

mosaico

Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español

15

Junio 2005

***El Quijote*, un crisol didáctico. M. Sanz
Imperfecto/indefinido en ELE. J.P. Ruiz Campillo
Expresión de deseos en ELE. C. Hernández**

**Separata:
I Premio Internacional "Mosaico"
de Narración Breve**



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO



■ Presentación	
María A. González Encinar Consejera de Educación	3
■ Artículos	
<i>El Quijote</i> , un crisol didáctico para el encuentro de la lengua, la cultura y el discurso	4
Marta Sanz Pastor Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase	9
José Plácido Ruiz Campillo ¿Cómo expresar deseos en español?	18
Carmen Hernández Alcaide	18
■ Experiencias didácticas	
Del mercado a la mesa	
José Antonio García Chamizo Francisca Espuche Carrilero	22
■ Bien dicho y bien escrito	
Español urgente	
Alberto Gómez Font	29
Español correcto	
Eugenio Cascón Martín	31
Español en los medios de comunicación	
Antonio López de Zuazo Algar	33
■ Fichas	
¿Qué sabes de España y de los españoles?	
Francisca Espuche Carrilero	35
¿Me haces un favor?	
Pilar Fernández Segura	38
La empresa: "Las claves del éxito"	
Marta Seseña Gómez	40
¿Te sientes satisfecho en tu trabajo?	
Silvia Canto Gutiérrez	42
■ Guía del profesor	
	44
■ Reseñas	
<i>Gente joven 1. Curso de Español para Jóvenes</i>	45
<i>Aprende gramática y vocabulario 1</i>	46
<i>La enseñanza del léxico español a través de Internet</i>	47
■ Informaciones	
Noticias	48
Calendario	49
II Premio Internacional "Mosaico"	50
Consejería de Educación	51
Institutos Cervantes	51

— ejemplar gratuito —

PORTADA
PAJÁROS SOBRE UN CÁNTARO. Santa Maria di Capua. Siglo I a. de
C. Museo arqueológico de Nápoles. Italia

MOSAICO

Junio 2005

Directora

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

Coordinador

Federico Curto Herrero
Asesor Técnico

Equipo de Redacción

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

Colaboran en este número

Silvia Canto Gutiérrez
Pilar Carilla Cajal
Eugenio Cascón Martín
Francisca Espuche Carrilero
Pilar Fernández Segura
José Antonio García Chamizo
Alberto Gómez Font
María A. González Encinar
Carmen Hernández Alcaide
Antonio López de Zuazo Algar
José Plácido Ruiz Campillo
Marina Ruiz Pérez
Marta Sanz Pastor
Marta Seseña Gómez

Realización

Maquetación

Fotomecánica

Impresión y encuadernación

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

Diseño maqueta

DVA Associats S.L.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

© Secretaría General Técnica.
Subdirección General de Información
y Publicaciones
Consejería de Educación de la
Embajada de España en Bélgica,
Países Bajos y Luxemburgo.
N.I.PO: 651-05-043-2
I.S.S.N.: 1374-0245

Se permite la copia total o parcial
de la documentación siempre y cuando:
- Se cite la procedencia
- No se proceda a cobro o contraprestación
- Se informe al MEC de la incorporación,
ofreciendo los datos que permitan
la vigilancia del cumplimiento de
lo expuesto en el punto anterior.
La Consejería de Educación
no se responsabiliza de las opiniones
aparecidas en los artículos de esta revista.

Edición electrónica de Mosaico:
<http://www.sgci.mec.es/be/publicaciones/mosaico/mosaico1.htm>

Presentación



Desde mi reciente incorporación a esta Consejería de Educación, he ido ordenando mi trabajo en torno a dos grandes líneas de la acción educativa en el exterior del Ministerio de Educación y Ciencia que tienen, a mi entender, en nuestro caso, la mayor relevancia: la atención a las necesidades de conocimiento de la lengua y cultura españolas de los residentes españoles en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, con la participación de los directores/as de la Agrupación y de los maestros/as de todas las aulas, así como el apoyo a la enseñanza del español en los sistemas educativos de los citados países con la colaboración y dedicación de los Asesores Técnicos. Profundizar en los otros ámbitos de actuación de esta Consejería y priorizar estas dos líneas son los objetivos iniciales con los que estoy comprometida, para mejorar entre todos la calidad de nuestros servicios.

En este segundo ámbito de actuación, la revista *Mosaico* constituye un instrumento insustituible, de larga trayectoria y de probado valor para la docencia de los profesores de español lengua extranjera, para la difusión de sus experiencias didácticas, para el intercambio del saber acumulado por este colectivo. He tenido además la satisfacción de sumarme al equipo que con alta profesionalidad venía trabajando en la configuración final de este número de *Mosaico* correspondiente al año 2005.

Las páginas de esta revista contienen artículos referidos a la didáctica del español, la sección "Bien dicho y bien escrito", que se subdivide en tres apartados: español urgente, español correcto y español en los medios de comunicación. Se abre además una nueva sección que, bajo la denominación de "Experiencias didácticas", tiene como objetivo servir de tribuna para transmitir material elaborado por los propios profesores de español lengua extranjera. La revista incluye cuatro nuevas fichas de apoyo a la labor docente con la correspondiente guía del profesor, tres reseñas de interesantes libros y, por último, noticias sobre las más destacadas actividades de esta Consejería, así como la convocatoria del II Premio Internacional Mosaico de Narración Breve. Este número es también especial porque se difunden, en una separata, los textos galardonados con el I Premio.

Como no podía ser de otra forma, nuestra Consejería se une, con este número de la revista *Mosaico*, a las múltiples celebraciones que, con ocasión del IV Centenario de la primera edición de Don Quijote de la Mancha, tienen lugar en todo el mundo.

He revisado toda la historia de *Mosaico* a través de sus páginas y, en su número 3 de 1999, he encontrado el siguiente texto de Manuel Alvar, miembro de la Real Academia Española: "Leo el número de *Mosaico* [...]. Me ha hecho pensar en cuanto ignoro y me ha hecho meditar en lo que pienso saber". Me enorgullece que nuestra revista provoque esta reflexión.

Mosaico no podría continuar haciendo camino sin la participación, sin la aportación creadora de los profesores que dan respuesta a nuestro deseo de saber.

Bruselas, mayo de 2005

María A. González Encinar
Consejera de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo
Embajada de España

***El Quijote*, un crisol didáctico para el encuentro de la lengua, la cultura y el discurso**

Marta Sanz Pastor

Universidad Antonio de Nebrija. Madrid

Este proyecto pretende ahondar en la interacción entre la lengua y la cultura, a través de la lectura del texto cervantino

Justo antes de las vacaciones de verano de 2004, tuve la oportunidad de comer con una compañera y amiga, Marta Higuera. Estábamos en un restaurante chino, cuando, de repente, como quien no quiere la cosa, me preguntó a bocajarro: "Oye, ¿y a ti no te apetecería diseñar una aplicación didáctica para ayudar a los estudiantes de español como lengua no nativa a leer *El Quijote*? Como va a celebrarse el centenario...". Así me lo dijo. Con un rollito de primavera entre los dientes. Acabé de tragar mi pollo al limón y le respondí: "Vale". Su intrepidez se unió a mi inconsciencia, su osadía, a mi temeridad, y, tomándonoslo las dos muy en serio, comenzó a gestarse el proyecto que hoy se presenta en las hospitalarias páginas de *Mosaico*.

En términos generales, este proyecto, que se publica por primera vez en estas páginas, aparecerá próximamente en la *web* del Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/>); pretende ahondar en la interacción entre la lengua y la cultura, a través de la lectura del texto cervantino. Está destinado a profesores de español como lengua extranjera o como segunda lengua, y la explotación didáctica se lleva a cabo a partir de materiales auténticos y no de versiones adaptadas, puesto que defendemos la especificidad de los textos literarios como muestra de lengua auténtica, perteneciente a un determinado género. El material ofrece propuestas didácticas organizadas en función de la necesidad de construir en el aula de español tres competencias básicas: la competencia cultural, la competencia discursiva y la competencia literaria. El desarrollo de estas tres competencias se realiza desde un punto de vista integrador y está condicionado transversalmente por la necesidad de perfeccionar el conocimiento léxico-gramatical y de practicar una serie de microhabilidades escritas, tanto interpretativas, como creativas. Una vez expuestos algunos condicionantes básicos, en los que se sustenta el proyecto (destinatarios, material, utilidades y objetivos didácticos), vamos a describirlo, paso a paso, de una manera más pormenorizada.

Objetivos del proyecto.

Decisiones metodológicas para el diseño

Este *crisol didáctico* tiene tres objetivos generales, a partir de los cuales se toman ciertas decisiones metodológicas que se reflejan de



Don Quijote y Sancho. Plaza de España en Bruselas



Don Quijote y Sancho, litografía de Pablo Picasso. 1955

una manera directa en la concepción, estructuración y alcance del proyecto. Los objetivos generales son:

- 1) Ofrecer al profesor de español un instrumento para la construcción de las competencias literarias, culturales, discursivas y léxico-gramaticales, basado en la didactización de textos literarios, concretamente, de fragmentos de la primera parte de *El Quijote*.
- 2) Desarrollar la competencia docente del usuario del material.
- 3) Desacralizar y democratizar el uso de textos literarios y los cursos específicos de literatura, en el contexto de programas de lenguas no nativas.

Para concretar estos tres objetivos generales, se considera necesario:

- 1) Promover una reflexión sobre el texto, a través de preguntas clave de lectura, dirigidas a la aprehensión del significado por parte del docente.
- 2) Promover una reflexión sobre el texto desde un punto de vista metalingüístico, metadiscursivo y metacognitivo por parte del docente.
- 3) Sintetizar los resultados de los dos momentos anteriores en una serie de criterios válida para el diseño didáctico.
- 4) Incentivar la interacción entre los profesores y las diseñadoras del material, por medio de un foro didáctico que convierte este proyecto en una obra "en construcción".

Estructura

Partiendo de estos fundamentos teóricos y metodológicos, nuestro *crisol* se articula a través de la siguiente estructura:

1) *El diario de Elena Gracia*

El diario funciona como instrumento de contextualización; en él se plantea una situación ficticia que da lugar al desencadenamiento de la aplicación didáctica, así como a la exposición de algunos principios vertebradores de la propuesta. El diario se escribe con un tono cotidiano que busca establecer una corriente de empatía con los profesores, usuarios en potencia, del material. Aquí tenéis algunas de las páginas del diario de Elena:

Día 1

Soy profesora de español como lengua extranjera. Me llamo Elena Gracia y vivo en Roma. Hoy en clase me ha pasado algo que no sé si es maravilloso o una pesadilla: mis alumnos, de nivel superior, quieren leer *El Quijote* y me han pedido ayuda. Yo no quiero defraudarles, ni quitarles el interés, pero... ¡no tengo ni idea de cómo puedo hacerlo! Sin embargo, si ellos quieren afrontar un reto –yo les animo en clase para que lo afronten permanentemente–, ¿no voy a hacer yo el mismo esfuerzo que les pido a ellos a diario?

Día 2

Esta noche he estado dándole vueltas al asunto y creo que si el objetivo es que los estudiantes LEAN *El Quijote*, aprendan a leer *El Quijote*, usen *El Quijote* como fuente de conocimiento lingüístico y cultural, no sería mala idea que yo relejera *El Quijote*, aprendiera a leerlo, usara el texto como fuente de conocimiento lingüístico y cultural. Otra opción –sin duda más cómoda, a lo mejor igual de útil...– es decirles que lo lean por su cuenta –¿autónomamente?– y que, si tienen alguna duda, me pregunten; pero, en ese caso, ¿podría yo llamarme "profesora"?

Día 4

Tengo que creerme lo que hago. Abordar mi tarea sin complejos. Perder el respeto al texto –con todos los respetos–. No caer en la tentación de usar el texto como una rana a punto de ser viviseccionada en el laboratorio. Buscar un término medio entre la "reverencia filológica" y la utilización del texto como pretexto para la construcción de la competencia gramatical.

Uno de los objetivos de este *crisol didáctico* consiste en ofrecer al profesor un instrumento para la didactización de textos literarios

2) *Los fragmentos escogidos*

Se seleccionan cinco fragmentos para el desarrollo de la lectura intensiva (el arran-

que de la novela; el momento culminante de la lucha con los molinos; la escena “amorosa” de la venta con la moza Maritornes; una conversación entre caballero y escudero a propósito de la pérdida de dientes y muelas por parte del hidalgo; y el retorno de Sancho a los brazos realistas de su esposa, Juana Panza, quien le interroga sobre los beneficios económicos que le ha reportado la aventura emprendida...). También hemos elegido un capítulo completo de la primera parte (el de la liberación de los galeotes, entre los que destaca Ginés de Pasamonte), como material adecuado para el desarrollo de la lectura extensiva. En el tramo final del proyecto, se plantean unas actividades de autoevaluación, cuyo objetivo es que el alumno rellene los huecos de lectura, derivados del trabajo con fragmentos y se sienta estimulado para rellenar sus lagunas de conocimiento, a través de una lectura completa de la primera parte de *El Quijote*.

El primer paso para que un profesor pueda ayudar a sus estudiantes a comprender y disfrutar del texto consiste en que él mismo lo lea y lo disfrute



Plaza de España. Madrid

- 3) *Competencia docente I: Construir una lectura*
El primer paso, para que un profesor pueda ayudar a sus estudiantes a comprender y a disfrutar del texto cervantino, consiste en que él mismo lo lea y lo disfrute. Con esta finalidad, en nuestro *crisol didáctico* apare-

ce una sección destinada a formular preguntas y aportar posibles respuestas dirigidas a un profesor que puede ser, al mismo tiempo, un lector desconcertado.

Os ofrecemos un ejemplo del tipo de preguntas y de respuestas a partir de ese famoso texto que empieza diciendo “En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme...”:

Ejemplo de preguntas y respuestas

- 1) ¿Quién habla en el texto?, ¿quién es el narrador del texto?, ¿por qué al final del texto se apela a distintas fuentes para avalar la veracidad del apellido?
- 2) ¿Por qué el narrador crea un efecto de ambigüedad?, ¿por qué dice “de cuyo nombre no quiero acordarme” o duda del apellido auténtico del personaje?

Ésta es nuestra propuesta, aunque no es la única respuesta válida.

Habla una voz en primera persona, pero por lo que dice al final, esa voz se considera un mero transcriptor de distintas fuentes. Sin embargo, parece que el narrador no es desinteresado, ni aséptico, sino que juzga, valora y omite información: de no ser así, no podríamos entender, por ejemplo, por qué no quiere acordarse del lugar exacto en el que vivía don Quijote, o por qué no aporta datos concretos—esto es especialmente significativo, a la hora de hablar de las edades de los personajes—. Es decir, es una voz subjetiva en la narración. Al transcribir distintas fuentes, podemos inferir que el narrador quiere dar a entender al lector que la historia de don Quijote ya era conocida por mucha gente, ya era popular, antes de que él se decidiera a relatarla. Como la historia puede tener muchas versiones, es necesario insistir en que ésta es la verdadera. Aunque la verdad y la verosimilitud son cosas diferentes, parece que Cervantes, haciendo a su narrador insistir en la idea de verdad, lo que pretende conseguir es un efecto de verosimilitud que anime al lector a seguir leyendo, dado que el lector “cree” lo que lee: ése es el pacto mínimo que, como lectores, firmamos con la ficción. En el texto hay numerosos ejemplos de esto (la expresión “conjeturas verosímiles” es una muestra de lo dicho).



Miguel de Cervantes. Biblioteca Nacional. Madrid

Cada profesor puede tener una lectura válida y personal del texto; nuestro propósito en esta sección no consiste en imponer una lectura, sino en aportar una interpretación posible, a partir de la que establecer un diálogo “exégetico” con los docentes. La interacción comunicativa entre los profesionales de ELE nos parece de suma importancia para nuestra formación y para el perfeccionamiento de nuestra competencia docente.

4) *Competencia docente II: Leer para enseñar*

En este apartado leemos el texto como profesores, analizando los contenidos discursivos, léxico-gramaticales, literarios y culturales con los que podemos familiarizar al estudiante a través de su lectura. El profesor que use nuestro *crisol didáctico* tiene la oportunidad de hacer una propuesta personal de contenidos de la programación de sus clases, dado que nadie mejor que él conoce las características y necesidades de su grupo meta; sin embargo, nosotros siempre vamos a aportar también una propues-

ta, a título orientativo, sobre todo para ese docente que no sea aún muy experto.

A continuación, se recoge una muestra del análisis del texto en función de los contenidos discursivos, culturales y literarios que el profesor de ELE puede llevar al aula:

¿Qué contenidos del texto debo tener en cuenta para perfeccionar las competencias necesarias para que mis estudiantes lo entiendan?

Contenidos discursivos	Contenidos culturales y literarios
Macroestructura de la descripción.	Los hábitos gastronómicos en la línea del tiempo y del espacio (ámbito intercultural).
Descripción de personas.	Lenguaje literario (figuras retóricas: hipérbole, comparación, enumeraciones...).
Simbiosis de descripción y narración en el relato.	La verosimilitud en la ficción.
	Cervantes y su tiempo.

5) *Competencia docente III: Diseñar actividades*

Ha llegado el momento de sintetizar la lectura, centrada en el significado y en el disfrute del texto, con la lectura “técnica” o profesional de un docente que se acerca al texto con la intención de ayudar a sus estudiantes a leerlo. Estas dos perspectivas se conjugan en el diseño de actividades. Parece necesario aclarar que, aunque el destinatario directo de este material sea el profesor, el destinatario indirecto es el alumno de español, ya que en esta sección se incluye un material dirigido a él, que el docente puede descargar e imprimir para usar en sus clases como cualquier otro material editado: en total, se planifican cinco sesiones, de una hora y media cada una, a partir de cada texto y/o capítulo seleccionado. Cada instrucción, cada propuesta didáctica que tiene como destinatario al estudiante de español, se reinterpreta en función de sus objetivos, de los conceptos que se activan en el diseño –en definitiva, en función de su alcance didáctico–, a través de un hipertexto que el profesor puede consultar en la pantalla de su ordenador. Los tres hipertextos aparecen, a continuación, en tres recuadros.

El Quijote, un crisol didáctico, trata de devolver al texto literario el importante papel que debe desempeñar en las clases de ELE

Ejemplo para explicar la peculiaridad de este proyecto:

Sesión 1 (una hora)

1. Vamos a intentar leer algunos fragmentos de la obra posiblemente más importante de la literatura española: *Don Quijote de la Mancha*.
 - a) Reflexiona y haz una lista de *tres dificultades* con las que crees que puedes encontrarte en tu proceso de lectura.
 - b) En grupos de tres, debéis poneros de acuerdo sobre tres dificultades y decidir cuál es la mayor dificultad de las tres seleccionadas.
 - c) Poned en común vuestras conclusiones con toda la clase.

[Al pulsar en las palabras resaltadas con color gris, aparecerá en la pantalla el texto al que remiten estas palabras y que aquí se presenta en un recuadro.]

El objetivo de esta actividad es desarrollar estrategias de metacognición que permitan al alumno anticipar los posibles obstáculos que van a encontrar en el proceso de lectura y preparar estrategias para superarlos (véase actividad 3 más abajo). Reflexionar sobre las dificultades es reflexionar sobre el conocimiento previo y las propias condiciones para el aprendizaje: una actividad que va a ayudarnos a leer.

2. Organizad una *tertulia*, en el aula, en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué puede aportarme la lectura de esta obra?
- ¿Por qué quiero leerla?

[Al pulsar en la palabra resaltada con color gris, aparecerá en la pantalla el texto al que remite esta palabra y que aquí se presenta en un recuadro.]

Si estamos trabajando con la literatura, ¿por qué no aprovechamos de los eventos literarios? Incorporar a la clase tipos de textos que complementen a los habituales géneros académicos (respuestas a preguntas, exposiciones, informes...) puede ser una novedad estimulante para el alumno, además de ser una opción contextualmente adecuada en este caso.

3. Piensa en *una actividad que te gustaría hacer* en clase para resolver las dificultades planteadas en 1 o para cubrir los objetivos planteados en 2. Entrega a tu profesor/a *un papelito* en el que describas esa actividad.

[Al pulsar en la palabra resaltada con color gris, aparecerá en la pantalla el texto al que remite esta palabra y que aquí se presenta en un recuadro.]

Sería deseable que el profesor/a tuviera en cuenta las sugerencias de sus alumnos y tratara de incorporarlas en algún momento de la secuencia. Lo que no parece recomendable es proponer estas actividades para "echarlas en saco roto".

6) Foro

Al final, el profesor tiene a su disposición un foro en el que plantear sus dudas y compartir sus experiencias con el resto de los colegas que se hayan animado a llevar a sus clases nuestra quijotesca propuesta.

Por otra parte, es importante señalar que este *crisol didáctico*, dada su condición virtual, está recorrido por extensiones hipertextuales, por ventanas, por enlaces con otros sitios de la red internáutica, por los que el profesor tiene la oportunidad de navegar, a la búsqueda de datos de interés e informaciones complementarias, relacionados con el proyecto. Esta característica responde a la necesidad de cubrir diferentes expectativas y se basa en la circunstancia real de que no todos los docentes tenemos los mismos conocimientos previos a la hora de abordar una tarea como la lectura de *El Quijote* en la clase de español.

En resumen, *El Quijote, un crisol didáctico para el encuentro de la lengua, la cultura y el discurso* es una propuesta comunicativa que trata de devolver al texto literario el importante papel que debe desempeñar en las clases de español como lengua extranjera y que, a la vez, es un homenaje a la figura más universal y significativa de las letras hispánicas: Miguel de Cervantes Saavedra y sus inmortales creaciones. Este proyecto no hubiera sido posible sin la firme convicción, por parte de mi compañera Marta Higuera y por la mía propia, de que la literatura es un lugar privilegiado para el desarrollo de las competencias que confluyen en el perfil de ese hablante instrumental, mediador intercultural y agente social que el *Marco Común de Referencia* pretende encontrar en cada estudiante de una lengua no nativa.

Ahora nos resta, después de la lectura de este artículo, animaros a trabajar con textos literarios en vuestras clases de ELE y a participar como usuarios en esta aventura didáctica en construcción, que carecería de sentido sin vuestras críticas, sin vuestro estímulo. Necesitamos saber que "estáis al otro lado", dialogando con nosotros, y que, también vosotros, un día, en un restaurante chino, asturiano, italiano, balinés o turco, comentáis, con un espagueti prendido de la comisura del labio, las satisfacciones o los callejones sin salida a los que os ha abocado este material, en el contexto irreplicable de cada una de vuestras clases.

Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto.

Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase

José Plácido Ruiz Campillo

Centro de Lenguas Modernas
Universidad de Granada

Jenny, la de Utah

Jenny es una chica joven, rubia, despierta como un girasol y vital como una mazorca de maíz. Jenny es de Utah y estudia español. Una de sus pesadillas es, cómo no, la decisión de usar imperfecto o indefinido, que en momentos de aprieto suele dejar al arbitrio del *fifty-fifty*. No entiende cómo es posible que cada profesor nativo que va teniendo le diga una cosa diferente, si al final todos hablan igual. A Jenny le gustaría saber qué significa el imperfecto y qué significa el indefinido, no solo dónde “aparecen”, porque ella los ve “aparecer” por todas partes y las reglas que le dan ni tienen lógica ni acaban de organizarle el camino de su uso y su comprensión. Le gustaría entender, no sólo memorizar. Le gustaría tener una regla sin excepciones.



Seminario de profesores de español en Gante.

¿Será realmente posible dar un solo valor al imperfecto y al indefinido? ¿Será realmente posible que este único valor se muestre aplicable a todos los contextos donde es necesaria

la decisión de usar una u otra forma? Yo, francamente, creo que sí. Llevarlo a la práctica sólo exige que nos propongamos entender (y dar a entender) el significado gramatical de una manera cognitiva, esto es, figurativa y representacional¹. Solo con adoptar este punto de vista podremos ver cómo las propias nociones que nos han sido dadas por la tradición y que hemos usado con mayor o menor fortuna incrementan sorprendentemente su *operatividad*. Y es que lo que Jenny viene a decir es que necesita una instrucción más operativa.

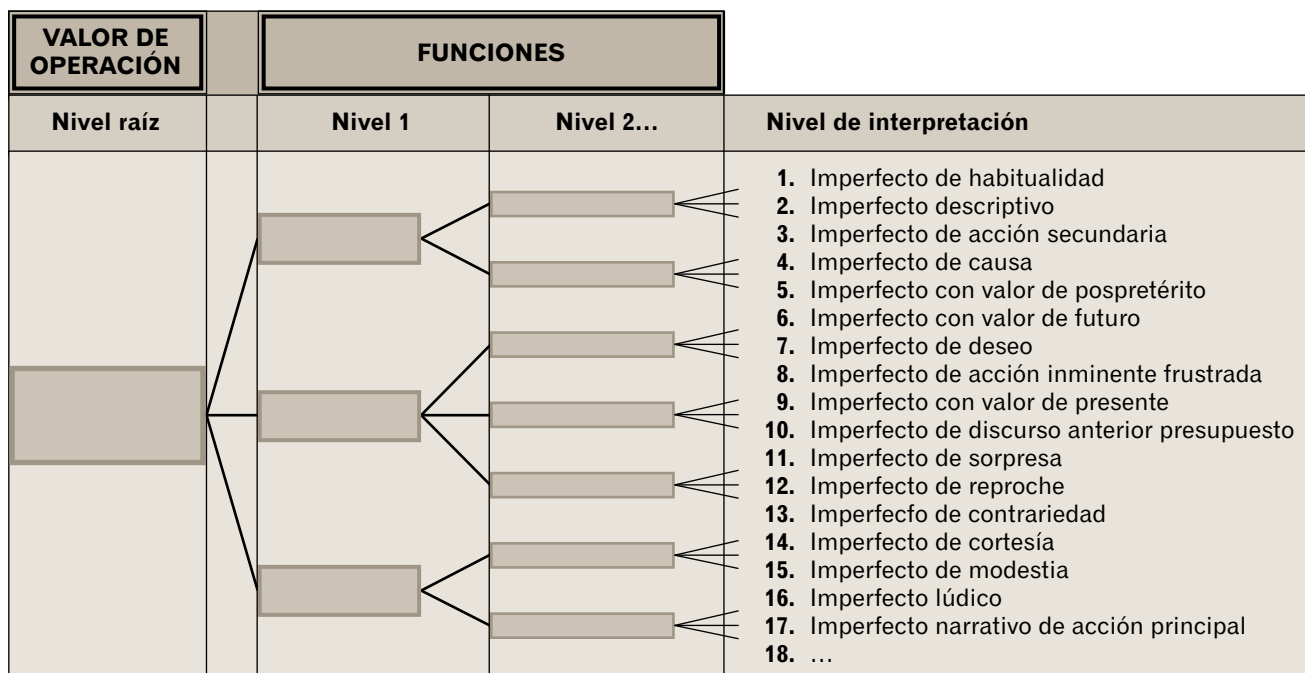
¿En qué consiste una instrucción operativa?

La hipótesis de trabajo es simple: toda forma gramatical posee un valor de operación (un significado) único que mantiene en su viaje del morfema a la palabra, de la palabra a la oración, y de la oración al discurso. Ese valor no sólo, pues, se postula inalterable, sino que es precisamente ese valor el que justifica la infinidad de efectos de comunicación que finalmente podamos observar en el uso de la forma. No se puede negar que, idealmente, esto nos daría una respuesta para todos aquellos estudiantes que quieren lógica en su aprendizaje, que rechazan memorizar y aprender asignificativamente y que piden “camino” para extender lo aprendido con una instrucción, cuatro ejemplos convenientemente blindados y dos ejercicios *ad hoc*, a la selvática realidad de la expresión de sus propias ideas en un intercambio real. Claro que la simplicidad de la idea no oculta la dificultad de, por ejemplo, dar con ese valor, ni la evidencia de que ese valor pueda ser a veces

A Jenny le gustaría saber qué significa el imperfecto y qué significa el indefinido, no solo dónde “aparecen”

de una abstracción tal que resulte poco rentable didácticamente. Pero lo importante de esta postura *operativista* no es alcanzar, ni siquiera utilizar necesariamente, ese valor. Es, sobre todo, que con ese objetivo en mente estaremos proponiendo un camino lógico, estaremos instruyendo sobre valores extensibles, estaremos interviniendo para mejorar la calidad de la inevitable reestructuración que cada aprendiente tiene que acometer por sí mismo y que le conduce con facilidad a la sobregeneralización. Estaremos sustituyendo, en definitiva, *descripciones* desestructuradas basadas en el nivel de interpretación por *explicaciones* basadas en un valor de operación básico capaz de entender como lógico cualquier nivel de uso. La siguiente figura trata de expresar gráficamente esta diferencia ejemplificada en los "valores" del imperfecto. Por

una parte, la opción *operativa*: un valor único en el nivel raíz que justifica y explica un número limitado de funciones generales, funciones generales que a su vez pueden explicar y justificar varias funciones más concretas, y así hasta llegar a todas las manifestaciones observables de la forma. Por el otro lado, la opción *de lista* a que nuestros alumnos están acostumbrados: una serie (virtualmente infinita) de funciones en las que no sólo no es posible ver vínculo común, sino que plantean habitualmente valores contradictorios, y que no suponen más que descripciones instaladas en el extremo interpretativo del sistema, en lugar de en su base operativa, es decir, precisamente allí donde el estudiante quiere llegar algún día, sin saber cómo por el momento.



Seminario de profesores de español en Kapellen.

Entiendo que la opción operativa podría parecernos, en este nivel de abstracción, algo impracticable o demasiado complicado, y que en consecuencia sigamos viendo más factible las listas de funciones basadas en la interpretación. Sin embargo, antes de proponer una implementación del punto de vista operativo, creo muy necesario reflexionar un poco sobre la validez didáctica de esta opción *de lista*. Espero justificar así mínimamente vuestra atención sobre la opción operativa que presentaré después.

Ese inefable *imperfecto de causa*

Pongamos como muestra tan sólo uno de los “valores” que en niveles más bajos y con más frecuencia se administran al estudiante: el *imperfecto de causa*. Y abandonemos por un momento el papel de profesor para ponernos en la piel del estudiante (ejercicio difícil donde los haya). Pues bien, si le decimos a Jenny que existe un *imperfecto de causa*, y, no contentos con esa tropelía, se lo apuntalamos con ejemplos (*No fui a la fiesta porque estaba cansado*), estaremos cometiendo los dos siguientes pecados capitales:

a) El primer pecado es el de insultar a la inteligencia de Jenny, porque a poco que Jenny persista en su exposición al español hablado o escrito, acabará por descubrir que también existe un *indefinido de causa* (*No fui porque no me invitaron*), un *perfecto de causa* (*No he ido porque no me han invitado*), un *pluscuamperfecto de causa* (*No fui porque no me habían invitado*), un *presente de causa* (*Si no vas es porque no quieres*), un *futuro de causa* (*No se lo doy porque no lo querrá*), un *futuro perfecto de causa* (*No vayas, porque no habrá terminado*), un *condicional de causa* (*Si no dijo nada es porque ya lo sabría*), un *condicional compuesto de causa* (*Si no hizo nada esa tarde es porque ya lo habría hecho*), un *presente de subjuntivo de causa* (*No se lo he dicho porque me caiga mal, es por otra cosa*), un *perfecto de subjuntivo de causa* (*No se lo he dicho porque me haya hecho nada...*), un *imperfecto de subjuntivo de causa* (*No se lo dije porque me cayera mal...*), o un *pluscuamperfecto de subjuntivo de causa* (*No se lo dije porque me hubiera hecho nada...*). ¿Por qué decir a los estudiantes que el imperfecto se usa para expresar causa si las 13 formas verbales del español, sin excepción, sirven exactamente igual al propósito de expresar causa?

b) El segundo pecado consiste en llevar a la pobre Jenny por el camino de la perdición aprovechando, curiosamente, la circunstancia de que no es tonta. Porque Jenny sabe que está en una clase para *aprender a hacer*, no para guardar datos sin sentido en su memoria. Espera de su profesor y de su libro informaciones útiles para *operar* con una lengua extraña y, por tanto, siempre interpretará de este modo operativo todo lo que se le diga. Así, cuando recibe el dato “usamos el imperfecto para expresar causa”, ella interpreta operativamente lo siguiente: “Si quiero expresar causa, uso el

imperfecto”. Sin duda esto es lo que quería decir el libro, o el profesor, porque si no, ¿para qué me lo dicen? De modo que Jenny, ya en la arena de la producción real de español con su regla operativizada, va y produce los siguientes enunciados:

No fui a la fiesta...		
Intento 1	...porque estaba cansada	Éxito
Intento 2	...porque iba Andrés	?
Intento 3	...porque me ponía enferma	???
Intento 4	...porque tenía un accidente	???????
Intento 5	...porque me llamaba mi novio y me iba con él	Fracaso

Está claro que en su primer intento le salió bien. Pero ¿qué decir del segundo? ¿Daremos a Jenny el beneficio de la duda y pensaremos que ella no está obedeciendo ciegamente a su regla y conoce la diferente interpretación que recibe iba frente a fue en ese contexto (tener la intención de ir/ir finalmente? Yo dudo mucho de que sea así en este caso, pero dudo mucho más en el *intento 3*: no creo que Jenny sea consciente de estar expresando una actitud de profundo desagrado por la fiesta, aunque a su pesar así es. Creo más bien que Jenny cayó enferma y cayó también en la trampa de su regla. Esta situación de fracaso se hace ya tan palpable en el *intento 4* que sólo el hecho de que nuestra Jenny fuera enfermera o médico de urgencias, y además de nivel de perfeccionamiento y amplia inmersión en alguna comunidad hispana, sólo así, digo, se podría dar por exitosa su decisión. Pero no nos engañemos: nuestra Jenny sólo ha tenido éxito práctico en su primer intento (y sin saber realmente por qué, por cierto). El resto, desde el punto de vista de lo que ella quería decir (que es el objetivo de la enseñanza), son fracasos no sólo tan contundentes como el del *intento 5*, sino mucho más graves, porque su regla ni siquiera la ha llevado a decirlo simplemente mal: lo peor es que la ha llevado a decir algo muy correcto que en modo alguno era lo que quería decir.

Una única regla para el contraste imperfecto/indefinido: ‘dentro’/‘fuera’

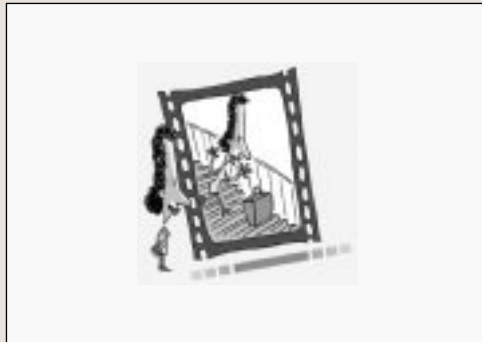
Sometamos a Jenny (o a ese estudiante anónimo de español que todos los profesores deberíamos llevar dentro) a una instrucción operativa del problema. El valor de operación de cada una de las formas en contraste puede ser planteado en los siguientes términos representacionales:

Pongamos como muestra uno de los “valores” que en niveles más bajos y con más frecuencia se administran al estudiante: el *imperfecto de causa*

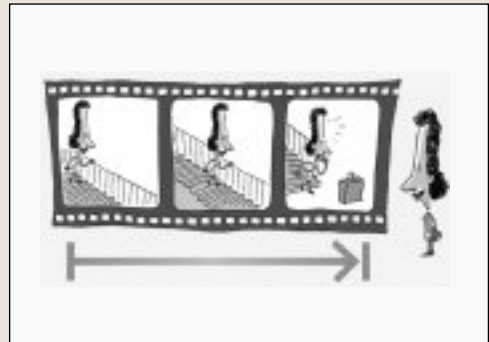
Con el imperfecto informamos de que un proceso estaba en marcha en el punto de la historia en el que estamos, *sin decir nada sobre su final*. Cuando usamos el imperfecto, estamos mirando el hecho 'desde dentro':



Con el indefinido informamos de que un proceso *empezó, se desarrolló y terminó* en el punto de la historia en el que estamos. Cuando usamos el indefinido, estamos mirando el hecho 'desde fuera':



Cuando **bajaba** las escaleras ['bajando'], me encontré una maleta.



Cuando **bajé** las escaleras ['completamente'], me encontré una maleta.

Esta presentación pone sobre la mesa ya un buen número de ideas-clave que se ofrecen como base operativa de la toma de decisiones del alumno. Notemos que estas nociones no son contradictorias entre sí: se trata simplemente de ofrecer diferentes perspectivas o modos de acceso cognitivo a una misma representación:

Imperfecto

Sin interés en la **terminación**
Desde **dentro**
Fotografía (parte de una secuencia)

Indefinido

Hecho **terminado**
Desde **fuera**
Película (secuencia completa)



Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.



Seminario de profesores de español en Gante.

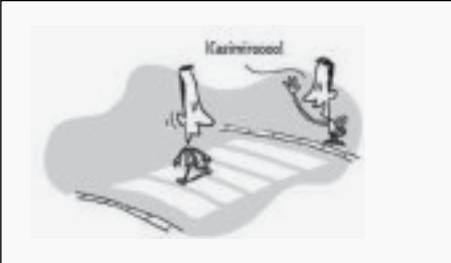

Consideremos cómo esta instrucción de partida puede servir de instrumento operativo en la resolución, por parte del alumno, de tres diferentes contextos de uso de este contraste formal.

Aplicación 1: narraciones

Uno de los efectos usualmente observados en el contraste es el de que el imperfecto mantiene al oyente en la consideración de una escena donde algo 'está pasando' cuando otra cosa 'pasa completamente' con el indefinido. Esta idea, que ya era capaz de ex-

plicar una adecuada interpretación de la "perfección" o "imperfección" tradicionalmente atribuida a cada tiempo, se ha plasmado también con cuestionable eficacia operativa en los términos discursivistas de circunstancias/acontecimientos o acciones principales/acciones secundarias. Para el punto de vista representacional que proponemos, este contexto de uso es prácticamente el núcleo de partida. El siguiente modelo de ejercicio² puede ilustrar de qué modo hacer consciente al alumno de las implicaciones comunicativas de 'colocarse' dentro o fuera del proceso que refieren.

Decide qué forma verbal se corresponde con cada interpretación, como en el ejemplo:

<p>Cuando cruzaba la calle, escuché una voz que me llamaba.</p> 	<p>Cuando crucé la calle, escuché una voz que me llamaba.</p> 
	<p>Forma verbal: Interpretación:</p>
<p>0. Ayer iba yo a la farmacia y, cuando cruzaba - crucé la calle, escuché una voz que me llamaba...</p>	<p>(a) crucé → Ya estaba al otro lado de la calle (b) cruzaba → No había terminado de cruzar</p>
<p>1. Cuando llevábamos - llevamos al hospital, dijo que ya se sentía bien y volvimos a casa...</p>	<p>(a) _____ → Llegaron al hospital (b) _____ → No llegaron al hospital</p>
<p>2. La pobre María estaba muy triste, y yo muy nervioso. No sabía - supe qué decirle...</p>	<p>(a) _____ → No le dijo nada (b) _____ → No sabemos si le dijo algo o no</p>
<p>3. El otro día fui a ver <i>Continuator III</i>. La película me parecía - pareció muy interesante...</p>	<p>(a) _____ → Finalmente le gustó la película (b) _____ → No sabemos si finalmente le gustó</p>

Como se puede apreciar, lo que se le pide al alumno es un ejercicio reiterado de representación mental del hecho al que se refiere en cada momento (*cruzaba/cruzó*) para interpretar, en relación con la escena resultante (*está cruzando/ya ha cruzado*), el significado de la otra predicación (*escuché*). Y no es sorprendente el nivel de éxito que los estudiantes suelen tener al interpretar enunciados que representan casos tradicionalmente conflictivos como 2 o 3 bajo este único modelo representacional: *no sabía* nos deja en la situación momentánea de no saber, luego desconocemos el final; *no supe* implica todo el recorrido de *no saber qué decir*, luego finalmente, "si no supo, no dijo".

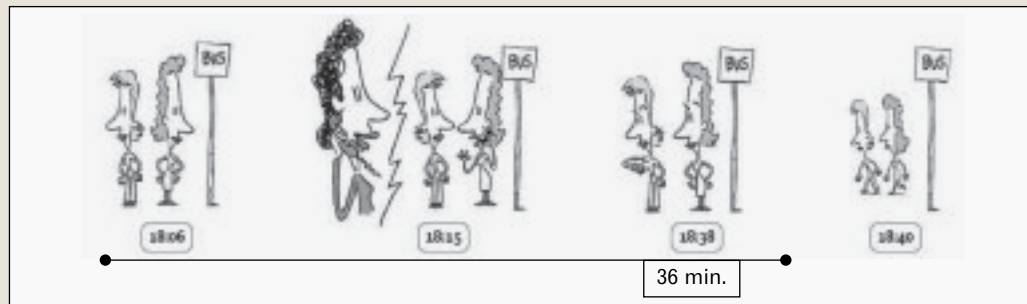
En este mismo sentido de diferenciación aspectual, una de las falacias más prominentes

en la instrucción tradicional sobre este contraste es la derivación, a partir de las nociones puramente intuitivas de duración/puntualidad, de una regla de uso. Como todo profesor de español reconocerá, esta asociación causa estragos diarios, persistentes y difíciles de reparar. En virtud de ella, a Jenny le parece absolutamente natural decir: "Yo estudiaba Filosofía cinco años (cinco años *duran* mucho). Pero cuando conocí a mi quinto novio (nuestra primera mirada fue muy *puntual*), en aquel justo y preciso momento estuve estudiando Artes Escénicas". En este sentido, el punto de vista representacional invita a mantener una misma "regla" con todo proceso, independientemente de su duración: piensa sólo si te sitúas dentro de un proceso, o te refieres a un proceso completo. Por ejemplo:

Otro de los típicos errores inducidos por el metalenguaje se manifiesta en una asociación generalizada entre la idea de descripción y el imperfecto

Cuando nos llamaste al móvil, Daniela y yo **estábamos** esperando a Marta en la parada del autobús. (En el momento de la llamada, “esperar” no está terminado, es sólo parte de un proceso más amplio).

Estuvimos esperándola **más de media hora**, hasta que al final nos cansamos y nos fuimos. (Si hablamos de “esperar” durante más de media hora, hablamos de todo el proceso completo de esperar).



El siguiente modelo de ejercicio propone insistir en esta lógica, tan contraria a lo que la mayoría de los alumnos tiene normalmente interiorizado en un nivel intermedio, añadiendo además la circunstancia de usar siempre el verbo *estar* y la perífrasis de gerundio (usualmente asociada al imperfecto):

Fíjate en el ejemplo y formula enunciados con el verbo *estar* en imperfecto o indefinido:

1. Estoy cansado, sí. Es que ayer _____ trabajando **desde** las 8 **hasta** casi las 11. Vamos, que **a las diez y media** de la noche todavía _____ revisando papeles allí solo, en la oficina, como un idiota.
2. Mi jefe _____ en Canadá **tres meses** el año pasado. Cuando tuvimos el accidente en la empresa nos llamó desde Toronto, porque **en aquel momento** _____ allí visitando a una hermana suya.
3. – Oye, te llamé el domingo **a las nueve** y no _____ en casa.
– Sí, lo que pasa es que **a esa hora** _____ durmiendo. _____ en la cama **toda la mañana**.
4. Mira **esta foto**: aquí _____ todos celebrando la boda de Bea. _____ bailando y contando chistes **toda la noche**. Fue una noche magnífica.

No quiero dejar de llamar ligeramente vuestra atención sobre este último ítem, porque plantea una situación real (comentar fotos) que, nada curiosamente, exige imperfecto (o *presente*), y rechaza el indefinido, y exactamente en la medida en que nos referimos justamente a *esa escena*. Lo dicho: fotos.

Aplicación 2: descripciones

Otro de los típicos errores inducidos por el metalenguaje se manifiesta en una asociación generalizada entre la idea de *descripción* y el imperfecto. Eso lleva a una frecuente usurpación de las funciones del indefinido por parte del imperfecto justificadas por el alumno en el hecho de que él, en ese momento, siente que está “describiendo lo que pasó”. ¿Por qué Jenny responde a la pregunta “¿Qué tal la fiesta de ayer?” diciendo, tan ancha: “¡Oh, era estupenda!”? Sin duda porque a partir de su regla de contraste descripción/acción, saca la consecuencia lógica de que está describiendo la fiesta (*ser estupendo* no es una acción, sino una cualidad o característica), del mismo modo que puede

describir un objeto: “¿*era* un ordenador estupendo?, pues *era* una fiesta estupenda”. Otra vez aquí, pues, podemos intentar echar mano de la valoración representacional del contraste, si queremos, en los simples y gráficos términos de foto/película, para que Jenny pueda comprender la diferencia entre, digamos, características estáticas (cuyo final no importa: basta representar “una foto” para que tengan validez) y características dinámicas (que implican un proceso que tiene principio, desarrollo y final: para dar cuenta de ellas no basta una sola foto, necesitamos la “película” completa). Es lo que diferencia a una chica preciosa de una fiesta preciosa, y que puede hacerse muy fácilmente dominable por el alumno con un simple dibujo y un poco de práctica inmediata:



La chica de ayer **era** preciosa.



La fiesta del sábado **fue** preciosa.

¿Cómo preguntas por las cualidades de estas cosas? Utiliza ¿Cómo era? o ¿Cómo fue?, como en los ejemplos:

La fiesta de cumpleaños	0. - ¿Cómo fue ?	El ladrón	7. -
Tu profesora de español	0. - ¿Cómo era ?	La conferencia	8. -
Tu primera casa	1. -	El hotel donde dormiste	9. -
El partido de fútbol	2. -	El viaje	10. -
El perrito que tenías	3. -	El curso de alemán	11. -
La falda que llevaba Ana	4. -	El reloj que te regalaron	12. -
Tu primer día de trabajo	5. -	Tu paseo por el parque	13. -
Tu madre de pequeña	6. -	La boda	14. -

Dando por subido un tanto el nivel del alumno, notemos en qué medida la valoración representacional que manejamos puede hacer más tarde comprender a un estudiante, por ejemplo, por qué en ejemplos como los siguientes hablamos de cosas distintas, y qué cosas son esas:

Era muy simpática

(‘esto es una “foto”, luego describe su personalidad’).

Fue muy simpática

(‘esto es una “película”, luego está contando cómo se comportó en un evento concreto’).

Y dándolo por subido como la espuma, quizá llegue a explicar la sutil diferencia (inexplicable si no es en términos de actitud representacional del hablante) entre describir eventos de una manera interna o externa. El imperfecto nos dice que el hablante se coloca dentro de la fiesta para describínosla (1); el indefinido que el hablante se coloca fuera, y nos da algo así como la conclusión de lo pasó allí (2):

(1) Pues la fiesta fue horrible. Allí todo el mundo hacía lo que le daba la gana: unos se tiraban al sofá, otros metían los dedos en los platos, ya salían, ya entraban, la anfitriona iba y venía como loca de la cocina...

(2) Pues la fiesta fue horrible. Todo el mundo hizo lo que le dio la gana: se tiraron al sofá, metieron los dedos en los platos, se pasaron el rato saliendo y entrando sin cerrar la puerta, y la anfitriona estuvo toda la noche como loca de la cocina al comedor y del comedor a la cocina.

Pero también dejando el nivel del alumno en un estadio intermedio, incluso de reciente contacto con el contraste, puede considerarse pertinente, ante todo por la facilidad que presenta desde el valor representacional, romper otro de los tópicos de la descripción: “verbos que normalmente van en imperfecto”. Bajo esta rúbrica, muchas gramáticas y manuales vuelven a utilizar el mucho más que dudoso recurso a la estadística para dotar al alumno de reglas taxonómicas y mantenerlos ciegos al significado, con el único premio de permitirles “acertar” el mayor número de veces posible, aunque no entiendan qué están haciendo ni cuándo aciertan ni cuándo fallan. Los verbos a que me refiero son verbos de significado aspectual estativo, que por tanto se identifican más fácilmente con la representación no-terminativa, pero que no sólo no rechazan la terminativa, sino que en ocasiones la exigen como única opción. La clave de comprensión y resolución aquí sigue siendo la misma (foto/película, sin interés en el final/con interés en el final, desde una perspectiva interna/externa):

El imperfecto nos dice que el hablante se coloca dentro de la fiesta para describínosla; el indefinido, que el hablante se coloca fuera

¿imperfecto o indefinido? Completa con el verbo de la derecha, como en el ejemplo:

0. Recuerdo perfectamente que en aquella fiesta <u>llevabas</u> puesto tu abrigo negro.	<input type="text" value="llevar"/>
0. <u>Llevó</u> puesto su abrigo negro toda la noche.	
1. Cuando yo la conocí, Elisa _____ una buena estudiante. Luego cambió mucho.	<input type="text" value="ser"/>
2. _____ una buena estudiante durante un par de años. Luego cambió mucho.	
3. Gonzalo _____ muy gordo una temporada, pero se puso a régimen y adelgazó.	<input type="text" value="estar"/>
4. Gonzalo _____ muy gordo antes, por eso se puso a régimen, para adelgazar.	
5. Este pueblo _____ <i>Guarromán</i> mucho tiempo, pero ahora se llama <i>Limpiadillo</i> .	<input type="text" value="llamarse"/>
6. Antes, este pueblo _____ <i>Guarromán</i> , pero ahora se llama <i>Limpiadillo</i> .	

En español, a diferencia de otras lenguas, el significado aspectual queda impuesto en el mismo acto de formular cada verbo conjugado

Aplicación 3: el flujo discursivo de la historia

Todos sabemos que, aunque Jenny ya sufre bastante para entender el contraste a través de pequeños ejercicios o actividades de clase, esto no es nada comparado con el momento en que elevamos esta diferencia al nivel del discurso de una manera más o menos libre: ahí ya está todo lo estudiado, mucho de lo no estudiado todavía, y, para colmo, todo lo uno y lo otro sometido a presiones discursivas. Aunque sea de una manera extraordinariamente simplificada, no quiero dejar de sugerir la posible utilidad del punto de vista

representacional también en esta arena. Bastará para ello con considerar la siguiente pequeña actividad, destinada a despertar la conciencia del alumno acerca del siguiente hecho: en español, a diferencia de otras lenguas, el significado aspectual queda impuesto en el mismo acto de formular cada verbo conjugado; por tanto, debemos ser conscientes en cada momento de qué efectos tiene cada una de nuestras decisiones en el transcurso de una historia sobre la representación de la "película" que estamos ejecutando para nuestro oyente. En términos prácticos, el asunto puede presentarse de un modo parecido a éste:

Con el imperfecto detenemos el tiempo de una historia para describir una situación momentánea; con el indefinido indicamos que algo pasó completamente y hacemos avanzar el tiempo hasta una nueva situación.

*El otro día **salíamos** del cine [en este punto de la historia, ellos están saliendo] cuando, de pronto, un señor con un aspecto muy raro se **acercó** a nosotros [en este punto de la historia, el señor está junto a ellos] y **empezó** a cantarnos una canción [en este punto de la historia, el señor ya está cantando] en una lengua muy extraña. Nosotros no **entendíamos** nada y no **sabíamos** qué hacer [en este punto de la historia, ellos están sorprendidos y desconcertados]. **Estuvo** cantando así dos o tres minutos [en este punto de la historia, el señor ya ha terminado de cantar], y cuando ya se iba [en este punto de la historia, el hombre ya se va] **llegó** una ambulancia [en este punto de la historia, la ambulancia ya está con ellos] y se lo **llevó** [en este punto de la historia, el señor ya está dentro de la ambulancia y la ambulancia se ha ido]...*



Elio Antonio de Nebrija. Biblioteca Nacional. Madrid

Y a esta fase de interpretación asistida, puede seguir una inmediata de producción, donde el estudiante tenga la oportunidad de implementar la misma lógica:

Jerónimo está contando una cosa increíble que le pasó ayer. ¿Puedes “traducir” su pequeña historia? Tendrás que escoger, para cada verbo, la forma de imperfecto o indefinido adecuada.



Ayer, yo **caminar** tranquilamente por el bosque, porque **ir** a casa de Alablanca para llevarle pasteles y, de pronto, en el camino, un lobo muy malo **salir** de los árboles y **ponerse** enfrente de mí, con la boca abierta. Yo **estar** muerto de miedo, pero **salir** corriendo y al final **conseguir** escapar de él. **Poder** ha-

cer dos cosas: o **volver** a mi casa, o **intentar** llegar a casa de Alablanca, a pesar de todo. **Decidir** seguir andando para visitarla. Cuando **entrar** en la casa, ella **estar** acostada en la cama, pero **tener** una cara muy extraña con muchos pelos. Por eso yo, rápidamente, **dejar** la comida al lado de su cama y **volver** a mi casa muy corriendo. Yo **ser** Jerónimo, no **ser** Brus Güllis.

Se plantea la “asignatura” de gramática como el aprendizaje de una habilidad, la de representar significados, más que como la memorización de listas de reglas

En conclusión, es evidente que durante todo este recorrido se ha perseguido sobre todo una instrucción unitaria (basada en un solo valor operativo de naturaleza representacional) que garantice en lo posible la extensibilidad, es decir, la capacidad del alumno de tomar decisiones acertadas más allá de los límites estrictos de los ejercicios que se le puedan proponer en clase. Pero, como también se habrá observado, tanto en las explicaciones como en los ejercicios propuestos, se plantea la “asignatura” de gramática como el aprendizaje de una *habilidad*, la de *representar significados*, más que como la memorización de listas de reglas. Ciertamente es que, si se ofrece algo más de lo que habitualmente

se da, se pide bastante a cambio: se pide la conciencia del alumno, se le pide pensar (actividad no tan habitual en la “clase de gramática”), se le pide poner en funcionamiento y desarrollar habilidades cognitivas, se le pide, sobre todo, cambiar su idea taxidérmica de la gramática para entenderla como la mecánica de la comunicación, como algo vivo y moldeable, ideas todas ellas habitualmente muy alejadas también de la clase de gramática. En definitiva, se le ofrece un sueño que no es gratis: el de que la gramática sea lógica. Eso es lo que siempre ha pedido Jenny, la de Utah. Personalmente, espero que después de haber montado todo esto, al menos esté dispuesta a pagar el precio.

Referencias

1. Castañeda, A. y Ortega, J. (2001): “Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición “imperfecto/indefinido” en el aula de español/LE”, en *Tendencias y líneas de investigación en la adquisición de segundas lenguas*, Estudios de Lingüística, Alicante, Universidad de Alicante.
2. Castañeda, A. (2004): “Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español”, *Mosaico*, 14, págs. 7-11.
3. Chamorro, M^a. D. (1999): “Sobre el tratamiento didáctico de imperfecto e indefinido”, en *Documentos de Español Actual*, n^o 1, Turku, Universidad de Turku.
4. Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
5. Ruiz, J. P. (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo* (Tesis Doctoral), en <http://formespa.rediris.es/biblioteca/index.html>.
6. Ruiz, J. P. (1999): “Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales: el casus belli de la concordancia temporal”, en *Documentos de Español Actual*, n^o 1, Turku, Universidad de Turku (también en *Revista RedELE*, n^o 2, Ministerio de Educación y Ciencia, <http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/placido2.htm>)
7. VV.AA. (2005): *Gramática Básica del Español*, Madrid, Difusión. Dibujos de David Revilla.

NOTAS

¹ El profesor Castañeda explica de una manera muy clara y didáctica las bases de una valoración figurativa de los significados gramaticales en esta misma revista (Castañeda, 2004).

² Todas las muestras de ejercicios que se presentan aquí proceden de VVAA (2005): *Gramática Básica del Español*, Madrid, Difusión.

¿Cómo expresar deseos en español?

Carmen Hernández Alcaide

Centro de Estudios Hispánicos Antonio de Nebrija
Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.

El punto de partida de este artículo es una reflexión sobre cómo los nativos expresamos deseos y qué les enseñamos a nuestros alumnos

El punto de partida de este artículo es una reflexión sobre cómo los nativos expresamos deseos y qué les enseñamos a nuestros alumnos: ¿enseñamos a expresar deseos tal como los expresamos nosotros?; ¿los manuales de ELE reflejan cómo expresamos deseos en español?; ¿los manuales y profesores podemos llevar a los alumnos a sacar conclusiones erróneas?; ¿les enseñamos el uso y el significado de las diferentes expresiones y estructuras o simplemente un listado de expresiones?



Taller de profesores en la V Jornada Pedagógica del Español en el Benelux

1. Reflexiones sobre la expresión de deseos según los niveles de enseñanza de ELE

Una vez formuladas estas preguntas, empezamos por plantearnos las fórmulas que enseñamos en los primeros niveles para manifestar este sentimiento en español: *querer + infinitivo*, *gustar (condicional) + infinitivo*, *tener ganas de + infinitivo*, *apetecer + infinitivo*. Pero ¿significan lo mismo las siguientes frases?

Quiero ver la última película de Amenábar.
Me gustaría ver la última...
Tengo ganas de ver la...
Me apetece ver la última...

Y por otro lado, ¿el significado de esta estructura es el mismo en estas frases?:

Quiero una cerveza.
Me gustaría una cerveza.
Tengo ganas de una cerveza.
Me apetece una cerveza.

Y si seguimos con la reflexión, ¿usamos en la misma situación las frases anteriores que las siguientes?:

Me gustaría tomar una cerveza.
Tengo ganas de tomar una cerveza.
Me apetece tomar una cerveza.

Quizá no podamos presentar simplemente las expresiones para expresar deseos, sino que también tengamos que enseñar a los alumnos cuándo se usa cada una. Además, les tenemos que llamar la atención sobre el verbo *gustar*, puesto que el condicional de este verbo (*me / te / le / nos / os / les gustaría*) pierde el significado verbal, es decir, la expresión de gustos, y toma la acepción de expresar deseos.

Más adelante, en un nivel intermedio o en el nivel en que introduzcamos el subjuntivo, al presentar este tema, podemos hacer una lluvia de ideas sobre deseos. La finalidad de esta actividad es hacer una clase interactiva, que los alumnos se impliquen en la clase y puedan participar, saber cuáles son sus conocimientos previos sobre el tema y, por supuesto, atraer su atención. Para ello, les pediremos que nos manifiesten sus deseos.

Normalmente la respuesta de los alumnos suele ser: *quiero..., deseo..., me gustaría... espero..., tengo ganas de... / me apetece...*

Escribimos en la pizarra todas las frases que dicen junto a la estructura:

Espero aprobar el examen

⇒ esperar + infinitivo

Haríamos lo mismo con el resto de las expresiones y, para introducir la expresión de deseo con subjuntivo, podríamos ampliar con frases como:

Espero que el examen sea fácil

⇒ esperar + que + subjuntivo

Seguiríamos haciendo lo mismo con el resto de las frases. En caso de que ellos intenten este tipo de frases pero con indicativo, nosotros podemos escribirlas de forma correcta y hacerles ver que esa estructura lleva subjuntivo. Evidentemente, si no conocen todavía el presente de subjuntivo, tendremos que explicar cómo se forma.

Y por supuesto, no podemos olvidar otras expresiones de deseo como *¡ojalá...!, ¡que...!, ¡quién...!, ¡así...!*, etc., estructuras en las que nos centraremos en este artículo y que introduciremos una vez que hayan expresado sus deseos. Para ello, les podemos remitir a los libros de texto que usamos o también podemos ir escribiendo en la pizarra frases con los deseos que ellos han manifestado. También hay que hacer hincapié en la estructura para formar esa frase:

¡Ojalá apruebe el examen!

⇒ ¡Ojalá + (presente de) subjuntivo!

¡Que te lo pases bien!

⇒ ¡Que + presente de subjuntivo!

En niveles más avanzados:

¡Quién estuviera en su lugar!

⇒ ¡Quién + imperfecto de subjuntivo!

¡Así te parta un rayo!

⇒ ¡Así + presente de subjuntivo!

2. Usos de los verbos *desear* y *querer* para expresar deseos

Una vez que tenemos todas las estructuras que queremos que aprendan los estudiantes, los profesores nos tenemos que plantear el uso del verbo *desear* y cuántas veces expresamos un deseo con este verbo. Evidentemente lo usamos en *te deseo suerte* y en la pregunta *¿qué deseas?*, pero nos tenemos que preguntar también por el significado de esta pregunta y si, realmente, lo que usamos para expresar deseos a alguien es el sustanti-

vo y no el verbo. Ejemplos: *¿cuáles son vuestros deseos para este año?, ¿qué deseos tienes...?, piensa / di un deseo*. Y por supuesto, ¿cuántas veces contestamos a estas preguntas con el verbo?

También nos tenemos que plantear si siempre que usamos el verbo *querer* expresamos este sentimiento: *quiero ir a Berlín este verano / quiero que les guste / quiero que leáis el artículo para la clase de mañana*.

Esta reflexión es importante para que el alumno al expresar deseos no formule frases del tipo: *quiero que me lo compres / quiero que me lo des*, que podría llevarle a situaciones comprometidas y a malentendidos culturales, pues algunas de esas frases se pueden interpretar más como una orden que como un deseo. Para ello, debemos hacer que el alumno también reflexione sobre el uso del verbo *querer*, si siempre expresa deseos o en algunas ocasiones no es así.

En primer lugar les dejaremos a nuestros alumnos unos minutos para que trabajen en parejas o pequeños grupos y les pediremos que nos digan quién puede decir estas frases y que busquen un contexto para cada una.

Quiero que aceptes este regalo.

Quiero que gane el Real Madrid.

Quiero terminarlo hoy.

Quiero que me lo compres.

Quiero que me lo entregues antes de las dos.

Quiero hacerlo.

Quiero que te lo comas todo.

Quiero ir a la playa

Después de hacer la puesta en común, les pediremos que clasifiquen estas frases en el siguiente cuadro.

expresa deseos	no expresa deseos

No es el momento de entrar en cuándo decimos: *cómetelo todo* y *quiero que te lo comas todo* o *quiero que me lo entregues antes de las dos* y *entrégamelo antes de las dos*.

Cuando hayan clasificado las frases, centraremos su atención en el uso y el significado, y les pediremos que nos expliquen cuándo la expresión de deseo con el verbo *querer* lleva infinitivo y cuándo subjuntivo



Sesión Plenaria en la V Jornada del Español en el Benelux

3. Elementos fraseológicos para expresar deseos

Después, les diremos que se fijen en las frases que no expresan deseos y les preguntaremos qué expresan. De esa manera, podrán ver que el verbo *querer* también puede expresar órdenes.

A continuación, nos centraremos en las frases que expresan deseos y, también en parejas o pequeños grupos, les pediremos que se fijen en la forma y que clasifiquen las frases anteriores y las siguientes, según lleven infinitivo o subjuntivo.

Me apetece ir al cine.
Tengo ganas de verte.
Espero que ganéis el partido.
Tengo ganas de que empiecen las clases.
Me gustaría ver la película.
Espero poder ir a la fiesta.
Me apetece que vengáis.
Tengo ganas de que dejes de fumar.
Me gustaría conocer Madrid.

infinitivo	subjuntivo

Cuando hayan clasificado las frases, centraremos su atención en el uso y significado, y les pediremos que nos expliquen cuándo la expresión de deseo con el verbo *querer* lleva

infinitivo y cuándo subjuntivo, evitando de esa manera decir que el subjuntivo se usa para manifestar deseos, puesto que hay veces que expresamos deseo sin usar dicho modo. Para confirmar que lo han entendido, seleccionaremos unas frases:

1. *Espero que ganéis el partido.*
2. *Espero poder ir a la fiesta.*
3. *Tengo ganas de que dejes de fumar.*

Les preguntaremos también quién expresa el deseo y quién debe realizar la acción, es decir, quién espera que ganéis el partido y quién tiene que ganar el partido. La respuesta a la primera pregunta sería “yo” y a la segunda, “vosotros”. También les preguntaremos cómo lo expresaríamos si soy “yo” el que tiene que ganar el partido y, evidentemente, la respuesta sería: *espero ganar el partido*. En la segunda frase, las preguntas serían las mismas: ¿quién espera poder ir a la fiesta? Y ¿quién puede ir a la fiesta? En ambos casos la respuesta sería “yo”. Al preguntarles qué dirían para expresar que quieres que la otra persona (tú o Jon o Ann) vaya a la fiesta, la respuesta sería: *espero que puedas ir a la fiesta* o *espero que Jon / Ann pueda ir a la fiesta*. Y haríamos lo mismo con la frase número tres.

4. Otras fórmulas para expresar deseos

Una vez que hayamos practicado la forma de las estructuras seleccionadas, nos centraremos en *ojalá / que / espero que + subjuntivo*. Lo primero será plantearnos cuándo usamos cada una. ¿Podemos usar *ojalá + presente de subjuntivo*, *que + presente de subjuntivo* y *espero que + subjuntivo* para expresar deseos en las mismas situaciones? Para la reflexión pondremos unas situaciones:

1. Si un conocido / amigo / nos dice “*me caso*”, ¿qué contestamos?
 - a) *¡Que seas muy feliz!*
 - b) *¡Ojalá seas muy feliz!*
 - c) *Espero que seas muy feliz*
2. Cuando vamos a visitar a alguien que está enfermo nos tenemos que plantear lo mismo, ¿qué decimos?
 - a) *¡Que te mejores!*
 - b) *¡Ojalá te mejores!*
 - c) *Espero que te mejores*
3. Si un amigo nos dice que va a una entrevista de trabajo, ¿qué decimos?
 - a) *¡Ojalá tengas suerte!*
 - b) *¡Que tengas suerte!*
 - c) *Espero que tengas suerte.*

4. Si un amigo va a empezar a buscar piso o ya está buscando piso, ¿qué decimos?

- a) ¡Ojalá encuentres piso pronto!
- b) ¡Que encuentres piso pronto!
- c) Espero que encuentres piso pronto.

En las cuatro situaciones nos tendríamos que plantear si expresamos lo mismo con la tres respuestas. Además, ¿podríamos usar el verbo *querer* para expresar deseos?

Después de contestar a estas preguntas, veremos que no siempre podemos usar indistintamente esas estructuras y tendremos más claro el uso de estas expresiones. Debemos recordar también que *ojalá* puede ir con todos los tiempos de subjuntivo, pero nosotros no vamos a detenernos en el uso y significado con los diferentes tiempos de subjuntivo. Por otro lado, vemos que estas expresiones (*ojalá* + subjuntivo / *que* + subjuntivo / *esperar* + infinitivo o subjuntivo) nos sirven para expresar deseos de diferente tipo a los que se expresan con las estructuras *me apetece* / *tengo ganas de...*

Los profesores y autores de materiales nos tendríamos que plantear si podemos limitarnos a presentar en un cuadro las diferentes estructuras para expresar este sentimiento sin explicar cuándo se usa cada una. Porque en ese caso, el estudiante podría producir frases del tipo:

¡Ojalá te vaya bien! en lugar de *¡que te vaya bien!*

¡Ojalá te pongas bien! en lugar de *¡que te pongas bien!*

¡Que me toque la lotería! en lugar de *¡ojalá me toque la lotería!*

Por otro lado, tenemos que plantearnos si *que* + presente de subjuntivo se usa siempre para expresar deseos a otra persona y si, cuando yo deseo algo, puedo decir frases como *que sea fácil el examen* o *que llegue a tiempo* o *que apruebe*. O si por el contrario, en estas situa-

ciones, cuando quiero algo para mí, expreso el deseo reiterándolo, como por ejemplo:

Que sea fácil, que sea fácil, que sea fácil.
Que llegue a tiempo, que llegue a tiempo, que llegue a tiempo.
Que apruebe, que apruebe, que apruebe.

Una vez que tenemos claro el significado y el uso de estas estructuras es cuando podemos empezar a practicar cómo se expresa este sentimiento.



Escultura central en el campus de la Universidad Complutense de Madrid

Para terminar, debemos evitar que los estudiantes confundan *que* + subjuntivo para expresar deseos con *que* + subjuntivo para transmitir órdenes, consejos o peticiones.

5. Conclusión

Esta reflexión sobre la expresión de deseo en español la tendríamos que hacer con todos los contenidos tanto gramaticales como funcionales. La lengua o, en su defecto, la gramática no pueden limitarse a estructuras que hay que aprender; los estudiantes necesitan aprenderlas, no para tenerlas en la cabeza, sino para hablar, para expresarse. Por eso, debemos evitar que lleguen a conclusiones erróneas y que digan lo que no quieren decir.

Bibliografía

- Artuñedo, B. y Donson, C. (1993): *ELE 2*, Madrid, SM.
- Borobio, V. y Palencia, R. (2003): *ELE avanzado. Libro del alumno*. Madrid, SM.
- Cerrazola, M., Cerrazola, O. y Llovet, B. (2000): *Planeta 3. Libro del alumno*. Madrid, Edelsa.
- Cerrazola, M., Cerrazola, O. y Llovet, B. (2000): *Planeta 4. Curso de perfeccionamiento. Libro del alumno*. Madrid, Edelsa.
- Cerrazola, M., Cerrazola, O. y Llovet, B. (2000): *Planeta 4. Libro de referencia gramatical: fichas y ejercicios*. Madrid, Edelsa.
- Matte Bonn, F. (1998, 1ª ed. 1992): *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea*. Tomo I. Madrid, Edelsa.
- Sánchez Lobato, J., Moreno, C. y Santos, I. (1998): *Español sin fronteras 2*. Madrid, SGEL.

Del mercado a la mesa

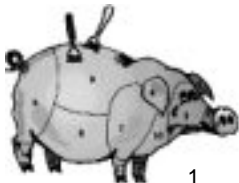





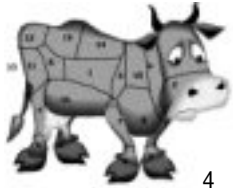

José Antonio García Chamizo
Francisca Espuche Carrilero

Instituto Cervantes de Bruselas

Se ha realizado esta experiencia didáctica en el Instituto Cervantes de Bruselas y está dirigida a los niveles Inicial A2 / Intermedio B1. Desarrolla las destrezas de la comprensión lectora y oral así como la interacción oral. Sus objetivos son:

- Enseñar léxico sobre los alimentos y su preparación
- Revisar las diferentes formas de dar instrucciones
- Hablar de hábitos alimenticios y gastronomía
- Preparar un plato

1. ¿Recuerdas los tipos de carnes y pescados que conoces? ¿Podrías relacionar el animal con el nombre correspondiente?

CARNE	PESCADO
 <p>1</p>	 <p>5</p>
 <p>2</p>	 <p>6</p>
 <p>3</p>	 <p>7</p>
 <p>4</p>	 <p>8</p>
<p>Cordero</p>	<p>Lenguado</p>
<p>Ternera</p>	<p>Mejillón</p>
<p>Pollo</p>	<p>Trucha</p>
<p>Cerdo</p>	<p>Merluza</p>

• Y este es el aspecto de estos pobres animales algún tiempo después.



Chuletas de cerdo



Pollo asado



Pierna de Cordero



Rodajas de merluza



Filetes de lenguado



Filetes de ternera

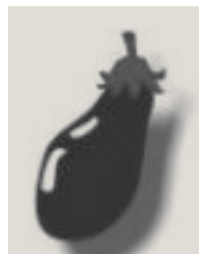
2. También conoces ya algunas verduras y hortalizas, ¿podrías escribir el nombre debajo de las que te proponemos?



.....



.....



.....



.....



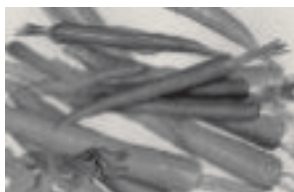
.....



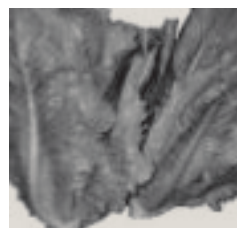
.....



.....



.....



.....

3. Y para finalizar con los alimentos vamos a ir al mercado a comprar algunas cosas que todavía necesitamos. ¿Cómo las compramos? ¿Puedes unir los dos elementos de la columna?

una docena de	sal
una barra de	leche
una cabeza de	patatas
un litro de	queso
una lata de	ajos
una botella de	huevos
un kilo de	aceite
un trozo de	atún
una paquete de	pan

4. Y ahora vamos a entrar en la cocina, pero antes conviene que recordemos el nombre de los utensilios que podemos utilizar. Aquí tienes algunos, busca en el diccionario o pregunta a tus compañeros qué significan:

Cazuela	Cuchara	Batidora	Colador	Sartén	Cuchillo
Olla	Fuente	Tenedor	Plato	Cacerola	Vaso

5. Con los alimentos podemos hacer muchas cosas en la cocina. Aquí tienes algunas definiciones. Escribe al lado de cada una de ellas la acción a la que se refieren:

Servir	Pelar	Limpiar	Mezclar	Tapar	Calentar	Aderezar	Añadir	Cortar
--------	-------	---------	---------	-------	----------	----------	--------	--------

Quitar la corteza o la piel de una cosa:

Quitar la suciedad de una cosa:

Unir en una masa dos o más cosas distintas:

Dividir una cosa o separar sus partes con algún instrumento afilado:

Hacer subir la temperatura:

Condimentar con especias los alimentos:

Cubrir o cerrar lo que está descubierto:

Agregar una cosa a otra:

Poner en un plato lo que se va a comer:

6. Y ¿cómo podemos preparar los alimentos? Elige entre las siguientes palabras la que corresponde a cada imagen:

asar

cocer

a la plancha

freir

cocer al vapor



1.



2.



3.



4.



5.




7. Aquí tienes dos recetas, coloca en los huecos las palabras que faltan en la siguiente receta:




CHULETAS DE CORDERO

Ingredientes:

- 500 gr. de chuletas de cordero
- 4 dientes de ajo
- 1 vasito de vinagre de vino
- 100 gr. de almendras peladas
- laurel
- 1 rebanada de pan
- Aceite de oliva y sal

Elaboración:

1. Se  en una sartén la rebanada de pan y antes de que se dore demasiado la apartamos. En ese mismo aceite se (echar) _____ las chuletas de  y una vez fritas se reservan aparte.
2. Se sofríen entonces las almendras, los  y el laurel. Se machaca todo ello en un mortero junto con el vinagre.





3. Colocamos a continuación las chuletas, los demás ingredientes y se (añadir) _____ un poco de agua en una olla y  todo a fuego lento durante unos 10-12 minutos. (Servir, nosotros) _____ inmediatamente.
4. Se (poder) _____ acompañar este plato con unas patatas y  fritas.
5. También se puede acompañar con unos  fritos.

PECHUGAS DE POLLO AL CAVA

Ingredientes:

- 4 pechugas de pollo
- 2 cebollas
- 8 corazones de alcachofa
- almendra picada
- pimienta en grano
- 1/2 l. de cava corriente
- un vaso pequeño de nata líquida

Elaboración:

1. En una sartén se  las pechugas de  y se apartan. En el mismo aceite se sofríen las  cortadas y le echamos unos granos de pimienta.
2. (Colocar, nosotros) _____ el pollo y la cebolla en una olla y le _____ (echar, nosotros) el cava y los corazones de alcachofa.
3. Aparte se (freír) _____ la almendra picada y la incorporamos a la olla.
4. Se  todo durante 15 minutos a fuego lento.
5. (Apagar, nosotros) _____ el fuego y añadimos la nata líquida.

Y ahora un poco de gramática.

Te has fijado que para describir procesos en las recetas hemos empleado SE impersonal + verbo 3ª persona.

*Se añade un poco de agua
En una sartén se frien las cebollas
Se cocina todo durante 15 minutos a fuego lento*

También podemos describir esos procesos de otra manera. Por ejemplo, utilizando únicamente el infinitivo del verbo:

Añadir un poco de agua
En una sartén *freír* las cebollas
Cocinar todo durante 15 minutos

o utilizando el imperativo en la forma usted

Añada un poco de agua
En una sartén *fría* las cebollas
Cocine todo durante 15 minutos

8. ¿Cómo se hace un gazpacho? Lee la siguiente receta y transforma los infinitivos en imperativos.

GAZPACHO

1k. de tomates maduros, pelados quitadas la semillas
1 cebolla mediana (80 g)
1 pepino pequeño
1 pimiento verde pequeño
1/2k. de miga de pan del día anterior (remojada en agua)
1 taza de aceite
Sal
2 cucharadas de vinagre y agua fría
unos trozos de hielo

En plato separados un poco de tomate, pimiento, pepino, pan en cuadraditos (del día anterior, mejor)

(Poner, tú) en la batidora (en varias veces) parte de las hortalizas, un poco de vinagre, un poco de aceite y el pan. (Batir) bien para que quede muy fino. Si hace falta algo de agua, (añadir), pero no suele ocurrir, pues el tomate es muy caldoso.

Una vez batido todo, (poner) en la sopera donde se vaya a servir y (meterlo) en la nevera.

Al servir el gazpacho (poner) unos cubitos de hielo y (mover) para que se enfríe bien y (añadir) el agua fría. El agua se pondrá al gusto, pues hay quien prefiere el gazpacho, espeso y hay quien lo prefiere ligero.

Aparte (servir) las verduras picadas, cada una en un platito, y el pan en cuadraditos también por separado.

9. Y ahora un poco de música. Vamos a escuchar una canción que se llama “Con las manos en la masa” ¿Sabes qué significa esta expresión idiomática? Pregúntaselo a tu profesor, él te lo explicará.

Con las manos en la masa (Joaquín Sabina)

Siempre que vuelves a casa
me pillas en la cocina
embadurnada de
con las manos en la masa.
Niña, no quiero platos finos,
vengo del trabajo
y no me apetece chino.
a ver si me aliñas
un con su ajo y su pepino,

papas con
 bonito con tomate,
 cochifrito,
 caldereta,
 migas con
 cebolleta en vinagreta,
 morteruelo,
 lacón con grelos,
 al pil pil
 Y un poquito perejil.

Chiquillo, que yo hice un cursillo
 para "cordon bleu".
 Eso ya lo sé, pero, chiquilla,
 dame
 y yo los remojaré con una copita de ojén

- Ahora, veamos algunos de los platos mencionamos en la canción. Busca información en algún libro de cocina o en Internet y señala qué ingredientes contienen y la forma como han sido preparados:

Platos	Ingredientes	Forma de preparación
Caldereta		
Morteruelo		
Lacón con grelos		
Bacalao al pil-pil		

10. La tarea

Para concluir te proponemos que elabores una receta con tu compañero. Elegid entre estas opciones:

- dieta vegetariana
- dieta para engordar/adelgazar
- un plato de la cocina española, mejicana, italiana...

Soluciones Material

Ejercicio 1: cerdo (1), merluza (5), pollo (2), lenguado (7), cordero (3), trucha (6), ternera (4), mejillones (8)

Ejercicio 2: ajos, calabacín, berenjena, calabaza, cebollas, tomates, pimientos, zanahorias, lechuga

Ejercicio 3: una docena de huevos, una barra de pan, una cabeza de ajos, un litro de aceite, una lata de atún, una botella de leche, un kilo de patatas, un trozo de queso, un paquete de sal

Ejercicio 5: pelar, limpiar, mezclar, cortar, calentar, aderezar, tapar, añadir, servir

Ejercicio 6: freír (1), asar (2), cocer (3), a la plancha (4), cocer al vapor (5)

Ejercicio 7: fríe, echan, cordero, ajos, añade, se cuece, servimos, se puede, cebollas, pimientos

Ejercicio 8: pon, bate, añade, pon, mételo, pon, mueve, añade, sirve

Ejercicio 9: harina, pato, gazpacho, arroz, chocolate, bacalao, pepinillos

ESPAÑOL URGENTE

EE. UU., República Dominicana y otras palabras

Alberto Gómez Font

Departamento de Español Urgente
Agencia EFE. Madrid

EE. UU.

En muchas noticias de las que pueden verse en los medios de comunicación de los países hispanohablantes aparece mal escrita la abreviatura de los Estados Unidos.

Se trata de una abreviatura, y por lo tanto, como todas las abreviaturas de nombres dobles, se forma con la duplicación de la primera letra de la primera palabra, en mayúscula, seguida por un punto abreviativo, un espacio, la duplicación, en mayúscula, de la primera letra de la segunda palabra, y otro punto abreviativo. Siguiendo esa norma ortográfica, la abreviatura de 'Estados Unidos' debe ser *EE. UU.*

Se trata de una abreviatura y no de unas siglas. Y quienes escriben *EEUU* lo hacen creyendo que se trata de unas siglas, sin detenerse a pensar que las siglas nunca se forman duplicando las letras iniciales del nombre.

Sí existen unas siglas en español para 'Estados Unidos', pero no son *EEUU*, sino *EUA* (Estados Unidos de América). Y también hay unas siglas en inglés: *USA* (United States of America), que no deben usarse en los textos en español.

Hay también unos códigos internacionales (ISO) para cada país, formados hasta hace pocos años por tres letras y actualmente por dos letras. Y los códigos de los Estados Unidos son: *USA* y *US*.

(Cuando se emplea *EE. UU.* la concordancia con el verbo es en singular y cuando se emplea los *EE. UU.* la concordancia es en plural.)

República Dominicana

En la sección, titulada «Vademécum», del Departamento de Español Urgente en la página de Internet de EFE (puede verse en: www.efe.es/esurgente/lenguas), hay una advertencia sobre el uso del artículo delante de algunos topónimos:

«Los topónimos deben llevar artículo en los siguientes casos: cuando el artículo forma parte del nombre propio (La Haya), cuando el topónimo aparece habitualmente acompañado del artículo, aunque éste no sea parte del nombre (la India) y cuando el nombre propio es plural o compuesto (los Países Bajos).»

Y en la tradición toponímica en español es norma general que siempre que los nombres (de ciudades o países) sean dobles o estén formados por varias palabras en plural vayan precedidos por el artículo: los Estados Unidos, los Emiratos Árabes Unidos, la Federación Malaya, la Unión Soviética, los Países Bajos... Visto lo anterior, es totalmente incorrecto escribir el nombre de la República Dominicana tal y como está apareciendo en las noticias de EFE:

«La zona más afectada hasta ahora ha sido el territorio fronterizo con *República Dominicana...*»

«... desaparecidas debido a las fuertes lluvias que azotan a *República Dominicana...*»

«... la vulneración de los derechos humanos en *República Dominicana...*»



Estadua de la Libertad en Nueva York. EE.UU.

«... el TLC negociado en marzo pasado con República Dominicana...»

«Más de 200 comunidades de la región norte de República Dominicana están incomunicadas...»

En todos esos casos, y siempre que aparezca el nombre de ese país en nuestras noticias, deberá ir precedido por el artículo: *la República Dominicana*.

Bombay

En abril de 1995 se publicó en Londres, en el diario *The Times*, un artículo firmado por Christopher Thomas, fechado en Nueva Delhi, cuyo título era «Bombay cambia de nombre para cortar con los lazos coloniales».

En el artículo se nos informaba de que a partir del 1 de mayo de 1995, Bombay se conocería oficialmente como *Mumbai*, eliminando así el nombre derivado del portugués *bom baim* (buena bahía) que durante siglos tuvo la capital comercial de la India. Explicaban, además, lo siguiente: «*Mumbai* viene de *Mumba Ai* o Madre Mumba, que fue la diosa patrona de los kolis o pueblos de pescadores, primitivos habitantes de algunas pequeñas islas que llegaron a convertirse en la ciudad más poblada de la India». «El nombre *Bombay* se usa en inglés y en la mayoría de las lenguas europeas. En hindi esa ciudad se llama *Bambai*, y en gujarati y en maharati se ha llamado *Mumbai* desde tiempos inmemoriales». «El Tribunal Superior de Bombay decretó ese mismo año que los hindohablantes también tendrían que usar *Mumbai*, ya que se trata de la forma adoptada por la política oficial del Estado».

Y ese cambio de Bombay (nombre que debía desaparecer) por un nombre nuevo, desconocido hasta entonces para los hispanohablantes (y para las otras lenguas europeas), provocó una vacilación en la grafía del recién llegado, que en algunos textos aparece como *Mumbai* y en otros como *Mumbay*.

Los tres nombres: *Mumbai*, *Mumbay* y *Bombay* aparecen en las noticias sobre el Foro Social Mundial (enero del 2004).

Nuestra recomendación es que se escriba siempre *Bombay*, y se deje para los indios del estado de Maharashtra el nombre que le dan a esa ciudad en maharati, su lengua.

Guangzhou/Guangdong/Cantón

En las noticias sobre la epidemia de neumonía cuyo origen parecía estar en la China apareció un topónimo escrito según la transcripción «pinyin». Veamos algunos ejemplos:

«El Ministro apuntó la posibilidad de que la enfermedad no se hubiera iniciado en la provincia de *Guangdong*, donde se dio el primer caso...»

«En *Guangdong* se concentran la mayoría de los casos, 1.153, y el de muertes, con 40. En esta provincia se registraron nueve fallecimientos en el mes de marzo...»

«Esta enfermedad, conocida también como Síndrome Respiratorio Agudo y Grave (SRAG) y para la que hasta el momento no existe cura ni vacuna, al parecer se originó en la provincia china de *Guangdong*, cuya capital es *Cantón*, en el sur, a finales de 2002.»

«Aunque el gobierno local de *Guangdong*, cuya capital es *Cantón*, insistió esta semana en que la epidemia «está bajo control» porque en el mes de marzo se dieron un 47 por ciento menos de casos...»

Además, aparecen también otras formas de escribir el nombre de esa provincia y su capital, de tal manera que para referirnos a un mismo sitio estamos utilizando al menos seis nombres diferentes:

<i>Cantón</i>	<i>Guangzou</i>
<i>Guanzú</i>	<i>Guangzhou</i>
<i>Guanzhou</i>	<i>Guangdong</i>

Y resulta que esa provincia y su capital tienen nombre en español, y se llaman igual: *Cantón*. En español se llaman *Cantón* y en cantonés (según la Enciclopedia Espasa) *Kuang Tung Cheng*. De ahí, de su nombre en cantonés, los chinos han creado una transcripción «oficial» para las lenguas con alfabeto latino, y es *Guangzhou*, forma que se ha «readaptado» al español como *Guangdong*... Pero el hecho de que los chinos hayan hecho eso no debe implicar que en español dejemos de usar el nombre que tenemos en nuestra lengua para referirnos a ese sitio.

ESPAÑOL CORRECTO

Uso y abuso de la preposición a

Eugenio Cascón Martín

Catedrático de Lengua y Literatura Españolas
I.E.S. Gran Capitán. Madrid

El uso de las preposiciones es uno de los apartados que más problemas ofrecen a los usuarios del español, no sólo a los que emprenden su aprendizaje, sino también a los mismos hablantes habituales. Ello es debido a que se trata de palabras gramaticales, que no tienen un referente fijo, y cuyo significado está en función del tipo de relación que establecen dentro de una estructura sintáctica determinada.

Entre las preposiciones españolas destaca por la frecuencia de su empleo y por su polivalencia *a*. Estas dos circunstancias hacen que sea una de las que se prestan a más usos indebidos. Veamos a continuación algunos de los casos más significativos.

Sustantivo + a + infinitivo

Se trata de una construcción calcada del francés que ha adquirido gran auge en español por lo cómodo que resulta su empleo, dado que a menudo permite prescindir de expresiones más extensas de carácter perifrástico. En algunos casos, relacionados sobre todo con el mundo de la economía y el de la administración, la propia R.A.E. tolera su uso, como hecho consumado: *cantidades a deducir, efectos a devolver*.

Nuestro primer consejo es que se eviten, puesto que el español posee los mecanismos



necesarios para expresar lo mismo de manera más ajustada a nuestra sintaxis. Y es fácil hacerlo en aquellas ocasiones en que el lugar de *a* puede ser ocupado por el relativo *que* o las preposiciones *por* o *para*.

Queda un asunto a resolver/Queda un asunto que/por resolver.
Es una cuestión a estudiar/Es una cuestión para estudiar.

Con todo, conviene tener en cuenta algunos criterios para saber cuándo es admisible –nunca preferible– el uso de sustantivo

+ *a* + infinitivo y cuándo no. Para que sean aceptables deben cumplirse estos requisitos:

– El sustantivo debe ser abstracto, del tipo *asunto, tema, materia, problema, aspecto, cuestión, cantidad, planteamiento, medidas, términos, puntos, negocio, contenidos*, etc.

– El verbo ha de ser transitivo, activo y de carácter realizativo: *tratar, abordar, debatir, considerar, impartir, estudiar, discutir, manejar, resolver, negociar, plantear, decidir, comentar, matizar, trabajar, destacar, arreglar, elegir*, etc.

No deben utilizarse nunca:

– Con sustantivos concretos: **No quedan víveres a repartir (... que repartir...)*. **Es un patrimonio a conservar (... que hay que conservar...)*. **Tenemos algunos edificios a restaurar (... para restaurar...)*.

– Con verbos intransitivos: **Los temas a concursar son libres (... en los que se concursan...)*. **Es un asunto a reflexionar muy en serio (... sobre el que reflexionar...)*.

– Con el verbo en pasiva, sea perifrástica o refleja: **Es un problema a ser debatido (... que ha de ser debatido)*. **Se trata de una dificultad a ser valorada por la comisión (... que debe ser valorada...)*.

– Con indefinidos: **No tenemos nada a perder y mucho a ganar (... que perder ... que ganar)*. **Todavía queda algo a discutir (...que discutir)*.

Sustantivo + a + sustantivo

Muy extendido está también el uso de *a* ante un sustantivo que actúa como complemento de otro indicando el medio o la causa que permite el funcionamiento de algo: *vehículos a motor, embarcaciones a vela, secador a pilas, motor a gasolina, calefacción a gas*.

La preposición adecuada en estos casos es *de*: *vehículos de motor, embarcaciones de vela, secador de pilas, motor de gasolina, calefacción de gas*. Por lo tanto, debemos desechar el empleo de *a*, aunque hay algunos casos en que está tan arraigado que se consideran normales: *olla a presión, avión a reacción, navegación a vela*.

Otro caso particular es el que se refiere, dentro del mundo de la gastronomía, a los ingredientes empleados en la preparación de un plato. De clara influencia francesa son construcciones como *espinacas a la crema, paté a las finas hierbas, solomillo a la pimienta, patatas al queso, pollo a la cerveza*, etc. Dado que se trata de condimentos que acompañan al elemento principal del guiso, lo lógico es utilizar *con*: *riñones con jerez, paté con finas hierbas, solomillo con pimienta, patatas con queso, pollo con cerveza*. Sin embargo, se trata de una costumbre tan arraigada, sobre todo entre los profesionales del ramo, que se nos antoja imposible que un cocinero o un restaurador digan *pato con naranja* en vez *pato a la naranja* o *riñones con jerez* en lugar de *riñones al jerez*.

No hay que confundir, sin embargo, en este último caso, los ingrediente con el modo. Así, es totalmente lícito utilizar *a* en construcciones como *tortilla a la francesa, bacalao a la vizcaína, huevos a la flamenca, cardos al natural, patatas a lo pobre, habas a la catalana*, ya que en todas ellas se sobrentienden los sustantivos *manera, modo* o *estilo*.

Un caso peculiar: a por / por

La doctrina oficial ha considerado durante mucho tiempo incorrecta la combinación de las preposiciones *a* y *por*, utilizada normalmente tras *ir* u otros verbos de movimiento, para indicar el propósito de esa acción. Hoy, sin embargo, se considera normal en España decir *Voy a por el periódico*, no sólo por la extensión del fenómeno, sino también porque no hay razón lingüística alguna que impida esta asociación.

Una de sus ventajas es la de evitar ambigüedades. Así, si alguien dice *He venido por el niño*, puede interpretarse como 'He venido a buscar al niño', pero también como 'He venido a causa del niño'.

Con todo, en la América hispanohablante se sigue empleando solamente *por*: *Voy por un vaso. Fue por las llaves*.

La conclusión es que ambas formas son válidas, que tanto vale decir *El portero salió a por uvas* como *El portero salió por uvas*. Únicamente parece preferible utilizar en exclusiva *a por* cuando exista ambigüedad o cuando se trate de una frase exhortativa sin verbo. Poco convincentes resultarían gritos de guerra tan vivos en el deporte como *¡A por ellos! ¡A por la copa!* si los transformáramos en *¡Por ellos! ¡Por la copa!*

Uso indebido en frases y locuciones

A veces *a* usurpa el lugar de otras preposiciones y da lugar a locuciones incorrectas. Éstos son algunos ejemplos:

Incorrecto	Correcto
<i>a buen fin</i>	<i>con buen fin</i>
<i>a grosso modo</i>	<i>grosso modo</i>
<i>a la mayor brevedad</i>	<i>con la mayor brevedad</i>
<i>a poco</i>	<i>por poco</i>
<i>a pretexto de</i>	<i>con el pretexto de</i>
<i>a resultas de</i>	<i>de resultas de</i>
<i>al extremo de</i>	<i>hasta el extremo de</i>
<i>al objeto de</i>	<i>con el objeto de</i>
<i>al punto de</i>	<i>hasta el punto de</i>
<i>a lo que se ve</i>	<i>por lo que se ve</i>
<i>en aras a</i>	<i>en aras de</i>
<i>en razón a</i>	<i>en razón de</i>
<i>en relación a</i>	<i>en relación con</i>
<i>en virtud a</i>	<i>en virtud de</i>

Debemos decir siempre *Ochenta km por hora* y no *Ochenta km a la hora*. *El sábado por la noche* mejor que *El sábado a la noche*.

ESPAÑOL EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Léxico en el Teletexto

Antonio López de Zuazo Algar

Universidad Complutense. Madrid

Hacia 1976 se creó el Teletexto de nivel 1 (96 caracteres) en el Reino Unido. Hubo una batalla con el francés, de nivel 2: tenía mejores gráficos, pero el decodificador inglés era mucho más barato. El gobierno de España dudaba entre el nivel 1 y el nivel 2. Pero en 1986, el ingeniero español de Telecomunicaciones Antonio Tortosa, ya fallecido, creó el decodificador de Teletexto de nivel 1,5 (128 caracteres), que es una ampliación del nivel 1 inglés. Actualmente muchos países (España, Portugal, República Checa, Eslovaquia, Israel, etc.) emplean los 128 caracteres. El gobierno francés retiró su ANTIOPE en 1990 y hoy Francia utiliza el nivel 1 inglés. Los ingenieros piensan que antes de cinco años, la televisión digital modificará el Teletexto, con gráficos mejores.

Algunas personas creían que iba a producirse una batalla entre Internet y el Teletexto. Sin embargo, no fue así. Hoy, a través de Internet, se pueden captar páginas de muchos teletextos europeos. Citaremos aquí, solamente como ejemplo, el NOS Teletext de los Países Bajos, excelente por sus páginas de aje-



Estudios de Televisión Española en Madrid.

dre. Actualmente, en España, 8 millones de lectores consultan diariamente los teletextos, siendo el de TVE el más visitado con gran diferencia respecto a los demás.

A continuación, presentamos algunas palabras que se usan en el Teletexto:

bandera. Una línea de color, con un texto breve acompañado de una noticia o de publicidad. Se suele colocar arriba o abajo. Una columna tiene 24 líneas y una línea tiene 40 espacios. También se utiliza en los periódicos impresos.

box. Palabra técnica inglesa que significa "caja o ventana" para subtítular en el TXT.

chat. Conversación breve. En el Teletexto de TVE se leen en las páginas 860 a 874. Cada envío tiene entre uno y cuatro líneas. Con frecuencia son felicitaciones cariñosas. Para ahorrar espacio, algunas personas simplifican la ortografía: la preposición *de* (*d*), la preposición *por* (*x*) o la conjunción *que* (*q*), etc. Por ejemplo, "porque te quiero" se puede escribir "*xq t qiero*".

Cada mensaje cuesta 90 céntimos de euro, más IVA.

cyan. Uno de los ocho colores del Teletexto, azul celeste. Los ocho colores son cuatro claros (blanco o *white*, celeste o *cyan*, amarillo o *yellow* y verde o *green*) y cuatro oscuros (negro o *black*, rojo o *red*, magenta y azul marino o *blue*). Hay que escribir con letras claras sobre un fondo oscuro o bien con letras oscuras sobre fondos claros.

decodificador. Dispositivo para decodificar. La Real Academia Española registra “decodificador” y “descodificador”; cuando se puede escribir de dos formas es mejor utilizar la palabra más breve. La mayoría de los ingenieros de telecomunicaciones utilizan la palabra “decodificador”.

dedicatoria. Es un chat o texto breve. En el Teletexto de TVE se encuentra en las páginas 860-863.

del. Significa en inglés *delete*, es decir, “suprimir, borrar, eliminar una página”.

faldón. En la parte inferior de la página 100 se suele poner un anuncio o una llamada con un texto breve. Puede ser rodante. También se utilizaba en la primera página de un diario impreso.

flash. Palabra inglesa que significa “intermitente”. El texto debe ser muy breve.

gaceta. Conjunto de varias páginas, frecuentemente diez, con un índice en la primera página, donde se suele indicar el autor. También se suele decir “gacetilla”.

get. Significa en español “recibir” o “leer una página en el ordenador”. Los profesionales del Teletexto utilizan cinco comandos o palabras inglesas: *get*, *put*, *del*, *mov* “mover” y *gpp* “buscar la página anterior”.

link. Indicación mediante una palabra en color que remite a otra página. En el mando a distancia del televisor se dispone de cuatro colores (rojo, verde, amarillo y azul) para buscar rápidamente otra sección que se indica en la página del Teletexto.

ocultar. En las páginas de pasatiempos (640-644) se plantea una pregunta y la respuesta se escribe oculta. Para encontrar la solución, hay que pulsar una tecla en el mando a distancia del televisor. La indica-

ción de la interrogación (?) se pulsa una vez en la tecla del revelado.

página rodante. Las páginas rodantes cambian automáticamente cada pocos segundos; se deben numerar. Por ejemplo, si hay tres se indica: 1/3, 2/3 y 3/3. Es suficiente con que haya 4 páginas rodantes. Sin embargo, en el Teletexto de la RAI hay hasta 30 con un solo número.

performance. Palabra inglesa que se puede traducir de varias formas: “actuación pública”, “interpretación” o “éxito”. Es usada por los actores y en varios deportes como, por ejemplo, el ajedrez. Aparecen en textos de Internet y en el Teletexto.

put. Palabra inglesa que significa “poner en el aire” o “editar” una página del TXT.

repertorio de caracteres. En la página 699 del Teletexto de TVE aparecen los 128 caracteres para escribir en castellano, otras lenguas románicas y euskera. Todos los televisores españoles con TXT tienen los 128 caracteres; pero si alguien utiliza un televisor con un decodificador con 96 caracteres (nivel 1) no puede leer la ñ o la ç, por ejemplo.

revelar. La tecla del revelado (?) en el mando a distancia del televisor sirve para encontrar la respuesta en las páginas de pasatiempos.

subtitulado. El texto subtitulado empieza con la instrucción “abrir ventana” (o *box*) y termina cuando aparece la instrucción contraria, es decir, “cerrar ventana”. Suele escribirse en un fondo negro con varios colores claros, según los actores. Se subtitulan en la página 888 del TXT: películas, programas, informaciones en directo y los telediarios para las personas sordas o para quienes aprenden idiomas.

tiempo de acceso. El número de segundos que se tarda en recibir una página solicitada (entre 10 y 20 segundos) depende del número de páginas que se editan (entre 200 y 800 páginas). Todas las páginas del TXT se editan como un carrusel.

TXT. Abreviatura de Teletexto.

zoco. En el Teletexto de TVE, páginas con anuncios gratuitos para comprar o vender vehículos de motor, móviles, ordenadores, viviendas, etc. Se pueden leer en las páginas 385 a 389; algunas son rodantes.

¿Qué sabes de España y de los españoles?

Francisca Espuche Carrilero

Instituto Cervantes de Bruselas

1. Aquí tienes un cuestionario para medir tu nivel de conocimiento sobre España y los españoles. Al final de esta pregunta, podrás situarte en un nivel según el número de respuestas acertadas.

1. El Museo del Prado está en:

A. Bilbao	B. Madrid	C. Castellón
-----------	-----------	--------------
2. Antes del euro, en España se pagaba con:

A. Libras	B. Escudos	C. Pesetas
-----------	------------	------------
3. La línea aérea española es:

A. Iberdrola	B. Iberia	C. Air España
--------------	-----------	---------------
4. El Canto del Loco es:

A. Una novela de Cervantes	B. Un ensayo de Unamuno	C. Un grupo de música
----------------------------	-------------------------	-----------------------
5. Cervantes escribió *El Quijote* en el siglo:

A. XIX	B. XVII	C. XV
--------	---------	-------
6. El Corte Inglés es:

A. Una tienda	B. Un corte de pelo	C. Un traje
---------------	---------------------	-------------
7. Las Fallas se celebran en:

A. Murcia	B. Sevilla	C. Valencia
-----------	------------	-------------
8. La Guerra Civil española tuvo lugar en el siglo:

A. XIX	B. XX	C. XVII
--------	-------	---------
9. La montaña más alta de España está en:

A. Los Pirineos	B. Andalucía	C. Tenerife
-----------------	--------------	-------------
10. Una de estas películas no la ha dirigido Pedro Almodóvar:

A. Todo sobre mi madre	B. Hola, ¿estás sola?	C. Hable con ella
------------------------	-----------------------	-------------------
11. Rafael Alberti fue:

A. Un poeta	B. Un músico	C. Un marinero
-------------	--------------	----------------
12. Una de estas ciudades no está en la costa mediterránea:

A. Alicante	B. Málaga	C. Cuenca
-------------	-----------	-----------
13. El Museo Dalí está en:

A. Figueras	B. Cadaqués	C. Barcelona
-------------	-------------	--------------
14. ¿Cuántas Comunidades Autónomas tiene España?:

A. 22	B. 17	C. 15
-------	-------	-------
15. No tiene frontera con España:

A. Portugal	B. Italia	C. Francia
-------------	-----------	------------
16. Podemos ver la Puerta de Alcalá en:

A. Madrid	B. Valencia	C. Sevilla
-----------	-------------	------------
17. El General Francisco Franco murió el año:

A. 1967	B. 1985	C. 1975
---------	---------	---------
18. ¿Cuántos millones de habitantes tiene España aproximadamente?:

A. 40	B. 60	C. 70
-------	-------	-------
19. La Alhambra es:

A. Un palacio	B. Un lago	C. Una ciudad
---------------	------------	---------------
20. Un encierro tiene que ver con:

A. El vino de Rioja	B. La gastronomía	C. Los toros
---------------------	-------------------	--------------

21. Para preparar un gazpacho no necesitas:
A. Tomates B. Lechuga C. Aceite de oliva
22. ¿Cuál de estos ingredientes no se le echa al cocido madrileño?:
A. Carne B. Pescado C. Patatas
23. Plácido Domingo es un:
A. Deportista B. Poeta C. Tenor
24. Una de las siguientes personas no ha sido Presidente del Gobierno Español:
A. Manuel Fraga B. Felipe González C. Adolfo Suárez
25. La famosa Feria de Abril se celebra en:
A. Valencia B. Valladolid C. Sevilla
26. España es un/a:
A. Monarquía B. Confederación C. República
27. Uno de estos escritores no es español:
A. Arturo Pérez-Reverte B. Gabriel García Márquez C. Gonzalo Torrente Ballester
28. ¿Cuándo decimos *Que aproveche*?
A. Al comer B. Al salir de viaje C. Al volver de la compra
29. La bandera española no tiene el color:
A. Amarillo B. Rojo C. Azul
30. Canarias tiene en relación con España:
A. La misma hora B. Una hora menos C. Una hora más
31. Una de estas personas no es un director de cine:
A. Joaquín Sabina B. Iciar Bolláin C. José Luis Garci
32. El Guernica fue pintado por:
A. Dalí B. Miró C. Picasso
33. El Parque Güell es obra de:
A. Santiago Calatrava B. Antonio Gaudí C. Rafael Moneo
34. Uno de estos escritores no ha recibido el premio Nobel de Literatura:
A. Federico García Lorca B. Vicente Aleixandre C. Camilo José Cela
35. *Tesis* es una película de:
A. Fernando Trueba B. Iciar Bolláin C. Alejandro Amenábar
36. Tenemos un sabrosísimo jamón:
A. Hispánico B. Ibérico C. Latino
37. Una de estas tortillas no existe:
A. De aceitunas B. De patatas C. De verduras
38. El parchís es:
A. Un vino de Jerez B. Un río de Galicia C. Un juego
39. Alguien que duerme la siesta:
A. Acaba de despertarse B. Está durmiendo C. Está cantando
40. El 1 de enero decimos:
A. Enhorabuena B. Feliz Año Nuevo C. A tu salud
41. El número de lenguas oficiales en España es:
A. Dos B. Tres C. Cuatro
42. Uno de estos no es un partido político español:
A. Partido Socialista B. Partido Popular (PP) C. Partido Obrero Moderno Obrero Español (PSOE)
43. Podemos visitar la Ciudad de las Artes y las Ciencias en:
A. Valencia B. Cádiz C. La Coruña
44. Un solo es:
A. Un café B. Un hombre solitario C. Un coñac
45. ¿Cómo acaba la expresión, *Más vale pájaro en mano que ciento.....?*:
A. Cantando B. Volando C. Piando
46. Una de estas islas no pertenece a las Islas Baleares:
A. Ibiza B. Lanzarote C. Menorca
47. *A caballo regalado no le mires ...*:
A. El colmillo B. El ojo C. El diente
48. Un flan es:
A. Un primer plato B. Un postre C. Un licor
49. Una patera es:
A. Una embarcación B. Un animal salvaje C. Un mueble
50. La Constitución actual española es de:
A. 1975 B. 1980 C. 1978
51. En Noche Vieja a media noche se comen:
A. Doce fresas B. Doce aceitunas C. Doce uvas
52. Francisco José de Goya fue un:
A. Escultor B. Pintor C. Novelista

53. El periódico más vendido en España es:
 A. El Mundo B. El País C. El Marca
54. Un cortado es un café con poco/a:
 A. Leche B. Nata C. Azúcar
55. El vino tinto es de color:
 A. Blanco B. Rojo C. Rosado
56. Don Quijote de:
 A. Andalucía B. León C. La Mancha
57. La baraja española es:
 A. Una revista de moda B. Un chiste C. Un conjunto de cartas o naipes
58. La paella nunca lleva:
 A. Carne B. Pescado C. Fruta
59. El Museo Reina Sofía está en:
 A. Madrid B. Barcelona C. Bilbao
60. El AVE es:
 A. Un avión B. Un tren de alta velocidad C. Un coche de carreras

MÁS DE 50 ACIERTOS

¡Enhorabuena! Eres un gran conocedor de la cultura española. Has leído mucho sobre España, o quizás has tenido muchas conversaciones con españoles. ¡Bravo!, tu esfuerzo ha merecido la pena. Eres un EXPERTO.

ENTRE 25 Y 50 ACIERTOS

Conoces bien la cultura española, aunque un viaje por España te vendría muy bien. Pero, ¡ojo!, no sólo playa, sol y sangría. Eres un CONOCEDOR.

MENOS DE 25 ACIERTOS

Tienes interés por la cultura española, pero "sólo has oído campanas" y no sabes exactamente por dónde suenan. Tienes que empezar a prestar atención y leer algo sobre España. No te desanimes. Eres un DESCONOCEDOR.

2. Observa las imágenes y elige alguna de las preguntas del recuadro para hablar con tu compañero:

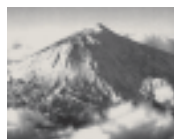
¿Sabes lo que es?, ¿has estado alguna vez allí?, ¿lo conoces?, ¿has leído algún libro de este escritor?, ¿sabes cómo se prepara?, ¿has jugado alguna vez?, ¿sabes cómo se llama?, ¿quién ha pintado este cuadro?, ¿qué ingredientes lleva?, ¿de quién es esta obra?, ¿qué están haciendo? ...



1



2



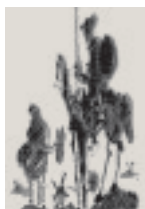
5



10



11



3



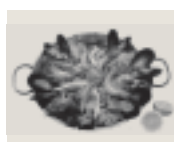
4



7



6



8



9



12

¿Me haces un favor?

Pilar Fernández Segura

Instituto Cervantes de Bruselas

1. Relaciona cada elemento de las dos columnas. En algunos casos hay varias posibilidades.

una barra de	huevos
un kilo de	vino
un litro de	zumos
una botella de	patatas fritas
un ramo de	chocolate
una lata de	cerveza
una bolsa de	mermelada
un bote de	café
una docena de	flores
una tableta de	pan
una caja de	bombones

2. Coloca cada producto en su tienda correspondiente.

Frutería	Carnicería	Pescadería	Droguería	Panadería	Estanco	Quiosco

manzanas	ternera	prensa	sellos	detergente
lenguado	melocotones	pollo	pan	madalenas
jamón	jabón	pasta de dientes	sobres	suizos
puerros	periódico	lomo	costillas	bacalao
cerillas	sardinias	chirimoyas	bizcocho	cordero

3. Vas a **pedirle un favor a tu compañero**. Te gustaría que te hiciera una pequeña compra ante la imposibilidad de salir de casa por motivos de salud. Tienes que hacerle una lista de aquellos productos que creas necesarios para pasar el fin de semana. No se puede escribir cualquier cosa. Por ejemplo, no se puede escribir "unos zapatos" por la sencilla razón de que a nadie se le ocurriría pedir a un amigo que le compre unos, sino cosas que realmente sueles consumir. De la misma manera, tienes que saber que no es lo mismo hacer nuestra propia lista cuando vamos nosotros mismos a comprar que hacer una lista para que alguien compre por nosotros. Para evitar gastos innecesarios, ayúdate del siguiente cuadro:

¿Me haces un favor?

Imagina que estás enfermo y que un compañero se ofrece para hacerte la compra. Para que no se equivoque, ¿por qué no le haces una lista con las cosas que necesitas?

Rellena el cuadro siguiente para ayudarle:

Cantidad	Producto	Lugar
1 caja	aspirinas	farmacia



Taller de prensa en Gante

Mientras los alumnos realizan su lista, el profesor va resolviendo las posibles dudas o dificultades que puedan surgir.

- Vocabulario: frutas, carnes, embutidos, verduras, pastelería, droguería, medicinas, prensa, cintas de vídeo...
- Cantidades: 200 gramos de, un cuarto de, medio kilo de, un kilo de, un litro de, un paquete de...
- Las tiendas: el súper, la farmacia, la carnicería, el estanco, la frutería, el quiosco...

4. **Intercambia tu lista** con la de tu compañero. Lee individualmente y pregunta a tu compañero en el caso de que haya una palabra que no entiendas por mala caligrafía o por significado.

5. La **práctica oral**: tendrás que explicar en voz alta al resto de la clase las cosas que tienes que comprarle a tu compañero de la manera más detallada posible y éste debe confirmar si es correcto o has olvidado alguna cosa.

La empresa: «Las claves del éxito»

Marta Seseña Gómez

Universidad de Amberes
 Facultad de Ciencias Económicas Aplicadas
 marta.sesenagomez@ua.ac.be

1. En grupos de tres o cuatro alumnos

Trabajáis en una Asesoría Técnica que tiene entre manos un importante negocio; el dueño de una nueva empresa de refrescos os ha contratado para que le guiéis en su camino hacia el éxito.

Cada grupo de trabajo debe investigar y redactar un informe sobre cuáles son las claves más importantes de cada uno de los principales departamentos de la empresa.

GRUPO 1: Departamento de investigación y desarrollo.

MIEMBROS:

CLAVES: Producto (tipo, calidad, nombre, envase...), empresa (tipo, nombre, imagen, símbolo o anagrama).

GRUPO 2: Departamento de contabilidad y gestión.

MIEMBROS:

CLAVES: Conseguir financiación (bancos, subvenciones, créditos...), asignación de recursos, seguros, sueldos, etc.

GRUPO 3: Departamento de formación y selección de personal.

MIEMBROS:

CLAVES: Perfil de los empleados, sueldos, contratos, compensaciones, cursos de formación, etc.

GRUPO 4: Departamento de ventas y marketing.

MIEMBROS:

CLAVES: Estudios de mercado, negociaciones con proveedores y clientes, medios de comunicación, publicidad, precios, regalos promocionales, etc.

2. En grupos de tres o cuatro alumnos

La vida laboral no es fácil: ¿cuáles son los problemas más frecuentes que uno puede encontrarse en su puesto de trabajo?, ¿cómo se podrían solucionar?

Problemas	Soluciones
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•

3. En gran grupo:

La siguiente labor que tenéis como Asesores es intentar ayudar a estas personas que, en sus diferentes puestos de trabajo, encuentran algunos problemas.

3.1.

Nadie me contrata aunque tengo dos ingenierías superiores, y todo porque soy una mujer. Así funciona España, que desde luego no va bien o por lo menos no para mí. Los empresarios prefieren ingenieros hombres, y a mí, por ser mujer, ni siquiera me entrevistan. Creo que al menos merezco una oportunidad.

- _____
- _____
- _____

3.2.

Hola,

Me llamo Mónica y trabajo en una empresa de mensajería como administrativa. Mi jefe tiene 43 años y siempre ha sido muy correcto conmigo. En un viaje a Barcelona me invitó a ir con él para participar en una importante operación.

Yo acepté y desde entonces estoy con él. Es guapo y tener al jefe de tu parte siempre es bueno. En el fondo creo que lo hago por interés y, aunque me gusta, sé que la relación con él es imposible porque está casado. Sin embargo la cosa cada día va a más y creo que en algún momento puede estallar..

No sé qué hacer.

- _____
- _____
- _____

3.3.

Hola,

Hace unos meses comencé a trabajar en Madrid (yo soy de provincia) ya que conseguí un trabajo cualificado. Estaba contentísima, pero después de varios meses mis compañeros me están haciendo la vida imposible: no me ayudan a aprender, formarme y crecer. No creen que haga falta nadie más en el departamento, además de que, en el caso de contratar a alguien, ellos hubieran preferido a alguien de Madrid o de la propia empresa, fomentando así la promoción interna.

Lo estoy pasando muy mal.

- _____
- _____
- _____



Taller de prensa en Gante



Seminario de profesores en Oudenaarde

¿Te sientes satisfecho en tu trabajo?

Silvia Canto Gutiérrez

Universidad de Nimega y Universidad de Utrecht
silvia.canto@hccnet.nl

Pasos de la actividad propuesta

1. Entrando en materia

En parejas, comentad las siguientes preguntas y después haced una puesta en común con toda la clase.

- ¿Cuál es la decisión más importante que se puede tomar en una empresa?
- ¿Qué consideras importante para mantener a los empleados contentos en una compañía?
- ¿Qué relación se debe tener con el jefe?
- Describe el ambiente de trabajo ideal en una empresa.

2. Las relaciones con el jefe

Vais a ver el fragmento de la escena “la amenaza” de la película *Smoking room*. Después del visionado, en parejas, reflexionad sobre la relación jefe-empleado que tienen los personajes: ¿Es una relación típica? ¿Te ha sorprendido algo en el comportamiento o lenguaje de los personajes? ¿Sucedería algo así en tu país? ¿Cómo hubiera sido?

3. Factores importantes

Individualmente, elaborad una lista de los factores que consideráis más importantes y que contribuyen a la satisfacción en el trabajo. Cuando se termine, coméntadla con el compañero y después pasad a una puesta en común de toda la clase para concluir cuáles son los diez factores principales.

4. El cuestionario

En parejas, elaborad un cuestionario con diez preguntas para evaluar la satisfacción laboral y relación con los superiores de un empleado. Una vez terminado, vuestro profesor hará fotocopias de todos los cuestionarios y someteréis las preguntas a votación para que entren a formar parte del cuestionario definitivo de la clase.

5. Si yo fuera el jefe...

Y para terminar, imaginaos que ahora sois vosotros los jefes. ¿Qué decisiones tomaríais? ¿Qué propuestas haríais? En grupos de tres y con un dado, id moviéndoos por este tablero para averiguarlo. Tendréis que ir avanzando por las casillas, cogiendo tarjetas de decisiones o de propuestas según corresponda y respondiendo al contexto con argumentos apropiados.



Seminario de profesores en Oudenaarde



Seminario de profesores en la V Jornada del Español en el Benelux

Tablero					
INICIO	Acabas de formar una compañía pequeña. Avanza una casilla.	Coge una tarjeta de DECISIÓN	Tus productos no se venden muy bien el primer año. Retrocede una casilla.	Coge una tarjeta de PROPUESTA	Un nuevo anuncio publicitario mejora las ventas de tu producto. Avanza una casilla.
Coge una tarjeta de DECISIÓN	Un conocido tuyo se convierte en tu socio. Avanza una casilla.	Una fusión falla. Retrocede dos casillas.	Tu hijo no está interesado en el negocio familiar. Retrocede una casilla.	Coge una tarjeta de PROPUESTA	Coge una tarjeta de DECISIÓN
Uno de tus mejores y más creativos empleados se va a trabajar a la competencia. Retrocede una casilla.	Coge una tarjeta de PROPUESTA	Ha habido un incendio en el edificio de la compañía y tienes que reedificarlo. Retrocede una casilla.	Coge una tarjeta de DECISIÓN	Tu secretaria se despide. Retrocede una casilla.	Una compañía rival está en bancarota. Avanza dos casillas
¡¡FELICIDADES!! Tu compañía ha tenido tanto éxito que te puedes jubilar a tu yate.	Coge una tarjeta de DECISIÓN	Abres una sucursal en el extranjero. Avanza dos casillas	Las ventas al extranjero aumentan. Avanza una casilla.	Coge una tarjeta de PROPUESTA	Uno de tus mejores clientes firma un nuevo contrato contigo. Avanza una casilla.

Juego de tarjetas	
PROPUESTAS	DECISIONES
¿Pagarías sueldos más altos de lo normal o introducirías un sistema de reparto de beneficios? Defiende tu decisión.	¿Mandarás a los jefes de sección más superiores a seminarios de formación caros para mejorar su actuación? ¿Por qué o por qué no?
¿Permitirías fumar en lugares destinados a ello en el edificio de la compañía? Defiende tu decisión.	¿Gastarás grandes cantidades de dinero en investigación a largo plazo y en proyectos de desarrollo?
¿Ofrecerías clases de idiomas en la compañía para el personal durante el horario de trabajo? Defiende tu decisión.	¿Darás a los representantes de ventas coches de la compañía o les pagarás por los kilómetros que hacen en sus propios coches? Defiende tu decisión.
¿Mandarías a vuestros <i>managers</i> a seminarios antiestrés pagados por la compañía? ¿Por qué o por qué no?	¿Pedirás a los jefes que escriban anualmente un informe de sus subordinados antes de un aumento de sueldo o una promoción? ¿Por qué o por qué no?
¿Tendrás un código de vestuario? ¿Qué tipo de ropa se esperaría que llevaran los empleados y por qué?	¿Darás dinero y apoyarás a organizaciones medioambientales? ¿Por qué o por qué no?
¿Considerarías contratar a alguien que no haya tenido una formación académica tradicional para un puesto con responsabilidad? ¿Por qué o por qué no?	¿Introducirás una segunda línea de productos después de unos años o mejorarás la calidad del primer producto? Defiende tu decisión.
¿Transformarías el sótano en un gimnasio para uso de los empleados durante las horas de la comida y después del trabajo? ¿Por qué o por qué no?	¿Darás una gran fiesta anual para todos los trabajadores y sus parejas o animarás a los distintos departamentos a dar su propia fiesta? Explica.
¿Harías viajar a vuestros empleados en la tarifa turista en lugar de en <i>business</i> ? Defiende tu decisión.	¿Permitirás a todos los empleados interesados ir a conferencias internacionales o sólo a aquellos que vayan a hacer presentaciones? Defiende tu decisión.
¿Emplearías a gente para trabajar desde casa y mantener el contacto por teléfono o por ordenador? ¿Por qué o por qué no?	Te consideras una empresa con igualdad de oportunidades. ¿Qué medidas introducirás para los empleados que son mayores, discapacitados o que tienen niños?

Título	Destreza principal	Objetivos	Soluciones
Nivel	Otras destrezas		Material
<p>FICHA 62 ¿Qué sabes de España y de los españoles?</p> <p><i>Niveles inicial alto e intermedio</i></p>	<p>Comprensión lectora. Expresión oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir conocimientos de cultura española - Intercambiar conocimientos de cultura general 	<p>CUESTIONARIO</p> <p>1. B, 2. C, 3. B, 4. C, 5. B, 6. A, 7. C, 8. B, 9. C, 10. B, 11. A, 12. C, 13. A, 14. B, 15. B, 16. A, 17. C, 18. A, 19. A, 20. C, 21. B, 22. B, 23. C, 24. A, 25. C, 26. A, 27. B, 28. A, 29. C, 30. B, 31. A, 32. C, 33. B, 34. A, 35. C, 36. B, 37. A, 38. C, 39. B, 40. B, 41. C, 42. C, 43. A, 44. A, 45. B, 46. B, 47. C, 48. B, 49. A, 50. C, 51. C, 52. B, 53. C, 54. A, 55. B, 56. C, 57. C, 58. C, 59. A, 60. B</p> <p>LISTA DE IMÁGENES</p> <p>1. Baraja española, 2. Jardines de la Alhambra, 3. Don Quijote, 4. <i>Los relojes blandos</i>. Dalí, 5. El Teide. Tenerife, 6. <i>Siesta</i>. Picasso, 7. <i>Duelo a garrotazos</i>. Goya, 8. Paella, 9. Pincho de tortilla de patatas, 10. Ciudad de las Artes y las Ciencias, 11. Costa Cálida. Mar Menor (Murcia), 12. Museo Reina Sofía</p>
<p>FICHA 63 ¿Me haces un favor?</p> <p><i>Nivel inicial</i></p>	<p>Expresión oral. Expresión escrita. Interacción oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir a alguien que le haga una pequeña compra. - Utilizar el léxico de las compras. - Hacer la lista de la compra. - Vocabulario usual para expresar las cantidades. - Usar los pronombres complemento directo e indirecto. 	<p>Nuestra <i>tarea 5</i> consiste en que el alumno sea capaz de producir oralmente algo similar a lo siguiente: <i>Tengo que comprarle a mi compañero varias cosas. Necesita un kilo de azúcar, dos litros leche y un paquete de pasta para comprarlas tengo que ir al supermercado. El pan, dos barras, las voy a comprar en la panadería. Las aspirinas, una caja, en la farmacia. También quiere el periódico El País que puedo comprarlo en el quiosco de prensa. Eso es todo. Creo que primero voy a ir al supermercado y a la vuelta voy a la farmacia. La prensa, la compro en el quiosco de la esquina que me pilló de paso.</i></p>
<p>FICHA 64 La empresa: "Las claves del éxito"</p> <p><i>Nivel inicial</i></p> <p><i>Destinatarios: alumnos de español para fines específicos</i></p>	<p>Expresión oral. Expresión escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Redactar un sílabus de consejos para conseguir el éxito (personal y empresarial). - Resolver problemas. - Aconsejar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio 1: Grupos de tres o cuatro Los estudiantes deberán elaborar un informe (en forma de decálogo) en una transparencia sobre los aspectos más relevantes para lograr el éxito de una empresa con respecto a los diferentes departamentos. Una vez finalizado, se procederá a la puesta en común y a la discusión de las diferentes claves en gran grupo. - Ejercicio 2: Grupos de tres o cuatro Reflexión sobre los problemas más corrientes del mundo laboral y sobre cómo se podrían solucionar. Puesta en común en gran grupo y discusión de los diferentes aspectos tratados. - Ejercicio 3: Gran grupo Se leen los diferentes problemas de estas personas, se explican y se pide a los alumnos que vayan expresando consejos que solucionen estos problemas.
<p>FICHA 65 ¿Te sientes satisfecho en tu trabajo?</p> <p><i>Nivel Intermedio- Avanzado (B2 del Marco Europeo de Referencia).</i></p>	<p>Expresión oral. Comprensión oral. Expresión escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Redactar un cuestionario relacionado con la satisfacción laboral. - Reflexionar sobre diferentes puntos en este campo: el ambiente de trabajo, la relación jefe-empleado, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de agrupamiento en clase: parejas, grupos de tres. - Material necesario: video de la película <i>Smoking room</i>, tablero, juego de tarjetas que se adjuntan y dados. - Duración de la actividad en clase: dos sesiones de sesenta minutos. - Destinatarios: alumnos de cursos de español para fines específicos. <p>* El juego de tablero está basado en una adaptación de una actividad de Lloyd, A. y Preier, A. (1996), <i>Business Communication Games</i>, Oxford University Press.</p>



**Gente Joven 1.
Curso de Español para Jóvenes**

Encina Alonso y Neus Sans

Cuaderno de Ejercicios

Encina Alonso, Matilde Martínez Sallés y Neus Sans
Editorial Difusión, Barcelona. 2004.

Llega, por fin, el método de español que los profes de instituto estábamos esperando. Un método concebido para clases de jóvenes quinceañeros y que tiene en cuenta su psicología, intereses e inquietudes. Aunque el primer nivel está pensado para chicos de 12 y 13 años, la edad en la que en Italia y Alemania empiezan a estudiar español, se puede utilizar también para más mayores. Como profesores a menudo tenemos que adaptar métodos pensados para clases constituidas por un público mixto, de edades y nacionalidades diferentes, más cercano al de las clases nocturnas que al de nuestras aulas de instituto. Un método, pues, para chicos y chicas. Método novedoso también por su concepción centrada básicamente en el aprendiz. Creo que es el primer método de español (no los conozco todos) cuya introducción, con las habituales presentaciones, va dirigida en un lenguaje directo y sencillo, a los estudiantes y no... a los profes. Este hecho me parece de una gran importancia, ya que es la consecuen-

cia de la praxis del enfoque por tareas llevada con una lógica implacable desde el principio de la elaboración del método hasta su presentación final. Si creemos que las lenguas se aprenden haciendo cosas con ellas, el que las aprende y no el que las enseña debe ocupar el centro de nuestra reflexión, de nuestra atención y también de nuestro acto de habla. En esta lógica se estructura todavía más el *Cuaderno de ejercicios*, que se presenta al estudiante como una herramienta de trabajo individual a través del cual éste progresará a su ritmo. Sin compañeros ni profesor, será el único responsable de sus progresos, y podrá también tomar conciencia de su manera de aprender –en *Para mi portfolio*– como un deportista que se entrena en solitario para la competición y al que sólo puede deseársele mucha suerte.

El método consta de dos partes: el *Libro del alumno* (con un CD audio) y el *Cuaderno de ejercicios*.

El *Libro del alumno* engloba 6 unidades (*Tú y yo, Mi cole, ¿Cómo eres?, ¡Felicidades!, Tiempo libre, De vacaciones*), dos unidades de repaso, un resumen gramatical (*La gran chuleta de gramática*) y dos mapas culturales (de España y Latinoamérica).

Cada unidad empieza con una portadilla en la que se explica la tarea que se va a realizar y lo que se necesita para hacerla. Después siguen una serie de actividades y ejercicios diversos (leer textos, escuchar grabaciones, jugar, hacer teatro, escribir en grupo) con la ayuda de una *chuleta de gramática* que ejemplifica algunas reglas y proporciona modelos fáciles para imitar. Sigue *La Revista Loca* con textos relacionados con la unidad, pasatiempos, chistes, informaciones curiosas, canciones, y las historias –en forma de cómic– de un grupo de amigos *La Peña del Garaje*. Para terminar, *El dossier de la clase* propone una serie de trabajos en español, individuales y en equipo, como sugiere el *Marco de Referencia Europeo de las Lenguas*, que podrán incluirse en el Portfolio de cada estudiante.

En las dos unidades de repaso se incluyen actividades dedicadas al vocabulario, la lectura, escritura, comunicación oral, test de gramática, pre-

guntas de cultura y un apartado de autorreflexión sobre el aprendizaje (*Tu agenda de español*).

La presentación también nos engancha: la excelente calidad gráfica, los variados documentos (dibujos, fotos, historietas), los diferentes colores que constituyen un código implícito (cada lección tiene su color: *La gran chuleta de gramática* es azul, los *mapas culturales* violetas), todo ello lo hace atractivo y sugerente.

Hablemos ahora del *Cuaderno de ejercicios*.

La introducción de las autoras que empieza diciendo: “Chicos, chicas... Bienvenidos y bienvenidas al mundo del español” hace enseguida hincapié en lo esencial: “Con el *Libro del alumno* estáis trabajando en clase con vuestros compañeros y con vuestra profesora o vuestro profesor. Aquí estáis solitos. ¿Por qué? Pues porque el aprendizaje de una lengua es también un proceso individual”.

El *Cuaderno* se estructura en seis unidades que corresponden a las del *Libro del alumno*.

Cada una de las unidades consta de varias secciones: *La portada*, que cada estudiante personalizará de manera libre y creativa con dibujos, fotos, frases, colages, etc. Siguen después las *Actividades* con ejercicios muy variados en los que se practicarán las diferentes destrezas lingüísticas, y una página con actividades para navegar por Internet y conocer la red en español. Sin olvidar *Mi gramática*, con propuestas para sistematizar de forma muy personal los contenidos gramaticales ya aprendidos. En *Mis palabras*, de forma creativa y lúdica, recordarán el vocabulario aprendido en la unidad. Y como guinda del riquísimo pastel, *Para mi portfolio*, una sección concebida para reflexionar sobre su aprendizaje, identificar el perfil lingüístico de cada estudiante y potenciar la motivación intrínseca del aprendiz.

En resumen, un método que nos va a ayudar e inspirar para seguir trabajando con nuestros jóvenes adolescentes en la línea del enfoque por tareas y con las pautas establecidas en el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje de las lenguas*.

Esperemos ahora que salgan otros niveles y que mantengan el listón tan alto como en este primero.
¡Gracias a las autoras por su excelente trabajo!

Pilar Carilla Cajal
Athénée de Beaumont y Promoción
Social de Philippeville. Mons (Bélgica)



Aprende gramática y vocabulario 1

Francisca Castro Viúdez.
SGEL, Madrid. 2004.

La editorial SGEL ha publicado una serie de libros de teoría y práctica de gramática y vocabulario que siguen las directrices del *Marco común europeo de referencia*. La serie consta de cuatro volúmenes correspondientes a los niveles A1, A2, B1 y B2. En la presentación de este primer tomo se apunta ya la idea de la importancia de la competencia gramatical para lograr la competencia comunicativa y se aclara que el fin que se persigue con la serie es ayudar a conseguir una buena base gramatical y léxica.

Aprende gramática y vocabulario 1 está dividido en 30 temas de gramática y 14 de vocabulario. Se incluye también una tabla con los verbos regulares e irregulares más frecuentes y la clave con las soluciones de las actividades.

Cada unidad de la parte de *Gramática* está estructurada en las siguientes secciones:

Situaciones:

Se describe de forma muy breve y sin tecnicismos que puedan confundir al estudiante la función de la estructura gramatical en cuestión y se ejemplifica. En algunas ocasiones se utilizan dibujos como ayuda para clarificar los ejemplos.

¿Cómo es?

Se presenta el paradigma lingüístico correspondiente para facilitar su asimilación y consulta.

Práctica:

Cada tema presenta entre tres y seis actividades. Las primeras se centran en el reconocimiento de la forma y las últimas permiten una producción lingüística en contextos más amplios. La tipología de ejercicios con los que el estudiante se va a encontrar va desde relacionar imágenes con frases o elementos de dos columnas, completar tablas y textos seleccionando elementos de una lista o cuadro y poniéndolos en la forma correcta hasta formular preguntas, seleccionar el elemento correcto dentro de una frase, transformar frases y corregir errores.

Las unidades desarrollan progresivamente los contenidos gramaticales: Masculino y femenino. Singular y plural. Verbo *ser*. Presente de verbos regulares. Verbo *estar*. Verbo *haber*. Presente de verbos irregulares I. Presente de verbos irregulares II. Adjetivos posesivos. Demostrativos. Pronombres posesivos. Verbos con pronombre reflexivo. *Ser* y *estar*. Verbo *gustar*. *Estar* + gerundio. Preposiciones *a, de, desde, hasta, en*. Pretérito indefinido de los verbos regulares. Pretérito indefinido de los verbos irregulares. Imperativo. Pronombres personales de objeto directo. *Ir* + *a* + infinitivo. Comparativos I. Comparativos II. Pretérito perfecto. Futuro. *Por/para*. Pretérito imperfecto. Artículos determinados e indeterminados. Pronombres personales de objeto indirecto. Revisión general.

La gran mayoría de los ejercicios que propone el libro son de carácter cerrado, en los que no se ofrece la oportunidad de una producción más libre por parte del alumno salvo en casos muy limitados e, incluso en estos casos, esa libertad se limita a unas frases ais-

ladas. Esto puede deberse a que el libro no está solamente concebido como material complementario para ser utilizado por profesores, sino que el hecho de que pueda utilizarse como material de autoaprendizaje limita esta tipología a ejercicios que se puedan corregir con la clave que aparece al final del libro. Las actividades apenas son dinámicas, más bien, tienden a la repetición de los mismos procedimientos y fórmulas a lo largo de todas las unidades que componen el libro.

La parte de *Vocabulario* comienza con una actividad de presentación y reconocimiento de léxico seguida de otras, entre dos y tres por tema, que varían entre clasificación de palabras, relación de las palabras con imágenes o con frases y completar textos o frases. Los campos con los que se trabaja son: Números. Preposiciones de lugar: *al lado de, encima de, debajo de, detrás de, dentro de*. Mi familia. Profesiones. En casa. ¿Quieres comer?. Tiendas y lugares públicos. Tiempo libre. La ropa. ¿Te gustan los animales? ¡Qué calor hace! El calendario. Me duele la cabeza. Para la clase.

A continuación de esta sección de vocabulario se presenta la tabla de verbos regulares, que muestra un verbo de cada conjugación (*trabajar, comer* y *vivir*) conjugado en el presente, el pretérito perfecto, imperfecto e indefinido y el imperativo. Los verbos irregulares aparecen agrupados por tipo de irregularidad, concediendo un espacio especial a "Verbos con diferentes irregularidades" (*decir, hacer, ir, leer, poner, saber* y *venir*) y conjugados en los mismos tiempos.

Aprende gramática y vocabulario 1 no busca lo comunicativo, puesto que las actividades propuestas están diseñadas para que el estudiante consolide su conocimiento de la gramática y vocabulario con el fin de que pueda desenvolverse en diferentes situaciones de comunicación y también para que pueda acceder al libro de manera autodidacta, sin la presencia necesaria de un profesor, tal como la autora anticipa en la presentación del libro.

Silvia Canto Gutiérrez
Universidades de Nimega y de Utrecht
Países Bajos



La enseñanza del léxico español a través de Internet. Análisis y comentarios de páginas web.

María Martín Mohedano.
Editorial Edinumen. Madrid, 2004.

La introducción del uso de nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras ha venido acompañada, como era de esperar, de publicaciones de carácter más o menos práctico. Su objetivo prioritario consiste en descubrir las posibilidades que ofrecen dichas tecnologías a los profesionales que desean incorporarlas a su práctica docente. *La enseñanza del léxico español a través de Internet* debe ser encuadrada en este contexto. Se trata del tercer volumen que la editorial Edinumen dedica a este tema en su colección "Enseñanza de lenguas, Nuevas tecnologías", después de la edición de *Bricolaje didáctico* y *ELE con Internet*. Este trabajo tiene por objetivo principal el análisis de algunas páginas *web* dedicadas a la enseñanza de vocabulario. La autora no pretende facilitar un directorio exhaustivo sino mostrar una selección de páginas de acceso gratuito con la descripción de sus principales aportaciones al proceso de aprendizaje de nuevas palabras.

La obra comienza estableciendo un marco teórico desde el que se reflexiona sobre el uso de Internet como herramienta para el aprendizaje de lenguas. Este apartado se centra en

aspectos como la función del profesor en el nuevo contexto educativo originado con la aparición de las nuevas tecnologías, la creación de ejercicios interactivos, el papel de la enseñanza comunicativa, la enseñanza a medida, el autoaprendizaje e Internet como fuente de material auténtico, documentación e información. No olvida tampoco valorar las ventajas e inconvenientes del uso de Internet en la enseñanza. Por otra parte, también se ocupa de aspectos más concretos sobre la práctica de vocabulario a través de Internet, aclarando conceptos y criterios que resultarán de gran ayuda a la hora de estudiar las páginas seleccionadas. La autora introduce las bases de lo que constituye el proceso de aprendizaje de vocabulario, explicando lo que significa aprender una palabra, cómo se aprende, la cantidad de palabras que habría que utilizar según los distintos niveles de conocimiento de la lengua y los diferentes enfoques que se pueden adoptar. También incide en la importancia de definir las áreas léxicas que se pretende tratar al abordar una página *web*, así como de establecer las variantes de español que se van a utilizar, la función que tiene la lengua vehicular, las destrezas que se van a practicar y el contenido sociocultural que va a aparecer. Esta parte teórica resulta bastante interesante –más incluso que la dedicada al análisis concreto de páginas–, ya que presenta de una forma clara los elementos que debemos tener en cuenta al utilizar una *web* y al establecer un sistema de prioridades para realizar nuestras propias valoraciones.

La parte práctica está dividida en dos capítulos. En uno se analizan páginas *web* con ejercicios específicos para la práctica del vocabulario, ya aparezcan de forma independiente como actividades aisladas, ya integradas en cursos estructurados. Los ejercicios pueden estar basados en la traducción, en la asociación de imágenes y palabras o en otro tipo de actividades, tales como juegos, adivinanzas o pasatiempos. El otro capítulo está dedicado a páginas *web* sin ejercicios específicos, pero útiles en la adquisición de vocabulario. Cada página *web* es analizada en

una ficha en la que se ofrece información sobre su identificación, los responsables de la página, las fechas de publicación, la lengua vehicular utilizada, aspectos visuales y algunas cuestiones técnicas. También se ofrece información exhaustiva sobre sus objetivos, su enfoque metodológico, las destrezas ejercitadas, el área léxica que trata y el nivel al que está dirigida, finalizando con una minuciosa valoración en la que se comentan tanto sus aciertos como sus deficiencias.

Aunque la información que proporciona este estudio está bien estructurada y puede resultar de gran interés, se echa en falta un formato más esquemático para poder consultar con más facilidad las características de las páginas *web*. A veces resulta cuestionable hasta qué punto son útiles descripciones tan detalladas, en vez de una selección de los rasgos principales. El exceso de información impide poder hacerse una idea clara de lo que aporta una página desde el primer momento, lo que se agradecería en una publicación de este tipo.

El apartado de conclusiones, aunque sucinto, es bastante acertado en su planteamiento, ya que la autora aporta una visión realista de los problemas y limitaciones que ofrece Internet como herramienta de trabajo en la enseñanza de vocabulario, sin dejar por ello de expresar su optimismo en cuanto al futuro del material que aparecerá en la red. Si nos ocupamos únicamente de páginas *web* de acceso gratuito, no encontramos muestras destacables ni aportaciones significativas, aparte de las que han elaborado algunas instituciones dedicadas a la enseñanza del español (Instituto Cervantes, Consejerías de Educación y departamentos de algunas universidades).

Por último, y teniendo en cuenta que muchos trabajos similares presentan con frecuencia información no actualizada, hay que destacar el hecho de que, afortunadamente, casi todos los enlaces permanecen activos casi tres años después de su selección.

Marina Ruiz Pérez
Consejería de Educación
Asesora Técnica en los Países Bajos

Noticias

Actas del II CIEFE"

El día 13 de abril de 2005 se celebró en el Instituto Cervantes de Utrecht un acto de presentación de la publicación de las actas del *II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, presidido por el Embajador de España don Alfonso Dastis. El congreso tuvo lugar en noviembre de 2003 en Amsterdam, y fue organizado conjuntamente por la Consejería de Educación de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo y el Instituto Cervantes de Utrecht.

Sus principales objetivos fueron, además de impulsar el desarrollo del español como vehículo profesional, divulgar las más recientes investigaciones sobre el español para fines específicos y servir de foro para el intercambio de ideas y experiencias didácticas.

Formación del profesorado

El 23 de abril se ha celebrado en Bruselas la V Jornada Pedagógica, sobre el tema "La competencia intercultural en la enseñanza y aprendizaje del español" en colaboración con el Instituto Cervantes y de la Escuela Superior VLEKHO, en cuyas aulas se reunieron unos 70 profesores.

En marzo se clausuró el III Ciclo de seminarios para profesores de español, *Ver para leer: literatura y cine en la clase de ELE*, organizado conjuntamente por la Consejería de Educación y el Instituto Cervantes de Bruselas. El ciclo, compuesto por cinco seminarios, se pudo seguir también en las aulas del *Centre de Langues* de Luxemburgo.

En 2005 han tenido lugar los cinco primeros seminarios del ciclo *Las Comunidades Autónomas Españolas*, organizado con la colaboración de las respectivas oficinas de representación de las comunidades en Bruselas. La Consejería ha continuado organizando Jornadas Didácticas en colaboración con los responsables de la formación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

Clases complementarias de lengua y cultura españolas

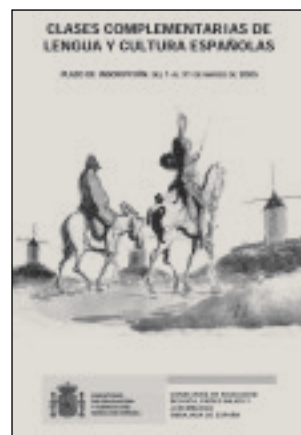
Durante el mes de febrero ha tenido lugar la campaña para animar a la inscripción de alumnos en las clases complementarias de Lengua

y Cultura Españolas, que organiza la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.



La Embajadora de España en la entrega de certificados a los alumnos de la ALCE

Estas enseñanzas están destinadas a alumnos españoles o hijos de residentes españoles escolarizados en los niveles educativos no universitarios y su duración es de 10 años. También se ha celebrado, como todos los años, el día 23 de abril, la entrega de certificados expedidos por el Ministerio de Educación y Ciencia español a los 55 alumnos que finalizaron estos estudios el pasado curso 2003-04, tras superar las correspondientes pruebas.



El acto estuvo presidido por la Embajadora de España, D^a M^a Victoria Morera, el alcalde de Vilvoorde, D. Jean-Luc Dehaene, acompañados por la Consejera de Educación, D^a María A. González Encinar.

La Embajadora animó a los alumnos a que sigan perfeccionando su conocimiento del español, que es un importante patrimonio no sólo para su futuro profesional, sino también para su desarrollo personal y cultural. El señor Dehaene se congratuló de estar presente, una vez más, en este acto de la colonia española y agradeció la decisiva aportación que los españoles han hecho para la convivencia y el enriquecimiento social y cultural de Vilvoorde.

Campaña de promoción del español

*Nous parlons l'espagnol
Langue d'Aujourd'hui Langue du Futur*

*Wij spreken spaans
Taal van vandaag Taal van de toekomst*

Durante el mes de abril, los centros de enseñanza de Bélgica y Luxemburgo celebran jornadas de puertas abiertas para informar a padres y alumnos de los estudios que se pueden realizar y de las materias optativas que se ofrecen, entre las que figura el español como lengua extranjera.

Con el fin de prestar apoyo a los profesores de español en sus reuniones con padres y alumnos y colaborar, por tanto, en la promoción del español de estos países, esta Consejería de Educación ha editado folletos y carteles. De los primeros se ha hecho una edición bilingüe: español / francés y español / neerlandés. Los carteles se han editado sólo en español con dos formatos: 30 x 40 y 50 x 70. El lema sigue siendo el que habitualmente utiliza esta Consejería: *Hablamos español, lengua de hoy, lengua de futuro*, para hacer ver la importancia actual de la lengua y sus posibilidades para el futuro.

Calendario

Jornadas pedagógicas con la colaboración de la Consejería de Educación

Tel. +32 (85) 27 13 60
Fax +32 (85) 27 13 99
caf@skynet.be
www.lecaf.be

BÉLGICA

JORNADAS

Communauté Française

Evaluación de las competencias

Woluwe-Saint-Pierre: 8/11/05
Huy-Thiange-Caf: 14/11/05
Tournai: 21/11/05
Formadora: Danièle Janssen

El lenguaje actual (segunda jornada)

Woluwe-Sant-Pierre, 16/01/06
Peruwelz, 24/01/06
Tihange, 2/02/06
Formador: Cristóbal Gutiérrez

Tratamiento de la literatura

Esneux 23-24/11/05
Esneux 20-21/03/06
Responsable: Danièle Janssen

Información: CAF
La Neuville, 1
4500 Tihange (Belgique)

Het Gemeenschapsonderwijs

Jornadas de Formación del Profesorado de la red ARGO

Temas para las jornadas:

- La prensa española: periódicos y revistas
- Presentación del manual de español *Gente joven*
- Comer y beber en España
- La naturaleza y el turismo
- La Nueva España y la expansión del castellano fuera de la Península
- Conozcamos mejor los "pequeños defectos" del español americano

Fechas en que se pueden organizar estas jornadas

21 de octubre de 2005
9 de febrero de 2006
21 de marzo de 2006
19 de mayo de 2006

Ponentes:
Federico Curto
Cristóbal Gutiérrez
Vanessa Roose
Equipo de profesores

Más información:

Jean Eyckmans, pedagogisch adviseur
Bisschoppenhoflaan, 404 bus 11
2100 Deurne
Tel. y fax: 03 324 12 56
E-mail: jean.eyckmans@village.uunet.be
Informaciones complementarias en www.gemeenschapsonderwijs.be

Jornada Pedagógica de la Vrije Universiteit Brussel

Se confirmará fecha, lugar y tema.
Información:
Vinciane Vanderheyde
v.vanderheyde@pi.be

Consejería de Educación de la Embajada de España Instituto Cervantes de Bruselas

IV Ciclo de seminarios para profesores de español

Fechas y temas a confirmar.
Información:
Consejería de Educación
Tel.: 02.223.20.33
<http://www.sgci.mec.es/be>
Instituto Cervantes
Tel.: 02.737.01.90
cenbru@cervantes.es
<http://bruselas.cervantes.es>

VI jornada pedagógica del español en Bélgica

6 de mayo de 2006
Información: asesoriabelgica.be@mec.es

Ciclo Comunidades Autónomas

Canarias: 26-10-2005
Cantabria: 30-11-2005
Castilla y León: 18-01-2006
Cataluña: 15-02-2006
Extremadura: marzo de 2006
Galicia: 17-05-2006
Información:
cristobalgutierrez.be@mec.es

LUXEMBURGO

Jornada Pedagógica con la colaboración del Ministerio de Educación luxemburgués

- Costumbres y convenciones españolas (Federico Curto).
- Fiestas españolas. Taller práctico (Cristóbal Gutiérrez).
- Fecha: 18-10-05
- Lugar: CDPFC
- Hora: de 15:30 a 19:30
alce.luxemburgo.lu@exterior.pntic.mec.es



**LAS EMBAJADAS DE ESPAÑA
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO**

CONVOCAN

**II Premio Internacional "Mosaico"
de Narración Breve**

**ORGANIZA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO**

**COLABORAN
CONSEJERÍA CULTURAL DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN BÉLGICA
INSTITUTO CERVANTES DE BRUSELAS**

BASES

- Podrán concurrir a este premio los profesores y alumnos de español residentes en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo que lo deseen, con las limitaciones establecidas en estas bases.
- Cada autor podrá participar con una sola obra en prosa, de tema libre y escrita en español.
- Se establecen las siguientes modalidades y categorías:
 - modalidad: profesores y alumnos de español en general.
Categoría 1A: hasta 16 años.
Categoría 1B: de 17 años en adelante.
 - modalidad: alumnos de español como lengua extranjera cuya primera lengua no sea ninguna de las oficiales del Estado Español.
Categoría 2A: hasta 18 años.
- El premio estará dotado con las siguientes cantidades:
 - Categoría 1A: 500 €
 - Categoría 1B: 2.000 €
 - Categoría 2A: 500 €
- Los textos deberán ser originales e inéditos y tendrán una extensión de entre 5 y 20 folios tamaño DIN A4. Se presentarán por triplicado, numerados, mecanografiados a doble espacio, por una sola cara y con letra de doce puntos. El título de la narración y la categoría a la que se concurre deberán aparecer en la cabecera del texto.
- Las obras se presentarán bajo seudónimo, por el sistema de plica: acompañadas de un sobre cerrado, en cuyo exterior figurará el título de la obra, el seudónimo y la categoría a la que se concurre; en el interior de este sobre se indicará:
 - Título de la obra.
 - Seudónimo.
 - Categoría a la que se concurre.
 - Nombre y apellidos del autor.
 - Fotocopia del DNI o pasaporte.
 - Fotocopia de la tarjeta de residente en Bélgica, Países Bajos o Luxemburgo.
 - Certificación de estar matriculado y cursando estudios de español, con indicación del nivel, o de ser profesor de español, durante el curso 2004/2005. La certificación deberá estar expedida por un centro de enseñanza que radique en Bélgica, Países Bajos o Luxemburgo.

En el caso de las obras presentadas a la segunda modalidad, categoría 2A, la certificación deberá indicar expresamente que el autor cursa estudios de español como lengua extranjera.

- Domicilio y teléfono de contacto.
 - Dirección de correo electrónico.
- El plazo de presentación de originales terminará el 23 de septiembre de 2005. Los trabajos se podrán presentar en las siguientes direcciones:

Consejería de Educación

- Boulevard Bischoffsheimlaan 39, bte. 15
B - 1000 Bruxelles / Brussel
- Frederiksplein, 34
NL - 1017 XN Amsterdam
- 4, Bd Emmanuel Servais B.P. 290
L - 2535 Luxemburgo

Consejería Cultural

- Rue de la Science Wetenschapsstraat 19
B - 1040 Bruxelles / Brussel

En los envíos por correo se indicará en el sobre la referencia "II Premio Mosaico". Se admitirán a concurso todos aquellos trabajos que tengan en el matasello de correos una fecha igual o anterior a la indicada y que se reciban en cualquiera de las direcciones anteriores antes del 7 de octubre de 2005.

- El fallo del jurado será inapelable y se dará a conocer en la ceremonia de entrega del premio, que tendrá lugar en el mes de diciembre de 2005.
- El premio podría declararse desierto en cualquiera de sus categorías si el jurado estimase que los trabajos presentados no tienen calidad suficiente.
- Las obras premiadas se publicarán como separata de la revista Mosaico. Asimismo, se podrán descargar de la página web de la Consejería de Educación en Bélgica (www.sgci.mec.es/be).
- No se mantendrá correspondencia sobre los trabajos presentados. Los textos no premiados serán destruidos una vez producido el fallo del jurado.
- La participación en el concurso implica la total aceptación de las presentes bases. Para cualquier aclaración, los interesados podrán dirigirse a:

Consejería de Educación

- Asesoría Técnica
Boulevard Bischoffsheimlaan 39, bte. 15
B - 1000 Bruxelles / Brussel
Tel.: +32.2.219.53.85
asesoriabelgica.be@mec.es



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



Embajada de España
Consejería de Educación

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

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 - Selectividad (P.A.A.U.).
Información sobre estudios en España.

Página web: www.sgci.mec.es/be/

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

BÉLGICA

Bld. Bischoffsheimlaan, 39
1000 BRUSELAS
Tel.: 00 32 2 218 30 94 Fax: 00 32 2 223 21 17
alce.bruseles.be@exterior.pntic.mec.es

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

Aula de LCE de Luxemburgo

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

PAÍSES BAJOS

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

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

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

ASESORÍAS TÉCNICAS

BÉLGICA

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

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

Atención al público: de lunes
a jueves de 9 h a 16 h.
Viernes: de 9 h a 14,30 h.
Asesores:
Federico Curto Herrero
Cristóbal Gutiérrez Carrera

PAÍSES BAJOS

Asesoría Técnica
Consulado General de España.

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

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

PUBLICACIONES

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

MOSAICO 10, Teselas de actualidad
MOSAICO 11, El vocabulario
MOSAICO 12, marzo 2004
MOSAICO 13, junio 2004
MOSAICO 14, Tratamiento del error en la clase de ELE
MOSAICO 15, junio 2005

LASCA. Español para neerlandófonos
ACTAS DEL I CIEFE
ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS.
ACTAS DEL II CIEFE
SPAANS IN NEDERLAND
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BÉLGICA
TAREAS QUE SUENAN BIEN
FORMESPA

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



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO