



EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO

MOSAICO

Revista para la Promoción y Apoyo
a la Enseñanza del Español

Núm. 27 – Junio 2011



11 Enero-
Junio

educacion.es

Sumario

PRESENTACIÓN 3

Agustín Vera Luján
Director académico y de investigación de la Fundación Comillas

ARTÍCULOS

El cómic, un camino hacia la competencia intercultural: unas claves para América Latina 4
Erwin Snauwaert

Sobre una nueva teoría de los modos 11
Carmen Ballester de Celis

Las estrategias de comunicación usadas por estudiantes belgas flamencos en el aprendizaje de ELE: una visión sociocultural 16
Ana Ibáñez Moreno, July de Wilde y Pol Grymonprez

TALLERES Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

El *blog* como herramienta didáctica 20
Sofía Gallego González

FICHAS

¡Menudo topicazo! 25
Isabel Baeza Varela

Cuida tu vida. Imperativo 28
Ana María Alonso Fernández

GUÍA DEL PROFESOR 32

INFORMACIONES

Noticias 33
Consejería de Educación 35
Institutos Cervantes 35

MOSAICO

Junio 2011

Directora

Leonor Moral Soriano
Consejera de Educación
Embajada de España, Bruselas

Coordinadores

Antonio Delgado Torrico
Javier Ramos Linares
Asesores Técnicos

Equipo de Redacción

Antonio Delgado Torrico
Javier Ramos Linares
Eva M.ª Tejada Carrasco

Colaboran en este número

Ana María Alonso Fernández
Isabel Baeza Varela
Carmen Ballester de Celis
July de Wilde
Sofía Gallego González
Pol Grymonprez
Ana Ibáñez Moreno
Erwin Snauwaert
Agustín Vera Luján

Corrección lingüística

Beatriz Calvo Martín

Portada

Fragmento del mosaico "El camino de Santiago" de Machourek, Monasterio de Poio. Novacondria. Fotografía: Belén Gómez González.

Imágenes

Las viñetas de los cómics de *Tintín* de las páginas 7, 8, y 9 aparecen por cortesía de Hergé/Moulinsart.

Las viñetas de los cómics de *Bob y Bobette* y *Nero* de las páginas 5 y 6 aparecen por cortesía de Standaard Uitgeverij.

Las fotografías de la página 29 proceden del Banco de imágenes y sonidos del Instituto de Tecnologías Educativas.

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

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Catálogo de publicaciones del Ministerio – www.educacion.es
Catálogo general de publicaciones oficiales – www.060.es

Texto completo de esta obra:
www.educacion.es/belgica
Fecha de edición: junio de 2011
NIPD versión digital: 820-11-067-2
ISSN:1374-0245

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

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

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

— ejemplar gratuito —

Edición electrónica de *Mosaico*:
www.educacion.es/belgica





La celebración del IV CIEFE dedicado a “El español, lengua de las profesiones” el próximo mes de noviembre da a la Fundación Comillas la oportunidad de colaborar de manera especialmente estrecha con la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, además de con la Universidad de Ámsterdam, participando de esta forma activamente en las acciones que se

vienen desarrollando en estos países a favor de la promoción y difusión del español y, especialmente, en las que, como la que acoge la temática del CIEFE en esta convocatoria, sirven para destacar las utilidades especializadas o profesionales de la lengua española en el mundo contemporáneo. Es esta una ocasión particularmente feliz por lo que supone de posibilidad de dar a conocer las actividades de la Fundación Comillas en este campo pero, ante todo, por las nuevas posibilidades de colaboración con docentes e investigadores en este dominio, cuyos trabajos y experiencias podremos conocer de primera mano con este motivo.

La Fundación Comillas (www.fundacioncomillas.es) es una institución privada sin ánimo de lucro creada en 2005 para la puesta en marcha, desarrollo y gestión de un centro de excelencia dedicado a la promoción y enseñanza especializada del español y las culturas hispánicas, en colaboración con otras instituciones públicas y privadas. En su Patronato se encuentran representados, además de los Gobiernos de Cantabria y de España o el Ayuntamiento de Comillas, las universidades de Cantabria, la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y la UNED, y otras instituciones públicas y privadas como el Instituto Cervantes, Fundación Carolina, Fundación Marcelino Botín, Caja Cantabria, la Caixa, Fundación Ramón Areces, Fundación Buñuel, Telefónica o el Instituto de España. Su sede se encuentra en el campus de la antigua Universidad Pontificia de Comillas, dentro del conocido complejo modernista de esta villa de Cantabria.

Desde su creación en 2005, la Fundación ha venido desarrollando su actividad en el campo de la promoción y enseñanza especializada del español y las culturas hispánicas sistemáticamente tanto a través de la actividad docente más directa, como de la investigación en tales campos. En el primer sentido, junto a la impartición de cursos de español general, la actividad docente de la Fundación ha sido especialmente relevante, dentro del campo del español para fines específicos, en el dominio del español de los negocios, con cursos de español de los negocios para ejecutivos de instituciones bancarias que se celebran anualmente. En el segundo, se han desarrollado diversos encuentros científicos sobre el español de los negocios y se trabaja en la elaboración de un Plan Curricular de Español de los Negocios, cuyo primer capítulo está ya a disposición de los interesados (www.ciesecomillas.es/sites/default/files/adjuntos/maquetacion/plan-curricular-IMP-B.pdf). Otras actividades relevantes dentro del campo de la enseñanza especializada del español y las culturas hispánicas son las que tienen que ver con la formación y actualización del profesorado de ELE, dentro de las que la Fundación Comillas viene desarrollando distintos cursos presenciales y en línea y, en especial, un Máster en formación de profesores de ELE que, tras ser ofrecido varios

años como título propio de la Universidad de Cantabria, es desde este mismo curso académico un Máster oficial de dicha universidad, bajo la responsabilidad de la Fundación, que gestiona desde 2010 el Centro Internacional de Estudios Superiores del Español en Comillas (CIESE-Comillas), un centro universitario privado adscrito a la Universidad de Cantabria, que forma parte del área de Lengua y Patrimonio del Campus de Excelencia Internacional “Cantabria Campus Internacional”. El CIESE-Comillas tiene previsto comenzar a impartir en octubre de 2011 un Grado en Estudios Hispánicos (en estos momentos en proceso de evaluación por la ANECA), que dará a los estudiantes que lo cursen la oportunidad de elegir en su último año de desarrollo entre dos menciones o preespecialidades como las de Estudios Hispánicos o Español como Lengua Extranjera (www.ciesecomillas.es).

Las actividades docentes y de investigación en relación con el español de la Fundación Comillas serán albergadas en lo sucesivo por el CIESE-Comillas, que, desde su condición administrativa de centro universitario adscrito a la Universidad de Cantabria, acogerá los estudios reglados y no reglados ya existentes, y los futuros que se irán poniendo en marcha; todos ellos orientados al logro de una excelencia que irá de la mano de la voluntad de constituir una comunidad de conocimiento en el mundo universitario global del español y las culturas hispánicas. El CIESE-Comillas albergará igualmente buen número de las actividades de investigación en que la Fundación viene colaborando desde su creación (el proyecto del *Libro blanco sobre la enseñanza del español como lengua materna en América*, que dirige el Prof. Humberto López Morales, secretario de la Asociación de Academias de la Lengua Española en la RAE; el proyecto PRESEEA, dirigido por el Prof. Francisco Moreno, para la elaboración de un corpus de español oral de España y América; el CORPES XXI, el corpus del español del siglo XXI de la RAE, en el que la Fundación colabora con un equipo de marcación y como sede de las reuniones anuales de coordinación de los equipos del proyecto, por no mencionar salvo algunos) y los nuevos proyectos propios de investigación que la institución desarrolla directamente, en especial la elaboración de un corpus de español de los negocios o el proyecto sobre el español académico, ambos formulados en el seno del Campus de Excelencia Internacional, y merced a la colaboración con otros centros y grupos de investigación de la Universidad de Cantabria y de otras universidades españolas y americanas. Los resultados de los mismos y los de otros investigadores en estos campos tendrán un marco de difusión adecuado en *Cuadernos Comillas*, la revista sobre aprendizaje del español creada por la Fundación, cuyo primer número acaba de ver la luz (www.cuadernoscomillas.es).

En nombre de la Fundación Comillas, agradezco a la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo su actividad incansable en la promoción y difusión de la lengua española y la cultura hispánica en estos países, y reitero nuestra satisfacción por la ocasión que la Consejería y la Universidad de Ámsterdam nos brindan para participar en la organización del IV CIEFE, que nos permitirá explorar nuevas vías de colaboración con docentes e investigadores en este dominio.

Agustín Vera Luján

Director académico y de investigación
Fundación Comillas

El cómic, un camino hacia la competencia intercultural: unas claves para América Latina

Erwin Snauwaert

HUBrussel/KULeuven

erwin.snauwaert@hubrussel.be

En la didáctica del español lengua extranjera (ELE) repetidas veces se recurre al cómic, cuyo discurso en las últimas décadas del siglo XX ha conseguido despertar cierto interés científico (Pennachioni, 1982: 149) para amenizar el aprendizaje de la gramática y del vocabulario. Gracias al humor que suele incluir, capta inmediatamente el interés de los alumnos y facilita, pues, el acceso al contenido que se quiere elaborar. Sin embargo, su principal fuerza consiste en que permite enlazar con la mayoría de las competencias que se trabajan en el aula. Así, el cómic permite conectar con las cuatro destrezas: leer, hablar, escribir y escuchar. Además, al contener información sobre las sociedades hispanohablantes (Snauwaert-Vanoverberghe, 2006: 180-181) ciertos fragmentos abren posibilidades para asentar la competencia intercultural. En estas líneas comprobaremos cómo algunas viñetas ponen de relieve unas actitudes importantes en los contactos con América Latina.

1. Las cuatro destrezas.

Como señala Pennachioni, la imagen suele servir de apoyo al relato (1982: 13) y, por lo mismo, condiciona la lectura y el aprendizaje de una lengua. A este respecto, una de las ventajas de los tebeos es que reproducen de manera muy fiel el registro oral. Igual que en los diálogos de una novela, se accede al discurso directo de los personajes, pero con la diferencia de que los bocadillos integran aún más interjecciones, palabras coloquiales y giros expresivos. Por el dibujo, los estudiantes deducen más fácilmente el significado y la repercusión pragmática de las palabras. Esto es menos evidente en un diálogo novelístico, que deja más libertad a la imaginación del lector y apela más a sus conocimientos lingüísticos previos. Al mismo tiempo, las conversaciones entre los héroes de una historieta tienen la misma soltura que los discursos pronunciados en una película o una obra de teatro, pero, por su mera transcripción, son más controlables. Al “inmovilizar” la lengua hablada, el cómic facilita tanto la imitación de las estructuras habladas como la consolidación del léxico correspondiente. Así, muchos álbumes de Francisco Ibáñez, como la serie de *Mortadelo y Filemón*, ofrecen a los estudiantes unos modelos en los que pueden basar su propia producción oral en español.

Si llevan bocadillos más extensos, como los que sintetizan algún desarrollo o explican ciertos aspectos de la trama, las historietas también pueden servir para ejercer la comprensión de un mensaje escrito. A esto se añade que el emparejamiento de la imagen y del texto puede

estimular la producción escrita, como ocurre en manuales que generan ejercicios en los que se deben completar los bocadillos de un tebeo ya existente o creado con esta finalidad¹. En estos casos, al imponerles un tema bien delimitado y el uso de ciertos giros y de ciertas construcciones gramaticales, el contexto permite una redacción controlada por parte de los cursillistas.

Resulta, pues, que los cómics cubren las cuatro competencias básicas implicadas en el aprendizaje de un idioma: leer, hablar, escribir y escuchar. La última solo se realiza a medias ya que los tebeos no permiten comprobar el entendimiento de una cadena de palabras efectivamente pronunciadas. Sin embargo, estos compensan la laguna de la comprensión auditiva al “representar (...) comportamientos de una época determinada” (Altarriba, 2003: 8) y brindan contenidos que encaminan a los estudiantes hacia la competencia intercultural. Si las cuatro destrezas “clásicas” se ejercitan con más frecuencia en niveles didácticos más bien básicos, visto el carácter a veces rudimentario de los enunciados en las historietas, la interculturalidad ya permite enlazar con niveles de estudio más avanzados.

2. Competencia intercultural.

Efectivamente, la competencia intercultural entronca con temas que actualmente están muy en boga en los mundos de la empresa y de la enseñanza, como la globalización y la diversidad, y relaciona el aprendizaje

1 Como ejemplo de esta última categoría citamos una historieta que simula una conversación telefónica incluida en *Cuaderno 2*, p. 180 (SNAUWAERT, E., BERQUIN, A., CASTELEIN, M., JONCKHEER, A. y ROTTHIER, M., 2006, Mechelen, Wolters Plantyn).

Los cómics cubren las cuatro competencias básicas implicadas en el aprendizaje de un idioma: leer, hablar, escribir y escuchar

de las estructuras lingüísticas con la pragmática. De esta manera, sirve de trasfondo para cualquier clase de ELE y se revela de particular interés en carreras muy específicas como Turismo o Ciencias Empresariales. Estas especialidades exigen que los estudiantes, además de dominar suficientemente la lengua misma, sepan comportarse de manera adecuada en los viajes a países hispanohablantes, que normalmente serán frecuentes en sus futuras profesiones.

Tradicionalmente, el estudio de la competencia intercultural pasa por tres etapas: la motivación, el conocimiento y las destrezas (Shadid, 1998: 87-89). Para los estudiantes concernidos, la motivación es bastante evidente ya que una comunicación adaptada al contexto cultural constituye la condición necesaria para entablar negocios. Esta compenetración intercultural estriba en unas destrezas que se resumen en el término “empatía”, un entendimiento que procede de una apertura hacia la otra cultura (Rodrigo Alsina, 1999: 240). Para alcanzarla, hace falta pasar por una etapa intermedia, la de conocimiento, en la que precisamente pueden influir los materiales incluidos en los tebeos.

Si ya aclaramos en otra ocasión este funcionamiento para España (Snauwaert-Vanoverberghe, 2006: 184-187) aprovechando unos ejemplos incluidos en *Astérix en Hispania*, intentaremos ilustrar en las páginas siguientes cómo se realiza el proceso de conocimiento para el contexto más diversificado de Hispanoamérica. Con este objetivo, analizaremos unos fragmentos de las aventuras de Tintín y, en menor grado, de algunos tebeos flamencos, que reproducen o parodian la realidad latinoamericana². De todas formas, ambas fuentes aportan información intercultural sobre tres facetas importantes: la historia, la estructura sociopolítica y la mentalidad.

2.1. Historia.

Para dar cuenta de los substratos indígenas de América Latina, el álbum de Tintín *El templo del sol* (1949) quizá constituye el mejor instrumento. En esta aventura, su autor, Hergé, transpone al siglo XX la resistencia incaica ante los conquistadores. La búsqueda por toda la geografía peruana del templo del Cuzco, la mítica Coricancha, relegada en la historieta al interior de la selva amazónica,

2 Si *Astérix en Hispania* (1969) ofrece una radiografía de la sociedad española durante los últimos años del franquismo (el despegue económico, los legionarios romanos con uniformes inéditos que podrían remitir a la Falange y un centurión apostrofado excepcionalmente de “general” como probable referencia a Franco) y de sus costumbres en general (la siesta, los toros, la Semana Santa, el flamenco y las castañuelas...), no alude a la conquista del Nuevo Mundo. El descubrimiento sí se aborda en *La gran travesía* (1975), pero desde el punto de vista de los vikingos que, como comúnmente se admite, se habrían anticipado a Colón en el norte del continente.

recuerda a la huida de Manco Cápac por los Andes. Igualmente, el auto de fe al que son condenados Tintín y los suyos es una posible reminiscencia de la ejecución del Inca Atahualpa y el eclipse que les salva la vida parece remontarse a un testimonio del propio Cristóbal Colón. Finalmente, el oro con el que se topan los protagonistas recuerda a las riquezas que codiciaban los conquistadores del siglo XVI y a los agasajos con los que los Incas le dieron la bienvenida a Pizarro. Solo que se invierten las cosas: aquí los héroes reciben los regalos como despedida, por haber respetado la cultura original, salvando primero a un chico indígena, y por su promesa de guardar intacto el secreto de la perseverancia del reino incaico. Es como si, mediante este juramento, los personajes redimieran a las civilizaciones occidentales de las crueldades que cometieron sus antepasados contra la población indígena. El tema del descubrimiento también aparece en el episodio *Het Gouden Paard* del famoso tebeo flamenco *Suske en Wiske (Bob y Bobet)*. Aunque este álbum no ha sido traducido al español, el original neerlandés³ puede utilizarse para asentar el conocimiento sobre el México antiguo. Dado que la conciencia intercultural atañe sobre todo a conocimientos factuales y de actitudes, esos contenidos son independientes del idioma (Van Hooft/Korzilius/Planken 2002: 70) y funciona para otras lenguas además del español⁴. Por eso, reproduciremos a continuación viñetas tanto en español como en neerlandés o francés.



© Standaard Uitgeverij

3 Las traducciones españolas de *Suske en Wiske* se dividen en dos series de álbumes publicadas en los años 1968-69 y 1989-90 llamadas respectivamente *Bob y Bobette* y *Bob y Bobet*. En los años 50 también aparecieron unas aventuras en la revista chilena *El Peneca*: se trata de los libros de la serie azul que se tomaron prestados de la revista juvenil *Tintín*.

4 Viñeta procedente de VANDERSTEEN, W. (1969): *Het Gouden Paard (El caballo de oro)*, Amberes, Standaard Uitgeverij, p. 31, tira 2:3. Dado que el conocimiento del neerlandés no es evidente, traducimos el fragmento correspondiente: “Oh, gran espíritu, noble y blanco, le traemos el saludo de nuestro emperador Moctezuma para que Vuestra Merced no se enfade con el pueblo azteca”.

En esta tira, el héroe Lambique, vestido con una armadura reluciente, recuerda a la primera impresión que tuvieron los autóctonos de Hernán Cortés. Según la tradición, el conquistador, por su solo atuendo y su montura, causó mella en los indígenas que creyeron asistir a la reencarnación de su dios Quetzalcóatl. Semejante alusión

puede ser un punto de partida para estudiar el substrato azteca, contraponerlo a la cultura maya, ahondar en una mitología recurrente en la literatura o ilustrar la simbología de la unión entre cielo (el pájaro, “quetzal”) y tierra (la serpiente, “cóatl”) que se ha perpetuado en el imaginario mexicano.



© Standaard Uitgeverij

Otro ejemplo es el fragmento de *Het Wonderwolkje*, una de las aventuras en torno a Nero, vástago del emperador romano Nerón, que remite a la conmoción internacional causada por la crisis cubana del 1959. Se trata de una serie en neerlandés⁵ que se publicó por entregas en periódicos muy leídos en Flandes y que, como cualquier viñeta satírica, frecuentemente aludía a la actualidad política. A pesar del sesgo irónico o de su reinterpretación ficticia, como ya se ha visto en el trastoque de la realidad precolombina, tales fragmentos constituyen unas “estampas” (Pennachioni, 1982: 62) que acercan al alumnado a algunos momentos decisivos en la historia, sea antigua o moderna, de diferentes países latinoamericanos.

2.2 Estructura sociopolítica.

Estas referencias a la historia enganchan lógicamente con la estructura política y social de América Latina, que se tematiza de manera lúdica en varias aventuras de Tintín. A este respecto, *La oreja rota* (1937) se refiere, a través

de los nombres ficticios de San Teodoros y Nuevo Rico, a la guerra del Chaco entre Bolivia y Paraguay, que estalló poco antes que Hergé dibujara este episodio. Retratando la división interna latinoamericana, este guion ya invita a los estudiantes a considerar este continente no como una realidad homogénea, conforme al sueño bolivariano, sino como conjunto de naciones muy diversas. Además, pone de relieve hasta qué punto esas guerras están ligadas a la riqueza de materias primas, en este caso el petróleo (p. 31). La evidencia de que estos recursos generalmente son aprovechados por inversores extranjeros saca a colación la explotación de las poblaciones locales y la injerencia estadounidense que sigue existiendo hasta hoy.

Este intervencionismo norteamericano hunde sus raíces en la inestabilidad política que sucedió a la independencia de las diferentes naciones y que sentó las bases del caudillismo, fomentó la corrupción y dio lugar a un sinfín de dictaduras. En el fragmento siguiente, estos cambios gubernamentales fortuitos se ridiculizan en la indecisión sobre la ejecución de Tintín: este deberá ser fusilado o no, solo en función de un régimen político que puede cambiar de un momento a otro⁶.

5 Viñeta procedente de SLEEN, M. (1960): *Het Wonderwolkje* (*La nube milagrosa*), Bruselas, Het Volk, p. 37, tira 146: 1,3. La traducción española reza:

—¡Fidel! ¡Qué casualidad encontrarte aquí!

—¿Es que me conoces? (...)

—¡Yo soy cien veces más famoso que tú! ¡Y no soporto que me falten al respeto! ¡A fusilarlo!

6 Viñeta procedente de HERGÉ (1937): *La oreja rota*, Casterman, p. 20, D2.



© Hergé/Moulinart 2009

Ese vaivén político se perpetúa en un libro ulterior *Tintin y los pícaros* (1976). Aunque este álbum fue editado casi cuarenta años más tarde, sigue parodiando las guerrillas y los pronunciamientos que, a pesar de la grandilocuencia con la que se anuncian, no consiguen cambiar las estructuras sociales (p. 11, 62).

2.3. Mentalidad.

Aparte de ofrecerles a los estudiantes información histórica, política y social, que les sirve de marco cultural global, los tebeos también pueden referirse a unos criterios que gobiernan la propia comunicación intercultural. De hecho, muchas veces revelan la manera de pensar en cierta sociedad y se cargan de valor pragmático al dejar traslucir las condiciones necesarias para establecer contactos fructíferos. Como ya hemos señalado en un estudio sobre las negociaciones entre belgas y españoles (Snauwaert, 2009: 9-10), la teoría de Hofstede resulta muy útil para dar cuenta de semejantes implicaciones. En su obra *Culture and organizations: Software of the mind*, este investigador holandés deduce, a partir de una encuesta realizada en las sucursales de la multinacional IBM por todo el mundo, cuatro valores que regulan la comunicación en el ámbito profesional: “la distancia frente al poder”,

las parejas “individualismo-colectivismo” y “feminidad-masculinidad”, y “el rechazo de la incertidumbre” (1991: 28, 51, 82, 113).

El primer criterio averigua hasta qué punto importa en cierta sociedad la jerarquía (¿Existe mucha o poca desigualdad entre la gente? ¿Hay una gran dependencia del subordinado frente al superior? ¿Es imprescindible obedecer o no?). La tensión “individualismo-colectivismo” rastrea cómo se relaciona el interés privado con el interés del grupo (¿Las relaciones interpersonales importan mucho o poco? ¿Las leyes valen para todos o difieren para ciertos grupos privilegiados? ¿Prevalece el éxito personal sobre la armonía social?). El antagonismo “masculinidad-feminidad” analiza en qué medida los roles del hombre y de la mujer son distintos o intercambiables (¿Los hombres tienen que ser duros y las mujeres cariñosas, o estas cualidades valen para ambos sexos? ¿El progreso material es más importante que la abnegación y el cuidado del prójimo? ¿Se valora el compromiso o la batalla?). Por último, un cuarto parámetro trata de ver hasta qué punto se procura evadir la incertidumbre (¿Esta se experimenta como normal o como amenaza? ¿Se le tiene miedo a lo desconocido o no? ¿En qué medida se necesitan reglas claras?).

De esta forma, Hofstede establece una clasificación de cincuenta y tres países, de los cuales trece son latinoamericanos. Reproducimos esta clasificación añadiendo cada vez, como punto de comparación, los países que abren y cierran la lista así como Bélgica y España. Aunque ni la cultura belga ni la peninsular pueden considerarse como realidades homogéneas —Flandes no es Valonia, Cataluña no es Andalucía—, pueden ayudar a destacar globalmente unas sensibilidades que los estudiantes belgas deberán acatar en sus viajes al Nuevo Mundo y a precisar cómo dichos aspectos difieren de la situación española con la que normalmente ya están más familiarizados.

Distancia frente al poder	Individualismo/Colectivismo	Masculinidad/Feminidad	Rechazo incertidumbre
1 Malasia	1 EE. UU.	1 Japón	1 Grecia
2/3 Guatemala	8 Bélgica	3 Venezuela	3 Guatemala
2/3 Panamá	20 España	6 México	4 Uruguay
5/6 México	22/23 Argentina	11/12 Colombia	5/6 Bélgica
5/6 Venezuela	26/27 Brasil	13/14 Ecuador	5/6 El Salvador
8/9 Ecuador	29 Uruguay	20/21 Argentina	8 Perú
14 Brasil	32 México	22 Bélgica	10/15 Argentina
17 Colombia	38 Chile	27 Brasil	10/15 Chile
18/19 El Salvador	42 El Salvador	34 Panamá	10/15 Costa Rica
20 Bélgica	45 Perú	37/38 España	10/15 España
21/23 Perú	46 Costa Rica	37/38 Perú	10/15 Panamá
24/25 Chile	49 Colombia	40 El Salvador	18 México
26 Uruguay	50 Venezuela	42 Uruguay	20 Colombia
31 España	51 Panamá	43 Guatemala	21/22 Brasil
35 Argentina	52 Ecuador	46 Chile	21/22 Venezuela
42/44 Costa Rica	53 Guatemala	48/49 Costa Rica	28 Ecuador
53 Austria		53 Suecia	53 Singapur

Trataremos de ver cómo estas sensibilidades se apuntan en los tebeos, más específicamente en unos fragmentos de *Tintín*. El hecho de que estas aventuras ya sean bastante antiguas no importa tanto, dado que los valores a los que se refieren suelen estar incrustados en las sociedades y que, por consiguiente, solo evolucionan poco o muy lentamente.

2.3.1. Un espíritu colectivista: “los amigos de nuestros amigos son nuestros amigos”.

La distribución más clara se observa para el segundo criterio: prácticamente todos los países latinoamericanos comparten una baja tasa de individualismo y, en cualquier caso, se presentan como más “colectivistas” que Bélgica. Además, según se puede leer en estudios sobre variación pragmática (Placencia, 2005: 596), en América Latina se insiste todavía más en las relaciones interpersonales que en España, que de por sí es famosa por valorar el aspecto humano. Esta actitud se ilustra en *Las siete bolas de cristal* (1948), cuando Tintín vuelve a cruzar el camino del general Alcázar, un antiguo amigo suyo que, después de un golpe de Estado fracasado, se gana la vida en un teatro como lanzador de navajas⁷.



© Hergé/Moulinsart 2009

En esta ocasión, el general sacrifica el breve entreacto en su actuación para festejar con un brindis su reencuentro con el héroe. Alcázar ilustra la importancia que tiene la hospitalidad para los latinoamericanos, incorporando inmediatamente al capitán Haddock a sus propias amistades. Además, procura halagarlo subiéndole al grado de “coronel”. Esta conducta no solo demuestra hasta qué punto se evita en las sociedades colectivistas faltarle al respeto al interlocutor sino que también deja traslucir un fetichismo de los títulos y de la jerarquía, que ya remite al criterio de la distancia en el poder.

Se sobreentiende que la intensidad de los contactos personales tiene implicaciones directas para los viajes de negocios a dichos países. En estas ocasiones, los estudiantes de ELE tendrán que acostumbrarse a que la

⁷ Viñeta procedente de HERGÉ (1948): *Les Sept Boules de Cristal*, Casterman, p. 13, A3.

actividad profesional pasa necesariamente por la amistad y que, para hacer negocios, es preciso establecer un contacto caluroso y seguido con sus clientes latinoamericanos (Erten-Buch, 2003: 105).

2.3.2. El rechazo de la incertidumbre: “no se despierta al inspector superior”.

En lo que se refiere a la voluntad de evitar de la incertidumbre, los países latinoamericanos también ocupan la primera mitad —entre los puestos 3 y 28 sobre 53— de la clasificación. Se asimilan en este aspecto a Bélgica y España, donde también se desconfiaba de situaciones que no estén definidas claramente. Este aspecto se ejemplifica en la tira sacada de *El templo del sol* en la que un policía limeño, por más urgente que sea el caso, se niega a avisar al comisario por pura cuestión de principios⁸.



© Hergé/Moulinsart 2009

Las formalidades y una elaborada normativa —que en la práctica muchos tratan de evadir de manera subrepticia pero poco recomendable mediante el soborno— serán, pues, otra realidad a la que tendrán que enfrentarse los estudiantes belgas. Globalmente, esto no les costará demasiado esfuerzo puesto que esta tendencia también se perfila en alto grado en su propia sociedad.

2.3.3. Distancia en el poder: “aquí mando yo”.

El rechazo de la incertidumbre está relacionado con la distancia frente al poder, que también aparece como una constante en los países latinoamericanos, excepción hecha de Costa Rica⁹. En efecto, la negativa del policía no solo procede de su apego a las normas sino que también está

⁸ Viñeta procedente de HERGÉ (1949): *Le Temple du Soleil*, Casterman, p. 9, D3.

⁹ Costa Rica, por su rol neutro y pacífico, que se puede constatar en el hecho de que no está militarizada y en la mediación de su Gobierno para resolver los conflictos centroamericanos en la segunda mitad del siglo XX (que le valieron el premio Nobel de la Paz a su presidente Óscar Arias), difiere bastante de los otros países latinoamericanos en general.

ligada al respeto por los superiores. El que no sea lícito molestar a las autoridades, si bien la situación lo exige, pone de relieve el carácter intocable de la jerarquía en las sociedades latinoamericanas en general.

Esta veneración del poder se ilustra de maravilla en *La oreja rota* mediante la reacción del ya citado Alcázar que, al perder una partida de ajedrez ante Tintín, le echa en la cara la amenaza “el general siempre gana” (p. 29) y hasta adquiere proporciones grotescas cuando un militar denuncia que la inflación de grados impide el buen funcionamiento del ejército. La sanción ejemplar que impone Alcázar degradando al desafortunado coronel Díaz hace constar que en semejantes sociedades la autoridad simplemente no se cuestiona¹⁰.



© Hergé/Moulinsart 2009

Aunque en su propio país la tasa de distancia frente al poder también resulta bastante elevada, los estudiantes belgas tendrán que observar todavía más el protocolo. En las conversaciones tendrán que optar sistemáticamente por el uso de la forma de cortesía —lo que dista mucho de la práctica del español peninsular— y mencionar preferentemente los títulos apropiados de sus interlocutores (*señor, doctor, ingeniero...*). Para las negociaciones será imperativo distinguir directivos influyentes o responsables directos y estos tendrán que hacer valer, sin por eso presumir, su propia posición jerárquica.

2.3.4. Feminidad: “No sé”.

Volviendo una vez más al ejemplo del policía limeño, podemos observar que su negativa de pasar a la acción también tiene que ver, como se constata en su aspecto desarreglado, con cierta dejadez. Su indiferencia en una situación de crisis podría referir a una tranquilidad existencial congénita, a una subordinación del trabajo duro a la vida cómoda y a una renuncia al enfrentamiento

directo que encajan en la feminidad tal y como es definida por Hofstede.

Esta actitud también se vislumbra en el comportamiento reservado de los indios en el fragmento siguiente. Aunque, en la lógica del álbum, el “no sé” se repite sistemáticamente para guardar intacto el secreto del templo del sol, refleja al mismo tiempo una reticencia para autoafirmarse y expresarse abiertamente. “Haciéndose el indio” literalmente, estos personajes ponen en evidencia características propiamente femeninas como la modestia, la dulzura y la falta de agresividad, lo que poco le sirve al capitán en la búsqueda de uno de sus compañeros de viaje¹¹.



© Hergé/Moulinsart 2009

En su práctica comercial, los estudiantes belgas deberán armarse, pues, de tino y paciencia. Mejor evitarán precipitar los negocios, irrumpiendo en las discusiones o imponiendo soluciones. Efectivamente, en la mayoría de los países latinoamericanos las decisiones se toman, en los niveles jerárquicos correspondientes, solo después de llamadas seguidas y de muchas negociaciones en las que se ha llegado a un acuerdo común. Así, los contratos solo suelen firmarse en el postre, al fin de un largo almuerzo. Sin embargo, cabe mencionar que el “no sé” también remite al carácter reservado de un pueblo bien preciso, los indios quechua, cuya expresión se parodia en la sintaxis deficiente de la que se vale el capitán. Al consultar la clasificación de Hofstede, constatamos que esta feminidad no es un aspecto universal de Latinoamérica sino más bien un rasgo distintivo de los países mayoritariamente andinos (Chile, Perú) y del istmo centroamericano (Costa Rica, El Salvador, Guatemala y, en menor medida, Panamá). En cambio, Colombia, México, Venezuela, Ecuador y Argentina resultan marcados por la masculinidad, lo que hace suponer que, en estas sociedades, importará más, pues, apostar por sus propios objetivos, manifestarse

¹⁰ Viñeta procedente de HERGÉ (1937): *La oreja rota*, Casterman, p. 22, C1.

¹¹ Viñeta procedente de HERGÉ (1949): *Le Temple du Soleil*, Casterman, p. 18, A2.

abiertamente y “venderse a sí mismos”, según los preceptos vigentes, por ejemplo, en Estados Unidos¹².

La ambivalencia para la masculinidad/feminidad demuestra que los paralelismos constatados para los otros criterios no parecen ser evidentes. Al contrario, llama la atención en una heterogeneidad cultural que existe dentro de la propia América Latina, que ya ha sido analizada en sus consecuencias pragmáticas. Así, García compara ciertos actos de habla como, por ejemplo, la reacción ante reprimendas, entre venezolanos y peruanos, y destaca una mayor agresividad en los primeros (2004: 138). Conscientes de esta diversidad, los estudiantes serán menos propensos a confundir, tal como lo harían turistas poco informados, la reticencia andina con la exuberancia de países caribeños como Venezuela o México y optarán por documentarse bien antes de generalizar realidades culturales.

Conclusión.

Si bien los tebeos pueden contribuir a asentar las competencias oral y escrita, también parecen tener méritos similares o hasta superiores para abordar el estudio de la interculturalidad. A pesar de su naturaleza forzosamente caricaturesca o alegórica, exagerando las situaciones y valiéndose a veces de nombres ficticios, los fragmentos comentados ilustran bastante bien las distribuciones observadas para los diferentes criterios de Hofstede.

Huelga decir que esta información debe utilizarse con mucha cautela. Las diferentes clasificaciones no deben considerarse como absolutas: solo reflejan unas tendencias globales para los diferentes países, que no tienen que verificarse forzosamente para cada individuo por separado y que también pueden evolucionar a largo plazo. Este relativismo también permitirá a los alumnos juzgar la relevancia de ciertos estereotipos, tal y como se presentan a veces en los tebeos (Amossy-Herschberg Pierrot, 2005: 86-87) y en otros discursos, y trascenderlos si menoscaban la diversidad que caracteriza el continente latinoamericano. Con estas reservas, las claves formuladas a partir de las tiras analizadas pueden orientar las destrezas interculturales de los estudiantes y fomentar la empatía que les hace falta para acercarse a los diferentes países de América Latina.

Bibliografía.

- ALTARRIBA, A. (2003): “Enseñar con viñetas. Peculiaridades y aplicaciones didácticas de la historieta”, en *Mosaico*, 10, pp. 4-9.
- AMOSSY, R. y HERSCHBERG PIERROT, A. (2005): *Estereotipos y clichés*, Eudeba, Buenos Aires.
- ERTEN-BUCH, C. (2003): “Management intercultural: ¿management entre culturas o management de culturas?”, en Gugenberger, E. (ed.) *Comunicación intercultural en América Latina: ¿Del conflicto al diálogo?*, Frankfurt, Peter Lang Verlag, pp. 103-123.
- GARCIA, C. (2004): “Reprimiendo y respondiendo a una reprimenda. Similitudes y diferencias entre peruanos y venezolanos”, en *Spanish in Context*, 1, pp. 113-147.
- HOFSTEDE, G. (1991): *Cultures and Organizations. Software of the mind*, London, Mc Graw-Hill.
- PENNACHIONI, I. (1982): *La nostalgie en images. Une sociologie du récit dessiné*, Paris, Librairie des Méridiens.
- PLACENCIA, M. (2005): “Pragmatic Variation in Corner Store Interactions in Quito and Madrid”, en *Hispania*, 88, pp. 583-598.
- RODRIGO ALSINA, M. (1999): *La Comunicación Intercultural*, Barcelona, Anthropos Editorial.
- SHADID, W. (1998): *Grondslagen van interculturele communicatie: studieveld in werkerterrein*, Houten/Diegem, Bohn Stafleu Van Loghum.
- SNAUWAERT, E. (2009): “Unas claves para el contacto comercial entre belgas y españoles: la competencia intercultural en la clase de ELE de Empresariales”, en *Mosaico*, 23, pp. 9-13.
- SNAUWAERT E. y VANOVERBERGHE, F. (2006): “Introducir la competencia intercultural en el currículo de empresariales mediante tebeos”, en *Actas del III Congreso Internacional de Español para fines Específicos (CIEFE)*, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo e Instituto Cervantes de Utrecht.
- VAN HOOFT, A., KORZILIUS, H. y PLANKEN, B. (2002): “La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la conciencia intercultural?”, en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Murcia, pp. 52-77.

Si bien los tebeos pueden contribuir a asentar las competencias oral y escrita, también parecen tener méritos similares o hasta superiores para abordar el estudio de la interculturalidad

12 Estados Unidos ocupa el segundo puesto para la masculinidad, detrás de Japón.

Sobre una nueva teoría de los modos

Carmen Ballestero de Celis

Université de La Sorbonne Nouvelle (París)

carmen.ballestero@gmail.com

La oposición tradicional indicativo/subjuntivo no explica en muchas ocasiones ciertos usos de las formas verbales. En este artículo, su autora nos presenta una nueva teoría de los modos que se basa en el carácter actualizador o no actualizador de las formas verbales, utilizando como argumento la presencia o ausencia de un significante diferenciador en la primera persona del singular.

La gran mayoría de las explicaciones gramaticales asumen la tradicional oposición indicativo/subjuntivo sin cuestionarla. Una de las razones por las que no se discute esta oposición es porque en muchas de estas explicaciones se presupone, aunque no se afirme explícitamente, que el subjuntivo es una categoría caracterizada por una morfología que le es propia, consideración errónea, pues, como señala Gilles Luquet¹, no hay en el sistema verbal del español una morfología propiamente subjuntiva:

Lorsqu'on se penche sur l'organisation sémiologique de cette langue – l'organisation de ses *signifiants* – on n'y trouve pas de morphologie proprement subjunctive.

Il existe donc bien en espagnol des formes verbales que la tradition qualifie de subjunctives, mais ce qu'elles sont susceptibles d'avoir en commun n'est nullement inscrit dans leur signifiant².

Esto explica la dificultad de establecer una correspondencia precisa y justificada entre los morfemas verbales y los significados que se les asocia. En su obra *El modo: la categoría gramatical y la cuestión modal*, Juan J. López Rivera³ sugiere que esta dificultad es la causa de que no haya un común acuerdo en la descripción de la categoría modo:

La proliferación de modos, o antes bien, el hecho de que pocas veces sean los mismos (o cuando lo son no siempre responden a caracterizaciones equivalentes) podría estar indicando la existencia de una dificultad soldada de casar expresiones y contenidos modales⁴.

Ante esta dificultad, Alexandre Veiga Rodríguez⁵ insiste en la importancia que el lingüista debe conceder a los

medios de expresión para identificar los contenidos gramaticales que estos significan y poder así verificar el carácter funcional o no en el sistema de la distinción presentada por estos contenidos. Es el principio que Martín Sánchez Ruipérez⁶ presentó en el primer capítulo de su obra sobre el sistema verbal griego, principio según el cual no puede existir oposición de significados si no hay oposición de significantes. Es, como recuerda A. Veiga Rodríguez⁷, “le principe de fonctionnalité” del que hablaba Eugen Coşeriu⁸, que postula que una diferencia de significación adquiere valor en el sistema si implica a su vez una diferencia en el significante:

La identificación empírica de matices de contenido sin prestar atención a los medios de expresión que la lengua utiliza para organizar los mismos no respeta el principio de funcionalidad y, por tanto, conducirá a clasificaciones en que cada investigador podrá reconocer tantos tipos como el grado de detalle de sus observaciones determine, al margen de la realidad funcional del sistema lingüístico en cuestión⁹.

El hecho de no tener en cuenta este principio comporta en efecto incoherencias manifiestas. A. Veiga Rodríguez lo constata en la siguiente cita, en la que explica cómo empleos fundamentales para algunos autores han sido considerados secundarios por otros:

Es, por otra parte, llamativo, el hecho de que los empleos modales en que Mariner (1971) y Alarcos (1959) han fundamentado sus descripciones del sistema verbal español moderno fuesen interpretados como empleos de una u otra manera “secundarios” en teorías tan inteligentemente

española: aspectos sincrónico y diacrónico, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

1 LUQUET, G. (2000): *Regards sur le signifiant, études de morphosyntaxe espagnole*, París, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

2 *Ibid.*, p. 81.

3 LÓPEZ RIVERA, J. J. (2002): *El modo: la categoría gramatical y la cuestión modal*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.

4 *Ibid.*, p. 29.

5 VEIGA RODRÍGUEZ, A. (1995): “Apuntes para la identificación del carácter indicativo/subjuntivo de las formas verbales del español actual”, en Nowikow, W. (ed.), *Lingüística*

6 SÁNCHEZ RUIPÉREZ, M. (1954): *Estructura del sistema de aspectos y tiempos del verbo griego antiguo. Análisis funcional sincrónico*, Salamanca, Colegio Trilingüe de la Universidad (del Consejo Superior de Investigaciones Científicas), § 18.

7 VEIGA RODRÍGUEZ, A. (1992): *Condicionales, concesivas y modo verbal en español*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.

8 COŞERIU, E. (1973): *Lezioni di linguistica generale*, Torino, Boringhieri, tr. esp. de J. M. Azáqueta et García de Albéniz, *Lecciones de lingüística general*, Madrid, Gredos (1981).

9 VEIGA RODRÍGUEZ, A. (1992), p. 313.

concebidas como las de Bello (1841, 1847), Bull (1960) o Rojo (1974). En efecto, tanto los empleos de *cantaré*, *cantaría* y sus compuestos que responden a la tradicional etiqueta de “futuros de probabilidad” como los usos moralmente irreales de formas como aquellas en *-ría* o *-ra -se* fueron explicados por Bello (1847: §§ 685ss) como correspondientes a “significados metafóricos”, por Bull (1960: 60-2) como resultado de “migraciones” temporales y por Rojo (1974: §§ 5ss) como “usos dislocados”, mientras las apariciones de *cantaré* como futuro, de *cantaría* como *post-pretérito*, de *cantara*, *-se* como expresión de ciertas relaciones temporales de “pasado” (*pretérito*, *co-pretérito*, *pos-pretérito*) y los paralelos empleos de correspondientes formas compuestas fueron interpretadas como sus usos “fundamentales”, “sistémicos” o “rectos” por Bello, Bull y Rojo respectivamente¹⁰.

Para evitar esta falta de acuerdo, se revela indispensable una correspondencia lingüísticamente justificada entre los morfemas verbales y las significaciones que les son atribuidas. Esta correspondencia no es solo garantía de una base teórica fiable para elaborar una explicación

Se revela indispensable una correspondencia lingüísticamente justificada entre los morfemas verbales y las significaciones que les son atribuidas

lingüística de los modos del español; es ante todo, desde el punto de vista defendido en estas páginas, una condición sine qua non para poder afirmar la existencia de una diferenciación modal entre dos tipos de formas.

Ahora bien, en la mayoría de las gramáticas y estudios gramaticales, la morfología no es considerada como un argumento para justificar las diferentes reparticiones de las formas verbales; dicho de otra manera, no se presta atención a la materialidad de los signos que se estudian. J. J. López Rivera lo expresa sin ambigüedad en la cita siguiente:

La conjugación verbal podría brindar, de por sí, una serie de útiles (desinencias que permiten ciertos alineamientos de formas según su afinidad) sobre los que sería dado encabalar los significados conectados *al modo*. Por lo que hemos visto hasta aquí tal apoyo o no se ha podido aprovechar, o se ha renunciado a tenerlo en consideración; la falta de proporcionalidad entre lo que llegaba al verbo y lo que cada autor acoplaba moralmente sobre ese armazón verbal se ha hecho más que patente¹¹.

Como explica este autor, toda investigación lingüística referente al modo implica una elección teórica y metodológica entre una lingüística formal y una lingüística semántica:

En este contexto, un medio de comenzar a salvar las penalidades consustanciales a la labor de hacer corresponder lo flexivo con el orden de los contenidos sería estipular con claridad cuál de los dos mecanismos debería tomar el mando

(y en qué casos concretos), por mayor fiabilidad, a la hora de reconocer bloques modales diferenciados en lo material y semántico¹².

Alexandre Veiga Rodríguez y Manuel Mosteiro Louzao¹³ eligieron la del sentido: “el mecanismo probatorio de la funcionalidad o afuncionalidad de diferencias de matiz de contenido gramatical habrá de fundarse en la conmutación de matices de contenido para comprobar si dicha conmutación conduce o no a cambios en el plano de la expresión”¹⁴. Al contrario, de acuerdo con G. Luquet¹⁵, en estas páginas defiende que solo una lingüística del significante puede garantizar la objetividad de lo que describe:

El lingüista sólo puede creer en *lo que ve* y lo único que ve, cuando se asoma a una lengua, es un conjunto de significantes. Lo único que se ofrece a su observación, más exactamente, es la asociación de ruidos y sonidos, o la asociación de símbolos escritos, que “realizan” un determinado número de estructuras fonológicas¹⁶.

No tener en cuenta el significante y tomar únicamente en consideración el sentido conlleva, en efecto, todos los riesgos que supone el paso de lo que permite la observación directa a lo que no la permite. El hecho de partir del sentido y de atribuir a la conmutación el poder de demostrar la funcionalidad o la afuncionalidad de un contenido gramatical conduce a A. Veiga Rodríguez y M. Mosteiro Louzao a postular una pluralidad de significados para un único y mismo significante, postulado que se opone al principio de funcionalidad establecido por E. Coşeriu. Estos autores se ven así obligados a recurrir a la homonimia:

[...] una misma manifestación expresiva, una misma forma verbal en el caso del estudio del sistema verbal, pueda constituir realización concreta del significante de más de una unidad de contenido funcional siempre y cuando las diferencias funcionales afecten simultáneamente a más de una categoría¹⁷.

Esto les lleva a atestiguar la existencia de formas verbales plurifuncionales y a presentar un sistema verbal integrado por “nociones” o “subcategorías modales” diferentes. Por supuesto, estas subcategorías no poseen, como lo

12 *Ibid.*, p. 31.

13 VEIGA RODRÍGUEZ, A. y MOSTEIRO LOUZAO, M. (2006): *El modo verbal en cláusulas condicionales, causales, consecutivas, concesivas, finales y adverbiales de lugar, tiempo y modo*, Salamanca, Universidad de Salamanca.

14 *Ibid.*, p. 23.

15 LUQUET, G. (2004): *La teoría de los modos en la descripción del verbo español*, Madrid, Arco/Libros.

16 *Ibid.*, p. 24.

17 VEIGA RODRÍGUEZ, A. y MOSTEIRO LOUZAO, M. (2006), p. 26.

10 VEIGA RODRÍGUEZ, A. (1995), p. 46.

11 LÓPEZ RIVERA, J. J. (2002), p. 29.

reconocen los autores “recursos expresivos que les resulten enteramente exclusivos, pues ambas se manifiestan entre formas pertenecientes bien al indicativo, bien al subjuntivo, partiendo de una redistribución de los contenidos temporales expresados por algunas de ellas”¹⁸, lo que complica significativamente la explicación de la categoría modo.

La teoría modal que presento en estas páginas se basa, en cambio, en un modelo descriptivo que da prioridad al significante, esto es, a la materialidad de las formas verbales. En las descripciones morfológicas de las gramáticas españolas el modo verbal es una categoría gramatical cuyo contenido es al mismo tiempo independiente de la persona representada e independiente del tiempo representado. Ahora bien, si tenemos en cuenta la materialidad de las formas del sistema verbal español, la categoría “modo” no puede comprenderse de manera aislada, pues, como señala G. Luquet, el verbo español, a través de su significante, corrobora la independencia entre modo y persona, pero contradice la independencia entre modo y tiempo. En consecuencia, dado que el español no posee morfemas exclusivamente modales, tener en cuenta esta interdependencia modo-temporal es indispensable para determinar el valor modal de una forma verbal.

La teoría modal propuesta por G. Luquet toma así como referencia el presente del locutor, esto es, el presente de experiencia, espacio temporal indispensable para comprender la estructuración lingüística del tiempo, pues, como afirmaba Maurice Molho¹⁹, el presente de experiencia es

[...] la piedra angular de la arquitectura del tiempo. Esta función privilegiada se debe al hecho de que el presente es la morada obligatoria e intransferible del pensamiento operativo constructor de la lengua.

El presente, en efecto, es un lugar temporal que se singulariza porque la persona del yo pensante, constructora y utilizadora del lenguaje, existe en él de continuo: es la morada temporal del yo²⁰.

Esta teoría postula así que el sistema verbal español opone dos tipos de formas personales: aquellas que asocian la representación de un acontecimiento y su soporte personal a un universo directamente definido a partir del presente del locutor (*canto, canté, cantaré*) y aquellas que, al contrario, asocian la representación de un acontecimiento y su soporte personal a un universo formal que no está definido, o por lo menos no está definido directamente, a partir del presente del locutor (*cantaba, cantarí, cante, cantara, cantase*). Esta repartición es

corroborada por la manera en que se representa la persona en el verbo, representación íntimamente ligada al modo, como señalaba acertadamente M. Molho:

Una representación común del tiempo es la de una fluencia referible a un punto en que se sitúa el observador, y que es el presente [...]. Esta representación, fundada en la noción de un tiempo mensurable, es la base de la reflexión filosófico-científica sobre el tiempo, pero el lenguaje —por lo menos en su vertiente española y, más generalmente, románica— inventa [...] representaciones aún más abstractas, inconmensurables y, por lo mismo, más distantes de toda experiencia perceptible, siendo la más abstracta de todas la que excluye del tiempo toda referencia a la persona²¹.



Carmen Balletero en una formación para profesores de español en Bruselas.

Desde esta misma perspectiva, G. Luquet constata que, en la estructura semiológica del verbo, la existencia o la no existencia de un signo específico de primera persona está en relación directa con la naturaleza del universo modal en el cual esta persona está comprendida. La oposición entre los paradigmas que le atribuyen un signo específico y aquellos que no lo hacen es para este autor el reflejo de una oposición entre los dos modos personales del sistema. El hecho de que la primera persona disponga de un significante propio²² (*canto≠canta, canté≠cantó, cantaré≠cantará*) es debido a que la operación a la que hace referencia es entendida en un universo modal directamente construido a partir del presente del locutor, el presente de actualidad. Por el contrario, el hecho de que la primera persona no disponga de un significante propio

21 *Ibíd.*, p. 11.

22 Es la primera persona la que se distingue —o no se distingue— de la tercera persona y no al contrario, pues como explica G. Luquet, “lorsque les personnes 1 et 3 se distinguent l’une de l’autre dans la sémiologie du verbe espagnol – ce qui ne se produit que dans un très petit nombre de paradigmes –, c’est ordinairement parce que la personne 1 est affectée d’un trait qui fait d’elle une exception. Elle est ordinairement affectée d’un trait qui fait que c’est elle qui se distingue de la personne 3, et non l’inverse. Cette particularité n’est pas sans rappeler que dans le système mental de la personne, c’est la personne 1 qui se distingue de la personne 3, puisque le fondement objectif de tout le système est précisément la personne de rang troisième”. LUQUET, G. (2000): p. 138.

18 *Ibíd.*, p. 39.

19 MOLHO, M. (1975): *Sistemática del verbo español (aspectos, modos y tiempos)*, Madrid, Gredos.

20 *Ibíd.*, p. 196.

(*cantaba=cantaba, cantaría=cantaría, cante=cante, cantara=cantara*) es debido a que la operación a la que se hace referencia es entendida en un universo modal que no está construido directamente a partir del presente de actualidad, pues, como explica el autor, “dentro de un universo de representación inactualizador, la persona 3 —inactual por definición— es suficiente para expresar lo que en el sistema de la persona se relaciona más íntimamente con un objeto de lenguaje: es suficiente para expresar un sujeto de lenguaje”²³. En este universo de representación inactualizador la primera persona no presenta un significante específico. No es necesario atribuirle uno, pues el signo asociado a la representación de la tercera persona puede plenamente expresar una primera persona en las situaciones enunciativas en las que se establece de manera suficientemente clara la coincidencia entre esta persona y el responsable del enunciado. En suma, el sistema de la persona corrobora esta nueva distribución de las formas del sistema verbal español.

Si en la organización semiológica del verbo español no existe, como señalábamos en las primeras líneas de este artículo, una morfología propiamente subjuntiva, al igual que no existe una morfología propiamente indicativa, sí existe, sin embargo, en la estructura del significante del verbo español una división objetiva entre las formas no personales y las formas personales, y en estas últimas una división, igualmente objetiva, entre los paradigmas que permiten diferenciar las personas 1 y 3, y aquellos que no lo permiten. En palabras de G. Luquet, “esta organización semiológica del verbo es simplemente reflejo de su organización modal”²⁴.

Esta organización semiológica lleva así a distinguir, por una parte, las formas verbales actualizadoras (el presente, el pretérito perfecto simple, el futuro), utilizadas por un locutor que quiere y puede relacionar una operación verbal con su presente de experiencia, y, por otra parte, las formas verbales inactualizadoras (el imperfecto, el condicional, el presente y el imperfecto de subjuntivo), empleadas por un locutor que no quiere o no puede relacionar directamente una operación verbal con su presente de experiencia. G. Luquet habla así de un modo actualizador en oposición a un modo inactualizador y atribuye la aparente complejidad de este modo inactualizador a las tres maneras posibles de inactualizar la representación de un acontecimiento: se inactualiza porque se considera que esta representación ya no forma parte de la actualidad (*cantaba*), porque todavía no forma parte de la actualidad (*cantaría*) o porque no tiene ninguna relación con la actualidad (*cante, cantara, cantase*).

23 LUQUET, G. (2004), p. 48.

24 *Ibid.*, p. 49.

Una de las consecuencias de esta nueva teoría modal es que el imperfecto y el condicional dejan de estar agrupados con los tiempos que la tradición incluye en el modo “indicativo”, pues, como pone de manifiesto su autor:

Estas dos formas verbales [el imperfecto y el condicional] tienen muchos más puntos comunes con las formas del tipo *cante, cantara* o *cantase* que con las formas del tipo *canto, canté* o *cantaré*. Tienen muchos más puntos comunes con las formas que permiten expresar lo hipotético, lo virtual, lo imaginario, lo supuesto, lo no experiencial, lo posible, lo probable, etc. Tienen muchos más puntos comunes con las formas que permiten simplemente *inactualizar* la representación de un acontecimiento²⁵.

Los paradigmas del imperfecto y del condicional están, en efecto, más cerca de los paradigmas de las formas tradicionalmente subjuntivas, pues no están asociados a ninguna de las épocas que el presente de experiencia permite distinguir: no están asociados ni al pasado, ni al presente, ni al futuro. El imperfecto no es, en efecto, un tiempo del pasado, de la misma manera que el condicional no es un tiempo del futuro. Resaltar la no temporalidad de estos dos tiempos es primordial, pues, como advierte G. Luquet: “L’illusion de la valeur temporelle – celle de l’imparfait, notamment – est cependant tenace et elle persiste dans les grammaires les plus récentes, y compris celles qui admettent qu’une forme verbale puisse exprimer un *temps* autre que celui que la tradition lui associe de façon consubstantielle”²⁶.

En lo que concierne al imperfecto, es evidente que, a través de este tiempo, se puede hacer referencia al pasado. Es, en efecto, lo que ocurre en la mayoría de los casos. Ahora bien, un imperfecto puede también referirse a un hecho presente “Aunque hoy **era** la fecha prevista para la inauguración de la web federativa, no será hasta ‘finales de mes’ cuando la página entre en funcionamiento”²⁷, e incluso futuro “Aunque mañana **era** mi día de fiesta, le haré parte del turno a un compi, para que vea el partido, ya que yo no sufro por no verlo”²⁸. En suma, como señala Rebecca Posner²⁹, “[el imperfecto] preferentemente indica acciones habituales o continuas en el pasado, pero también adopta matices casi modales, algunos de los cuales apuntan a un cierto distanciamiento de la acción por parte del hablante, como ocurre en el estilo indirecto

25 *Ibid.*, p. 41.

26 LUQUET, G. (2000), p. 97.

27 www.elpueblodeceuta.es/200709/20070901/200709015106.html.

28 www.infocruceros.com/foro-de-cruceros/companeros-de-crucero-pullmantur/1037366-egipto-y-tierra-santa-20-sep-2010?limit=10&start=1160.

29 POSNER, R. (1998): *Las lenguas romances*, Madrid, Cátedra.

o en las condicionales³⁰. Esta nueva teoría de los modos permite así explicar secuencias como “No me dijo que **venía**” o “Si me invitara, yo **iba** encantada” sin tener que recurrir a complejas explicaciones en las que estos usos del imperfecto se presentan como empleos marginales.

En cuanto al condicional, su atemporalidad ha sido percibida más fácilmente. Andrés Bello veía en esta forma verbal un “pos-pretérito”, esto es, un tiempo que asocia la imagen de un acontecimiento a un más allá temporal de una referencia situada en el pasado, pudiendo inscribirse este acontecimiento en el pasado, en el presente o en el futuro del locutor. Este carácter atemporal, prueba de la proximidad entre el condicional y las formas subjuntivas, explica que en las gramáticas académicas anteriores a 1917, las formas en *-ría* se incluyan en el modo subjuntivo. En estas gramáticas se consideraba que las formas condicionales eran alomorfos del imperfecto y del pluscuamperfecto del subjuntivo. A. Veiga Rodríguez es otro de los autores que subraya la proximidad entre el condicional y el modo subjuntivo, pues sus formas se caracterizan por la presencia más o menos manifiesta del valor de irrealidad:

Tal como estudiamos en su momento (cfr. *supra* cap. III), el subsistema modal *m2*, que venimos caracterizando por la presencia del rasgo [+irrealidad], ofrece un campo de dispersión en cuanto a sustancia de contenido modal que abarca una serie de realizaciones desde la negación implícita en sentido estricto hasta las caracterizaciones de la óptica modal en un mayor o menor grado de improbabilidad, existiendo además usos estilísticos especiales y más o menos gramaticalizados en que el contenido modal propio de este subsistema se traduce en matices de cortesía, alejamiento, etc.³¹

El “indicativo 2”, subcategoría nocional que integra ciertos empleos del condicional simple y compuesto, significaría así un hecho presentado como el resultado no cumplido

de una posibilidad que se ha visto impedida, mientras que el “subjuntivo 2”, subcategoría nocional que incluye ciertos usos del imperfecto y del pluscuamperfecto de subjuntivo, enunciaría la propia negación de la posibilidad del suceso referido. Es la diferencia que el autor observa en los ejemplos siguientes: “Aunque Mónica **estaría** ahora aquí...” y “Aunque Mónica **estuviera/se** ahora aquí...”. En estos ejemplos, según A. Veiga Rodríguez, el “indicativo 2” presenta la no realidad de la estancia de Mónica implicando la presencia previa de un impedimento, mientras que el “subjuntivo 2” se

limita a negar directamente la realidad de dicha estancia. No obstante, como lo reconoce el propio autor, la improbabilidad y la negación implícita no son más que manifestaciones discursivas: “Nuevamente la orientación temporal, el contexto o el conocimiento de la realidad juegan para que este contenido modal se traduzca en una negación implícita propiamente dicha o se difumine en matices de mayor o menor improbabilidad³². Parece entonces más pertinente postular un solo y mismo modo de representación para estas formas verbales, modo de representación que les permitiría expresar, según los contextos discursivos, la improbabilidad o la irrealidad, pues el valor modal de una forma verbal está determinado por la representación que se le asocia en lengua y no por sus manifestaciones discursivas. Dicho de otra manera, las formas verbales de estos ejemplos, *estaría* y *estuviera*, manifiestan efectos de sentido cercanos porque ambas forman parte de un mismo subconjunto modal: el inactualizador.

En suma, el imperfecto y el condicional no están ligados al tiempo cronológico, sino que constituyen una representación de lo inactual. Esta representación no es la de una forma subjuntiva, que suprime toda relación con la actualidad: estos tiempos construyen una representación “a distancia” de la actualidad. G. Luquet lo explica con más precisión en la cita siguiente: “ils permettent de construire cette représentation à distance de l’actualité, que ce soit par approche ou par éloignement. On tend vers l’actualité avec un conditionnel, on s’en écarte avec un imparfait³³.”

Desde una perspectiva epistemológica, la gran ventaja de esta nueva teoría de los modos es que permite, como señala su autor, conciliar “las exigencias del significante con las del significado³⁴”, lo que garantiza una descripción más objetiva del sistema modal español. Desde una perspectiva de lingüística aplicada, la ventaja de esta nueva teoría es, por una parte, que ejemplos que hasta ahora habían sido explicados como usos marginales —me refero precisamente a algunos usos del imperfecto— encuentran bajo esta teoría una explicación, además de sencilla, adaptada. Por otra parte, esta nueva teoría tiene la ventaja de proponer explicaciones más simples y generales —pienso ahora en determinados usos del condicional, pues permite explicarlos a partir de un mismo modo de representación— sin tener que recurrir a diferentes subcategorías modales, esto es, sin tener que postular la existencia de diferentes modos dentro de un mismo modo.

32 *Ibid.*, p. 307.

33 LUQUET, G. (2000), pp. 101-102.

34 LUQUET, G. (2004), p. 65.

30 *Ibid.*, p. 176-177.

31 VEIGA RODRÍGUEZ, A. (1992), p. 306.

Las estrategias de comunicación usadas por estudiantes belgas flamencos en el aprendizaje de ELE: una visión sociocultural

Ana Ibáñez Moreno, July de Wilde y Pol Grymonprez

UNED/Hogeschool Gent

aibanez@flog.uned.es/july.dewilde@hogent.be/pol.grymonprez@hogent.be

1. Introducción.

Este trabajo consiste en un estudio de las estrategias de comunicación¹ desde un punto de vista sociocultural usadas por estudiantes de español de nacionalidad belga —de la zona flamenca, es decir, cuya lengua materna (L1) es el holandés, también llamado *neerlandés*—.

Hemos elaborado una taxonomía de estrategias comunicativas a partir de la literatura existente sobre el tema (Tarone 1980, Manchón Ruiz 1985, Dörnyei 1995, etc.), conjugando las diferentes clasificaciones propuestas con nuestras propias experiencias empíricas (Grymonprez 2004). Tras el empleo de esta taxonomía como base de análisis, hemos evaluado su adecuación al contexto de análisis, para luego usarla en la cuantificación de estrategias.

2. Marco teórico y repaso de la literatura.

Siguiendo a Canale y Swain (1980), todos los hablantes tienen la habilidad de usar estrategias de comunicación para establecer un puente entre sus diferencias gramaticales y sociolingüísticas, pero el uso de un tipo de estrategia u otro es *idiosincrásico*. En esta línea, hemos seguido la idea propuesta por Tardo Fernández (2005) de analizar las estrategias de comunicación desde el punto de vista de la interculturalidad.

Existen estudios recientes llevados a cabo con estudiantes de otras culturas. Uno de estos estudios es el de Zhang (2007), sobre aprendices de inglés de origen chino. Los estudiantes chinos tienden a dejar de hablar cuando no encuentran la expresión adecuada. Cita como ejemplo a dos estudiantes que hablan del tiempo, y uno de ellos trata de decir *drizzle*, 'llovizna', pero al no encontrar la palabra, se queda callado. Por tanto, tienden a utilizar las estrategias de evasión, como abandono del mensaje o del tema, en oposición a las estrategias de compensación; en contraposición, los estudiantes belgas analizados en este estudio tienden a usar estrategias de compensación cuando quieren decir algo, mientras que se quedan callados cuando no entienden algo.

3. Grupo de estudio y metodología.

Este estudio está basado en la recopilación de datos mediante la grabación de actos de habla durante el curso académico 2008/2009 y en el análisis de las estrategias

de comunicación utilizadas durante estos actos. Para ello se organizaron unas tutorías de conversación, que tuvieron lugar en dos ocasiones por grupo (de dos a tres estudiantes) durante el transcurso del segundo semestre del primer curso.

Estos estudiantes cursan la carrera de Lenguas Aplicadas (Academic Bachelor in Applied Language Studies), ofertada por el Departamento de Lenguas, dentro de la Facultad de Estudios de Traducción, de la Escuela Universitaria Superior de Gante (Hogeschool Gent). Aquellos que eligen el español como una de las lenguas de especialización ofertadas son los estudiantes que hemos analizado. El perfil medio de los alumnos es, por tanto, estudiantes de primer curso, de edades comprendidas entre los 18 y los 19 años y que llevan estudiando español cinco meses. En la cultura flamenca predomina el individuo sobre el grupo social y esto incide en cierta timidez a nivel personal y social por parte de los alumnos. Por otro lado, lingüísticamente los flamencos pertenecen a una cultura multilingüe, que les hace dominar un mínimo de dos lenguas desde temprana edad y tener un menor manejo de la frustración que surge a la hora de utilizar un lenguaje restringido (*Restricted language*, Selinker 1972). Estos rasgos, como se muestra más adelante, son decisivos en el empleo de ciertas estrategias de comunicación.

4. Clasificación propia de las estrategias de comunicación.

En la figura (1) podemos observar la taxonomía empleada, donde además incluimos muestras reales de cada estrategia:

Los estudiantes belgas tienden a usar estrategias de compensación cuando quieren decir algo, mientras que se quedan callados cuando no entienden algo

1 Una definición de *Estrategias de Comunicación* es la de Tarone (1980: 419): *A mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared.*

- (1)
1. Estrategias de evasión (¿Cómo rompe la comunicación el estudiante?).
 - a. Abandono de la comunicación:
 - i. No decir nada:

Ana: “¿Os gusta salir por Gante con amigos?”
Estudiantes: [...]
 - ii. Dejar la oración sin terminar:

E: El sábado estoy...
A: ¿Cansada?
E: Sí, cansada.
 - b. Otras:
 - i. Hablar en L1:

A: ¿Te llevas bien con tu hermano?
E: Ik begrijp het niet! [¿No entiendo!]
 - ii. Reírse y/o mirarse con gestos de extrañeza:

A: ¿Tienes alguna mascota?
E: [...] [Mira a su compañero con cara de no entender y se ríen]
 2. Estrategias de compensación:
 - a. Comprensión oral (¿Qué hace el estudiante cuando no entiende?).
 - i. Repetición:

A: ¿Qué has hecho para San Valentín?
E: ¿San Valentín?
 - ii. Pedir ayuda:
 1. Al interlocutor (siempre en L2):

¿Qué dices?
¿Perdón?
¿Puedes repetir por favor?
¿Qué son turrónes?
No comprendo.
No entiendo lo que dices.
 2. Al compañero (siempre en L1):

E: Wat zegt ze? [¿Qué dice?]
 - iii. Otras:
 1. No responder, solamente usar rellenos temporales:

A: ¿Echas de menos a tu familia?
E: eeeemmm, wacht [espera]...
 2. Malentender (no comprobar si ha entendido):

A: ¿Qué tal te llevas con tus hermanas?
E: Sí, vivo en un pueblo pequeño de Valonia.
 - b. Expresión oral (¿Qué hace el estudiante cuando no sabe expresar algo?).
 - i. Definición:

No conozco la palabra...pero eso que reciben los padres por sus hijos.
 - ii. Acuñación de palabras:
 1. Pseudo-inventadas (por error de interlengua):

*E2: Los fines de semana trabajo en un **restaurant**.*
 2. Uso de la palabra en contexto erróneo:

*Hay tres tipos de cerveza: amber, **camomila** (en lugar de cerveza rubia) y bruin.*
 - iii. Pedir ayuda:
 1. Al interlocutor:
 - a. En la L1:

*El año pasado he viajado a España y este año voy a ¿**Turkije**? [Turquía].*
 - b. En la L2:

En mi pasatiempo... ¿es correcto, pasatiempo?
 2. Al compañero (en la L1):

E: Hoe zeg je dat/zwemmen/etc.? [¿Cómo se dice eso/nadar/etc.?.]
 - iv. Interferencia (language switch):
 1. desde la L1:

*Me gusta ver películas de otros países como **Duitsland** [Alemania].*
 2. desde otras lenguas:

*Mi hermano trabaja en una **usine** [planta industrial, del francés].*
 - v. Autocorregirse:

Yo también hago lenguaje casual...no, gestual.
 - vi. Gestos:

He bailado rock&roll con un amigo pero no es fácil porque tu amigo tiene que ser... [gesto de fuerza].
 - vii. Rellenos temporales (interjecciones, usadas en L1):

Allez!; Hoo!; Wacht!; Buf!
 - viii. Otros:
 1. Función fática (el estudiante remarca que está entendiendo):

E: Sí, mmmm, sí, sí, ¡ah! / ¡Ah, sí!
 2. El compañero colabora traduciendo de L1 a L2 o de L2 a L1:

A: ¿Te gusta Overport?
E1: Abora, er is te veel [hay demasiada...]... [risas].
E2: No sabe cómo de decirlo.
E1: Het is altijd dezelfde [siempre es lo mismo].
E2: Siempre es lo mismo.

Esta taxonomía sigue la misma estructura básica de distinción entre estrategias de evasión y estrategias de compensación dada por Dörnyei (1995). La más destacable es que dentro del punto 2 (estrategias de compensación) distinguimos entre dos tipos de habilidades: comprensión oral y expresión oral. En el caso que nos ocupa, ver qué hace el alumno cuando no entiende algo por parte del interlocutor es básico para analizar las estrategias comunicativas de una manera global. Estamos ante una taxonomía que marca la importancia de distinguir entre cómo reaccionan los estudiantes cuando no entienden algo y cómo reaccionan cuando quieren expresar algo y no saben bien cómo, puesto que esto tiene relación directa con su cultura.

Respecto a la interferencia, Manchón Ruiz (1985) y otros se refieren exclusivamente al uso de palabras de la L1, mientras que nuestra taxonomía abarca el uso de palabras de otras lenguas aparte de la L1: los estudiantes analizados también recurrieron a palabras del francés cuando no conocían la palabra en español. En lo que sigue, analizamos los datos recogidos y cuantificados y damos cuenta de las conclusiones resultantes.

5. Resultados.

En términos pragmático-culturales, dentro de la cultura belga flamenca prevalece el individualismo, frente a la cultura española, donde prevalece el colectivismo o solidaridad. Como señalan Goethals y Depreitere (2009), siguiendo a Haverkate (2003), en culturas como la flamenca es primordial respetar la individualidad del otro, de tal forma que cuando el hablante tiene que irrumpir en ella, por ejemplo, para hacer una petición, utiliza fórmulas para suavizar su mensaje. Así, el imperativo en español se usa tanto para órdenes como para peticiones, mientras que en neerlandés solamente se usaría para órdenes:

(2)

¿Puedes repetir? / Repite, por favor
Kunt u dat even herhalen aub? (‘¿Podría usted (even = atenuador) repetir, por favor?’)

Otro rasgo lingüístico que refleja este rasgo cultural es el extendido y frecuente uso de los diminutivos en neerlandés para suavizar la fuerza elocutiva del enunciado (Shetter 1959, Dirven 1987).

En este trabajo, además, incluimos el elevado uso de las estrategias de evasión —cuando no entienden algo— como signo de este rasgo individualista de la cultura flamenca. La razón es que las culturas individualistas dan lugar a

Dentro de la cultura belga flamenca preva-

lece el individualismo, frente a la cultura

española, donde prevalece el colectivismo

o solidaridad

una mayor timidez social. Esto hace que el individuo sea más susceptible e inseguro a la hora de demostrar públicamente que no es competente en algo. En este caso, cuando el alumno no entiende evita reaccionar con una estrategia positiva (es decir, usando fórmulas como “no entiendo”), que muestre dicha falta de entendimiento. Por ello, en cuanto a las estrategias de evasión, los estudiantes las usan en un alto porcentaje (51%) cuando no entienden lo que la lectora dice. Ocasionalmente, usan las estrategias de evasión cuando quieren expresar algo y no conocen la palabra (solamente se han dado tres casos). Otra reacción ocasional es comentar en la L1 (*Ik begrijp nu niet ‘Ahora no entiendo’*) que no entienden lo que se les pregunta, algo que nosotros anotamos como una forma de evasión, ya que la comunicación queda rota igualmente.

En cuanto a las estrategias de compensación, los estudiantes flamencos, cuando no entienden, también tienden a recurrir a ellas casi la mitad de las veces (49%). Usan tres tipos de estrategia: Repetir la palabra que no entienden mediante una pregunta (ej.: *Ana: “El clima allí es mejor, ¿no?”; E: “¿El clima?”*), en un 10% de los casos. Pedir ayuda, en un 36% de los casos. El apartado *Otros* abarca tan solo un 2% de los casos (solamente se han dado tres casos), y son situaciones ocasionales en las que el alumno ha malinterpretado lo que se decía y ha respondido erróneamente, o el caso en que un alumno no ha entendido y ha usado rellenos temporales pero no ha respondido finalmente, puesto que en realidad no había comprendido bien. Estos casos aislados son considerados aquí como estrategias de compensación puesto que el alumno reacciona y trata de establecer una comunicación, a pesar de que no lo consiga de manera satisfactoria. Respecto a la estrategia más usada, la de pedir ayuda, en su mayoría el alumno pedía ayuda al interlocutor, y siempre en la L2.

En definitiva, solamente cerca de la mitad de las veces los estudiantes han recurrido a diferentes estrategias compensatorias cuando no entendían algo (49%, respecto al 51% de las veces en que han recurrido a estrategias de evasión).

No ocurre lo mismo cuando el estudiante de ELE flamenco quiere expresar algo. En un 98% de los casos usa estrategias de compensación. Hemos observado que los hablantes flamencos tienden a usar de forma frecuente la acuñación de palabras y las palabras de otras lenguas (generalmente la L1), así como a pedir ayuda al interlocutor mediante el uso de palabras de su L1 con un tono interrogativo (ej.: *Trabajo en Brujas...vrijdag? [los viernes]*). En este caso, podemos decir que el uso de estos recursos se entremezcla con el componente común

de la interferencia de su L1 en la L2, y en total estos casos suman un 48%. Recurren a su compañero en el 20% de los casos cuando no conocen una palabra o una estructura, generalmente de la L1 (ej.: *Hoe zeg je sportief?* [¿Cómo se dice deportista?]).

En cuanto a la interferencia, se trata generalmente de palabras en L1, pero también usan palabras de otras lenguas, generalmente el francés. El hecho de que sean estudiantes que hablan más de una lengua parece ser un factor determinante, tanto para que usen a menudo palabras de otras lenguas como para que no se bloqueen a la hora de intentar comunicarse.

Recurren a los gestos en un 10% de los casos, por lo que es un recurso poco utilizado por estos estudiantes. Esto está determinado también por factores culturales, como se ha demostrado en estudios anteriores en otros ámbitos: Seel (2005), en un trabajo sobre interpretación, compara desde una perspectiva cultural la lengua griega con la alemana, destacando la riqueza de recursos no verbales de la primera en comparación con la segunda. En el campo que nos ocupa, podemos deducir que la cultura flamenca entra dentro de este ámbito del norte de Europa donde los gestos son menos frecuentes como elemento comunicativo y, en consecuencia, los estudiantes flamencos recurren poco a los mismos como estrategia comunicativa.

Usan un 9% las interjecciones, y de forma ocasional se autocorriguen. Las interjecciones que usan son siempre las utilizadas en su L1. Una muy común entre los belgas flamencos es *Allez!*, de origen francés, debido a la influencia de este idioma dentro de su cultura.

A modo de conclusiones, podemos decir que los estudiantes flamencos tienden a usar las estrategias de evasión solamente cuando no entienden a su interlocutor, debido a su timidez social, y muy raramente cuando no saben cómo expresar algo. Es esos casos, buscan recursos compensatorios, como la interlengua o la acuñación de palabras. Además, el pertenecer a una comunidad multilingüe les hace expresarse con fluidez y usar estrategias comunicativas variadas para poder hablar. A medida que avanzan en el proceso de aprendizaje pasan a comprender la L2 y dejan atrás estas actitudes de evasión.

Referencias.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches", en Allen et ál. (eds.), *Applied Linguistics 1*, vol. 1.

DIRVEN, R. (1987). "Diminutives in Afrikaans and Dutch. Perspective on Language in Performance", en Lörcher, W. y Schulze, R. (eds.), *Studies in linguistics, literary criticism and language teaching and learning to honour Werner Hüllen*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, pp: 100-109.

DÖRNYEI, Z. (1995): "On the teachability of communication strategies", en *TESOL Quarterly*, núm. 29, pp. 55-85.

GOETHALS, P. y DEPREITERE, L. (2009): "*SpreekTaal*: un proyecto didáctico y de investigación acerca de las funciones comunicativas", en *Mosaico 23*, pp. 14-18.

GRYMONPREZ, P. (2004): "Prevención y corrección del error léxico en el enfoque por tareas", presentado en las *IV Jornadas Pedagógicas sobre el Error Léxico*, Bruselas.

HAVERKATE, H. (2003): "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmatolingüística de la cultura española", en Bravo, D. (ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocéntrica de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Estocolmo, pp. 60-70.

MANCHÓN RUIZ, R. M. (1985): "Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación", en *RESLA* núm. 1, pp. 55-75.

SEEL, O.-I. (2005): "Non-verbal means as culture-specific determinants that favour directionality into the foreign language in simultaneous interpreting", en *Communication and Cognition 38*, núms. 1 y 2, pp. 63-82.

SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", en *IRAL* núm. 10, pp. 209-231.

SHETTER, W. Z. (1959): "The Dutch diminutive", en *Journal of German and English Philology 58*, pp. 75-90.

TARDO FERNÁNDEZ, Y. (2005): "Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales", en *Revista redELE 5*.

TARONE, E. (1980): "Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage", en *Language Learning* núm. 2, vol. 30, pp. 417-431.

ZHANG, Y. (2007): "Communication strategies and foreign language learning", en *US-China Foreign Language*, núm. 4, vol. 5, pp. 43-48.

El *blog* como herramienta didáctica

Sofía Gallego González

Universidad de Lieja

sofia.gallegogonzalez@ulg.ac.be

Wordpress, una de las plataformas más populares para crear *blogs*, cifraba en más de seis millones el número de nuevos *blogs* creados durante 2010 a través de su servicio. Si bien la cantidad de usuarios de Internet que tienen un *blog* no ha ido sino en aumento desde la aparición de la primera bitácora hace ya más de una década, cabe preguntarse cuántos de estos *blogs* permanecen realmente activos. De ahí que antes de lanzarse a crear uno propio conviene reflexionar sobre cuál va ser su finalidad: **¿Para qué quiero un *blog*? ¿Qué va a aportar a mis clases?** Si consideramos que gestionar un *blog* implica una inversión de tiempo no solo para familiarizarnos con su funcionamiento sino también para actualizarlo, será esencial tener claro de qué modo nos puede resultar útil y qué aspectos hay que tener en cuenta para optimizar su rendimiento.

Tipos de *blogs*.

Si nos fijamos en su contenido, podemos hacer una primera gran división siguiendo las dos categorías que establece Torres (2007: 31), quien distingue entre “*blogs* sobre ELE” y “*blogs* de ELE”.

Dentro del primer grupo se encontrarían los que fueron los *blogs* pioneros sobre ELE concebidos a modo de diarios de clase en los que los profesores reflexionaban sobre su trabajo. Autores como Gutiérrez (2008) reivindican el valor de estos como instrumento de observación de la práctica docente, destacando “sus posibilidades de explotación como instrumento de desarrollo profesional, por medio del intercambio de puntos de vista, de proyectos de investigación en acción o en forma de diario de enseñanza o portfolio del profesor donde recoger y compartir experiencias y, en general, múltiples aspectos relacionados con nuestro trabajo, dentro de una comunidad de profesores.” Teniendo en mente este eje común, dentro del conjunto de “*blogs* sobre ELE” podemos distinguir:

1. *Blogs* sobre práctica docente en general, en los que se proponen recursos (digitales o no) y actividades (como, por ejemplo, el del departamento de formación de profesores de español/LE de International House Barcelona, <http://blogs.ihes.com/formacion-ele/>). También pueden estar diseñados con el objetivo de servir como complemento y continuación de jornadas didácticas (como el *blog* creado con motivo del XIX

Encuentro Práctico de profesores de ELE, <http://encuentro-practico2010.blogspot.com/>).

2. *Blogs* sobre aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza, centrados en cómo explotar las herramientas digitales en nuestras clases. En esta línea se inscribe el trabajo de *blogs* como Nodos ELE (www.nodosele.com/blog/) o el de Francisco Herrera (<http://franherrera.com/>¹) que, como su autor indica, surgió en un principio con la idea de “recoger las reflexiones y los comentarios que surgen en una sala de profesores de un centro de español lengua extranjera”, para especializarse más tarde en las posibilidades que ofrece la red a los profesores.

Efectivamente, en ambos casos, el *blog* se convierte en escenario de reflexión ya que permite crear un medio de comunicación para el intercambio de ideas, una continuación, si se quiere, de las conversaciones entre docentes que surgen de una forma espontánea en los pasillos o en la sala de profesores de cualquier centro de lenguas, con la diferencia de que el *blog* permite ordenar, sistematizar y conservar estas discusiones, creando un espacio que invita al debate y facilita la participación, rentabilizando con ello todas las ventajas que nos ofrece la web 2.0 como espacio colaborativo y laboratorio de ideas. En esta línea de querer favorecer el intercambio entre profesores se sitúa la labor de *metablogs* como el *Metablog de TodoEle* (www.todoele.org/todoele20/), que no solo ofrece una recopilación de los diferentes *blogs* de ELE sino que además nos mantiene informados de las actualizaciones de estos o Aulablog (www.aulablog.com/portal/), un completo portal sobre las aplicaciones educativas de las TIC.

Comenzar leyendo² *blogs* de este tipo puede ser una buena forma de familiarizarnos con el formato y las características de un *blog*, además de descubrirnos, desde un punto de vista crítico, las posibilidades que nos ofrece la red gracias a las experiencias y sugerencias de otros profesores. Estas nos pueden servir como guía para

1 Los archivos anteriores a este *blog* pueden consultarse en <http://lajanda.blogspot.com/>, sitio en el que se alojaba hasta agosto de 2010.

2 Para organizar dicha lectura, puede resultarnos útil Google Reader, una sencilla herramienta que permite gestionar y visualizar fácilmente las actualizaciones de los *blogs* —o de cualquier sitio web— en los que estemos interesados.

desarrollar nuestros propios proyectos, adaptándolas o reformulándolas en función de las características de los estudiantes y del centro de trabajo en el que desarrollemos nuestra labor docente.

Los “*blogs* de ELE”, por su parte, ejemplifican las infinitas aplicaciones que puede tener un *blog* como un instrumento complementario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Nos ayudan a que los estudiantes sigan en contacto con la lengua una vez que la clase presencial termina, estimular su curiosidad hacia ella y aumentar su motivación, dando cabida a actividades que consumirían mucho tiempo en clase o que, simplemente, no tendrían sentido.

Si recurrimos a la clasificación que establece Campbell (2003), en función de quién crea los contenidos, podemos distinguir tres tipos:

1. **El *blog* del profesor**, en el que es el docente quien gestiona y decide los contenidos, que pueden abarcar desde información relacionada con el curso (organización, materiales o actividades complementarias, deberes, etc.) hasta reflexiones de carácter más personal sobre aspectos culturales de la lengua que enseña o del país en el que imparte sus clases, todo ello con el fin de estimular la discusión tanto en el *blog* como en la clase. Servirían como ejemplo para ilustrar este tipo de *blogs* los creados por el profesor Santiago Villalobos³ (<http://goteborgspanska.blogspot.com/> y <http://skovdespanska.blogspot.com/>).

En este tipo de *blogs* el papel de los estudiantes es, principalmente, el de receptores de contenidos, y su participación se limita a escribir comentarios a las entradas publicadas por el profesor, quien ejerce el control sobre el *blog*.

2. **El *blog* de la clase** es una opción que da más protagonismo y libertad a los estudiantes, ya que estos pueden publicar entradas. El contenido de estas puede marcarlo el profesor, como en el *blog* <http://enmibolsillo.blogspot.com/>, en el que los estudiantes escriben sobre objetos que tienen un significado especial para ellos. También pueden ser los propios estudiantes quienes decidan los del *blog*, que pueden estar relacionados o no con los contenidos vistos en clase. Por ejemplo, Analía Fortte, profesora de ELE para adultos, nos explicó cómo ella ha utilizado dos *blogs* de clase que gestionaba con la colaboración de

3 Véase VILLALOBOS, S.: “Los *blogs* como herramienta pedagógica en la enseñanza del español en Suecia” en las *Jornadas Internacionales sobre el uso de las TIC en la enseñanza de ELE* (Madrid, 28-30 de junio de 2010), disponible en www.educacion.es/redele/jornadasint.shtml.

los alumnos: uno de carácter periodístico, en el que cada semana buscaba una noticia y la colgaba en el *blog*

El *blog* se convierte en escenario de reflexión ya que permite crear un medio de comunicación para el intercambio de ideas

para iniciar el debate en el que los otros compañeros podían participar con sus comentarios; su otro *blog* servía para complementar un curso semipresencial sobre medios de comunicación hispanos en el que los alumnos se turnaban para crear entradas en las que sugerían lecturas de artículos periodísticos, emisiones de radio o programas de televisión que servían como punto de partida para la discusión.

3. **El *blog* individual** implicaría un mayor trabajo y dedicación por parte del alumno, que, en este caso, sería responsable de crear los contenidos, desarrollando con ello su competencia en materia de expresión escrita en la lengua meta, con las consiguientes ventajas de tener un archivo ordenado de sus muestras escritas que puede editar y corregir siguiendo los comentarios del profesor. Un ejemplo interesante de un proyecto de este tipo es el realizado por Alicia Vallero⁴, profesora en la Universidad de Bond (Australia). Johnson (2004) expone también las ventajas implícitas de este tipo de *blogs* para profesores y estudiantes, subrayando cómo permite a los alumnos observar su propia evolución en el proceso de aprendizaje.

Por supuesto, las categorías citadas tienen un valor puramente orientativo ya que: “habrá tantos tipos de *blogs* educativos como proyectos docentes y objetivos existan” (Torres 2007:30-1) y su utilidad reside en que pueden servirnos como un punto de partida para desarrollar nuestro propio *blog* en función de nuestras necesidades. En nuestro caso, el querer trabajar con un *blog*, vino dado precisamente por las necesidades de un proyecto⁵ que queríamos realizar con los estudiantes de uno de nuestros cursos. Efectivamente, nuestro objetivo no era crear un *blog* sino aumentar la presencia del componente cultural en nuestras clases a través del cine haciendo que los alumnos trabajaran sobre una película elegida por ellos. Si bien disponíamos de una veintena de películas españolas y latinoamericanas, el problema era cómo hacer

4 Véase VALLERO, A.: “*Blogs* como herramientas de producción en las actividades de redacción: ¿Vale la pena el esfuerzo?” en las *Jornadas Internacionales sobre el uso de las TIC en la enseñanza de ELE* (Madrid, 28-30 de junio de 2010) disponible en www.educacion.es/redele/jornadasint.shtml.

5 Véase GALLEGO, S.: “Cómo integrar un *blog* en un proyecto de clase” en las *Jornadas Internacionales sobre el uso de las TIC en la enseñanza de ELE* (Madrid, 28-30 de junio de 2010), disponible en www.educacion.es/redele/jornadasint.shtml.

para que los estudiantes pudieran consultar esta selección de una forma sencilla y atractiva que les motivara para la realización de la tarea. En este sentido, el *blog* fue la respuesta perfecta a este problema logístico dado que nos permitió crear un catálogo con nuestros films al que ellos podían acceder en cualquier momento. Como señala De la Torre, al reflexionar sobre las aplicaciones educativas de los *blogs*: “el uso de herramientas se optimiza sobremanera cuando sabemos extraer de ellas las características que les son propias y que NO podemos encontrar en otras”⁶.

Cuestiones que hay que tener en cuenta al hacer un *blog*.

1. Plataforma.

Wordpress y Blogger son, sin duda alguna, las dos plataformas gratuitas más populares de la blogoesfera⁷. Si los defensores de Blogger destacan la sencillez de su menú y cómo ofrece una mayor flexibilidad para modificar la apariencia del *blog*, los adeptos a Wordpress señalan, entre otras cosas, la facilidad para enviar y gestionar los comentarios (por ejemplo, se pueden editar, una opción que hay que tener en cuenta como profesores). Además, Wordpress.com viene ampliando sus funciones con mayor regularidad que Blogger, lo que puede ser una de las razones por las que el primero cuenta en la actualidad con un mayor número de usuarios.

En nuestro caso, hemos utilizado ambas plataformas, ya que la primera vez que trabajamos con un *blog*, durante el curso académico 2008/2009, nos decantamos por Blogger⁸, pero como tuvimos que crear uno nuevo —ya que habíamos cambiado de centro de trabajo—, elegimos Wordpress⁹ para comparar ambos servicios. Personalmente, nos parece que Wordpress permite lograr de una forma más sencilla un resultado profesional con una interfaz más clara y ordenada. De todos modos, siempre puede ser recomendable probar ambas plataformas y ver cuál nos resulta más fácil de usar y, sobre todo, valorar cuál será más eficaz en función de los objetivos que nos hayamos marcado para nuestro *blog*.

2. Diseño.

Al pensar en la apariencia del *blog*, podemos lograr un buen efecto eligiendo una de las plantillas que nos

proponen tanto Wordpress como Blogger y personalizarla incluyendo, por ejemplo, alguna imagen en la cabecera del *blog* que subraye el contenido o la finalidad de este¹⁰. La máxima “menos es más” funciona especialmente en este caso, por lo que conviene evitar recargarlo y pensar en su funcionalidad ya que acumular imágenes, referencias o anuncios puede terminar distrayendo a los alumnos de nuestro objetivo al crear el *blog*.

Algunos complementos que se pueden insertar fácilmente en el *blog* (a través de la opción “Widgets” en el escritorio del *blog*) y que debemos pensar en incluir son:

- **Buscador.** Para facilitar el acceso de los usuarios a los contenidos, especialmente cuando el *blog* cuenta con un cierto volumen de entradas, ya que estas suelen aparecer listadas por la fecha de publicación y/o por título.
- **Categorías y/o nubes de etiquetas.** Complementan la opción del buscador para que los lectores seleccionen y consulten rápidamente los contenidos que les interesan. Las entradas se pueden etiquetar y categorizar fácilmente cuando las creamos o las editamos y permiten, además de clasificar los contenidos, presentar de un vistazo los temas que abordamos en el *blog*.
- **Sindicación de contenidos.** Incluyendo enlaces de suscripción tanto por RSS como por correo electrónico, ya que hay usuarios que prefieren utilizar un lector de *feeds* mientras otros optan por recibir las novedades de los *blogs* a los que están suscritos por correo electrónico. Así, los lectores pueden seguir cómodamente el *blog* sin necesidad de visitarlo periódicamente para ver si hemos publicado nuevas entradas.
- **Enlaces.** En esta sección se pueden incluir enlaces a otros *blogs* o páginas web que hayamos creado (siempre que sean relevantes para el público al que va dirigido el *blog*), enlaces a redes sociales —tales como Facebook o Twitter—, si, por ejemplo, hemos creado un perfil en ellas que tenemos la intención de utilizar con fines educativos, o simplemente enlaces a otras páginas que pueden ser de utilidad para los alumnos. Por ejemplo, en nuestro *blog* incluimos enlaces a periódicos, televisión y radio para fomentar

6 Bitácora de Aníbal de la Torre, *blog* en Internet disponible en: www.adelat.org/index.php?title=los_blogs_son_blogs_y_punto&more=1&c=1&tb=1&pb=1 (fecha de consulta: 10/1/2011).

7 Para una comparación detallada, véase “Blogger vs. Wordpress. com Comparison Chart-2011” en <http://pulsed.blogspot.com/2007/07/blogger-wordpress-chart.html>

8 <http://cinehispanomur.blogspot.com/>.

9 <http://cinehispanoenlieja.wordpress.com/>.

10 Por ejemplo, en nuestro *blog*, <http://cinehispanoenlieja.wordpress.com/>, utilizamos la plantilla de Wordpress “Coraline” y cambiamos la imagen que viene por defecto por una foto de la filmoteca de Madrid de acuerdo con el objetivo del *blog* de presentar películas.

el aprendizaje de los estudiantes aprovechando la presencia de los medios de comunicación en Internet.

Por supuesto, los *blogs* nos ofrecen muchas otras posibilidades tales como crear encuestas, destacar las entradas más leídas o los últimos comentarios, o incluir un listado de enlaces a webs o *blogs* amigos o que seguimos (“*blogroll*”) que pueden estar relacionados con la temática de nuestro *blog*. En función siempre de nuestros objetivos y del tipo de tareas que queramos desarrollar a partir del *blog*, podremos evaluar la conveniencia o no de incluir estos u otros elementos.

3. Contenidos.

Aunque al hablar de los diferentes tipos de *blogs* no lo hemos mencionado, también se podría distinguir de manera general entre *blogs* más temáticos y *blogs* más misceláneos. Una distinción que conviene tener en cuenta al plantearnos qué tipo de contenidos queremos tratar. Al reflexionar sobre los contenidos, es fundamental ser consistentes y presentarlos de forma clara y ordenada, utilizando para ello herramientas que el *blog* pone a nuestra disposición como son las nubes de etiquetas y las categorías.

En nuestro caso, decidimos que sería un *blog* exclusivamente sobre cine en el que crearíamos una entrada para cada película que incluiría el tráiler y una breve descripción del argumento, de forma que los estudiantes pudieran hacerse una idea general del estilo del film. Para nuestra actividad, los estudiantes tenían que hacer un examen oral sobre la película que eligieran, pero también debían escribir un comentario sobre ella en la entrada correspondiente del *blog*. Como había estudiantes que querían trabajar sobre películas distintas a las que había en el *blog*, creamos entradas para estas con una imagen del cartel de la película, en vez del vídeo del tráiler, para distinguirlas de las que sí teníamos en el departamento. La posibilidad que ofrece el *blog* de etiquetar los contenidos nos sirvió también para diferenciarlas del resto bajo la categoría “Otras películas”, para evitar que, más adelante, los estudiantes quisieran cogerlas prestadas y facilitar así la consulta del *blog*. Estas películas que propusieron los estudiantes nos sirvieron también como una guía para considerar si contábamos de nuevo con presupuesto para aumentar nuestra colección y, en caso de poder comprarla, bastaría con editar y actualizar la entrada ya creada en el *blog*.

Una vez concluido el proyecto con los estudiantes de este curso, pensamos en la continuidad del *blog* y nos planteamos si tendría sentido utilizarlo para escribir sobre cine en un sentido más amplio (como, por ejemplo, hablar de estrenos y noticias sobre el cine en español) o

incluso para hablar sobre cualquier tema relacionado con la cultura hispana. Sin embargo, nos dimos cuenta de que de acuerdo con los objetivos de nuestro *blog*, si queríamos volver a utilizarlo como una herramienta para un proyecto de este tipo con otros cursos, era fundamental que fuéramos consistentes para evitar que se convirtiera en un “cajón de sastre” y permitir que el catálogo que habíamos creado estuviera presentado de una forma clara y ordenada. La duda que nos surgió en su momento sobre la posibilidad de completar el *blog* con otros contenidos se podría resolver hoy en día gracias a las posibilidades que ofrecen ahora los *blogs* de poder crear varias páginas alojadas en un mismo *blog*, lo que puede ser una solución si queremos utilizar un mismo *blog* con diferentes fines.

4. Autoría.

Quién va a crear los contenidos del *blog* es otra de las cuestiones que hay que definir, ya que esto implica reflexionar sobre el papel que tendrán en él tanto el profesor como los alumnos. Como vimos al revisar los diferentes tipos de *blogs*, el grado de implicación de los estudiantes puede ir desde escribir comentarios a tener su propio *blog*. En nuestro caso, como se trataba de la primera vez que lo utilizábamos con fines educativos, decidimos reducir el grado de participación de los alumnos pidiéndoles únicamente que escribieran un comentario en la entrada de su película. De esta forma, nosotros nos reservamos el rol no solo de autores, sino también de administradores, lo que nos permitía decidir sobre cuestiones técnicas tales como el diseño o el grado de privacidad del *blog* (haciendo que este sea público o accesible solamente a los usuarios que nosotros invitemos, lo cual también puede depender del tipo de tarea propuesta), además de otras opciones como permitir que solamente los usuarios registrados puedan dejar comentarios o incluso moderar o suprimir estos si no corresponden al tono del *blog*. En este sentido, como no tuvimos ningún comentario inapropiado, una vez terminada la actividad con los alumnos hicimos el *blog* público para el resto de los alumnos de la universidad.

5. Estadísticas.

Las estadísticas que se generan automáticamente tanto en Wordpress como en Blogger nos ofrecen datos sobre el número de visitas al *blog* y las fechas en que estas se producen, cuáles son las entradas más leídas, si los enlaces que incluimos a otras páginas son visitados o si nuestro *blog* ha sido enlazado desde otros sitios web. En Blogger, además, se recoge la información de visitas al sitio por países¹¹. Toda esta información puede ser muy útil a los

11 En Wordpress se puede añadir un contador gratuito para saber desde qué países se visita nuestro *blog* y con qué frecuencia; por ejemplo, con FlagCounter (en www.flagcounter.com/index.html?).

profesores para saber qué contenidos atraen más a los estudiantes y, sobre todo, para ver si el *blog* en su conjunto resulta interesante y tiene un público real. De hecho, en el caso de nuestro primer *blog*, lo utilizamos solamente con una treintena de alumnos; sin embargo, gracias a las estadísticas, comprobamos cómo recibió en solamente un año unas mil visitas, lo cual denota el interés que despertó en ellos y nos animó a repetir la experiencia con un grupo mayor de alumnos, lo que multiplicó el número de visitas.

Conclusión.

Como ya señalábamos en la introducción, es imprescindible no utilizar la tecnología como un fin, sino como un medio. Por ello, resulta fundamental destacar la importancia que tiene formar a los profesores en estas nuevas herramientas digitales, pero, sobre todo, subrayando su finalidad didáctica. Tal y como Torres (2007:35) recuerda muy acertadamente: “los *blogs* no son ningún método, sino una herramienta que nos puede ayudar a llevar a cabo nuestra labor como docentes: aprender y enseñar a nuestros alumnos. Usaremos, por tanto, los *blogs*, así como el resto de herramientas de la Web 2.0, siempre que promuevan un aprendizaje significativo, colaborativo y constructivo”.

En este sentido, en nuestro caso concreto, el *blog* sirvió para fomentar la autonomía de los estudiantes y para crear

un catálogo, enriquecido gracias a sus propios comentarios sobre las películas que eligieron; catálogo que no solo los estudiantes pueden utilizar como referencia si quieren conocer más sobre el cine en español, sino que también nosotros como profesores podemos seguir empleando y renovando para realizar otras actividades, aprovechando con ello las ventajas que nos ofrece la Web.

Bibliografía.

CAMPBELL, A. (2003): “Weblogs for Use with ESL Classes”, en *The Internet TESL Journal*, vol. IX, núm. 2, <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html> (fecha de consulta: 27/12/2010).

GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2008): “Los *blogs* y las redes de reflexión (I). Qué son y cómo son estas herramientas”, en *Didactired*, http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_08/14072008a.htm (fecha de consulta: 27/12/2010).

JOHNSON A. (2004): “Creating a Writing Course Utilizing Class and Student Blogs”, en *The Internet TESL Journal*, 10-8, <http://iteslj.org/Techniques/Johnson-Blogs/>.

TORRES RÍOS, L. (2007): “La influencia de los *blogs* en el mundo de ELE”, en *Glosas didácticas*, 16, pp. 17-35.



Sofía Gallego en uno de los talleres de la II Jornada de formación en tecnología lingüística. Bruselas.

¡Menudo topicazo!

Isabel Baeza Varela

Université Catholique de Louvain

Institut des Langues Vivantes

Isabel.Baezavarela@uclouvain.be

Ejercicio 1. Escribe los adjetivos del cuadro con su antónimo:

borde	cobarde	creyente	mentiroso(a)	silencioso(a)
callado(a)	conservador(a)	extrovertido(a)	nervioso(a)	sucio(a)
cerrado(a)	creído(a)	gandul(a)	orgullosos(a)	tonto(a)

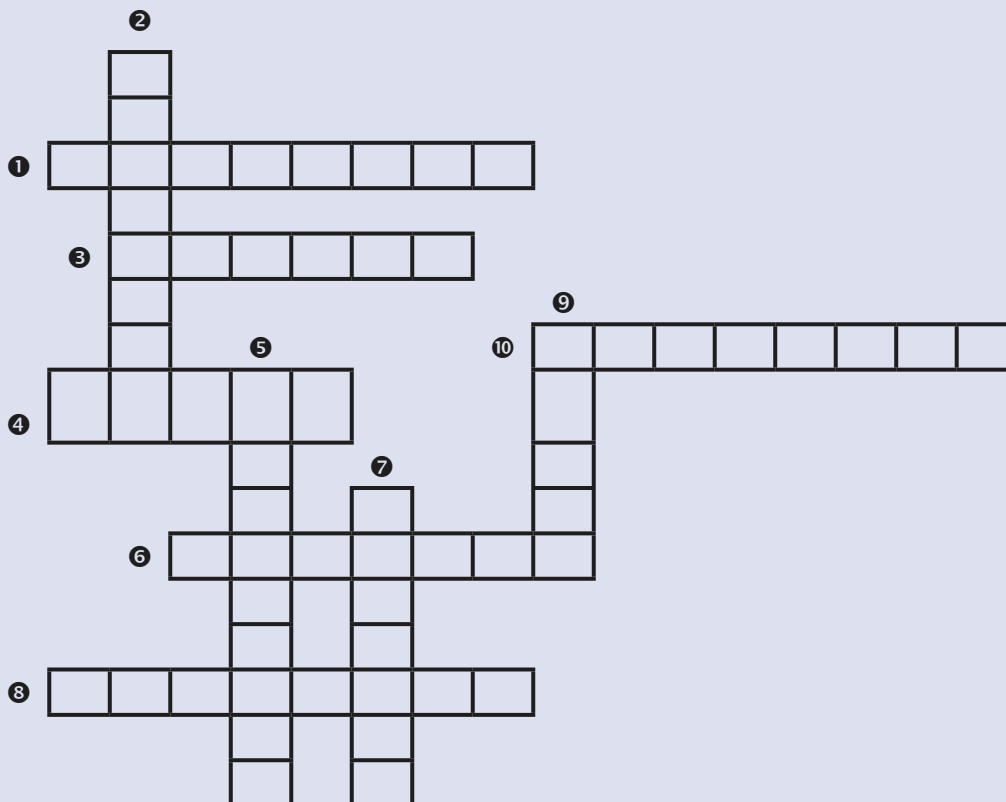
abierto(a)	↔	1.	paciente	↔	impaciente
alegre	↔	serio(a)	ruidoso(a)	↔	9.
amable	↔	2.	sensible	↔	insensible
agradable	↔	desagradable	tranquilo(a)	↔	10.
educado(a)	↔	maleducado(a)	simpático(a)	↔	antipático(a)
generoso(a)	↔	egoísta	tímido(a)	↔	11.
hablador(a)	↔	3.	tolerante	↔	intolerante
inteligente	↔	4.	transigente	↔	intransigente
optimista	↔	pesimista	trabajador(a)	↔	12.
organizado(a)	↔	desorganizado(a)	tradicional	↔	moderno(a)
humilde	↔	5.	progresista	↔	13.
discreto(a)	↔	indiscreto(a)	valiente	↔	14.
limpio(a)	↔	6.	puntual	↔	impuntual
sincero(a)	↔	7.	flexible	↔	inflexible
modesto(a)	↔	8.	ateo(a)	↔	15.

Ejercicio 2. Completa con el adjetivo que corresponde a la definición:

culta	cariñosa	facha	gruñona	honrada
bebedora	comilona	fiestera	hipócrita	tacaña

- Una persona a la que le gusta consumir bebidas alcohólicas es...
- Una persona a la que le gusta ir de marcha es...
- Una persona rúcana, que no quiere gastarse el dinero es...
- Una persona muy conservadora o reaccionaria, que incluso puede ser fascista es...
- Una persona falsa, que no dice lo que piensa es...
- Una persona honesta y recta es...
- Una persona protestona, refunfuona, que se queja continuamente es...

8. Una persona que come mucho es...
9. Una persona que ha leído mucho y puede hablar de cine, literatura, música, etc., es...
10. Una persona que tiene tendencia a demostrar el afecto y da besos o abraza con facilidad es...



Ejercicio 3. Escoge una frase de cada serie y continúa como en el ejemplo:

☞ Es más feo que un Twingo descapotable

Serie 1	Serie 2
Es tan buen/mal conductor como...	Es más machista que...
Es tan buen/mal cocinero como...	Es más racista que...
Tiene tan buen/mal gusto como...	Es más chulo que...
Tiene tanto sentido del humor como...	Es más frío que...

Ejercicio 4. Vamos a jugar al intercambio de tarjetas:

- Todo el mundo en clase tiene una tarjeta como la siguiente, que incluye la definición, un sinónimo o un antónimo de los adjetivos anteriores:

Una persona que suele llegar tarde es

RESPUESTA: IMPUNTUAL

- Todo el mundo se tiene que poner de pie e ir a buscar a un compañero(a).
- Tienes que leerle la tarjeta a tu compañero(a) y él/ella tiene que decir cuál es el adjetivo. Si el adjetivo es incorrecto, tienes que decirle cuál es la respuesta correcta. Después, él/ella te lee su tarjeta y tú tienes que responder.
- Por último, tenéis que intercambiar las tarjetas e ir a buscar a otro compañero(a) para repetir la operación hasta que tu profesor(a) diga “tiempo”.

Ejercicio 5. Completa el cuadro con tres tópicos que crees que hay sobre estos países con ayuda del vocabulario anterior o con otros adjetivos que conoces. Después, di a tus compañeros qué tópicos has elegido para cada país:

LOS EUROPEOS: TÓPICOS

Inglaterra	→	Los ingleses son
Francia	→	Los franceses son
Bélgica	→	Los belgas son
Alemania	→	Los alemanes son
Italia	→	Los italianos son
España	→	Los españoles son
Holanda	→	Los holandeses son

Ejercicio 6. Piensa un poco en los tópicos que han dicho tus compañeros y comenta:

- ¿Qué tópico te parece más injusto?
- ¿Qué tópico te parece más real?
- ¿Qué tópico te parece más cruel?
- ¿Qué tópico te parece más ofensivo?
- ¿Qué tópico te parece más positivo?
- ¿Qué tópico te parece más generoso o piadoso?
- ¿Qué tópico te parece más obsoleto?

Ejercicio 7. Lee estas opiniones sobre los tópicos y marca:

- 😊 Estoy de acuerdo.
- 😞 No estoy de acuerdo.
- 😐 Estoy en parte de acuerdo.

	😊	😞	😐
① Aunque sea políticamente incorrecto admitirlo, los tópicos reflejan la realidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
② Los tópicos pueden ser perniciosos para la economía de un país.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
③ Algunos tópicos son verdad y otros no.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
④ Hay que aceptar los tópicos con sentido del humor. Mucha gente es demasiado susceptible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑤ Los tópicos son producto de la pereza mental de las personas que no se molestan en analizar y comprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑥ Los tópicos son la expresión de los prejuicios de una sociedad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑦ Los tópicos responden a una premisa nacionalista según la cual nosotros somos los mejores y los demás no.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑧ Los tópicos son el vehículo de la xenofobia y el racismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑨ Es preferible que haya muchos tópicos sobre un país a que no haya ninguno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ejercicio 8. Encontrad una definición consensuada de “tópico”:

- En grupos comparad vuestras respuestas al ejercicio anterior y comentad por qué habéis marcado una opción y no la otra.
- Después, con las ideas que han aparecido durante vuestra discusión intentad escribir una definición de aproximadamente tres líneas de la palabra “tópico” con la que todas las personas del grupo estén más o menos de acuerdo.
- Después, leed al resto de la clase vuestra definición y escuchad atentamente las definiciones de los otros grupos porque tendréis que votar por la mejor definición de la clase.

Cuida tu vida. Imperativo.

Ana María Alonso Fernández
 Het Amsterdam Lyceum, Ámsterdam
 ana.alonso5@gmail.com

TEXTO 1



ALIMENTA TU SALUD

- Reduce las grasas y la sal en tu dieta.
- Compra frutas y verduras.
- Incluye productos sanos en tus compras.
- Haz una lista de tus frutas y verduras preferidas.
- Ten siempre fruta en la nevera.

TEXTO 2



No busque otros quesos...
 No renuncie al sabor auténtico...
 No pague más por un buen queso...
 No compre sin consultarnos...

QUESOS DE ASTURIAS

TEXTO 3



- Cuídate cada día. No te acuestes sin comer una fruta.
- Preocúpate por llevar una dieta equilibrada. No te arrepentirás.
- Grasas, proteínas, hidratos, vitaminas... Combínalos en tus comidas ¡No lo olvides!

RECORDAMOS EL USO Y LA FORMA:

El modo imperativo se utiliza para dar instrucciones, órdenes, consejos...: *Escribe pronto, No hagas ruido.*

El imperativo se forma:

- Para la segunda persona de singular (*tú*), se toma la tercera persona del presente de indicativo: *come, lee, quiere...* excepto en los verbos irregulares.
- Para *usted y ustedes*, se utiliza el presente de subjuntivo: *coma, escriban, quiera...*
- Con la segunda persona de plural (*vosotros*), se sustituye la *-r* del infinitivo por *-d*: *comed, leed, quered...*
- Con los **verbos pronominales** el pronombre se coloca detrás del verbo: *arrepentirse=arrepíentete*. Lo mismo sucede cuando el verbo va completado por pronombres personales de objeto: *ahorra el agua=ahórrala*; *conserva la energía=consérvela...*

Algunos **verbos irregulares** en imperativo son:

VENIR: ven, venga, venid.

IR: ve, vaya, id.

SER: sé, sea, sed.

HACER: haz, haga, haced.

TENER: ten, tenga, tened.

SALIR: sal, salga, salid.

DECIR: di, diga, decid.

PONER: pon, ponga, poned.

El imperativo **en forma negativa** se forma con *no* + presente de subjuntivo:

Ven-no vengas

Ve-no vayas

Pedid-no pidáis

Di-no digas

Sal-no salgas

Quédate-no te quedes

Empieza-no empieces

Pagad- no paguéis

Comed-no comáis

Salid-no salgáis

PRACTICAMOS:

1) Escribe seis verbos en imperativo del texto 1 y su infinitivo:

- a)..... d)
- b)..... e)
- c)..... f)

2) Anota cuatro imperativos negativos del texto 2:

- a)..... c)
- b)..... d)

3) Escribe en forma negativa los siguientes imperativos:

- a) *Ej. camina—no camines (tú)*
- b) reduce—
- c) haz—
- d) busque—
- e) evitad—

4) Completa el siguiente cuadro con “buenos hábitos”:

	TÚ	USTED	VOSOTROS
a) hacer	<i>haga</i>
b) practicar	<i>practica</i>
c) reducir	<i>reduzcáis</i>

5) Escribe en el cuadro los verbos con pronombre del texto 3:

AFIRMATIVA	NEGATIVA
a)	d)
b)	e)
c)	f)

- Subraya el pronombre de los verbos anteriores. ¿Dónde va colocado cuando la oración es afirmativa? ¿Y cuando es negativa?

.....

6) Actividad de recapitulación. Completa el siguiente esquema con los siguientes verbos en imperativo:

PAGAR REDUCIR OLVIDARSE CONSUMIR

- a) (tú) productos frescos. AFIRMATIVA
- b) (usted) el consumo de grasas. AFIRMATIVA
- c) (vosotros) más por un buen queso. NEGATIVA
- d) (ustedes) de comer fruta cada día. NEGATIVA

AHORA TÚ...

CONSEJOS PARA UNA VIDA SANA

Escribe seis consejos para tener una vida sana, con los verbos propuestos en imperativo.

AFIRMATIVA:

- a) acordarse de (vosotros)
- b) hacer (tú)
- c) ahorrar (usted)

NEGATIVA:

- a) tener (tú)
- b) consumir (vosotros)
- c) arrepentirse (ustedes)

Título Nivel	Destreza principal Otras destrezas	Objetivos	Soluciones Material
Ficha 91 ¡Menudo topicazo! <i>Nivel B1</i>	— Interacción oral. — Comprensión lectora. — Expresión escrita.	— Adquisición del léxico relacionado con el carácter, la personalidad, las ideas o los modos de vida de una persona. — Suscitar una reflexión en torno a los tópicos.	1. 1) cerrado(a); 2) borde; 3) callado(a); 4) tonto(a); 5) orgulloso(a); 6) sucio(a); 7) mentiroso(a); 8) creído(a); 9) silencioso(a); 10) nervioso(a); 11) extrovertido(a); 12) gándul(a); 13) conservador(a); 14) cobarde; 15) creyente. 2. 1) bebedora; 2) fiestera; 3) tacaña; 4) facha; 5) hipócrita; 6) honrada; 7) gruñona; 8) comilona; 9) culta; 10) cariñosa. Material: • Tarjetas con definiciones, sinónimos o antónimos del vocabulario presentado en los ejercicios 1, 2 y 3. En la ficha se presenta un modelo.
Ficha 92 Cuida tu vida. Imperativo. <i>Nivel A2</i>	— Comprensión escrita. — Expresión escrita.	— Conjugación de verbos en imperativo. — Aconsejar y hacer sugerencias en temas relacionados con la alimentación, buenos hábitos y compras.	1. a) alimenta-alimentar; b) reduce-reducir; c) compra-comprar; d) incluye-incluir; e) haz-hacer; f) ten-tener. 2. a) no busque; b) no renuncie; c) no pague; d) no compre. 3. b) no reduzcas; c) no hagas; d) no busques; e) no evitéis. 4. a) haz-hagáis; b) practique-practiquéis; c) reduce-reduzca. 5. a) cuídate; b) preocúpate; c) combínalos; d) no te acuestes; e) no te arrepentirás; f) no lo olvides. — Cuando es afirmativa el pronombre va enclítico, detrás del verbo, y cuando es negativa, delante. 6. a) consume; b) reduzca; c) no paguéis; d) no se olviden.

Noticias

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL EN BÉLGICA Y LUXEMBURGO

Durante la primera mitad de 2011, la Consejería de Educación ha continuado su colaboración con las redes de formación como el CAF (Centre d'Autoformation et de Formation continue de la Red oficial de la Comunidad francesa), el CECAFOC (Centre Catholique pour la Formation en cours de carrière), así como la Red GO! y las redes provinciales de la Comunidad flamenca. Entre las actividades formativas en colaboración con estas redes destacan, por ejemplo, "On se fait une toile!: explotación de fragmentos cinematográficos para la clase de español" o "Actividades con fragmentos de publicidad para la clase de español".



Jornada de formación en Gante.

Entre los ponentes que nos han visitado se encuentran Daida Romero, quien impartió en Oudenaarde la sesión "Herramientas para la enseñanza y aprendizaje del español: del aula a los entornos virtuales" el 10 de febrero, o Philippe Humblé y Nele Verhenne, quienes hablaron sobre "Estrategias y herramientas para la enseñanza del español a alumnos adultos" en un taller celebrado el 30 de marzo en Gante.

En Luxemburgo, María Ángeles Álvarez Martínez, catedrática de lengua española de la Universidad de Alcalá, llevó a cabo una sesión titulada "La reescritura como método para el aprendizaje de una segunda lengua" el 18 de marzo, organizada en colaboración con el SCRIPT, institución responsable de la formación continua del profesorado en el Gran Ducado.

En cuanto a otras actividades de promoción de la lengua y la cultura española, el 9 de abril Miguel Ángel Garrido

Gallardo, catedrático de Teoría de la Literatura y profesor de investigación del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC, visitó el Instituto de Estudios Hispánicos de Amberes, donde dio dos conferencias: "El «Arte Nuevo» de Lope de Vega" y "Los «antihéroes» de Francisco Umbral".

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS PAÍSES BAJOS

Como viene siendo habitual, la Consejería de Educación ha organizado jornadas de formación en colaboración con varias instituciones en los Países Bajos. La primera de ellas se organizó en colaboración con la editorial Edinumen y tuvo como ponente a Daida Romero Morán, encargada de un taller dividido en dos sesiones que llevaban por título: "Programar y secuenciar actividades del libro al aula: control e iniciativa" y "Herramientas para la enseñanza y aprendizaje del español: del aula a los entornos virtuales". La jornada contó con gran asistencia de público y se celebró en *Het Amsterdams Lyceum*, centro en el que se encuentra la sección española del Ministerio de Educación español ("Trayecto Español").

La segunda jornada de formación de la Consejería se ha llevado a cabo en colaboración con el Instituto Cervantes de Utrecht y tuvo lugar en su sede en dicha ciudad el día 27 de mayo. Estuvo a cargo de Raquel Velázquez Velázquez, profesora de la Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona, y se centró en el papel de la literatura en el aula de ELE.



Jornada de formación en Ámsterdam.

XI JORNADA PEDAGÓGICA PARA PROFESORES DE ESPAÑOL

El sábado 2 de abril se celebró en Bruselas la XI Jornada pedagógica para profesores de español. En la sesión plenaria, Lourdes Miquel López, catedrática de español para extranjeros en la Escuela Oficial de Idiomas Barcelona Drassanes, nos habló de las “Creencias y prácticas sobre la gramática y su ejercitación”. Los talleres prácticos corrieron a cargo de Francisco Herrera, del centro Clic International House de Cádiz (“Aprender español con redes sociales: un reto y una realidad”), Pilar Carilla, del Athénée Royal Beaumont (“Una propuesta humanista: cooperar para aprender y aprender a cooperar en clase de ELE”), y Ángel González Curbelo, de la Universidad de Würzburg (“Reflexión y criterios: pilares para motivar y motivarnos”).

FORMACIÓN DE LOS AUXILIARES DE ESPAÑOL

El 2 de febrero tuvo lugar la segunda sesión de formación dedicada a los auxiliares de conversación de español destinados en centros de la Comunidad francesa de Bélgica. Además de poner en común sus experiencias, se presentaron numerosos materiales y recursos para facilitar la tarea del auxiliar de conversación. Entre estos materiales se encuentran las publicaciones elaboradas por distintas Consejerías del Ministerio de Educación y que se dirigen específicamente a este colectivo, así como otras fuentes disponibles en la Red y en el Centro de Recursos de la Consejería de Educación en Bélgica.



*Formación de los auxiliares de español
en el Centro de Recursos de Bruselas.*

IV CIEFE: ÁMSTERDAM, 18 Y 19 DE NOVIEMBRE DE 2011

La Consejería de Educación de las Embajadas de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo organiza la cuarta edición del Congreso del Español para Fines Específicos (CIEFE) junto con la Fundación Comillas y la Universidad de Ámsterdam durante los días 18 y 19 de noviembre. El CIEFE viene celebrándose con éxito desde el año 2000 en los Países Bajos y es un marco internacional para la difusión y promoción del español para fines específicos. En él colaboran departamentos y secciones de español de algunas de las universidades más destacadas de Países Bajos y de Bélgica, a través del comité científico.

En su cuarta edición (IV CIEFE), este congreso tiene como objetivo ofrecer un panorama de los logros conseguidos en los últimos años y de los proyectos en el ámbito del español como lengua de las profesiones, dentro del marco general de la promoción de la lengua y la cultura españolas.

La sesión plenaria inaugural correrá a cargo de Ernesto Martín Peris, profesor emérito de Lengua Española en la Universitat Pompeu Fabra. Los seminarios científicos serán impartidos por Marisa de Prada, directora fundadora y docente del Departamento para la Enseñanza del Español de Negocios de IESE, Concha Moreno, profesora de Didáctica de la Gramática en la Universidad Antonio de Nebrija, y Emilio Iriarte, profesor del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. La ponencia de clausura corresponderá a Fernando Ramallo Fernández, profesor de Lingüística en la Universidad de Vigo y docente del “Máster Universitario en Lengua y Comunicación en los negocios”.

Podrán encontrar toda la información sobre el IV CIEFE en la página web del congreso: www.ciefe.com.

Calendario

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

www.educacion.es/belgica (Bélgica y Luxemburgo)

www.educacion.es/nl (Países Bajos)

Asimismo, los boletines digitales de Bélgica y Luxemburgo (*Infoasesoría*) y de los Países Bajos (*InfoBoletín*) le mantendrán informado puntualmente de todas las novedades.

Informaciones

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España
Consejería de Educación



Consejería de Educación
Bld. Bischoffsheimlaan, 39 bte. 15
B - 1000 BRUSELAS - BÉLGICA
Teléfono: 00 32 2 223 20 33
Telefax: 00 32 2 223 21 17
consejeriabelgica.be@educacion.es
Consejera de Educación:
Leonor Moral Soriano

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

Horario de atención al público:
De lunes a viernes de 9 h a 14 h.
Servicios administrativos:
Convalidación, homologación y reconocimiento
de títulos.
Universidad - PAU.
Información sobre estudios en España.
Página web: www.educacion.es/belgica

ASESORÍAS TÉCNICAS

BÉLGICA

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

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

Asesores:
Antonio Delgado Torrico
Javier Ramos Linares

PAÍSES BAJOS

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

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

Asesora:
Eva M.ª Tejada Carrasco

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

BÉLGICA

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

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

PAÍSES BAJOS

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

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

LUXEMBURGO

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

PUBLICACIONES Y MATERIALES DIDÁCTICOS

Publicaciones: www.educacion.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html

- Revista *Mosaico*
- *Infoasesoría*
- *La didáctica del español actual: tendencias y usos* (vols. 1, 2 y 3).
- *El hispanismo omnipresente. Homenaje a Robert Verdonk.*
- Actas del CIEFE (Congreso Internacional de Español para Fines Específicos) I, II y III.
- *Tareas que suenan bien.*

Materiales didácticos: www.educacion.es/belgica/publicaciones-materiales/material-didactico.html

- Banco de recursos *En línea*
- *Auxilio para auxiliares*

Otras publicaciones: www.educacion.es/publivera

- *Guía para auxiliares de conversación*
- *La enseñanza del español en Bélgica.*
- *Memorias para el futuro.*
- *Tras las huellas de Don Quijote.*

SEDES DEL INSTITUTO CERVANTES EN EL BENELUX



www.cervantes.es

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

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



EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO