar y valorar fuentes de información escritas y digitales
5. el alumno aprende a hablar de su vida cotidiana
6. el alumno aprende a interactuar en situaciones usando recursos para comprar algo, pedir información y solicitar ayuda
7. el alumno aprende a mantener contactos informales a través del correo electrónico, la carta o el chat.
8. el alumno aprende a valorar la importancia del español en los contactos internacionales de diversa índole.

Un criterio importante a la hora de seleccionar materiales de clase son las vivencias del alumno. Los objetivos 1 y 7 estimulan una aproximación al mundo del alumno. Por otro lado, se menciona explícitamente el uso de la lengua meta en clase y la familiarización con el español mediante el uso en clase de material auténtico, como se ve en el objetivo 4.

1 Para más información, consultar <http://www.talenopdebasischool.nl/>

2 <http://www.minocw.nl/onderbouwvo/220/Over-onderbouwvoortgezet-onderwijs.html> Los *kerndoelen* describen 58 objetivos,

clasificados en 7 categorías, a saber: neerlandés, inglés, matemáticas y cálculo, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y cultura, y deporte. El cuadro hace referencia a los objetivos para español, adaptados del programa para inglés.

3 Véase <http://www.slo.nl/themas/00247/nieuwetweedefase/>

Los objetivos 2, 3 y 8 no van directamente relacionados con una destreza lingüística, pero queda claro que hay que dedicar tiempo a las estrategias metacognitivas⁴.

Contemplando el Marco de Referencia, y basándonos en un modelo para el alemán, presentado en el *handreiking nieuwe onderbouw*, se llega al siguiente esquema:

ESPAÑOL	Interacción oral
BB	A1
KB	A1
GL/TL	A1
HAVO	A1/A2
VWO	A1/A2
Comprensión auditiva	Expresión oral
A1	A1
A1/A2	A1
A1/A2	A1
A2	A1/A2
A2	A1/A2
Comprensión de lectura	Expresión escrita
A1	A1
A1/A2	A1
A1/A2	A1
A2	A1/A2
A2	A1/A2

Desde agosto del 2007 se han implementado cambios en la estructura de la secundaria. La posición fuerte del alemán y el francés como lengua extranjera de primera elección, se mantiene en la primera fase de la enseñanza secundaria. No obstante, los cambios presentados por la Administración permiten a un estudiante a partir del 3^{er} año elegir, como segunda o tercera lengua, cualquiera de las que la escuela oferte un programa de examen. Éstas pueden ser alemán, francés, italiano, ruso, español, árabe o turco. Los últimos cinco idiomas se conocen como las lenguas nuevas de la enseñanza en Holanda. Disponen de una plataforma especial organizada por la institución de apoyo a la educación CPS¹ y pueden ofrecer la

1 Más información acerca de las nuevas lenguas en http://www.cps.nl/engine.php?Cmd=see&P_site=354&P_self=6473&Push=5899699 y en la publicación del CPS: http://www.cps.nl/engine.php?Cmd=seepicture&P_site=589&P_self=8386&Random=1839570837

asignatura dentro de un marco especial, el llamado *startersvak*, que permite a los alumnos seguir uno de los idiomas mencionados durante tres o cuatro años y obtener un certificado escolar.

Los exámenes para el *startersvak* se dictan en las escuelas y se ofrecen dentro de un marco legal, dejando al profesor la libertad de desarrollarlos según sus propios criterios y determinar el contenido y la baremación. Instituciones como el SLO, (*nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling*), centro de expertos en desarrollo de planes curriculares, ofrece asesoramiento para cada asignatura en forma de *handreikingen*, o sea, planes de asistencia. En ellas se encuentran sugerencias y consejos de carácter no preceptivo para dar forma a los exámenes escolares, basados en la pericia de asociaciones de profesores y los expertos en la asignatura.

Cuadro C: El programa de examen de la variante corta (Havo / Vwo)

Esta variante, conocida por *startersvak* o *Spaans elementair*⁵, exige al alumno demostrar los conocimientos adquiridos en los siguientes ámbitos. No se hace distinción entre Havo y VWO.

Ámbito A (*domein A*): comprensión de lectura

1. El candidato sabe

- Indicar la relevancia de la información partiendo de una necesidad predeterminada
- Indicar la idea principal de un texto o fragmento del mismo
- Indicar el significado de los elementos más importantes de un texto
- Relacionar partes de un texto
- Sacar conclusiones considerando las intenciones, ideas y sentimientos del autor.

Ámbito B (*domein B*): comprensión auditiva

2. El candidato sabe

- indicar la relevancia de la información partiendo de una necesidad predeterminada.
- Indicar la idea principal de un texto o fragmento del mismo
- Indicar el significado de los elementos más importantes de un texto
- Tomar apuntes como estrategia para tratar un texto.

Ámbito C (*domein C*): destreza oral

Apartado C1: interacción oral

3. El candidato sabe
- Reaccionar adecuadamente en contactos sociales con hablantes nativos
 - Dar y pedir información
 - Expresar sentimientos
 - Describir personas y cosas
 - Aplicar ciertas estrategias para regular una conversación⁶.

Apartado C2: expresión oral

4. El candidato sabe
- Presentar información adquirida teniendo en cuenta un público y un objetivo, expresando su punto de vista y describiendo personas y cosas.

Ámbito D (*domein D*): destreza escrita

Apartado D1: destrezas lingüísticas

5. El candidato sabe
- Reaccionar adecuadamente en contactos escritos con hablantes nativos
 - Dar y pedir información
 - Presentar información adquirida teniendo en cuenta un público y un objetivo, expresando sus sentimientos, argumentando su punto de vista y describiendo personas y cosas.

Apartado D2: uso de estrategias

6. El candidato sabe
- escribir un texto con la ayuda de un procesador de textos
 - Redactar textos con la ayuda de fuentes y materiales de consulta (digitales).

En la fijación de los niveles según el Marco de Referencia sí se hace distinción entre *havo* y *vwo*, como demuestra el siguiente esquema

ESPAÑOL, VWO	HAVO,	Interacción oral	A2, A2
		Expresión oral	A2, A2
Comp. auditiva	A2, A2+	E. escrita	A2, A2
C. de lectura	A2+, B1		

Téngase en cuenta que la asignatura de español como *startersvak* se imparte en el *Tweede Fase*, es decir, a partir del tercer o cuarto curso de la enseñanza secundaria y se cierra tras un máximo de tres años con un examen escolar.

Los métodos que más se usan en la actualidad en la enseñanza secundaria son *Gente joven*, *Chicos y Chicas*, *Lasca*, *Aula*, y la nueva versión de *Caminos*. Como material de apoyo los profesores recurren al que presenta el método, a veces reforzado por lecturas graduadas y revistas para jóvenes aprendices como *¿Qué tal?*, *Ahora*, y *El Sol* de la

Hay tantas maneras de ofrecer español

como escuelas que lo imparten

editorial Mary Glasgow o *Vamos, Chicos, Muchachos* de la editorial ELI. Como material audiovisual se usan DVDs presentados por las editoriales y películas en español, bien sean grabadas de la televisión, compradas o prestadas de videotecas o bibliotecas. Para trabajar los exámenes audiovisuales en clase puede recurrir al material elaborado por el centro de recursos ABC¹. Además encuentra apoyo en la oferta de actividades y recursos puestos a su disposición por el Instituto Cervantes y la Consejería de Educación y las asociaciones para profesores de español en Holanda, *Vereniging Leraren in Levende Talen* (VLLT) y *Vereniging Docenten Spaans in Nederland* (VDSN).

Aparte de las páginas *web* construidas por y para docentes españoles, cabría mencionar dos espacios digitales donde el profesor en Holanda se puede hacer con información relevante para sus clases: la de *digischool* y la de *kennisnet*. Disponen de un aula para alumnos y profesores de español², foros para intercambiar materiales e ideas y un sinfín de información acerca de las posibilidades del uso de materiales digitales para la enseñanza.

La motivación de los alumnos suele ser alta. Por una parte, el apoyo de los padres para que sus hijos estudien es grande, porque consideran que el español es una lengua de gran importancia mundialmente. Por otro lado, ellos se sienten orgullosos de estudiar esta lengua. El profesor puede traer la lengua a la clase invitando a nativos como asistentes de lengua³, participando en intercambios con otras escuelas en España, el resto de Europa, o en proyectos de desarrollo con Latinoamérica, y, lo más frecuente, organizando viajes de estudio a ciudades españolas. Además, el enfoque por tareas, la dramatización, el

1 www.hetabc.nl
 2 <http://www.digischool.nl/sp/> y http://digischool.kennisnet.nl/community_sp
 3 La Hogeschool Utrecht ha lanzado hace dos años el proyecto «Nativespeakers in de les» que estimula el intercambio entre estudiantes nativos de profesorado con las aulas de secundaria donde se imparte español, francés, alemán e inglés.

uso de *webquests* y formas activantes en la clase, hacen que el rol del alumno como aprendiz activo sea cada vez más importante.

El español en la formación profesional y para adultos

Una vez finalizada la enseñanza secundaria, el alumno puede seguir estudiando en la formación profesional media (MBO), la formación profesional superior (HBO) o en la Universidad. El español a nivel universitario se estudia como asignatura principal dentro de la Facultad de Letras, en carreras como Lengua y Literatura (Filología), Cultura y Letras, o como asignatura complementaria en estudios de Economía, Derecho, Antropología, Geografía, etc. El español ofrecido en la enseñanza profesional se encuentra enmarcado en el ámbito de carreras como las de secretariado, hostelería, marketing, economía, traducción, turismo y profesorado. Se rige mayormente por el enfoque llamado *Competentie Gericht Onderwijs* (cgo – ver cuadro A) que se ha implementado en el MBO y algunos HBO en los últimos años.

Los objetivos finales (*kwalificatieprofielen*) determinan las competencias que debe mostrar cada estudiante al finalizar una carrera.

El nivel de español que se puede alcanzar depende del nivel inicial, los objetivos a conseguir y la relevancia para la profesión. Oscila entre A2 en los niveles bajos de MBO, hasta un B2 en HBO. En las carreras de Máster, el nivel final que se ha de conseguir es un C2.

Los métodos más empleados en la enseñanza profesional son *Socios/Colegas*, *Bienvenidos*, *Español F.P.*, *Gente* y *En la oficina*, aunque se trabaja mucho con material propio. Las visitas de nativos a la clase suelen ser de representantes del campo de trabajo para el que se está formando al estudiante. También los tribunales de los exámenes orales se componen de nativos o casi nativos en función de su profesión. Además, los posibles viajes de estudios van dirigidos al ámbito profesional.

Aparte de todo esto hay un gran número de academias privadas, universidades populares (*Volkuniversiteit*) y centros de barrio donde el español sigue siendo una asignatura con una demanda constante. Quienes se apuntan a seguir cursos nocturnos de español, lo suelen hacer bien con fines vacacionales, bien por razones de trabajo. Los que buscan hacerse entender durante su estancia en un país hispanohablante o con

sus socios siguen algunos cursos de nivel principiante o intermedio hasta cumplir su necesidad. Aquellos que descubren el placer de estudiar una lengua nueva y notan que la comunicación les exige un nivel más alto, pueden llegar hasta niveles de avanzados o muy avanzados.

Para la enseñanza nocturna se trabajan los métodos *Así es*, *Camino*, *Gente*, *Ele*. El profesor se sirve de juegos, visitas de nativos, materiales audiovisuales y complementarios como lecturas graduadas para dinamizar la clase. El enfoque suele ser más tradicional.

El futuro del español en la enseñanza en Holanda

El interés por el español en Holanda no ha dejado de aumentar desde que se ha implementado en la enseñanza. Esto demuestra que las decisiones administrativas influyen en el éxito que el idioma pueda tener en las escuelas y centros de formación. Dada la libertad que tienen las escuelas a la hora de elegir su currículo, la opción del español sigue dependiendo fuertemente de la disponibilidad de profesores, y

El interés por el español en Holanda no ha dejado de aumentar desde que se ha implementado en la enseñanza

hasta del ánimo del director de una determinada escuela para arriesgarse a introducir una asignatura nueva. El entusiasmo del alumnado siempre ha estado presente, al igual que el de los profesores cuyo número sigue creciendo. No es de esperar que en los

años próximos se pierda la posición que ha conseguido el español en la enseñanza. Para eso hay demasiado interés en la sociedad. Las puertas se están abriendo. Falta dar el empujón.

Notas

- 1 En la página de *kennisnet* se encuentran en holandés e inglés las pautas para diseñar una *talenquest*. <http://web.kennisnet2.nl/thema/webquest/talenquest>
- 2 El informe detallado de la investigación lleva el título *Tijd voor onderwijs* y se puede encontrar en www.tweedekamer.nl/images/kst113842.8s_tcm118-149847.PDF
- 3 <http://www.cinop.eu/smartsite.dws?id=475>
- 4 Esta información ha sido elaborada a partir del *handreiking nieuwe onderbouw* editado por el SLO. Para más información remitimos a <http://www.slo.nl/themas/00247/nieuweonderbouw/handronder> y a <http://www.slo.nl/over/Onderbouw/themas/00003>.
- 5 Nos basamos en la información en <http://www.tweedefase-loket.nl/doc/examenprogramma/Examenprogramma%20mvt%20elementair.pdf>
- 6 Obsérvese que en el *lange variant* se ha eliminado esta palabra, indicando la necesidad de un dominio más amplio. Para información sobre los programas de examen del VMBO y la variante larga de HAVO y VWO, remitimos a las páginas http://www.slo.nl/themas/vmbohandreiking/Def_Handreiking_vmbo_mvt.pdf y <http://www.slo.nl/themas/00247/nieuwetweedefase/handirs/>
- 7 Obsérvese que en el *lange variant* se ha eliminado esta palabra, indicando la necesidad de un dominio más amplio.

Apéndices

Apéndice I: El programa de examen del VMBO

El examen consta de dos partes:

1. una unidad de examen que es común para los cuatro programas y consta de 7 partes
2. una parte de profundización (*verrijkingsdeel*) que solamente existe para el programa combinado (*gemengde leerweg, GL*) y el programa teórico (*theoretische leerweg TL*)

Los objetivos finales que se han de conseguir se especifican según el siguiente sistema:

Tres objetivos globales, a saber

1. Orientación al trabajo y el aprendizaje (conocer la importancia de las lenguas en la sociedad)
2. Destrezas básicas en cuanto a la comunicación, la cooperación, el procesamiento de información
3. Estrategias de aprendizaje en las lenguas modernas (para alcanzar diferentes objetivos leyendo, escribiendo, escuchando y mirando, y hablando; para estimular el propio proceso de aprendizaje de una lengua; interpretando significados culturales)

Se mencionarán a continuación solamente los aspectos que se diferencian de la variante corta para havo/vwo.

4. Comprensión de lectura

El candidato sabe:

- véanse los cuatro primeros puntos de *Spaans elementair*
- comparar datos de uno o más textos y sacar conclusiones

5. Comprensión auditiva

El candidato sabe

- véanse los cuatro primeros puntos de *Spaans elementair*

6. Interacción oral

El candidato sabe:

- Reaccionar adecuadamente en contactos sociales con hablantes nativos.
- Dar y pedir información

Los siguientes aspectos no se mencionan de la misma manera en el programa de *Spaans elementair*:

- Expresar y preguntar por una opinión
- Expresar sentimientos y preguntar por ellos
- Describir personas, cosas y sucesos; tanto en el pasado como en el futuro
- Aplicar ciertas estrategias para regular una conversación⁷

7. Expresión escrita

El candidato sabe:

- dar información (personal)
- escribir textos cortos agradeciendo, saludando o transmitiendo buenos deseos
- escribir una carta corta en la que se solicita o da información, se solicita o propone algo o se reacciona ante propuestas de otros, se expresan sentimientos o se pregunta por ellos.
- Usar las convenciones más sencillas de la correspondencia

Para la parte de profundización se menciona otra vez una de las destrezas, la comprensión de lectura como objetivo 8. La destreza escrita, el objetivo 9, no aparece en el programa de español. Sí se encuentran los otros tres aspectos, a saber:

10. conocimiento de la cultura y la sociedad

11. adquisición, procesamiento y presentación de información de manera autónoma

12. destrezas relacionadas

Este último punto se refiere a la capacidad del alumno de relacionar las diferentes destrezas y estrategias.

Destacan la atención al manejo de las estrategias de aprendizaje hasta el punto de que se examinan explícitamente en algunos programas.

ESPAÑOL , BB, KB, GL/TL	Interacción oral	A2, A2, A2
Comprensión auditiva	Expresión escrita	A1, A1/A2, A1/A2
Comprensión de lectura		A2, A2, A2

Apéndice II: programa de examen de la variante larga (Havo / Vwo)

Se mencionarán solamente los aspectos que se diferencian de la variante corta.

Ámbito A (*domein A*): comprensión de lectura

1. véase *Spaans elementair*

Ámbito B (*domein B*): comprensión auditiva

2. El candidato sabe

- véanse los puntos de *Spaans elementair* y además:
- Sacar conclusiones considerando las intenciones, ideas y sentimientos del autor.
- Anticiparse al desarrollo más probable de una conversación.

Ámbito C (*domein C*): destreza oral

Apartado C1: interacción oral

3. El candidato sabe

- véanse los puntos de *Spaans elementair* y además:
- Aplicar estrategias para regular una conversación
- Describir personas y cosas y expresar opiniones y argumentos.

Apartado C2: expresión oral

4. El candidato sabe

- véanse los puntos de *Spaans elementair* y además:
- Presentar información adquirida teniendo en cuenta un público y un objetivo, expresando su punto de vista y describiendo personas y cosas y dando argumentos.

Ámbito D (*domein D*): destreza escrita

Apartado D1: destrezas lingüísticas

5. El candidato sabe

- véanse los puntos de *Spaans elementair* y además
- Escribir un informe. (¡Sólo para VWO!)

Apartado D2: uso de estrategias

- véanse los puntos de *Spaans elementair*

Ámbito E (*domein E*): literatura

Apartado E1: desarrollo de experiencias literarias

7. El candidato puede informar con fundamento sobre sus experiencias como lector de por lo menos tres obras literarias

Apartado E2: términos literarios (¡Sólo para VWO!)

8. El candidato puede reconocer y distinguir tipos de textos literarios y manejar términos literarios en la interpretación de los mismos.

Apartado E3: historia de la Literatura (¡Sólo para VWO!)

9. El candidato puede dar una visión general de la historia de la Literatura y posicionar obras literarias en un contexto histórico.

Ámbito F (*domein F*): orientación hacia el futuro del alumno

El alumno conoce la relevancia del español para futuras carreras o profesiones.

En la fijación de los niveles según el *Marco de Referencia* sí se hace distinción entre havo y vwo, como demuestra el siguiente esquema

ESPAÑOL , HAVO, VWO	Interacción oral	B1, B1+
Comprensión auditiva	Expresión oral	B1, B1+
Comprensión de lectura	Expresión escrita	A2, B1

Las lenguas en la enseñanza primaria y secundaria de Luxemburgo

Edmée BESCH

Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional
Departamento ES/ESTE. Luxemburgo

Resumen:

La lengua nacional en Luxemburgo es el luxemburgués, una lengua que proviene del fránico de Mosela. A partir de la edad de 6 años, se escolariza a los niños en alemán y aprenden el francés a partir de los 7 años. El inglés es obligatorio desde el 2º año de la enseñanza secundaria. Los docentes de enseñanza secundaria realizan un año completo de estudios universitarios en el país de la lengua que enseñan.

La enseñanza de las lenguas en Luxemburgo se caracteriza por nuestra historia geopolítica y por la situación geográfica de nuestro país en el centro de Europa, en la frontera de dos grandes naciones francófonas, Francia y Bélgica, por una parte, y de un gran país de habla alemana, Alemania, por otra.

Las lenguas en la enseñanza primaria

La lengua vernácula o lengua nacional es el luxemburgués, que es una variante del fránico, el fránico de Mosela que tiene, por lo tanto, un vocabulario y una sintaxis próximos al alemán. Esta lengua se habla y se practica por doquier, incluso en la escuela, donde está inscrita en el programa de las clases de primaria, pero no se imparte y evalúa como asignatura. Así pues, los niños son escolarizados y alfabetizados en alemán y todas las asignaturas, durante los 6 años de la escuela primaria, se imparten en alemán. Al final de 2º de enseñanza primaria, se introduce el francés como lengua extranjera y se imparte a razón de 6 - 7 horas por semana hasta 6º de enseñanza primaria y, a continuación, con una intensidad decreciente, durante 6, a continuación 5 y luego 4 ó 3 lecciones por semana, según el sector, hasta el examen de final de estudios secundaria. El inglés comienza en 2º año de secundaria (clases de 6º u 8º), cuando los alumnos tienen 13 años, y se imparte asimismo hasta el Bachillerato.

Los alumnos no pueden elegir las lenguas que estudian. La oferta y su sucesión en el aprendizaje son obligatorias para todos los alumnos.

Las lenguas en la enseñanza secundaria

A partir de secundaria, las matemáticas se imparten en francés, excepto para un escaso porcentaje de alumnos con grandes problemas de aprendizaje (8% -10% de la población escolar) para los cuales la lengua vehicular sigue siendo el alemán.

Para los alumnos de buen nivel que se orientan hacia la educación general (40%), denominada secundaria «clásica» (aunque el latín no sea obligatorio), a partir de 4º año de secundaria (clase de 4º), la lengua vehicular es el francés para todas las asignaturas: biología, química, geografía, física, economía, etc. Esta enseñanza secundaria general ofrece, a partir de 2º año (clase de 6º) latín en sección clásica y, a partir de 5º año (clase de 3º), las lenguas romances, español o italiano,



M^a Asunción Ansorena, Embajadora de España en Luxemburgo junto con la Consejera de Educación y la Secretaria general de la Consejería de Educación

El español en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

como 4ª lengua viva en la sección A (sector de lenguas vivas). Un número muy limitado de alumnos se acoge a esta oferta. Ofrece portugués como opción, también a partir de la clase de 3º (3 años antes del Bachillerato) como curso de lengua materna o lengua extranjera. La 4ª lengua generalmente elegida es el español, que tiende actualmente a desbancar al italiano. El portugués no tiene, por el momento, auténtico auge. La enseñanza de estas tres lenguas sigue siendo bastante clásica y se centra en el trabajo escrito. Los alumnos de la sección de lenguas vivas deben realizar en el Bachillerato un examen oral y un análisis de texto, en tres lenguas de su elección. Los alumnos de Bachiller generalmente eligen la 4ª lengua viva, el español o el italiano, en detrimento de una de las lenguas tradicionales.

Después de 6º de enseñanza primaria los alumnos menos dotados, sobre todo debido a su situación en lenguas y en matemáticas (50% de la población escolar), se orientan hacia la enseñanza secundario-técnica, donde la lengua vehicular obligatoria sigue siendo el alemán, excepto para las matemáticas. También existe desde hace unos años una oferta de clases denominada de «régimen lingüístico específico» para los alumnos de origen latino (portugués en general, muy numeroso: el 40% de la población escolar), que pueden así evitar el alemán fuerte (manteniendo al mismo tiempo el alemán como lengua extranjera).

Existe también una oferta «ALLET», alemán lengua extranjera para alumnos con escaso conocimiento del alemán. Pueden recuperar el retraso durante el primer ciclo de la enseñanza secundaria e integrarse de esta manera en la rama de la enseñanza general. El examen final de la secundaria es siempre bilingüe.

Objetivo de la enseñanza de las lenguas en el Gran Ducado de Luxemburgo

En Luxemburgo el aprendizaje de las lenguas mediante inmersión no es una elección, sino una obligación, que es necesaria por nuestra situación geopolítica en el centro de Europa y por nuestro reducido número de habitantes, lo que nos obliga a adaptarnos a nuestros vecinos.

Las exigencias en el dominio de las 3 lenguas: alemán, francés e inglés, al final de la enseñanza secundaria, son muy elevadas. La lengua no se imparte como

una herramienta de comunicación, sino como una materia, y los programas prevén la enseñanza del análisis gramatical y la literatura. En términos del nivel Marco, se podría decir que el objetivo es un C1, pero como la enseñanza no se estructura por el momento en referencia al Marco europeo común, no se puede hacer una declaración pertinente en cuanto a los niveles realmente alcanzados. Una prueba, el TCF (prueba de conocimiento de francés), realizada en 2005 con una muestra de 250 futuros bachilleres, puso de manifiesto que el 70% de los alumnos alcanzó el nivel B2 en francés, y alrededor del 10% el nivel C1, lo que significa que disponen de buenas bases para emprender estudios universitarios en un país francófono. Los estudiantes que realizan sus estudios en un país de habla alemana o en Inglaterra no suelen experimentar problemas.

Estas tradiciones nacionales cuentan con un amplio consenso en la población. Hay que admitir, por supuesto, que la medalla del multilingüismo tiene también su revés. Al igual que un alumno luxemburgués medio tiene problemas de francés, los jóvenes de origen portugués tienen a menudo dificultades para sentirse a gusto con el alemán, sobre todo teniendo en cuenta que nuestro sistema está hecho para «germanófonos», por lo tanto no tiene en cuenta de verdad las dificultades que puedan tener aquellos, para los cuales esta lengua es muy lejana de su lengua materna y es «impartida» por inmersión, sin consideración de las dificultades específicas de estos niños. La enseñanza de las lenguas está sometida actualmente a un proceso de profunda reflexión, por iniciativa de nuestro Ministro, que ha sido encargado por nuestro Gobierno de iniciar un proceso de renovación de la enseñanza de las lenguas.



*Jornada de formación de profesores.
Bruselas (2007)*

La formación de los docentes de lengua en Luxemburgo

El personal docente en Luxemburgo, los maestros y maestras que enseñan en primaria y los profesores de secundaria, está formado generalmente por autóctonos que deben dominar las 3 lenguas del país: el luxemburgués, el alemán y el francés. Los docentes de primaria realizan sus estudios superiores en la Universidad de Luxemburgo y los profesores de enseñanza secundaria obtienen su título universitario en el extranjero, en Bélgica, en Alemania, en Francia o en Gran Bretaña. Los profesores de Lenguas Modernas obtienen su calificación en el país cuya lengua imparten: los profesores de alemán tienen un «staatsexamen», los profesores de francés una licenciatura en francés, los profesores de inglés regresan de Inglaterra con un «bachelor of arts». Los profesores de las lenguas románicas tienen en general una licenciatura de Letras modernas en Francia, con especialización en una lengua románica que se completa con una estancia de 1 ó 2 semestres en el país en el que se habla la lengua. De esta manera, los profesores de español han realizado parte de su formación en una Universidad española de su elección.

La enseñanza de materias no lingüísticas en lengua extranjera se confía a profesores que tienen un buen

nivel en la lengua en cuestión (estudios universitarios en Alemania, Francia o Bélgica). Pero actúan como el Sr. Jourdain [personaje de Molière]: brindan CLIL/EMILE¹ sin saberlo. La enseñanza de estas materias conlleva al mismo tiempo la enseñanza de la lengua, pero actualmente, los profesores que imparten matemáticas y ciencias en francés, por ejemplo, no tienen formación específica que les permita tener en cuenta estas exigencias. Este es, entre otros, uno de los objetivos de nuestra nueva política lingüística educativa.

Enlaces Internet

http://www.men.public.lu/publications/etude_rapport/chiffres_cles/

http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/

http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/systeme_scol_luxbg/eurydice_fr/eurydice.pdf

¹ *Content and Language integrated learning / Enseignement des matières par l'intégration d'une langue* (enseñanza de materias mediante integración de una lengua).



Centro de Enseñanza Secundaria. Luxemburgo

Las lenguas modernas en la educación de adultos de Luxemburgo

Patrick Thill

Adjunto a la Dirección del Centro de Lenguas
Luxemburgo

Resumen

En esta colaboración se presenta al lector un breve pero conciso panorama de la enseñanza de lenguas para adultos en el Centro de Lenguas de Luxemburgo y en su extensión de Mersch. Después de referirse a la actividad de este centro dedicado a la enseñanza de ocho lenguas, se señala que es sede de exámenes para la obtención de diplomas que certifican el nivel oficial en seis lenguas y se hace una descripción de la situación del español en este centro.

En el contexto de la enseñanza del español en Luxemburgo, el *Centre de Langues* (CLL), la única escuela oficial de lenguas para adultos que forma parte del Ministerio de Educación luxemburgués, ocupa un lugar particular. Fundado por la ley de 19 de julio de 1991 que creó la formación para adultos y le dio un estatuto legal, el Centro acoge hoy a más de cuatro mil estudiantes. Este número ha ido aumentando progresivamente durante los últimos años lo que ha hecho que este establecimiento haya tenido que enfrentarse a múltiples desafíos.

Veamos unos datos generales sobre el centro de Luxemburgo, y sobre su extensión de Mersch, que ponen de relieve su importancia en el ámbito de la educación para adultos.

El centro de Luxemburgo, actualmente:

- imparte enseñanza de ocho lenguas: alemán, inglés, chino, español, francés, italiano, luxemburgués y portugués;
- tiene una plantilla de 90 profesores especializados para atender la enseñanza de lenguas en 193 clases para adultos;

- cuenta con más de 4.000 estudiantes de 127 nacionalidades matriculados por semestre;
- es sede oficial para la organización de los exámenes luxemburgueses e internacionales;
- proporciona la acreditación del grado y dominio de competencia de la lengua según el *Marco común europeo de referencia* elaborado por el Consejo de Europa;
- pone a la disposición de sus estudiantes una biblioteca con más de 5.900 libros, 900 periódicos y de 700 audio-CDs.

En el ámbito europeo, el centro es miembro de la *Asociación Europea de Organismos Certificadores de la Competencia Lingüística* (ALTE). Una de las tareas principales de esta asociación es la creación de un marco de niveles de competencia que deben facilitar el reconocimiento internacional de las certificaciones. Además, el centro organiza los exámenes de las instituciones siguientes:

Alemán	Goethe-Institut
Inglés	Cambridge ESOL
Francés	Ministère de l'Education nationale français (DELF-DALF)
Italiano	Università per Stranieri, Perugia
Luxemburgués	Centre de Langues Luxembourg/MENFP

En relación con el español, el centro ofrece la enseñanza de esta lengua en los niveles A1, A2, B1, B2 y C1 según el citado *Marco Europeo de Referencia* y ofrece a los estudiantes la oportunidad de hacer evaluar sus competencias lingüísticas y de participar en las convocatorias de examen DELE (*Diploma de Español como lengua extranjera*), título oficial que acredita el grado de competencia y dominio de la lengua española, otorgado por el Instituto Cervantes.

En general, el centro dispone de un departamento de español en el que trabajan actualmente 4 profesores de español. Estos profesores acogen actualmente a más de 400 estudiantes. Al igual que las demás lenguas, los 14 cursos de español del centro, que se imparten entre las 8 de la mañana y las 9 de la noche, se dirigen principalmente a un público adulto que desea adquirir o perfeccionar sus competencias comunicativas tanto a nivel escrito como a nivel hablado.

En particular, los cursos de español para principiantes (nivel A1) ponen énfasis en las competencias comunicativas, de manera que los estudiantes aprenden las competencias lingüísticas suficientes para comprender las situaciones más habituales de la vida cotidiana y, asimismo, para comunicar necesidades básicas.

Al principio, los estudiantes tienen que centrarse en su curso básico en las competencias siguientes:

- **Comprender:** diálogos de la vida cotidiana, canciones, escenas de películas, de televisión o fragmentos de programas de radio.
- **Hablar:** mediante juegos de rol, de discusiones, de debates, de presentaciones, de ejercicios de pronunciación...
- **Leer:** artículos de periódicos o revistas, anuncios de publicidad...
- **Escribir:** mensajes, correos electrónicos, cartas personales o formales.

Cuando el estudiante se inscribe en un curso de español, debe pasar un test inicial de orientación que tiene como principal objetivo la evaluación de sus competencias y subrayar sus necesidades para aprender una lengua. Durante una segunda etapa, el profesor dirige al estudiante a una clase en la que pueda desarrollar adecuadamente sus competencias.

En la extensión del Centro de lenguas de Mersch no se ofrecen todavía cursos de lengua española.

Este año, el centro organiza la segunda edición de la «Fête des Cultures» después de que, el año pasado, la fiesta tuviera un gran éxito. Durante esta fiesta, que se celebra durante un día, los estudiantes del centro presentan diferentes espectáculos (baile, música...) y venden platos típicos de su país.



*Centro de Lenguas
de Luxemburgo
(CLL)*

Palabras de agua. Primera parte

María Pilar Carilla

Athénée Royal de Beaumont. Bélgica

El agua siempre ha sido un motivo inspirador de bellas metáforas en la literatura. Está fuera y dentro de nosotros. En nuestras células y en el reflejo del mar compartido de nuestra humanidad común. Desde el río del filósofo presocrático Heráclito, al del poeta Jorge Manrique en las Coplas a la muerte de su padre, siempre ha sido motivo de canto, de reflexión, de evocación y de reivindicación.

Norias, acequias, riegos, ríos, pantanos, pozos, aljibes, botijos... nuestra lengua está inundada de términos para declinar el agua.

Esta secuencia es como un pequeño azud construido para contener algunas de esas palabras y metáforas del agua. Todos los estudiantes se podrán bañar, metiéndose en sus aguas con mayor o menor profundidad, según su pericia con el idioma. Tras el chapuzón de la secuencia, una pequeña «expo» (en eco a la EXPO de Zaragoza, 2008) podrá organizarse en clase realizando alguno de los proyectos evocados: exposición de poemas, instalaciones, juegos...

Es mi homenaje al agua, en estos tiempos en los que corre amenazada por los intereses de los que quieren adueñársela, olvidando que agua es sinónimo de libertad.

Por motivos de espacio en la revista, la secuencia se publica en dos partes. Podrán leer la continuación en el próximo número 22 de la revista *Mosaico*.



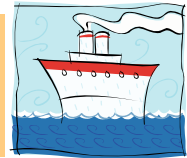
El río



El lago



El mar



El barco



Las olas



la isla



la nieve



las nubes



El arcoíris



la lluvia



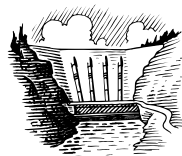
el grifo



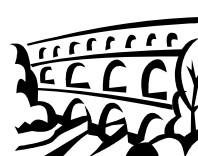
la fuente



El pozo



el pantano



el acueducto



el puente



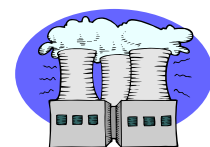
Las lágrimas



la cascada



el paraguas



el vapor



La gota



llorar



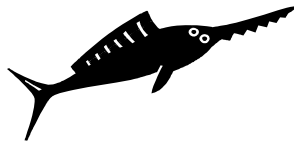
el pez



el agua



El delfín



el pez espada



Neptuno



la playa



El velero



la ducha



el hielo

Completa las siguientes frases:

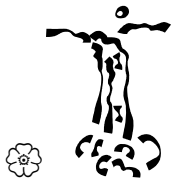


Abrir

.....es como disparar contra



.....



.....tapa el lado oscuro del



.....



..... se secan el pelo con el huracán



..... es el desagüe del


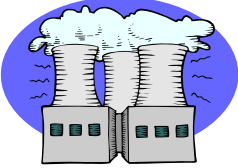



.....






..... desinfectan el dolor

Talleres y experiencias didácticas


  es el fantasma del 




 Cuando   de alegría, sale 



  es la mano que acaricia 

 Si son países,  ...estados independientes.



 Cuando llueve de noche, se ven caer las  de como pequeñas luciérnagas haciendo paracaidismo.


 El es la artillería de 


  es el salón de juegos de los 


 Todo el mundo ha vivido su particular 


La leche es  vestida de novia.


El desierto se peina con peine de viento y, con peine
de 

Los días de , el metro se convierte en submarino

El agua se suelta el pelo en las 

 se derrite porque llora de frío

El agua de no sabe su número de teléfono.

En la desembocadura, el mar busca la dulzura del  .

El viento choca contra las velas de los  y les susurra la dirección.

¿Qué frases te gustan más? Elige tres:



.....



.....



.....

Estas frases se llaman **greguerías**. Son breves composiciones en prosa, con interpretaciones o comentarios ingeniosos y humorísticos sobre aspectos de la vida corriente.

Greguería= humorismo + metáfora

Fueron creadas por el escritor Ramón Gómez de la Serna, que escribió más de 10.000.

Las pirámides son las jorobas del desierto

Las pasas son uvas octogenarias

La escoba baila el vals de la mañana

La sidra quisiera ser champán, pero no pued, porque no ha viajado al extranjero

Todos los pájaros son mancos

La jirafa tiene abrigo de leopardo



Elige una greguería e ilústrala con un dibujo



Concurso de marcapáginas

Material: cartón, rotuladores, acuarelas...

Con un compañero, escribid "greguerías de agua". Podéis utilizar la técnica de "la lluvia de ideas" y de los "mapas mentales creativos".

☞ Dejad venir a vuestra mente todas las palabras, ideas relacionadas con el agua, sin rechazar ninguna. Anotadlas. Realizar luego la selección.

☞ Estableced relaciones nuevas entre las cosas.

☞ Pensad en una técnica para ilustrarlas: dibujo, pintura, acuarela, collage...

Realizad, por lo menos, uno cada uno.

LOS ADJETIVOS DEL AGUA

Encuentra la letra que falta

..zul como el cielo reflejado en el mar

..riste como un río contaminado

..niversal como las aguas que nos unen

..mplia como el Delta del Ebro

..aludable como la buena agua

..álida como el agua del mar en verano

..igera como el agua de un riachuelo

..bundante como la nieve en las montañas

..ápida como las fuentes de un río

..nsiosa como la tierra que padece la sequía

..resca, como nos gusta en verano

..onora como la cascada

..nergética como la de los pantanos

..nsignificante y necesaria como una gota

..legre como la fuente

..usical como las olas

Y tú, ¿cómo calificas el agua?

Un **acróstico** es una composición poética en la que las letras iniciales, intermedias o finales, leídas verticalmente, forman una palabra o frase.

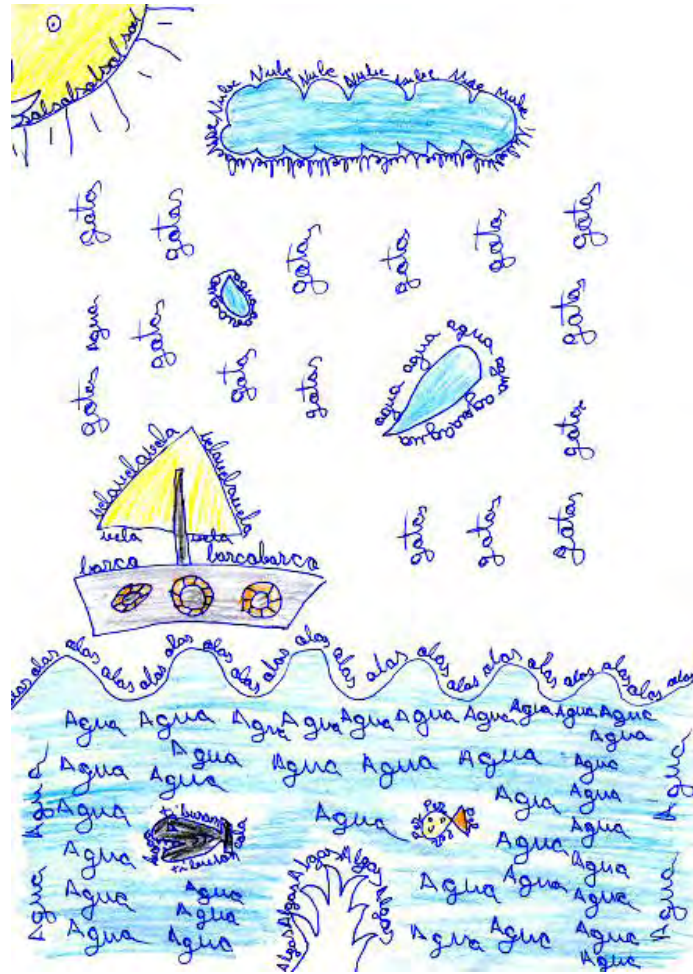
Vas a escribir un acróstico con la palabra **AGUA**

A

G

U

A



¿Sabes qué es esto?

Un **caligrama** es un poema visual en el que las palabras "dibujan" o conforman un personaje, un animal, un paisaje o cualquier objeto

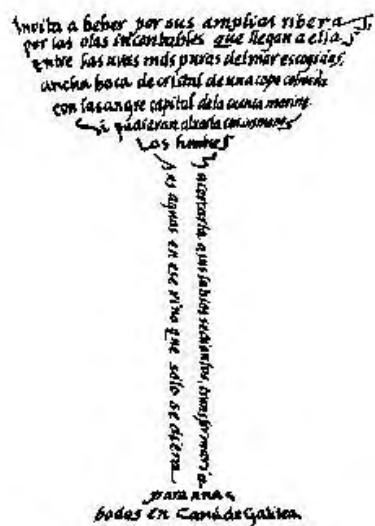


Debemos al poeta **Guillaume Apollinaire** la moda de la creación de este tipo de poemas visuales en el siglo XX.



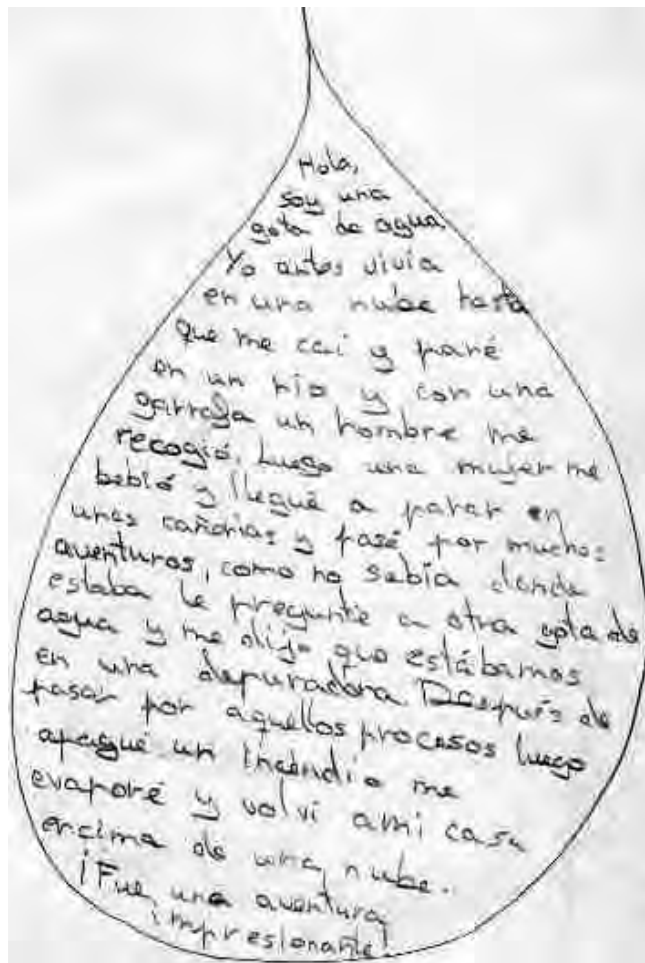
La influencia de Apollinaire en la poesía posterior a 1918 supuso la creación de numerosos ejemplos de poemas visuales en diversas lenguas y culturas.

Brindis por el Pacífico



Pero los orígenes del caligrama se remontan a la antigüedad, y se conservan en forma escrita desde el período helenístico griego.





¡Te toca a ti! Crea tu caligrama del agua

Para crear un caligrama habrá que partir de una idea: una palabra, una expresión, un objeto que habrá que transformar primero en imagen y luego en poesía.



Elegia al Che

↑ Poemas visuales y ↓ Poemas objeto de Joan Brossa



PAIS



CUENTOS

Te toca a ti...

Crea tu poema visual y tu poema-objeto



Somos agua



¿Qué decimos de las palabras en la clase de E/LE? El discurso del profesor en relación con el léxico.

Iñaki Tarrés

Instituto Cervantes de Berlín

Introducción

El tratamiento del vocabulario en la clase de español tiene que ver con numerosos factores insertos en la actividad docente que influyen también en la enseñanza de otros contenidos como los gramaticales o los socioculturales. El profesor debe ser consciente de dichos factores para aprovecharlos a favor del estudiante, buscando siempre qué procesos y mecanismos pueden activarse en el proceso de adquisición de manera que haya un mínimo de esfuerzo y un máximo de rendimiento. Son factores que interactúan entre sí, y ninguno puede ser más importante que los demás. Los resumimos de la siguiente manera:

-Los procesos cognitivos y habilidades intelectuales que se activan durante el proceso de aprendizaje, tales como el análisis, la comparación, la memoria, el agrupamiento, la sistematización, la inferencia, etc.

-La selección de unidades léxicas que se tratan en clase, ya sea porque aparecen en el programa que seguimos o en el manual utilizado, ya sea porque las necesidades de nuestros estudiantes lo determinan, o porque consideremos que es beneficioso o útil para su aprendizaje.

-La dinámica de clase y discurso del profesor, es decir, por un lado el tipo de trabajo, individual o colaborativo, que se desarrolla en la clase, y por otro toda la información que los profesores damos directamente sobre las palabras, sobre su significado, sus usos, sus relaciones, sus valores, etc., e indirectamente sobre los procesos de adquisición del léxico y su organización interna.

-Los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes, que determinan procedimientos de aprendizaje y mecanismos de adquisición concretos.

- La dimensión afectiva, que influye en las relaciones subjetivas y en las actitudes que nuestros estudiantes establecen tanto con el

proceso de aprendizaje del léxico como con las unidades léxicas concretas, contribuyendo u obstaculizando el almacenamiento y la actualización de dichas unidades léxicas.

-Los materiales didácticos utilizados en clase, y en especial el papel del diccionario.

-El tratamiento del error léxico, tanto por el profesor como por los propios alumnos, y su incidencia en la comunicación efectiva en relación, entre otras cosas, con la distinción de contextos socioculturales y las diferencias entre el estilo formal y el informal.

-Las relaciones entre las palabras de la L2 y las de la L1, relaciones que pueden agilizar el aprendizaje del léxico, pero que también son fuente de error cuando la L1 es muy cercana históricamente a la L2. En este punto se incluyen todos los falsos amigos.

Una mesa

¿Qué es una mesa? El diccionario de la Real Academia la define de la siguiente manera: *Mueble, por lo común de madera, que se compone de una o de varias tablas lisas sostenidas por uno o varios pies, y que sirve para comer, escribir, jugar u otros usos.* Probablemente, a ningún profesor de español se le ocurriría llegar a clase con una definición de ese tipo, especialmente porque se trata de una palabra que suele aparecer en los niveles iniciales. Más bien recurriría a una imagen, un dibujo hecho en la pizarra o una fotografía. Podría incluso recurrir a todas las fotografías siguientes, obtenidas al poner en el buscador *Google* la palabra «mesa»:



Si lo hace, puede que les provoque extrañeza a los alumnos encontrar entre los posibles objetos de la lista anterior, algunos que no corresponden con su concepto de mesa. Aunque es más que probable que el profesor haya elegido las imágenes que para él corresponden a lo que en español es una «mesa mesa». Es decir, inconscientemente al dar una definición o buscar una imagen que corresponda a la palabra, el profesor buscará siempre la que represente el núcleo del concepto, y seleccionará la representación más genérica. De las mesas anteriores, probablemente todos los hispanohablantes podemos coincidir en que la primera y la última corresponden a la idea genérica de mesa, y las demás corresponden a representaciones más periféricas.

Por otro lado, una mesa no es lo mismo que una silla ni que un armario, aunque en muchas situaciones vitales pueden aparecer reunidas todas esas palabras, y así aparecen muchas veces en los libros de español para extranjeros. La primera aparición de la palabra está relacionada con los objetos de la clase, o con los objetos de la casa. De la misma manera, una mesa no es lo mismo que un escritorio, y hay mesas de billar y mesas de pin-pon, y no es lo mismo mesa que masa, que musa y que misa, aunque a un estudiante, en determinadas circunstancias, podría resultarle confusa esa diferencia. Toda palabra transmite una información más o menos compleja, más o menos polisémica, pero al mismo tiempo está inmersa en una serie de relaciones de sentido y de forma que constituyen lo que se ha venido representando mediante la imagen de la red. Relaciones de sinonimia, de antonimia, campos semánticos, colocaciones, que instauran a las palabras en nudos dentro de esa red. Así las cosas, ¿qué decimos los profesores de español como lengua extranjera sobre las palabras?, ¿qué deberíamos decir? Este breve artículo intenta dar una breve respuesta a la segunda pregunta, y deja la primera para futuros trabajos de investigación.

El discurso del profesor

Cuando los profesores de español para extranjeros explicamos palabras en clase lo hacemos en la mayoría de los casos guiados por una serie de intuiciones. Esas intuiciones proceden por un lado del concepto nuclear que de tales palabras podemos tener como nativos, de nuestra capacidad para aislar los elementos

fundamentales, y de nuestra experiencia como profesores y en especial como aprendices de una segunda lengua, muchas veces de la de los propios alumnos, lo cual nos permite hacer comparaciones y guiar la búsqueda de traducciones y equivalentes en la mente de los alumnos. En cualquier caso, muy pocas veces procede de un análisis del sistema léxico del español semejante al que podemos tener cuando hablamos de gramática.

Los diccionarios, por ser listados de palabras, sirven para encontrar una palabra, pero no reflejan la estructura del léxico. Al menos no la reflejan los diccionarios ordenados alfabéticamente. Es más, inciden en la idea de que el vocabulario es, como decía Steven Pinker, «un saco de palabras revueltas que van entrando en la cabeza por un simple proceso de memorización» (*El instinto del lenguaje*, Edición original de 1994). El problema es que ni sabemos exactamente cómo se aprenden las palabras por falta de suficientes estudios de adquisición del léxico en el contexto del aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras por adultos, ni tenemos una idea clara de la propia organización del léxico. Así, al menos, lo refleja Roser Morente Vallejo en *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas* (2005). Por su propia configuración, por la cantidad casi inabarcable de sus

elementos constituyentes, el léxico de cualquier idioma parece resistirse a ser estructurado, y sin embargo, no puede ser que carezca de una organización. El discurso del profesor en relación con el léxico debería, desde luego, reflejar los elementos fundamentales de esa estructura.

El análisis de la estructura del léxico por parte del profesor debería empezar por el propio concepto de palabra. En algunos casos, el concepto de palabra se remite a lo que aparece en el diccionario, o a lo que hay entre espacio y espacio cuando se escribe. Explicamos palabras aisladamente, aunque para ello tengamos que recurrir necesariamente a crear frases, y no nos damos cuenta que es casi imposible definir las palabras fuera de sus propios co-textos. Incluso la idea de mesa, aun cuando la podemos «escenificar» a través de unas cuantas fotografías, cuando nuestros alumnos empiecen a usarla o a encontrarla en textos, verán que se expande sin cesar en relación con la idea original que pudieran haberse hecho, encontrándose «mesas redondas» que son cuadradas o rectangular, y expresiones como «poner la mesa» que nada tiene

Los diccionarios, por ser listados de palabras, sirven para encontrar una palabra, pero no reflejan la estructura del léxico

El análisis de la estructura del léxico por parte del profesor debería empezar por el propio concepto de palabra

que ver con la carpintería. Así, aunque en este artículo se va a hablar de palabras, nos referimos todo el tiempo a unidades léxicas, es decir, unidades de contenido. Una unidad léxica puede ser «mesa», y otra «poner la mesa».

Otro concepto fundamental en nuestra actividad diaria se refiere al valor relativo que tiene el vocabulario en relación con otros elementos como la pronunciación o la gramática. Todos los alumnos saben que si su discurso es más o menos fluido tiene que ver, en numerosas ocasiones, con el hecho de tener más o menos vocabulario disponible. Los listados de palabras, las tarjetas, la repetición, las marcas sobre los textos, las traducciones, tienen que ver con un procedimiento de adquisición que supone mucho esfuerzo por parte del estudiante. Los profesores de español deberíamos estar más informados de las técnicas que usan nuestros estudiantes para aprender vocabulario, y descubrir si hacen cosas con escaso o nulo aprendizaje. Algunas de ellas, probablemente, suponen un enorme esfuerzo y dan un rendimiento muy pobre, pero se perpetúan muchas veces a causa de la tradición educativa de la que proceden. Sin embargo, la capacidad para actualizar el vocabulario adquirido no tiene que ver, necesariamente, con la memoria, a pesar de que la memorización suele ser una de las actividades cognitivas más frecuentes en relación con la adquisición del vocabulario de una lengua extranjera. Este artículo tiene como objeto, de hecho, plantear que existen otras dos operaciones cognitivas que resultan mucho más importantes y rentables a la hora de dicha actualización, y que suponen un esfuerzo mucho menor: la clasificación y la combinación de palabras.

Centrándonos más en el propio discurso del profesor, sería interesante hacer un estudio del tiempo que se dedica en clase de español al vocabulario, y con esto no nos referimos sólo a cuántas veces explicamos palabras en clase. De igual manera que dedicamos cierto tiempo a presentar, afianzar y sistematizar los contenidos gramaticales, ¿cuánto tiempo dedicamos

a hacer lo mismo en relación con el vocabulario? La respuesta, en muchos casos, es que ésa es tarea de los propios estudiantes, que ellos estudian el vocabulario en casa, y la gramática se deja para la clase, una respuesta que también dan los propios estudiantes. Consideramos que, si es así realmente, se trata de un error metodológico grave. El vocabulario no sólo es tan sistematizable como la gramática, sino que además debe ser tratado como tal en las clases. Para ello, desde luego, es necesario que los propios profesores estén formados e informados del sistema subyacente a ese «saco de palabras», y que sean capaces de crear en los estudiantes recursos para inferir tal sistema de la misma manera que intentamos ayudarles a ser capaces de inferir reglas gramaticales. La información que los profesores proporcionados sobre las unidades léxicas es fundamental para crear en los estudiantes la imagen de un sistema léxico organizado y sistemático.

En este sentido, tampoco los manuales suelen ayudar al profesor. Al hacer un estudio comparativo de los temas de vocabulario tratados por diferentes manuales editados en España en los últimos años, nos dimos cuenta de hasta qué punto diferían unos de otros. Los mismos temas aparecen en unos manuales y en otros no, aparecen en lecciones iniciales o en lecciones más tardías, se les dedica tres líneas, o media página, pero muy pocas veces hay cuadros sistemáticos de vocabulario como los hay de gramática.

Organizar palabras

En relación con una misma categoría gramatical, el léxico de cualquier idioma está organizado a partir de relaciones de sentido como la sinonimia y la antonimia, anotadas más arriba, así como relaciones de hiponimia e hiperonimia, que trataremos aquí. Dicha organización se fundamenta tanto en criterios vivenciales, como los aludidos más arriba en relación con la mesa como mueble de la casa, como en criterios puramente lingüísticos. Los primeros pueden cambiar de cultura a cultura, y pueden ser objeto de comentario, de comparación, y hasta de debate en la clase. Un ejemplo puede verse en la siguiente tabla:

profesiones	deportes	instrumentos musicales	animales	emociones
carpintero	fútbol	saxofón	caballo	tristeza
arquitecto	tenis	guitarra	perro	satisfacción
profesor	baloncesto	piano	pájaro	ilusión
mendigo	ajedrez	triángulo	oropéndola	sorpresa
ladrón	natación	cajón	bicho	susto

La inclusión del mendigo o del ladrón como profesiones puede sorprender, el cajón es un instrumento musical evidentemente para los músicos de flamenco, y puede que algún hispanohablante no sitúe a la oropéndola entre los animales simplemente porque no sabe qué es.

Por otro lado, las palabras situadas en la primera línea, las «etiquetas» de cada grupo, pueden ponerse en duda en muchos casos, y el uso que se haga de dichas palabras puede cambiar considerablemente de una cultura a otra, y al traducirlas, de un idioma a otro. ¿Qué diferencia hay entre una máquina y un aparato?, ¿y entre un instrumento, una herramienta y un utensilio? En nuestro ejemplo, la palabra bicho no corresponde a ningún animal en concreto, sino

que más bien la deberíamos situar junto a la palabra animal como «tipo de animal», y podríamos establecer que el escarabajo, la cucaracha o la araña son bichos, aunque esta clasificación es más bien subjetiva. Es más, podríamos llegar a establecer que toda organización en grupos de palabras es subjetiva. Si la subjetividad fuera un criterio de organización estable, no podríamos transmitir a nuestros estudiantes una información viable sobre la organización del léxico en grupos de palabras, y lo único que haríamos sería contribuir a su confusión y su desorientación. La tendencia a agrupar objetos en familias es natural al aprendizaje, frustrar esa tendencia no puede sino entorpecerlo. Veamos otro ejemplo.

objetos	objeto manual	de casa o la escuela	fotos	en la pared o en un corcho
<i>fabricar</i>	<i>montar</i>	<i>guardar</i>	<i>pegar</i>	<i>agarrar</i>
<i>destruir</i>	<i>romper</i>	<i>comprar</i>	<i>romper</i>	<i>clavar</i>
<i>diseñar</i>	<i>arreglar</i>	<i>prestar</i>	<i>perder</i>	
<i>reñir</i>	<i>desguazar</i>	<i>malvender</i>	<i>afilarse</i>	<i>guardar</i>
<i>molestar</i>	<i>apuntalar</i>	<i>limar</i>	<i>borrar</i>	<i>pagar</i>
	<i>hipotecar</i>	<i>perforar</i>	<i>dibujar</i>	<i>enseñar</i>

Imaginemos el grupo de todos los objetos posibles. Los podemos fabricar o destruir, pero no reñir, al menos no literalmente. Es difícil molestar a una farola, aunque humanizándola podríamos llegar a preguntarle si los perros la molestan mucho o les da igual lo que hagan a sus «pies» (a los de la farola). Dentro de ese grupo, podemos reducir un poco más el agrupamiento y en relación con los objetos manuales, los podemos montar o romper, pero no desguazar, verbo que suele reservarse a objetos no manuales, como un motor o un coche. Así, sucesivamente, podemos ver cómo a la organización jerárquica de los sustantivos podemos contraponer una organización jerárquica de verbos, aun cuando siguiendo criterios diferentes podríamos establecer una tabla diferente. Hágase la prueba. Tómense todos los verbos individualmente fuera de la tabla y búsqese una organización interna. Es muy probable que se hagan grupos diferentes. Por ejemplo, podemos hacer un grupo de verbos «de destrucción»: limar, perforar, romper, etc. Cambiando de criterio,

la organización cambia. Pero el hecho es que es posible siempre una organización, y que los elementos necesarios para establecerla son parte del significado de cada palabra: sus posibilidades organizativas son enormes, pero no infinitas. No deben escatimarse, es más, debemos transmitir a nuestros estudiantes también esa información junto con toda la información del significado, del sentido, de la connotación, del uso formal / informal, del uso coloquial, etc.

Ahora tomemos dos verbos: *chincar* y *pinchar*. El primero lo situaríamos en la tabla en el hueco de la izquierda, y el segundo en el hueco de la derecha. En ese sentido, ¿podría alguien explicar que exista la palabra *chincheta* que nada tiene que ver con *chincar*? Evidentemente se trata de una broma, la palabra *chincheta* tiene su origen en una operación de semejanza y en factores históricos que contribuyen a que el sistema del léxico sea aún más complejo. Pero es evidente que si un estudiante conoce el verbo *chincar* y se encuentra un día con la palabra *chincheta*, y no

Talleres y experiencias didácticas

conoce la etimología de la palabra, algo no le va a cuadrar.

Por otro lado, el mendigo o el ladrón pueden no ser profesiones para determinadas personas, pero un ladrón podría perfectamente decir: «esta noche trabajo». El concepto de profesión puede ser definido en función de factores socioculturales, históricos, etc, pero hay una definición que nos interesa más, y está relacionada con el tipo de frases y de palabras asociadas a la que nos interesa definir. Si tanto un ingeniero como un ladrón pueden llegar a decir «esta noche trabajo», ambas profesiones tienen algo en común que podríamos etiquetar bajo el concepto de «profesiones». Es más, poca gente diría que es falsa una frase como «la del ladrón es una de las profesiones más denostadas de toda sociedad», y todo el mundo sabe cuál es «la profesión más antigua del mundo». ¿Qué cabe en español bajo el paraguas de la palabra «profesión»? Un escritorio es una mesa para escribir, pero es una mesa. Estamos seguros que esta definición no podría traducirse en todos los idiomas.

En definitiva, son los criterios lingüísticos los que debemos tratar en todos los cursos de español. Para ello, tenemos que referirnos a otra operación cognitiva tan importante lingüísticamente hablando como la anterior.

Combinar palabras

Es justamente la capacidad de las palabras para combinarse lo que nos interesa. Las palabras aparecen siempre en su contexto y en su co-texto. Creemos que los procesos cognitivos que intervienen básicamente en la adquisición del léxico son el agrupamiento y la combinatoria, y no la memorización. Creemos, por lo mismo, que los criterios de sistematización que deben guiar la intuición del profesor a la hora de

Es justamente la capacidad de las palabras para combinarse lo que nos interesa. Las palabras aparecen siempre en su contexto y en su co-texto. Creemos que los procesos cognitivos que intervienen básicamente en la adquisición del léxico son el agrupamiento y la combinatoria, y no la memorización

explicar el léxico en clase deben partir de estas dos operaciones.

¿Con qué palabras se puede combinar la palabra *nublarse*? En la introducción del diccionario REDES, de Ignacio Bosque, el gramático español explica el método utilizado para confeccionar el

diccionario, y pone el siguiente ejemplo, explicado por la cita que le sigue:

nublarse: capacidad, cielo, clarividencia, destino, día, entendimiento, éxito, futuro, juicio, horizonte, idea, imagen, memoria, mirada, mente, ojo, paisaje, pensamiento, razón, recuerdo, retina, rostro, semblante, sentido, sol, tiempo, visión, vista

Parece evidente que la mejor información del verbo «nublarse» en la que podemos pensar -sea la que sea- no nos permitiría obtener automáticamente la lista [de combinaciones restrictivas de esa palabra]. Pero es igualmente evidente que, aunque los diccionarios no se ocupen de ella, la información que la lista contiene forma parte del conocimiento lingüístico que los hablantes poseen del español.

(Ignacio Bosque, REDES, Introducción, pág. XCIII)

Consideramos que en esa cita está contenido el concepto fundamental que debe guiar a cualquier profesor de español como lengua extranjera a la hora de explicar las palabras en clase. El concepto de combinaciones restrictivas parece ser el criterio rector de la organización léxica de cualquier idioma, y en esto seguimos a Bosque. No se pueden combinar todas las palabras con todas las palabras, eso parece evidente, y tampoco se pueden combinar de la misma manera en todos los idiomas, algo igualmente evidente que los alumnos obvian cuando aprenden palabras aisladamente, y los profesores lo mismo cuando las enseñan sin sus posibilidades combinatorias. La capacidad de combinarse de una palabra es su significado, y las palabras con las que se combinan pueden agruparse entre sí. Hágase la prueba. En la lista ofrecida por Bosque podemos encontrar grupos de palabras, por ejemplo, palabras referidas a procesos mentales: capacidad, clarividencia, entendimiento, juicio, memoria, mirada, mente, pensamiento, razón, recuerdo, sentido; palabras relacionadas con el futuro: destino, éxito, futuro, horizonte; palabras relacionadas con *ver*: clarividencia, imagen, mirada, ojo, retina, rostro, semblante, visión, vista; y lógicamente palabras relacionadas con *nube*: cielo, día, horizonte, paisaje, sol, tiempo. Lo que no aparece es justamente la palabra *nube*, de la misma manera que no puede limpiarse algo *limpiamente*.

El mismo Bosque establece (Introducción, pág. C) las propiedades fundamentales de estas combinaciones, de las cuales nos interesa especialmente la última:

- No se pueden combinar todas las palabras con todas las palabras, eso parece evidente, y tampoco se pueden combinar de la misma manera en todos los idiomas, algo igualmente evidente que los alumnos obvian cuando aprenden palabras aisladamente
- 1) No se obtienen del conocimiento de la realidad, sino del análisis del idioma.
 - 2) No se alargan indefinidamente, por lo que pueden ser descritas, restringidas y caracterizadas adecuadamente.
 - 3) No se deducen directamente de la definición de la palabra.
 - 4) Deben ser aprendidas específicamente por el que aprende el idioma como primera o segunda lengua.

Un ejemplo final

Para terminar, veamos sólo un ejemplo que pueda dar una idea de las consecuencias que puede tener en nuestros estudiantes el aprendizaje adecuado de este entramado.



El sistema de combinaciones restringidas establecidas para cada palabra delimita la capacidad de una palabra de sustituir a otra. Podemos decir «ha pronunciado muy bien el diálogo», en el sentido de «lo ha leído muy bien», y podemos decir «ha devorado la novela» en el sentido de que la ha leído con mucho interés, pero a nadie se le ocurre pensar que realmente se la haya comido, algo que quizá sí se lo imaginaría un aprendiz de español que haya leído anteriormente la frase «El león devoró a su presa». ¿Son «devorar» y «leer» sinónimos? En cierto sentido son equivalentes,

puesto que uno sustituye al otro. Evidentemente no lo puede sustituir siempre, y la operación tiene sólo una dirección, *leer* no puede sustituir el uso recto del verbo *devorar* en el ejemplo anterior del león. Pero de lo que no nos cabe duda es de que ése es precisamente el tipo de información que necesitamos de ambos verbos. Podemos añadir numerosos casos de combinaciones erróneas establecidas por los estudiantes, como «cambiar moneda» en vez de «cambiar dinero» o «hacer la mesa» en vez de «poner la mesa». El desconocimiento de las posibilidades combinatorias de las palabras puede explicar esos errores.

El caso del verbo «ver» sustituyendo a «leer» nos lleva más lejos aún. Imaginemos la siguiente situación. En una clase de nivel inicial se celebra un examen y el profesor ha puesto en la puerta un cartel que dice «No entrar, examen». Un alumno del grupo llega tarde, mira el cartel y entra. El profesor le pregunta «¿No has visto el cartel?», y el estudiante dice «Sí». Partiendo del hecho de que el alumno no tiene ninguna actitud rebelde o desobediente, ¿qué ha interpretado el alumno? Podemos imaginar perfectamente que ha entendido el verbo «ver» en el sentido de verbo de percepción general, y no como sustituto de «leer», que es lo que quería decir el profesor: «¿No has leído lo que pone en el cartel?». La inferencia permitida por el hecho de que los dos verbos compartan esa combinación no se ha activado el alumno, no se ha establecido esa relación dentro de su propia red léxica. El resultado es un problema pragmático. Las redes de palabras deben de posibilitar, de esa manera, una buena parte de los procesos de inferencia de cada idioma.

Estamos convencidos de que en el proceso de adquisición se acaban estableciendo los entramados necesarios para una comunicación eficiente por parte del estudiante. De hecho, nuestros estudiantes acaban aprendiendo español. Lo que planteamos aquí es que si es verdad que el léxico se estructura a nivel cognitivo a partir de las operaciones de agrupamiento y combinación, nuestro discurso y nuestra organización del tratamiento del léxico en la clase debe convertir ese proceso en criterio de actuación, más que gracias a la memorización de listas de palabras, de manera que se reduzca el esfuerzo cognitivo de adquisición del léxico y se mejoren los resultados del aprendizaje formal.

Humor didáctico

Daniel Michaud Maturana

Hotel Management School, Hogeschool Zuyd
Maastricht. Países Bajos

La positiva función del humor en diferentes aspectos de la vida es ya un hecho bien conocido. Entre los que nos dedicamos a la enseñanza, bien sabido es que un agradable ambiente de trabajo en el aula hace grato el aprender de los estudiantes y el trabajo de los y las profes. Además, es de inmensa importancia saber que *el material gracioso activa la mente seduciendo y desafiando a comprender*. Es que queremos reírnos. Por estas razones presentaremos aquí algunos de los usos que se le puede dar a esa enorme cantidad de material humorístico compuesto por imágenes, textos y películas humorísticas que familiares y amigos nos envían o que nosotros mismos hallamos en la gran biblioteca digital. El orden que seguimos es el siguiente: al entrar a clase; la imagen para fijar el aprendizaje; las variaciones idiomáticas; el cuidado de la redacción; el español para fines específicos; el material auditivo; el nivel del curso: imagen o texto, y el rol del estudiante. Por último, nos referimos a los modos de adquirir material gracioso.

Al entrar a clase. Los alumnos generalmente entran conversando de sus vidas y si queremos que se vayan ambientando a la clase de español podemos encargarnos de que en la pantalla esté proyectada una imagen con poco texto de tal forma que sin mucho esfuerzo el estudiante empiece su clase de español «sin darse cuenta». Ahora bien, para que le guste debe ser una imagen atractiva pues de lo contrario oiremos pensar «qué rollo otra vez». Para un grupo de alumnos principiantes no está mal una imagen como esta:



Otra opción es poner algo de un tema que queramos repasar, como podría ser el uso del indefinido:



Habremos conseguido que el estudiante ya esté reactivando su conocimiento del español antes de comenzar la clase.

La imagen para fijar el aprendizaje. La imagen graciosa facilita la memorización de léxico y de estructuras comunicativas. Su carácter digital nos permite a los profesores dinamizar el aprendizaje del estudiante alternando el uso de una misma imagen con o sin texto. La imagen con texto le presenta al estudiante el léxico y las estructuras, y la misma imagen sin léxico le sirve al estudiante de marco asociativo. Veamos el ejemplo de un calendario cuyo personaje es un conejo:



El estudiante puede aprender así los meses. Cada dos meses hay una nueva imagen y luego podemos pasar las imágenes sin los nombres de los meses. Los

resultados que yo obtuve fueron muy positivos, el aprendizaje es más eficiente. Pero, además, la imagen ofrece la posibilidad de ir ampliando aquello que se le está enseñando al alumno. En el caso del conejo, que fue bautizado como «Pablo», todas las imágenes se prestaban para usar un verbo en forma reflexiva, con lo cual el calendario sirvió para contar lo que hacía el conejo e invitar al alumno a contar cuándo él hacía lo mismo. Enseñar nuevas cosas utilizando de fondo un material lúdico conocido es una de las grandes posibilidades que ofrece el material digital. Las imágenes que generamos fueron como ésta:



Cuidado de la redacción. Anuncios como el que vemos aquí a continuación nos sirven para explicarle al alumno la importancia del cuidado de la redacción sin mucha explicación. Lo que estamos viendo es que este material dice lo que podría decir el profe, es decir, se está creando una variedad de «profes» que resta rutina al curso y que convierte a estudiante y profesor en público con lo cual la relación entre estos dos adquiere cierta camaradería.



Variaciones idiomáticas. Dado que el material suele llegar de diferentes puntos del mundo, dispondremos de una gran variedad expresiva. Es muy aburrido contar que al dinero se le llama «pelas» en la Plaza 2 de Mayo de Madrid y «plata» en la plaza de Armas de Santiago de Chile. Obsérvese por ejemplo la siguiente imagen:



Talleres y experiencias didácticas

Es completamente natural que el estudiante tome una actitud activa y pregunte «¿Qué significa «pucho»?» Lo hace porque quiere entender la gracia, no porque tenga que aprender vocabulario.

El español para fines específicos. El material de un área profesional específica es muy idóneo para motivar al estudiante a opinar sobre la calidad profesional del material. Nuevamente, el material gracioso es el que invita al estudiante a expresarse. En un curso de español de negocios que di, utilicé imágenes como esta para discutir las características del material publicitario:

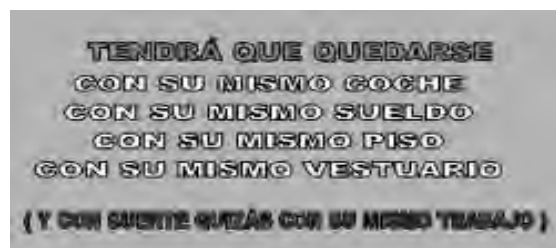
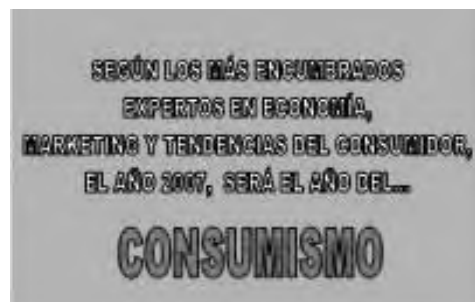


La imagen es fuente de inspiración y origen de asociaciones. Esta segunda imagen originó una discusión sobre las chicas guapas en la publicidad en comparación con los chicos (no se dijo «guapos»). Es decir, la imagen es el mejor aliado para contestar a la pregunta que tan a menudo se escucha «¿Pero qué podemos decir «de verdad» para practicar nuestro español?» Estas imágenes funcionan como bujía para alumnos y profesores.

Material auditivo: películas humorísticas. Frente al alto nivel de conocimiento que requiere la comprensión del humor hablado sin imagen, en la combinación imagen-

sonido, la imagen se presenta como orientadora de lo que se oye. Para el estudiante una excelente forma de práctica auditiva asesorada por la imagen. Es obvio que no puedo poner un ejemplo. Pero no tardaréis en encontrar algo en Internet.

El nivel del curso: imagen o texto. El material sin texto se presta en general para ser utilizado tanto con grupos de principiantes como de alumnos con más conocimientos. Es el material que mayor flexibilidad ofrece ya que puede utilizarse para nombrar los colores u objetos que se ven, para describir la escena o para invitar al estudiante a narrar anécdotas. Una forma de aprovechar esta flexibilidad es utilizando este material junto a ejercicios de libros. El nivel en que se explota viene determinado por el libro que se use y el material humorístico sirve para darle esa gracia inesperada. En la medida en que aumenta la cantidad de texto en el material, el material se ve cada vez más encausado a un tema, imponiendo límites a la fantasía. Esto no implica que luego no se pueda generar una serie de actividades muy diversas. Este material puede ser muy útil al tratar los posesivos o para iniciar una discusión:



El rol del estudiante. Además de lo que hemos venido diciendo con respecto a la participación del estudiante, podemos agregar que el estudiante puede ser también quien aporta material humorístico. La motivación se duplica en este caso porque el estudiante ya no sólo quiere entender lo que se le ofrece, sino también enseñar lo que le gusta con la esperanza de ver su gusto compartido. Se puede temer que se presente material

inadecuado. Mi experiencia es que no sucede si se deja claro que el material sexista, racista y burlón queda fuera de juego. Por lo general se observará que el grado de tolerancia del material presentado por estudiantes es mayor que el presentado por el profesor. También es cierto que los límites del buen gusto lo imponen sin problemas los mismos estudiantes cuando algún estudiante «se pasa». Observamos que el uso de este

material tiene un alcance aún mayor: nos permite reflexionar sobre aspectos sociales, sobre lo aceptable y lo rechazable.

Una alumna me trajo estas fotos que nos sirvieron para hablar del rol de la muerte en las culturas latinoamericanas.

Fotografías **REALES** tomadas en cementerios de Chile.



*[Buen esposo/buen padre/mal electricista/casero] [Recuerdo de todos sus hijos (menos Ricardo que no dió nada)]
(Las faltas de ortografía pueden ser igualmente muy útiles)*

Adquisición. Yo tengo la suerte de tener un tío, Patricio, que me envía cuanto chiste encuentra. Seguro que tenéis algún familiar o colega dispuesto a ayudar. Pero si no fuera así, da muy buenos resultados buscar en google por imagen, visitar los sitios de geniales profesionales como Bruno Bozzetto. Por cierto, cuando queráis tratar temas políticos o históricos, buscad en imágenes el

nombre del político. Todo esto sin contar la cantidad que nos pueden dar los entusiasmados estudiantes.



Ayuntamiento de Maastricht. Países Bajos

Autores de este artículo son todos los que me han enviado material humorístico y, en especial, mis alumnos del Hoge Hotelschool Maastricht, con quienes además hemos usado y discutido este material. A todos ellos, mi agradecimiento.

Español urgente

Coleccionar errores

Alberto Gómez Font

Coordinador General de la Fundación del Español Urgente
Madrid

Hace ya veintiocho años que el periodista español Luis María Ansón, siendo presidente de la Agencia Efe, creó el Departamento de Español Urgente con la ayuda de su amigo Fernando Lázaro Carreter (de la Real Academia Española). Y hace ya tres años que aquel departamento se convirtió en la Fundación del Español Urgente (Fundéu BBVA), gracias a la iniciativa de otro periodista, Álex Grijelmo, actual presidente de la misma agencia de noticias.

Entré a trabajar en el primer equipo, allá por octubre de 1980, y sigo haciéndolo en el actual, y desde entonces hasta hoy, consciente o inconscientemente, vengo coleccionando errores lingüísticos cometidos por los periodistas de radio, televisión y prensa escrita. No tengo ni idea de cuántos errores hay en mi colección; no los he contado nunca ni pienso hacerlo, pero son muchísimos, y es una colección compartida con otras personas que, como yo, se dedican a buscar y rebuscar en revistas, diarios y noticieros de radio y televisión. En ella hay errores ortográficos, tipográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, extranjerismos, vulgarismos, anacolutos, redundancias... Toda una miscelánea de los errores que, bien sea por descuido o por ignorancia, cometen los profesionales de los medios de comunicación, aunque también pueden deberse a que son errores incrustados en la lengua general y los periodistas se limitan a reflejarlos.

Es una colección nutrida y vistosa, pero le falta algo importante: me limité a buscar y juntar los errores para poder mostrarlos, para poder decirles a quienes los cometieron que deberían prestar más atención al usar su principal herramienta de trabajo —la lengua española—, pero nunca me detuve ni un minuto para contar los aciertos, para ver cuántas palabras y cuántas páginas de periódico, cuántas horas de noticiarios de

radio y televisión hay que repasar para encontrar una pieza más que pueda sumarse a mi colección de fallos. No lo hice yo ni conozco a nadie que lo haya hecho, por lo que, de momento, no podemos afirmar algo como «hay un error por cada 50.000 palabras...», o «el porcentaje de errores es de un 0,006 %».

Adolece esa colección, además, de un mal incurable que es propio de ella y de ninguna más: hay piezas que poco a poco van perdiendo el lugar que ocuparon hasta que llegan a ser expulsadas para siempre; nunca más podrán formar parte de la lista de errores pacientemente recopilados por el coleccionista. En la mía eso ya ha ocurrido muchas, demasiadas veces, tantas que he llegado a temer que ese mal se expanda y actúe cada vez más rápidamente.

El primero en caer enfermo y desaparecer al poco tiempo de mi colección fue el verbo *incidir*. Entró en ella en 1980 y en la ficha decía que se estaba usando erróneamente con un significado que no tenía: el de *repercutir*, pues en ese momento, la definición oficial de *incidir* era ‘caer o incurrir en una falta, error, extremo, etc.’ y, en cirugía, ‘hacer una incisión o cortadura’. Cuatro años más tarde, en 1984, con la publicación del *Diccionario Manual de la Lengua Española* (de la Real Academia Española), detecté que había caído enfermo y pronto abandonaría la colección, pues en ese nuevo libro ya aparecía con el significado de ‘repercutir, causar efecto una cosa en otra’. Pero aún podía salvarse, porque aquel no era un diccionario normativo, mas cinco años después le llegó la sentencia de muerte: en la vigésima edición del *Diccionario de la Lengua Española*, (Real Academia Española, 1989), este sí de carácter normativo, se corroboraban los malos presagios y aquel verbo debía salir por la puerta trasera de mi colección de errores; ya no podía considerarse equivocado su uso con el

Toda una miscelánea de los errores que, bien sea por descuido o por ignorancia, cometen los profesionales de los medios de comunicación, aunque también pueden deberse a que son errores incrustados en la lengua general y los periodistas se limitan a reflejarlos.

significado que nueve años antes censurábamos los correctores de estilo.

Otro verbo que corrió la misma suerte, aunque su enfermedad fue mucho más larga y penosa, fue *nominar*: años y años (lo capturé en 1980) ocupó un lugar destacado en la lista de errores, pues, por influencia del inglés, por culpa de lo que los traductores conocen como *falsos amigos*, se estaba usando en español con un significado que en aquel entonces no tenía en nuestra lengua, pero sí en el inglés *nominate*, el de ‘seleccionar a alguien o algo para optar a un premio’. Así, cuando llegaban a mi despacho las noticias sobre los premios Óscar de cinematografía y en ellas se repetía una y otra vez aquello de «las películas *nominadas*» y «los actores *nominados*», me guardaba esos errores para mi colección y le indicaba al redactor de la información que debía decir «las películas *seleccionadas*» y «los actores *candidatos*».

El primer aviso de que *nominar* saldría algún día de mi colección lo recibí en 1984, cuando apareció el mentado *Diccionario Manual de la Lengua Española*, en el que, además de su significado tradicional en español (‘dotar de un nombre a una persona o cosa’), aparecía este otro: ‘Elegir o señalar a uno para un posible cargo, dignidad, premio, etc.’, es decir, el sentido de ese verbo en inglés. Pero volvió la calma y pasó el susto durante algunos años más, pues en las dos siguientes ediciones del *Diccionario de la Lengua Española*, (Real Academia Española, 1989 y 1992) seguía apareciendo con el significado de siempre. Esa tranquilidad casi me aseguraba que *nominar* seguiría en mi colección de errores, pero hoy ya no está, ya tuve que echarlo, discretamente, por la puerta trasera, pues en la 22.^a edición del Diccionario (del 2001) ese verbo aparece con tres acepciones: ‘dar nombre a alguien o algo’, ‘designar a alguien para un cargo o cometido’ y ‘presentar o proponer a alguien para un premio’.

Además, muy pocos hispanohablantes conocen o utilizan la primera de esas definiciones. Yo no conozco a nadie que *nomine* al gatito o al perrito que acaba de adoptar como mascota...

Hubo otros dos errores que por su propia identidad ocuparon durante años los lugares undécimo y duodécimo de la colección: las palabras *decimoprimer*o y *decimosegundo*, que se consideraban como ajenas a la norma culta, a pesar de que tenían hermanas muy parecidas, como *decimotercero*, *decimocuarto*,

decimoquinto... Ahora tampoco están, ya no ocupan esos lugares ni ningún otro, pues desde la aparición, en el 2005, del *Diccionario panhispánico de dudas* (de la Asociación de Academias de la Lengua Española), pasaron a ser correctas, es decir, desaparecieron como errores.

Y aunque ya tuve que retirar de mi colección al adjetivo *desapercibido*, me resisto a usarlo con el significado que antes era erróneo y ya no lo es más: el de *inadvertido*. La única vez que oí ese adjetivo bien usado fue en Tijuana, en la casa de mi amigo-hermano Jorge de Buen Unna, una noche en la que tomábamos tequila reposado y conversábamos en el salón y mi anfitrión vio que mi vasito estaba vacío y exclamó: «¡Alberto, te tengo desapercibido!», mientras me observaba con cara pícaro esperando mi reacción ante su guiño lingüístico.

Esta colección no está a la venta, no pienso subastarla en internet, está a la disposición de quien piense que puede servirle para algo; pero quien avisa no es traidor: no sirve para nada si no se cuentan también los aciertos y para eso hace falta invertir mucho tiempo. Además, hay que estar siempre muy pendiente, demasiado pendiente de ella, pues nunca sanará de su enfermedad, de ese mal que hace que decrezca por un lado mientras crece por el otro.



Biblioteca de la Universidad de Lovaina

Español en los medios de comunicación

La madre de todos los corderos: la televisión

Carlos Muñoz

Institut Marie Haps. Bruselas

La evolución del idioma es un tenue equilibrio entre conservadurismo y novedad -a veces moda-, entre lenguaje patrimonial y neologismo. Estamos ahora en una fase donde el péndulo oscila hacia el «*todo vale ¿por qué no?*» No hay rigor, como tampoco hay competencia lingüística por parte de algunos profesionales de la televisión, que viven de darle a la lengua, precisamente en la televisión, que da carta de legitimidad a tantas tonterías idiomáticas. Es lo que defino como «virus lingüístico», un microorganismo agramatical que penetra en la frase y la infecta formal o nocionalmente, pudiendo extenderse a otras y reproducirse por falta de intervención autorizada, no es mortal para el idioma pero lo afea o empobrece. Estos virus pueden ser fonéticos, léxicos o gramaticales. Algunos son más virulentos que otros y su capacidad de reproducción es asombrosa. Uno de sus medios de predilección es la televisión (donde prolifera el laísmo, el leguaje pueril, los calcos y barbarismos innecesarios importados por traducciones poco profesionales, la moda de la feminización de vocablos, etc).

Cometen laísmo, sin sonrojo y sin parar, toda la familia Alcántara y todas las familias y vecinos de las series televisivas de producción nacional, y no es por prurito de fidelidad en el retrato de una clase social madrileña. El laísmo en las series de televisión es culpa de los actores, los guionistas y los revisores, porque nadie dice nada y porque los demás lo escuchamos sin prevención y al final cala en muchos, sobre todo en los jóvenes, que a su vez lo reproducen en el habla y así se transmite, se reimplanta exponencialmente, y parasita de forma taimada los oídos de los estudiantes, que leen poco. La televisión no es sólo un espejo reproductor de lo existente, es también un difusor que multiplica y extiende el error, y convierte en banal para nuestros oídos las faltas sintácticas más abstrusas.

Algunos virus lingüísticos llegan hasta Bruselas traídos por los vientos de Erasmo y «contaminan» a mis estudiantes en la cafetería de la Facultad y en los contactos informales.

Debemos suponer que los periodistas que trabajan en televisión no son los peores de su promoción, pero necesitarían a un revisor que corrigiera los textos que ellos han preparado previamente, y seguramente ensayado, porque a menudo son textos de mala calidad, llenos de gazapos gramaticales o nocionales, o los dos, cuando

no insulsos y léxicamente paupérrimos. Los problemas de coocurrencia, barbarismos, sin sentidos, vulgaridad, las coletillas, los idiotismos..., son tan frecuentes como penosos. Consulto mi cuaderno de notas y escojo algunas perlas:

1. Laísmo

Un comentario sobre una de las participantes en «la Academia»: «de oca a oca y tira porque *la toca*» (le toca).

En otro programa: «*las sacan información privada y las engañan*» (les sacan).

En una tertulia tomatera: «...que se opere de ese culo que *se la está cayendo*» (se le).

Un ginecólogo: «En este país *la negaban* (a la baronesa) *el pan y la sab*» (le negaban).

En un Corazón «...una foto de Victoria B., con una mano estratégicamente colocada *tapándola el pecho*» (tapándole).

«A Encarna, *la gustaba* vestirse bien» (le gustaba).

«*La tengo* una gran estima» (le tengo una gran estima o la tengo en gran estima).

El problema emerge de vez en cuando en la prensa escrita: «Manuel Marín se cebó con la secretaria primera, ... no sólo la abroncó sino que *la prohibió dirigirse a él* en adelante» (le prohibió).

2. Errores de léxico

«La empresa nunca había tenido *una incidencia* como ésta» (interrumpir la producción a causa de las lluvias torrenciales).

Una explosión en una fábrica que produce un muerto y varios heridos es denominada *un incidente*.

«Las manifestaciones del once de marzo muestran que la democracia es *el mejor arma* para acabar con el terrorismo» (la mejor arma).

«Los dos policías fueron asesinados con ese mismo arma» (esa misma arma).

«*Mucho hambre, tiene mucho hambre*», en un anuncio (mucho hambre).

«El día de su cumpleaños se dispararon *veintiún salvas* en su honor» (veintiuna salvas).

«El *ceró como un por ciento*» (ceró coma uno).

«Algunos están en contra del trasvase de *nuestro agua*» (nuestra agua).

«El humedal donde han encontrado *ese ave* muerta...» (esa ave).

«*Osea* que ya no son amigos», en un subtítulo televisivo (o sea).

3. Errores de gramática

«Los montañeros no soportaron los 20 °C bajo cero que *hicieron* anoche en Sierra Nevada» (que hizo).

«*Han habido* situaciones muy tensas» (ha habido).

Recordemos que, cuando el verbo es impersonal, no debe concordar en número con el complemento directo, y menos aún debemos confundir éste con un sujeto, (en los verbos impersonales no lo hay). El verbo «haber», por su carácter impersonal siempre ha de ir en tercera persona del singular, independientemente de que el complemento directo sea singular o plural.

Basta con escuchar atentamente a los corresponsales de los informativos para obtener material variado y tristemente divertido.

4. Aliteraciones de Perogrullo

«Los vecinos se quejan de *la tardanza con que suelen tardar* en intervenir las compañías de seguros».

«A todos nos sorprendió *la tardanza con que se tardó* en reaccionar ante los maltratos...».

«Estamos en la bahía de Cádiz... donde hay muchos buques a la espera de *adentrarse mar adentro*».

«Usted puede ganar una enciclopedia que *reúne todo el saber reunido* en veinte volúmenes».

«*Los asistentes han podido asistir* en directo al tuneo de los coches...».

«Esta mañana *se planteaba incluso la posibilidad de plantear*...».

«...*obviamente no hay que obviar* que...».

«*En ese caso sí que podría darse el caso* de que las aves se contagiaran».

«Siria *ha anunciado que ha aceptado anunciar* conversaciones».

«Tenemos que *empezar a iniciar* un proceso político».

«Para *intentar llegar a conseguir* un acuerdo».

«Conectamos ahora con la sede de las Naciones Unidas donde *se están preparando los prolegómenos* de la sesión sobre el desarme de Irak».

«Tras la *cena de gala*, el Príncipe *hizo gala* de...».

5. Obviedades

«...y otras tantas [personas] *esperando entrar en las listas de espera*».

«Martinsa lanza una opa por *el cien por ciento de la totalidad* de acciones de Padesa».

«El Departamento de Estado ha admitido que estaba *espiando en secreto* las operaciones bancarias».

«Una *reproducción fidedigna* de un cuadro de Sorolla».

«*Esperamos que ojalá* el equipo marque hoy muchos goles».

«La ilegalización de Batasuna, lo ha sido *por unanimidad de todos los miembros* del Tribunal».

6. Incompatibilidad nocional

«...para pedir a ETA *que cese el fin* de las armas».

«Cerca de *un centenar de muertos han perdido la vida* en una serie de sangrientos atentados en Oriente Próximo».

«Los modelos en las pasarelas lucían la moda Elvis, *flequillos con tupé*».

«El Alavés *ha subido a los puestos de descenso*...».

[Tras unas inundaciones] «*los vecinos siguen desalojados* en el complejo polideportivo».

7. Errores de connotación

[Hablando de un huracán devastador en Jamaica y Cuba, las imágenes presentan a las gentes desesperadas tapando las casas con maderas y enmurándolas]: «*Se celebran los preparativos* para recibir a Iván, que los meteorólogos llaman El Terrible...» (celebrar la llegada de un huracán destructor parece malsano).

«Don ..., diputado *nacional socialista*, ha valorado muy positivamente el nuevo plan de infraestructuras de Zapatero» (desafortunada asociación por sus resonancias nazis).

«Los jugadores sudafricanos han preferido no desplazarse y *entrenarse en su campo de concentración*» (*idem* por su analogía con el *apartheid*).

8. Tics lingüísticos

La cada vez más fatigosa feminización de los vocablos en un doblete reiterativo de ingenuidad igualitarista (*cf.* MOSAICO n° 18, pág. 31): «hoy 14 de julio empiezan *para muchos y muchas* las vacaciones» (el *masculino inclusivo* no connotado, ¡existe!).

La manía insoportable del «...-*pero-eso-sí*» empleado como adversativo en todos los caldos.

Y algo que me produce escalofríos sólo de pensarlo, la aparición del feísimo e innecesario *y/o* en el lenguaje hablado, que ya he oído algunas veces.

Yo creo que, con estos botones, tenemos derecho a exigir muestras de rigor en el idioma a los profesionales del periodismo, si no ¿a quién vamos a pedirlo? ¿Es mucho pedir a un corresponsal que apenas habla en directo 30 segundos seguidos que lo haga con corrección?, ¿es que los periodistas no leen los Libros de estilo?, ¿para qué sirve el *Manual de Estilo de TVE* o los consejos de la Fundéu?, ¿es que los profesionales del idioma no leen a sus maestros?, ¿es que los *Dardos* de Lázaro no es una lectura obligatoria en las Facultades de Periodismo?

La respuesta va implícita en este gazapo del habla popular soltado por un presentador de Autonomía: «*ustedes tendrán que adivinarlo*».

ARACATACA, MAGDALENA

Consuelo Cano Garzón

Centro cultural Evere

masterconsuelo@yahoo.es

Antes de leer

- Vamos a leer un texto sobre la ciudad natal del escritor colombiano Gabriel García Márquez.
 - ¿Sabes quién es Gabriel García Márquez?
 - ¿Qué sabes de su ciudad natal?
 - ¿En tu país hay algún escritor que haya obtenido el Premio Nobel de Literatura?
 - ¿Conoces el origen de los Premios Nobel? ¿En qué consisten?



El origen del nombre del pueblo se compone de Ara que significa río de agua clara y Cataca, por el cacique que llevaba ese nombre y que pertenecía a la tribu de los Chimillas.

Allí nació en 1928 el colombiano García Márquez, premio Nobel de Literatura de 1982.

Es una calurosa población de entre 38 y 42°. Sus habitantes, los «cataqueros», se dedican al cultivo

Durante la lectura

- Lee el siguiente texto y subraya las palabras que no entiendas. Busca el significado en el diccionario.

Texto

El municipio de Aracataca se encuentra localizado en la República de Colombia, Región Caribe, en la zona noroeste del Departamento del Magdalena.

Limita por el norte: Municipios de Ciénaga, Santa Marta y Zona bananera

Sur: Municipios de Fundación y Pivijay por el Este: Departamento del César

Oeste: Municipios de Pivijay y El Retén.



de banano hoy su economía, además del banano y la ganadería, se ha diversificado con la producción de aceite de palma, arroz, algodón, caña de azúcar, frijón, plátano, yuca, tomate y su futuro parece más promisorio.

Ganadería: Vacunos, equina, mular, asnal, avícola, ovicaprina y porcina.

Hidrografía: Está bañado por los ríos Aracataca, Duriameina, Piedras y Fundación que lo separa del municipio del mismo nombre.

¿Cómo llegar al municipio?

Para llegar al municipio de Aracataca se atraviesa la carretera troncal del Caribe, que cubre la ruta Santa Marta – Santa Fe de Bogotá, pasando por el sector occidental del casco urbano de este municipio. En Santa Marta se coge una flota en el Terminal. El recorrido dura más o menos una hora y media, a la entrada del pueblo se aprecia un gran cartel con una de las frases más famosas y con un dibujo del rostro del Nobel. Podemos apreciar que varios muros del pueblo tienen pintados fragmentos de la obra ganadora del premio Nobel donde se describe Macondo.

También podemos visitar la Biblioteca Municipal «Remedios La Bella», la cual posee un área de 708 metros cuadrados, conformada por una sala de lectura, con una colección de 7.923 volúmenes, 321 libros no clasificados en diferentes áreas del conocimiento, sala de colección, sala infantil, sala virtual, oficinas, corredor de exposiciones, baños y patios para que todos los visitantes tengan la oportunidad de consultar libremente cualquier tema.

En la casa natal del escritor se pueden apreciar fotos, recortes de periódico, trozos de sus obras, obsequios llegados de todas partes del mundo y objetos que pertenecieron a la familia. Cerca de la casa de Gabo se encuentra la estación de tren. La Plaza Mayor es otro de los atractivos de este municipio.

Haciendo este recorrido se pueden degustar algunos de los platos típicos de la región como son: el guineo cocido con queso (Cayeye), sancocho de gallina criolla, de pescado y de mondongo.

Mazamorra de guineo, pastel de arroz y carnes.

Aquí tienes la receta para el sancocho de pescado:

Ingredientes

Pescado.

1 Plátano Verde picado en pedazos gruesos.

Papa pelada y partida.

Papa criolla (opcional).

Mazorca.

Cilantro.

Sal.

Cebolla cabezona picada.

Zanahoria (opcional).

Agua.



Preparación

Se cocina el pescado, para que suelte el jugo. Después de cocido, se saca y en el caldo se le agregan los demás ingredientes. Las hojas picadas del cilantro se reservan para el momento de servir.

Se cocina todo esto hasta que los plátanos estén blandos. Para espesar, puede agregar una papa licuada y cocinar con todos los demás ingredientes. Se sirve en una cazuela o en un plato hondo y se acompaña de arroz.

El personaje de 2007 en el mundo iberoamericano fue Gabriel García Márquez, quien recibió el homenaje central del IV Congreso Internacional de la Lengua Española que se celebró en Cartagena en marzo.

Se festejó el cumpleaños número 80 de Gabo, los 60 años de la publicación de su primer cuento, los 40 de la primera edición de «Cien años de soledad» y el 25 aniversario de la entrega del premio Nobel.

Después de la lectura

3. a) ¿En qué país se encuentra el municipio de Aracataca, dentro de qué región y a qué departamento pertenece?
- b) ¿Cuál es el gentilicio de los nacidos en Aracataca?
- c) ¿Cuál es la producción agrícola principal?
- d) Relaciona las palabras con el dibujo correspondiente



Porcino

Ovicaprina

Avícola

Mular

Equino

Vacuno

Asnal



4. En el texto nos hacen una descripción de los sitios de interés que podemos encontrar en el Municipio.
¿Pues enumerar algunos de ellos?

5. De acuerdo con la receta, ordena los pasos para la preparación del sancocho de pescado.

a. Se espesa con una papa picada .

b. Se saca el pescado.

c. Se cocina el pescado

d. Se cocina hasta que los plátanos estén blandos

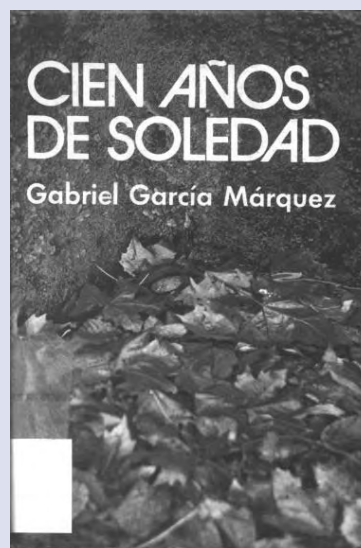
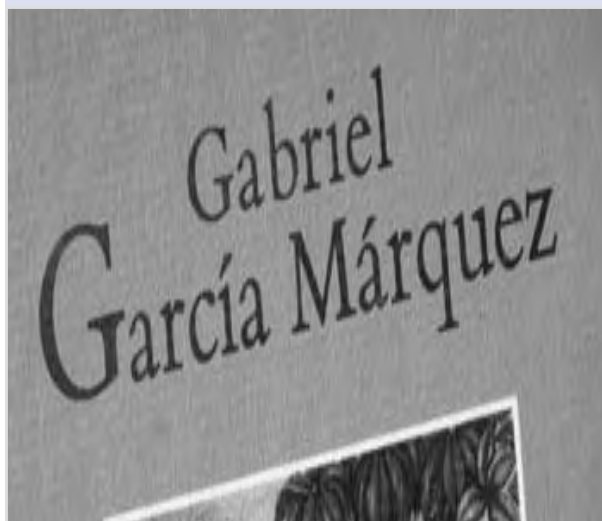
e. Se le agregan los demás ingredientes

SITIOS DE INTERNET

<http://aracataca-magdalena.gov.co/sitio.shtml>

<http://www.revistanumero.com/32nobel.htm>

<http://www.vaaya.com/colombia/map-colombia.htm>



Tintín, Tintin, Tim, Kuifje

Pilar Fernández Segura

Instituto Cervantes de Bruselas

Universidad de Amberes

Éste es un pequeño homenaje a mis estudiantes belgas con motivo de la celebración del centenario del nacimiento de su personaje internacional más entrañable.

- es belga
- tiene un perro
- tiene un tupé

Actividad 1

Adivina de quién te voy a hablar.
Te daré las siguientes pistas:

- es muy listo y muy curioso también.
- es joven
- no está casado
- vive solo con su mascota
- no tiene novia
- tiene un buen trabajo
- viaja mucho
- es un reportero aunque no ejerce como tal

¿Quién es?



Es muy fácil, ¿verdad? Seguro que lo habéis adivinado enseguida. Probablemente, vosotros sabéis mucho más de él que yo. Utilizando las pistas anteriores voy a hacer una descripción lo más detallada posible.

Tintín es un joven y famoso reportero, que llevado por su gran curiosidad viaja por todo el mundo y vive grandes aventuras, siempre en compañía de su perro Milú. Valiente, astuto, amable y defensor a ultranza de los débiles frente a las injusticias de los más fuertes, es el amigo que todos deseáramos tener.

Actividad 2

Ahora es tu turno. Tintín tenía muchos amigos, ¿podrías describir alguno de ellos imitando la descripción anterior? Elige uno de los que aparecen a continuación:

El capitán Haddock
Rastapopoulos
el fiel mayordomo Néstor
el profesor Tornasol
los policías gemelos Hernández y Fernández
la cantante Castiflore

Tu descripción:

Actividad 3

Ahora sabemos un poco más de ellos. Pero, ¿quién fue su creador? Leamos algo de su biografía:

1907 *Georges Rémi nace en Bruselas, Bélgica, el 22 de mayo.*

1924 *A partir de este momento, Georges Rémi comenzará a firmar sus dibujos con el nombre de Hergé. Su nombre es un juego de letras.*

1929 *El 10 de enero «nacen» Tintín y Milú en Le Petit vingtième.*

1930 *Se publica el primer álbum de Tintín, Tintín reportero, en el país de los Soviets.*

1940 *Bélgica es invadida por las tropas alemanas.*

Hergé comienza el diseño de una nueva aventura, El Cangrejo de las Pinzas de Oro, que se publicará en Le Soir, uno de los pocos periódicos autorizados por la ocupación alemana.

1960 *Tintín se acerca al cine. El belga Jean-Pierre Talbot será el actor que lo encarne en la gran pantalla en El Misterio del Toisón de Oro.*

El actor repetirá aparición en 1964 en Tintín y las Naranjas Azules.

1976 *Se proyecta el documental Yo, Tintín, dedicado al héroe y a su creador. El 29 de septiembre se inaugura en Bruselas una estatua de bronce con la imagen de Tintín y Milú.*

1983 *El 3 de marzo, fallece Georges Rémi.*



Ahora tú, con esta información, ¿podrías decirme, oralmente, quién fue su creador utilizando la información anterior pero sin leerla y en pasado?

Actividad para preparar en casa: Pedir a los alumnos que escriban una breve biografía de un personaje belga de su interés. En una próxima sesión se pedirá a los alumnos que hablen de su personaje, en parejas, uno comienza mientras el otro toma notas y pregunta aquello que no haya entendido para después explicar al resto de la clase quién es el personaje elegido por su compañero. Al mismo tiempo el profesor puede recoger los ejercicios escritos y corregir los errores.

Hablar de un personaje belga famoso, un político, un escritor, un cantante...:

Actividad 4

Volvamos a Tintín. Seguro que habéis leído alguna de sus miles de aventuras. ¿Recordáis alguna? Yo, recuerdo la titulada «Tintín y el templo del sol» que me gustó mucho.

Mi historia:

En esta historia, Tintín y el capitán Haddock acompañados del inseparable Milú fueron hasta Perú en busca del profesor Tornasol, que había sido raptado por haberse atrevido a ponerse la pulsera de la momia inca Rascar Capac. Tintín descubrió al profesor en el carguero Pachamac, pero no logró liberarlo. Las pistas les llevaron a hacer un largo viaje en compañía de Zorrino, un chico indio, a través de las montañas de los Andes y la selva hacia un templo secreto de los incas.

Una vez hecho este pequeño resumen, el profesor debería hacer hincapié en algunos de los aspectos culturales sobre los que se hacen referencia en este

resumen. Preguntar a los alumnos qué saben sobre ellos:

- Perú
- Los Incas
- La Pachamama
- Los Andes

Actividad 5

Ahora tú, recuerdas alguna de estas aventuras, ¿podrías contárnosla?

Tintín en el Congo

Tintín en América

La Isla Negra

El Loto Azul

La estrella misteriosa

Los cigarrillos del Faraón

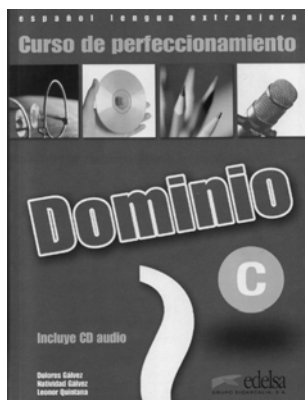
Tu historia:

Tintín, el Capitán Haddock y sus amigos, en un mural pintado de la estación de metro de Stockel.
(M. Romero 16.03.2007)



La capital belga se descubre ante el popular personaje de Hergé, cuando se cumplen **100 años de su nacimiento.**

Título Nivel	Destreza principal Otras destrezas	Objetivos	Soluciones Material
Ficha 82 Aracataca, Magdalena <i>Nivel: usuario básico (A1 y A2)</i>	- Comprensión lectora - Expresión oral y escrita	- Conocer parte de la geografía colombiana - Describir lugares - Distinguir algunas especies de ganado - Reflexionar y comparar la gastronomía del país - Realizar tareas de búsqueda en Internet - Conocer aspectos importantes de la vida de un personaje	1. a), b), c), Libres. 1. d) El Premio Nobel es el primer premio internacional otorgado desde 1901 por los destacados logros en Física, Química, Medicina, Literatura y Paz. El premio consiste de una medalla, un diploma personal y un monto en metálico. 3. a) El país es Colombia, dentro de la Región Atlántica o Caribe y pertenece al Departamento del Magdalena. 3. b) Cataqueros. 3. c) El banano. 4. La Biblioteca Municipal «Remedios La Bella», la casa natal del escritor, la estación de tren, la Plaza Mayor. 5. De acuerdo con la receta ordena los pasos para la preparación del sancocho de pescado. a) Se espesa con una papa picada : 5 b) Se saca el pescado: 2 c) Se cocina el pescado: 1 d) Se cocina hasta que los plátanos estén blandos: 4 e) Se agregan los demás ingredientes: 3
Ficha 83 Tintín, Tintin, Tim, Kuifje <i>Usuarios Básicos (A2)</i> <i>Usuarios Independientes (B1.B2)</i>	- Expresión oral - Expresión escrita - Comprensión oral	- Hacer una descripción de un personaje - Usar los tiempos de pasado para: *Hablar en pasado de un personaje histórico famoso, *Contar una historia, *Hacer el resumen de una historia - Acercarse a diferentes aspectos culturales de América Latina, como la cultura inca	- Cualquier película de Tintín. Son breves. Duran unos 30 minutos. Se pueden ver en clase.



Dominio. Curso de perfeccionamiento. Nivel C

Dolores Gálvez, Natividad Gálvez y Leonor Quintana.
Editorial Edelsa, Madrid 2007

La editorial Edelsa presentó el pasado año su nuevo método *Dominio. Curso de perfeccionamiento* para nivel C, cuyas autoras nos dicen en

el prólogo que pretenden «que sea un incentivo para que los estudiantes expresen su propio pensamiento en español». El libro va dirigido a los alumnos de nivel superior que quieren consolidar, ampliar y perfeccionar sus conocimientos lingüísticos y culturales, así como a los que quieren preparar el Diploma Superior de Español. Va acompañado de un CD y un libro para el profesor, *Fundamentos y claves*, en el que se explican los principios metodológicos que lo sustentan y se proporcionan las claves de todas las actividades y ejercicios y las transcripciones de las audiciones.

Los objetivos que encontramos en *Fundamentos y claves* son: 1. «Dominar los contenidos propios del nivel C»; 2. «Capacitar al estudiante para el Diploma de Español (Nivel Superior).» El libro se ha concebido de una forma muy adecuada para conseguir estos objetivos, ya que ofrece los medios para que los estudiantes amplíen conocimientos de léxico y de recursos fraseológicos, profundicen en sus conocimientos de gramática prestando atención a los que ya tienen, amplíen su repertorio de recursos tanto para la producción e interacción oral como escrita y se familiaricen con los diferentes géneros de discurso. Además, la manera de presentar los diferentes materiales para que sean útiles para la preparación del Diploma Superior es muy acertada. La dimensión de los textos escritos y orales, el tipo de preguntas de comprensión y el tratamiento de los contenidos gramaticales, léxicos y fraseológicos aproximan a los estudiantes al examen al que se van a enfrentar.

El libro está dividido en diez unidades compuestas por seis secciones que atienden a las cinco destrezas (producción oral y escrita, recepción oral y escrita e interacción) y a la competencia gramatical. Las diferentes destrezas se desarrollan en sus secciones correspondientes y a través de los ejercicios de léxico, gramática y expresiones lingüístico-culturales.

La primera sección, *Comprensión lectora*, nos presenta primero un texto y después una serie de actividades de comprensión con preguntas muy afines a las del DSE, de reflexión y de creación sobre el contenido del texto. Sigue después una serie de ejercicios de ampliación de vocabulario en los que se trabaja con sinónimos y antónimos de palabras seleccionadas de la lectura. Los textos son variados (literarios, de ensayo y de opinión) y muestran temas de actualidad de España y Latinoamérica.

La segunda sección, *Comprensión auditiva*, trata textos informativos, informativos especializados, de opinión, entrevistas, etc. En las audiciones se presta atención a las

variedades del español. Las preguntas de comprensión sobre los textos orales responden en general a los esquemas de verdadero /falso o de respuesta de opción múltiple, tal y como encontramos en el DSE.

Para la tercera sección, *Competencia gramatical*, el objetivo es, como indican las autoras, «repasar y consolidar conocimientos gramaticales previos (B2+) así como dominar contenidos propios del nivel (C).» Para ello se tratan temas gramaticales como la subordinación, el estilo indirecto, por/para, los valores de «se», la formación del diminutivo, los verbos de cambio, etc, abordándolos con ejercicios basados en su mayor parte en textos con huecos para completar y transformar.

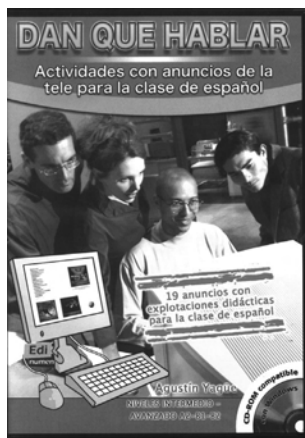
La cuarta sección, denominada *Expresión e interacción escrita*, tiene como objetivo «familiarizarse con los diferentes géneros discursivos y productos textuales». Para lograrlo se ofrecen, a lo largo de las diez unidades, prácticas sobre diferentes tipos de cartas y sobre redacciones de informes, exposiciones del punto de vista sobre un tema, artículos especializados, artículos informativos, etc. Para la interacción escrita se proponen actividades como expresar malestar, pedir explicaciones, agradecer o rechazar ofrecimientos, etc. Después de la ejemplificación y las explicaciones pertinentes sobre cada tipo de escrito, se propone un tema para que el estudiante cree un documento, se dan unas pautas y se indican los recursos lingüísticos habituales en cada caso.

La *Expresión e interacción oral* viene presentada en dos apartados: en el primero, «La lengua nuestra de cada día», se trabajan expresiones lingüístico-culturales a través de varios ejercicios de comprensión y contextualización; en el segundo, «Hablando se entiende la gente», se proponen actividades como exposiciones orales, debates y tertulias sobre temas de actualidad a partir de un texto y de una serie de pautas para que el estudiante prepare su intervención.

La última y quinta sección, *Recuerda gramatical*, es un resumen de los contenidos gramaticales de la unidad que se han abordado en forma de ejercicios en la parte denominada *Competencia gramatical*.

Dominio no sigue el enfoque por tareas, aunque hay algunas actividades que se podrían transformar para utilizarlas como tales. Es un manual suficientemente completo para los profesores que acostumbran a seguir un método en los cursos de nivel C. Para los que prefieren trabajar con diversos materiales, *Dominio* ofrece muchas posibilidades de elevada calidad. Está, además, muy bien orientado a la preparación del DSE y puede servir de gran ayuda tanto a los estudiantes que la realicen de manera autónoma como a los profesores que den clases específicas de preparación de los DELE.

Lourdes Martínez Casillas
Centre de Langues Luxembourg



Dan que hablar

Agustín Yagüe

Editorial Edinumen, Madrid 2007

Dan que hablar es un CD-ROM que recoge anuncios de la televisión con explotaciones didácticas para la clase de español. Se trata de un material dirigido principalmente, aunque no

exclusivamente, a estudiantes de nivel intermedio (B1 y B2 del *Marco Común de Referencia Europeo*) y a pesar de estar en soporte CD-ROM no ha sido concebido como material de estudio autónomo para el estudiante sino para uso en la clase. Un vistazo rápido al índice que aparece en la carátula nos permite hacernos una idea del contenido de las sesiones:

- hablar del pasado
- expresar preferencias
- expresar acciones cotidianas
- estereotipos culturales
- expresar suposiciones
- de tiendas
- hablando por teléfono
- expresar hipótesis
- expresar sentimientos
- relatar lo dicho por otros
- expresar deseos
- convencer a alguien
- acciones impersonales
- iniciar conversaciones
- expresar matices

Este índice viene acompañado del anuncio que se trabajará en esa sesión al igual que el nivel al que va dirigido. La selección de los anuncios ha sido variada y cuenta con muestras que van desde automóviles, platos precocinados, tarjetas de pago, telefonía móvil, patatas fritas y bombones hasta la lotería nacional de España. Dentro de esta selección están presentes las variedades del español de España y de Argentina. Además de ofrecernos los anuncios como documentos auténticos, el cedé cuenta también con una breve guía didáctica para el profesor en la que se orienta sobre el uso óptimo del cedé.

El material (diecinueve anuncios en total) está organizado en quince sesiones. Estas sesiones tienen una estructura similar y la ventaja de que cada una de ellas es autónoma en cuanto a mensaje y contenido por lo que en la práctica del aula hace que se pueda alterar el orden de las sesiones según el interés docente o la necesidad de los alumnos. Cada sesión comienza con la presentación de los contenidos lingüísticos, funcionales, comunicativos y culturales que aparecen en el anuncio en cuestión, para pasar después a las actividades correspondientes. Nos encontramos con un repertorio variado respecto a la tipología: recomponer secuencias, prever finales, preparar guiones, actividades de comprensión lectora previa, de comprensión auditiva específica y general, de interpretación global, etc. Algunas actividades cuentan con un sistema de autocorrección (si la respuesta es correcta se oyen aplausos), otras actividades de expresión escrita (al estudiante se le da el espacio y la oportunidad de escribir e imprimir sus respuestas) suponen una intervención posterior del profesor, al igual que aquellos ejercicios en los que existe la oportunidad de grabar las intervenciones de los estudiantes, y por supuesto las actividades de expresión oral implican la interacción y colaboración con otros estudiantes. Además, junto a las actividades, también aparecen en la misma pantalla unos botones/iconos de «ayuda» y «saber más» que proporcionan al estudiante información

relevante, tanto gramatical como cultural, para llevar a cabo la actividad. La gramática se presenta de forma breve, casi a modo de recordatorio, en una especie de cuadros que contienen los exponentes lingüísticos con ejemplos. Esto debería ser complementado por un adecuado soporte gramatical proporcionado por el profesor u otros recursos.

La navegación por el CD-ROM es extremadamente fácil, ya que se cuenta con la ayuda de botones/iconos de rápida identificación, instrucciones claras y pantallas con distribución equilibrada entre texto e imágenes. Asimismo, las transcripciones de los anuncios están disponibles para ser consultadas en cualquier momento. Sin embargo, los usuarios de Macintosh tendrán que esperar a que se publique una versión compatible con su sistema, ya que los requerimientos mínimos para poder trabajar con el CD-ROM son un procesador Pentium III o IV con Windows 98/2000/XP.

El material que presenta *Dan que hablar* no simplemente supone una serie de estímulos para la comprensión auditiva, lectora e interacción oral limitados a las actividades propuestas en este cedé. Gracias al detallado listado de contenidos lingüísticos, funcionales, comunicativos y culturales por anuncio brinda la posibilidad a los profesores de crear sus propias actividades tomando como punto de partida esos documentos reales, adaptándolas si fuera necesario a las necesidades de sus alumnos, pudiendo así completar cada sesión con los ejercicios que estime necesarios. Se trata sin duda de un material que nos puede ayudar a motivar y dinamizar la clase de español y que contribuye a desarrollar la competencia comunicativa y cultural. *Dan que hablar* se suma al esfuerzo de otros materiales que, con explotaciones didácticas de canciones y fragmentos de cine, intentan acercar la realidad cultural a los estudiantes.

Silvia Canto Gutiérrez

Universidad de Utrecht. Países Bajos

silvia.canto@hccnet.nl

Noticias

INAUGURACIÓN DE UN CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA ALCE EN BRUSELAS



Inauguración del Curso de Formación de Profesores de la ALCE. Bruselas

Durante los días 14 y 15 de marzo, Margarita Melis Maynar, Subdirectora General de Cooperación Internacional, ha estado en Bruselas para desarrollar un conjunto de actividades en el ámbito de sus competencias. Ha visitado en primer lugar la Consejería de Educación donde ha saludado al personal y ha mantenido una reunión de trabajo con la Consejera, María G. Encinar, la Secretaria General, Inmaculada Canet y los Asesores en Bélgica, Federico Curto y Cristóbal Gutiérrez.

Durante esa reunión, la Consejera de Educación ha explicado a la Subdirectora cómo el español mantiene una línea sostenida de crecimiento desde hace años y ha presentado las principales acciones que se llevan a cabo en esta Consejería en materia de promoción del español, como la formación del profesorado, las campañas de difusión, etc., así como los proyectos que esta Consejería va a poner en marcha, entre los que citó la participación en el programa «Langue et Culture d'Origine» (L.C.O.).

La tarde la dedicó la Subdirectora General a visitar distintas aulas de la Agrupación de Lengua y Cultura en Bruselas. Durante la mañana del sábado, Margarita Melis inauguró en el Instituto Cervantes el Curso de Formación de Profesores de la ALCE al que asistieron docentes procedentes de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL

Durante el segundo semestre del curso 2007-2008, la Consejería de Educación ha venido desarrollando su amplio programa de formación del profesorado de español.

En Bélgica se ha continuado desarrollando el «Ciclo de seminarios sobre el español actual» a cargo del profesor Jacques de Bruyne.

Los asesores Cristóbal Gutiérrez y Federico Curto han continuado con sus jornadas programadas sobre el diaporama como herramienta al servicio de la clase de ELE y el lenguaje publicitario en la enseñanza del español.

Son de destacar en este semestre los seminarios impartidos por las profesoras y formadoras de profesores, Inés de la Calle, Dolores Soler y la anterior asesora de esta Consejería Matilde Martínez Sallés que ha impartido dos seminarios: uno sobre la canción en Bruselas y otro sobre la interacción oral en Lieja.



VIII Jornada Pedagógica del Español. Bruselas (2008)

Dentro de este resumen de la formación hay que destacar la VIII Jornada del Español en el Benelux que ha estado dedicada a las nuevas tecnologías con el título de «Aplicaciones didácticas de las TIC». Además de la conferencia plenaria, se han impartido tres seminarios:

«Enseñar español con las TICs, y salir con vida», a cargo de Peter J. Slagter, «ni conTICo ni sin TIC», presentado por Agustín Yagüe y «El momento de hacer. Aplicaciones de la web colaborativa a la enseñanza del español como LE | Blog», impartido por Emilio Quintana.

En Países Bajos se desarrolló un curso de didáctica de la lengua española y actualización lingüística y cultural para profesores de español, impartido por profesores de la Universidad de Salamanca y un seminario a cargo de Matilde Martínez Sallés.

En Luxemburgo, se celebró un seminario de formación de profesores de ELE dentro del marco de los cursos del SCRIPT, del Ministerio de Educación.

ENTREGA DE DIPLOMAS A LOS ALUMNOS LA ALCE

El día 12 de abril de 2008 en Bruselas y el 17 de mayo en Lieja se han celebrado sendos actos de entrega de certificados a los alumnos que han superado las pruebas finales de las enseñanzas de Lengua y Cultura españolas. En estos actos presididos por la Consejera de Educación, María A. González Encinar, se han entregado 82 diplomas en Bruselas a los correspondientes alumnos y 10 en Lieja.



*Acto de entrega de certificados a alumnos de la ALCE.
Bruselas (2008)*

La ceremonia de entrega de diplomas estuvo precedida de la representación de la obra de teatro titulada «El método Grönholm», de Jordi Galcerán, que es una sátira del mundo de las selecciones de personal, a cargo de los «Amigos de Talía», compañía fundada en 1955 como un grupo de aficionados al teatro, dentro de la «Asociación Belgo-Ibero-Americana», de Amberes.

A los actos que se desarrollaron con gran brillantez asistieron unas doscientas personas



Curso de formación de profesores

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

Durante este primer semestre de 2008, se ha realizado la convocatoria anual de 26 becas para asistir a cursos de verano en España de las que 22 corresponden a Bélgica, 3 a Países Bajos y 1 a Luxemburgo.

En esta convocatoria han podido participar los profesores de ELE de los tres países que imparten español en algunos de los centros oficiales. Los profesores de origen español también podrán optar a becas de didáctica y metodología. Las ciudades en que se desarrollan estos cursos de verano son las siguientes: Salamanca, Granada, Santiago, Madrid (Universidad Complutense) y Santander (UIMP).

En el mes de septiembre la Consejería enviará una hoja de evaluación para comprobar el grado de satisfacción de los asistentes a dichos cursos con el fin de proponer mejoras, en su caso, tanto en relación con el proceso de selección como en lo relativo al desarrollo de los cursos.

TERTULIA LITERARIA CON MOTIVO DEL BICENTENARIO DEL 2 DE MAYO DE 1808

La Consejería de Educación ha organizado una tertulia literaria destinada a los profesores de ELE con dos sesiones: una en los locales de la Consejería de Bruselas y otra en el Centro IVORAN de Kapellen.

La tertulia ha tenido como centro de interés la presentación y comentario del libro *Un día de cólera*, de Arturo Pérez Reverte.

El formato que se ha seguido es el siguiente:

Presentación de las repercusiones literarias del 2 de mayo en autores como Ramón de Mesonero Romanos, Pedro Antonio de Alarcón, Gaspar Melchor de Jovellanos y, sobre todo, Benito Pérez Galdós.

Presentación del libro *Un día de cólera* con lectura y comentario de algunos fragmentos significativos.

Se cerró el acto con un coloquio de los participantes sobre la obra presentada y la significación del 2 de mayo de 1808.

JEAN EYCKMANS SE HA JUBILADO

Jean Eyckmans, Consejero Pedagógico de la Comunidad Flamenca, se ha jubilado hace un año. Y aún así, hay que hacer un esfuerzo para darse cuenta de ello, porque Jean Eyckmans sigue trabajando y entregado a la causa de la formación permanente del profesorado de español de la red ARGO con el mismo entusiasmo y dedicación con que hacía antes. Eso se llama, tener casta y figura.

Jean Eyckmans (20.10.1940) ha sido profesor de lenguas modernas (neerlandés, inglés, alemán, francés) en la Escuela



Jean Eyckmans

Normal del Estado, de Lier y en el Ateneo de Boom e Inspector (laureado) de la Enseñanza del Estado (1981).

Ha aprendido el español en Amberes y ha asistido a cursos en Barcelona, Salamanca y Santander. Desde 1992 es Consejero Pedagógico de Lenguas Románicas de la Enseñanza de la Comunidad Flamenca y Consejero honorífico desde 2006.

Jean Eyckmans ha mantenido siempre una línea de colaboración con la Consejería de Educación, independientemente de las personas que ocuparan los cargos en cada momento. Ha programado la formación de los profesores de Español de la Red ARGO con los anteriores Asesores, Matilde Martínez y Luis Areta. Los actuales Asesores, Federico Curto y Cristóbal Gutiérrez, han sido testigos privilegiados del interés de Jean Eyckmans por mantener un buen programa de formación en Flandes y de su excelente trabajo en pro del español. Ha tenido la suerte de ver cómo el número de profesores de español ha ido creciendo y cómo se ha ido incrementando el número de estudiantes en los centros de secundaria y formación de adultos.

Muchas gracias a Jean Eyckmans por su excelente labor.

Calendario

BÉLGICA

Comunidad Francesa de Bélgica

CAF : Jornadas

- Programa didáctico-informático para conjugar y utilizar los verbos españoles

Ponente: Danièle Janssen con la colaboración de Jacqueline Botilde

- ¿Corregir o no corregir la expresión oral?

Ponente: Danièle Janssen

- Tema sin determinar

Ponente: Danièle Janssen con la colaboración del nuevo/a asesor/a

Información y matrícula:

CAF: Danièle Janssen; La Neuville 1, 4500 Huy – Tihange. Tel.: 085 27 13 60 caf@skynet.be y www.lecaf.be

RED CATÓLICA

Información e inscripción:

Joëlle Lints
lints@fusl.ac.be - www.sgci.mec.es/be

Comunidad flamenca

RED ARGO

Información e inscripción

Jean Eyckmans
Jean.eyckmans@village.uunet.be

RED PROVINCIAL

Información e inscripción:

Sabine De Fruyt, sabine.defruyt@telener.be - www.sgci.mec.es/be

Consejería de Educación de la Embajada de España

1. Ciclo de Seminarios sobre el español actual

«Algunos aspectos de la formación de palabras en el español actual»

Ponente: Prof. Jacques De Bruyne
Director del IEH de la Universidad de Amberes
Catedrático em. de la Universidad de Gante

Fechas: 4ª Sesión: 8-10-2008

5ª Sesión: 19-11-2008

Lugar: Consejería de Educación
Bld Bischoffsheim 39
1000 Bruselas

2. Seminarios para la Alce de Bruselas

Seminario 1: título y fechas por determinar

Información e inscripción:

Asesoriabelgica.be@mec.es
Tel. 02/223 20 33

Información e inscripción:

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

PAÍSES BAJOS

- Conferencias y seminarios
- Fecha y tema a confirmar
- asesoriaholanda.nl@mec.es

LUXEMBURGO

1. Seminario para la formación de profesores de Español en Luxemburgo

Seminario 1: Tema por determinar

Lugar: SCRIPT Centre de Langues

Información e inscripción

María Vicenta Fernández Gil.
Tel.: 00 35. 2. 464. 229
alce.luxemburgo.lu@exterior.pntic.mec.es

Informaciones

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España
Consejería de Educación



Consejería de Educación
Bld. Bischoffsheimlaan, 39 Bte. 15
B - 1000 BRUSELAS - BÉLGICA
Teléfono: 00 32 2 223 20 33
Telefax: 00 32 2 223 21 17
consejeriabelgica.be@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.mepsyd.es/externo/be/

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

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

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

PUBLICACIONES

Revistas

MOSAICO 1, La mujer en España
MOSAICO 2, Teselas de actualidad
MOSAICO 3, Literatura
MOSAICO 4, Teselas de actualidad
MOSAICO 5, El español para fines específicos
MOSAICO 6, Teselas de actualidad
MOSAICO 7, Internet y las nuevas tecnologías
MOSAICO 8, Teselas de actualidad
MOSAICO 9, Marco común europeo de
referencia y Portfolio de las lenguas
MOSAICO 10, Teselas de actualidad
MOSAICO 11, El vocabulario
MOSAICO 12, marzo 2004
MOSAICO 13, junio 2004
MOSAICO 14, diciembre 2004

MOSAICO 15, junio 2005
MOSAICO 16, La competencia intercultural en
la enseñanza y aprendizaje del español
MOSAICO 17, junio 2006
MOSAICO 18, La gramática en el aula de ELE
MOSAICO 19, junio 2007
MOSAICO 20, Técnicas para la enseñanza del
léxico
MOSAICO 21, El español en Bélgica, Países Bajos
y Luxemburgo

Libros

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

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

Separatas:

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

SEDES DEL INSTITUTO CERVANTES EN EL BENELUX



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

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

