

# mosaico

Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español

16

Diciembre 2005

## La competencia intercultural en la enseñanza y aprendizaje de ELE

Educación intercultural. M. Tuts  
Consideraciones interculturales. D. Soler-Espiauba

Encuentros interculturales. P. García  
Aprendizaje intercultural. M. Matas  
Competencia intercultural. A. Oliveras



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y  
LUXEMBURGO

EMBAJADA DE ESPAÑA



educación  
exterior



100  
XOTE  
IV CENTENARIO

## Sumario

### PRESENTACIÓN

Alfonso Dastis Quecedo  
Embajador de España en Países Bajos

### ARTÍCULOS

Del choque cultural a la alianza de civilizaciones ..... 4  
Martina Tuts

Consideraciones interculturales para el aula de ELE ..... 9  
Dolores Soler-España

### TALLERES

Encuentros en el aula de ELE: destrezas y actividades afectivas interculturales ..... 13  
Pilar García García

Aprendizaje intercultural: desarrollo de habilidades en el aula de ELE ..... 18  
Montserrat Matas Pla

La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: el análisis de malentendidos culturales en el aula de ELE ..... 24  
Àngels Oliveras Vilaseca

### BIEN DICHO Y BIEN ESCRITO

Español en los medios de comunicación  
El rigor en el lenguaje, un imperativo para las agencias ..... 27  
José Manuel Sanz Mingote

Español urgente  
Anglicismos ..... 29  
Alberto Gómez Font

Español correcto  
Uso y abuso del pronombre relativo *que* ..... 31  
Eugenio Cascón Martín

### FICHAS

Quino, humor, creatividad y cultura en clase de ELE ..... 33  
Alba Alcántara Álvarez

Los pelegrininos ..... 35  
Eva Beltrán Gallardo

Nos vamos de viaje ..... 37  
Marta Seseña Gómez

Yo quiero ser una chica Almodóvar ..... 39  
Sofía Gallego González

La belleza es relativa: Maritornes vista por Don Quijote ..... 41  
Esther Ortas Durand

GUÍA DEL PROFESOR ..... 44

### RESEÑAS

Gramática básica del estudiante de español ..... 45  
Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo ..... 46  
Vuela 2. Libro del alumno ..... 47

### INFORMACIONES

Publicaciones ..... 48  
Calendario ..... 49  
Consejería de Educación ..... 51  
Institutos Cervantes ..... 51

### PORTADA

Rapto de Europa. Finales del siglo II o principios del III.  
Museo de Arles Antique (Francia).

### MOSAICO

Diciembre 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

Alba Alcántara Álvarez  
Eva Beltrán Gallardo  
Eugenio Cascón Martín  
Alfonso Dastis Quecedo  
Sofía Gallego González  
Pilar García García  
Alberto Gómez Font  
Danny Masschelein  
Montserrat Matas Pla  
Liesbeth Merckx  
Àngels Oliveras Vilaseca  
Esther Ortas Durand  
José Manuel Sanz Mingote  
Marta Seseña Gómez  
Dolores Soler-España  
Martina Tuts  
Viviane Vernimmen

#### Maquetación – Impresión y encuadernación

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

#### MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

##### Edita:

© Secretaría General Técnica.  
Subdirección General de Información y Publicaciones  
Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.  
N.I.P.O.: 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.

— ejemplar gratuito —

Edición electrónica de Mosaico:

<http://www.sgci.mec.es/publicaciones/mosaico/mosaico1.htm>

Con este número de *Mosaico* se edita en versión digital el suplemento *Guía para auxiliares de conversación en Bélgica*, que se puede descargar de la página <http://www.sgci.mec.es/be/programas/auxiliares.htm>

## Presentación



Presentar una publicación en español, dirigida a los profesores que enseñan esta lengua en los Países Bajos, Bélgica y Luxemburgo, es para mí una tarea particularmente grata por razones diversas. Publicar en español en este rincón de Europa es realizar un pequeño gesto cargado de significación, que se ha venido repitiendo, con variable frecuencia, desde las primeras ediciones salidas de las imprentas de los antiguos Países Bajos, cuando, por avatares históricos, lo mejor de nuestras letras veía la luz en ciudades como Bruselas, Amberes, Amsterdam o Leiden, de la mano de editores destacados como los Plantino-Moretus, Blaeu o Martín Nucio. Publicar en español en estas tierras es hacer un guiño a la historia y situarse, desde nuestra modesta posición, en la estela de una larga tradición que nos acerca a la gran labor de literatos y humanistas como Luis Vives; constatar una vez más, desde la amistad y concordia actuales, el enorme progreso en el difícil aprendizaje de la tolerancia; contribuir a una antigua y fructífera corriente de influencias mutuas e intercambios culturales entre nuestros países; poner de manifiesto, en definitiva, el sutil hilo que nos une a países y hombres.

Entre la segunda mitad del siglo XVI y la primera del siglo XVIII, los tórculos de los Países Bajos meridionales realizaron unas mil quinientas impresiones de obras en español, según algunos historiadores. Junto a las grandes obras de la época, se editaron numerosas gramáticas españolas, entre las que destacan las destinadas al aprendizaje de la lengua. Es para mí una gran satisfacción ver cómo ese interés y curiosidad por el español es una llama que se ha mantenido encendida a lo largo de los últimos cuatrocientos años, en situaciones diferentes; una llama que aún hoy sigue viva y continúa creciendo.

En este sentido, la Embajada de España, la Consejería de Educación y todos los responsables de la enseñanza del español en los Países Bajos, nos podemos congratular de la reciente decisión del Ministerio de Educación holandés que autoriza, durante los próximos tres años, la enseñanza experimental del español en la educación básica de este país. Deseamos que el éxito de los proyectos que se desarrollen favorezca la ampliación de la normativa, de manera que, junto al inglés, el francés o el alemán, los centros puedan ofertar el español en este tramo educativo.

Celebramos la aparición de un nuevo número de *Mosaico*, la revista de apoyo a los profesores de español del Benelux, porque en la Europa del entendimiento mutuo que, con gran empeño, deseamos construir, y a la que nos conduce nuestra larga historia, a los traductores y profesores de idiomas les corresponde una labor de primordial importancia en el allanamiento del camino de la comprensión y el entendimiento. Reconocer el valor y riqueza de la diversidad es sólo un primer paso; debemos también tender puentes hacia el conocimiento del otro. A la construcción de esos puentes dedican sus mejores esfuerzos, desde antiguo, los profesores de idiomas, entregándonos una llave de acceso a otras culturas.

Alfonso Dastis Quecedo  
Embajador de España en los Países Bajos

## Del choque cultural a la alianza de civilizaciones

**Martina Tuts**

Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad en Educación  
CREADE / CIDE – MEC. Madrid

*Las cosas no son como son, sino como somos  
(Talmud)*

### Introducción

La incorporación progresiva de personas procedentes de horizontes variados y ámbitos culturales ricos en matices, costumbres y tradiciones, reclama de las administraciones públicas propuestas comprometidas para el avance de las sociedades hacia una ciudadanía plena, basada en el respeto y la tolerancia hacia la diversidad.

Desde el punto de vista educativo, la respuesta pedagógica a esta situación es la educación intercultural que, lejos de ser una moda, representa una opción clara y contundente por un modelo docente no reduccionista y centrado en el desarrollo de competencias para la interculturalidad.

No se trata sólo de fomentar actitudes y conductas positivas, sino de desarrollar, desde la autocrítica tanto personal como cultural, la creatividad que promueve el dinamismo de las personas en contacto, en clara oposición a la manida idea del “choque de culturas”, “culturas en contacto”, o relativismo cultural.

La educación intercultural, lejos de ser una moda, representa una opción clara y contundente por un modelo docente no reduccionista y centrado en el desarrollo de competencias para la interculturalidad

Ya que este número monográfico de *Mosaico* recoge experiencias y prácticas en educación intercultural, me limitaré en esta introducción a proponer un planteamiento desde el ámbito conceptual y de fundamentación de este tema.

Hacer un estado de la cuestión resulta imposible -la educación es un proceso dinámico y cambiante- por lo tanto, nos detendremos en dos conceptos básicos: el hecho multicultural y la educación intercultural.

### 1. Del hecho multicultural a la consciencia social

Un breve viaje en el tiempo<sup>2</sup> nos recordará cómo en los años sesenta del siglo veinte, a partir de las reivindicaciones realizadas por el Movimiento de Derechos Civiles,

encabezado por Martin Luther King, colectivos feministas y otros presionan al gobierno norteamericano para que se reforme el currículo escolar e incorpore la realidad de los distintos grupos que conforman la sociedad. A partir de este momento y desde el contexto norteamericano, se empieza a plantear la perspectiva multicultural en educación.

Es importante recordar que se trata de un país con características propias; su origen y posterior desarrollo están determinados por el establecimiento de población inmigrante: menos del 5% de la población de Nueva York había nacido en el país a principios de los años veinte. La peculiar idiosincrasia del país le confiere un valor original, tanto en lo que se refiere a su desarrollo histórico como a la aplicación de políticas propias en el tratamiento de la diversidad.

El activismo de los años sesenta permitirá que a principios de la década siguiente se conozca la labor del Movimiento de Educación Antirracista, cuyo objetivo prioritario es el logro de la igualdad desde la confrontación política. Se considera como el heredero directo de las luchas de las minorías negras en la reivindicación del derecho a la igualdad en materia de educación, salud, vivienda y trato legal.

Como ampliaré posteriormente, la aplicación europea de las teorías de este movimiento ha evolucionado, desarrollando distintos discursos y estrategias de intervención en el ámbito educativo y social. En palabras de Enric Prats (2001:30):

*Superado el primer paso, el objetivo antirracista perdió su nitidez porque ya no se dirigía hacia una norma o conductas concretas, sino hacia el terreno más difuso de las actitudes y los valores que sigue impregnando el imaginario colectivo.*

Uno de los elementos importantes de la Educación Antirracista es que nos presenta un enfoque de la convivencia multicultural que introduce elementos de análisis relacionados con la justicia social y la igualdad. Es

Se trata de desarrollar, desde la autocrítica tanto personal como cultural, la creatividad que promueve el dinamismo de las personas en contacto, en clara oposición a la manida idea del “choque de culturas”

## Artículos

decir que plantea cuáles son los factores sociales, políticos y económicos que determinan la situación de desigualdad entre distintos grupos humanos. Reconduce la perspectiva de la procedencia cultural del conflicto, para introducir la variable clase social. La “raciación” como argumento “diferencialista”, por lo tanto, empieza a perder terreno ante la tesis heterófoba<sup>3</sup> por razones económicas y de lucha por el poder.

Este es el planteamiento: nos sitúa de forma realista en el ojo del huracán y nos increpa para que trabajemos en la consolidación de un modelo de relaciones sociales basado en el diálogo y la participación. Exige reformas a escala local y global que permitan cubrir las necesidades básicas, por encima de la lucha contra el prejuicio xenófobo o racista.

Como bien apunta Martucelli, (1996:7),

*...[lo más importante] es conseguir las condiciones sociales, el acceso al mercado de trabajo e igualdades jurídicas que posibiliten que, más allá del prejuicio, la comunicación social continúe realizándose.*

En realidad, no difiere de los objetivos de la educación intercultural ya que la igualdad en la diversidad, la justicia frente a las desigualdades y el derecho a la diferencia constituyen los principios fundamentales sobre los que se apoya la perspectiva intercultural en educación.

Esta es la tesis que sostiene Juan Luis Alegret Tejero (1992: 93), que recoge el testimonio de esta corriente y afirma que

*(...) es totalmente necesario poner de relieve todo el entramado que el racismo tiene establecido en la sociedad como condición previa a la defensa de la igualdad en un contexto de diversidad.*

El discurso antirracista, por lo tanto, nos previene contra la creencia de que sólo con la educación encontraremos alternativas a situaciones de discriminación. Pero la educación en valores, dentro de la que se encuentra la educación intercultural, es fundamental en el proceso del cambio estructural que la sociedad requiere para hacer frente a las desigualdades y el acatamiento de las afirmaciones contenidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Este concepto de cultura dinámica,

despojada de estereotipos

“anquilosantes” debe prevalecer

en el enfoque intercultural de la

educación

Apostar definitivamente por integrar estas variables es lo que le da su verdadero sentido a la construcción de los

espacios interculturales. De lo contrario, nos estaríamos moviendo en el terreno del idealismo y de las ilusiones, sin base de trabajo tangible, sin aplicación a la práctica educativa.

Es imprescindible, por otra parte, exigir la reestructuración de los medios educativos que permitan la construcción de un nuevo marco de referencia para la intercomunicación entre los grupos en contacto.

Se trata de un planteamiento ético sin el cual estaríamos renunciando a nuestros compromisos democráticos y participativos, lo que nos haría tácitamente cómplices de quienes mantienen situaciones de desigualdad social para el ejercicio del poder.



*Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid*

## 2. De la cultura a las competencias interculturales

Cuando hablamos de culturas en contacto, para trabajar en educación, estamos cargando a cada individuo con el peso de unas tradiciones milenarias, con un estilo de vida muchas veces anclado en un espacio temporal o geográfico, encasillando a las personas en una jaula cultural cerrada e

inamovible. Mariana Ruiz de Lobera (2004)<sup>4</sup> observa con acierto que:

*No hay culturas en el aire, aisladas como burbujas. Más bien al contrario, el mundo es un espacio en el que se rozan e interactúan constantemente entre sí; que construyen imágenes unas sobre las otras. Pero esto no significa que las culturas estén enfrentadas, algo que sólo sucede bajo determinadas condiciones. También hay culturas que se dan la espalda, muy educadamente. Delimitar dónde empieza una cultura y dónde termina no es tarea fácil. En su sentido más general, la cultura es simplemente una manera de hablar sobre identidades colectivas. Sin embargo “la identidad cultural es dinámica, reformable y variable. No es un todo sustancial abhistórico, sagrado o absoluto, caracterizado por la inmutabilidad y la fijación. Por eso ninguna cultura tiene asegurado el futuro y éste, en caso de darse, es siempre el fruto de la continuidad y de discontinuidades...” (Díaz Estrada, 1998: 53).*

Y es, en efecto, este concepto de cultura dinámica, despojada de estereotipos “anquilosantes”, el que debe prevalecer en el enfoque intercultural de la educación. La realidad va cambiando y con ella las miradas. Pretender agarrarse a modelos de convivencia válidos en contextos históricos, económicos o tecnológicos del pasado sólo nos lleva a reproducir experiencias imperfectas y desfasadas basadas en un etnocentrismo impermeable.

Desde el punto de vista de la antropología, la consciencia de la propia pertenencia a una comunidad cultural no es en sí reprochable ya que asegura la transmisión de valores y costumbres que garantizan su perdurabilidad.

Sin embargo, en ello también radica el peligro de su predominación sobre otras, como asegura Geertz (1996: 70):

*La lealtad a un conjunto de valores convierte inevitablemente a la gente en parcial o totalmente insensible hacia otros valores, valores a los que otramente, de mentalidad igualmente estrecha, es igualmente leal.*

El contacto entre personas con referentes culturales diversos no garantiza la relación interpersonal entre ellas. Se pueden “dar la espalda educadamente” y no interferir en los hábitos de otras, en nombre del respeto a lo diferente y convertirse de esta manera en hermana gemela del racismo más extremista, por defecto. El -mal- llamado “choque de culturas” se produciría de esta manera por omisión.

### 2.1. Yo soy yo, mis circunstancias y la educación

El cambio de mirada que propone la educación intercultural no basta para transformar el pensamiento y promover el intercambio y la construcción de espacios comunes de reflexión.

Bernard Williams<sup>5</sup> observa que la principal importancia de la diversidad cultural reside en presentar alternativas a nosotros mismos, como opuestas a alternativas para nosotros mismos.

Aceptaríamos, pues, la existencia de la diversidad como realidad tolerable para otras personas o comunidades pero no la consideraríamos “válida” para nuestros propios referentes socioculturales.

Nos colocaríamos en enfoques antropológicos “desde el punto de vista del nativo”, en clara oposición con la propuesta del mestizaje permanente, alentador del progreso de las civilizaciones a lo largo de la Historia.

Centrándonos en el ámbito educativo, encontramos el punto de inflexión en el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996). En su informe a la UNESCO, sienta las bases de la educación intercultural y nos presenta una visión holística de la educación. Los temas transversales proporcionan elementos de apertura del sistema educativo, generalmente atado por las rutinas y por su propio papel de transmisor del saber, no de innovador y de impulsor de nuevos conocimientos, como se debería desear.

La integración de éstos y su sistematización funcional permitirían alcanzar la tan deseada educación global, integradora del pensamiento y de las emociones, enfocada hacia la construcción de identidades complejas, ricas en matices y abiertas a la diversidad.

Las competencias que describe el Informe Delors en sus conocidos “Cuatro pilares de la educación” y que recoge más recientemente el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), aplicándolas a la enseñanza de segundas lenguas, son: *Aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos.*

Aprender a vivir juntos no es sino educar para la democracia y la ciudadanía responsable y aprender a ser, educar para desarrollar la autonomía, la capacidad crítica personal y grupal, y la valoración positiva de la diferencia

El contacto entre personas con referentes culturales diversos no garantiza la relación interpersonal entre ellas. Se pueden “dar la espalda educadamente” y no interferir en los hábitos de otras, en nombre del respeto a lo diferente y convertirse de esta manera en hermana gemela del racismo más extremista, por defecto

Es preciso llegar más allá de la “pedagogía del *cus-cus*”, propia de las bienintencionadas jornadas “interculturales” de muchos centros, que limitan la interacción a una muestra de folklore gastronómico, para centrar el trabajo docente en los procesos de reflexión crítica

Las dos primeras son quizás las que en mayor o menor medida han estado presentes en los sistemas educativos europeos a lo largo del último siglo.

La llegada de alumnado con necesidades específicas, referentes socioculturales y procedencia económica diversos ha hecho visibles las carencias de la práctica educativa tradicional.

La gran aportación del Informe Delors es la de concebir la educación como un todo indisoluble

otorgando a los cuatro pilares la misma importancia.

En él, agradecemos la inspiración de Piaget, pero también de Alexander Sutherland Neill y su polémica escuela de Summerhill o del enfoque pragmático, voluntarista, experimental y, sobre todo, socializante, de John Dewey, entre otros.

En efecto, *aprender a vivir juntos* no es sino educar para la democracia y la ciudadanía responsable y *aprender a ser*, educar para desarrollar la autonomía, la capacidad crítica personal y grupal, y la valoración positiva de la diferencia.

## 2.2. Más allá de la pedagogía del *cus-cus*

En la práctica educativa para el desarrollo de competencias interculturales, es preciso llegar más allá de la “pedagogía del *cus-cus*”<sup>6</sup>, propia de las bienintencionadas jornadas “interculturales” de muchos centros, que limitan la interacción a una muestra de folklore gastronómico, para centrar el trabajo docente en los procesos de reflexión crítica, actuación que permitirá una búsqueda real de elementos convergentes entre las identidades culturales representadas.

Sigue siendo habitual en las funciones teatrales con enfoque intercultural que el profesorado atribuya el papel del chino a un alumno chino o el de la princesa Sherezade a una niña magrebí, dando por supuesto que se encontrarán a gusto en un papel “de su cultura”, por mucho que estos niños hayan nacido en Vallecas.

Se habla mucho del planteamiento equivocado del currículo, confundiendo éste último a menudo con los libros de texto. Quizás el desarrollo de competencias interculturales tenga más que ver con la forma que con el contenido. La información y los datos no bastan para trabajar con enfoque intercultural. Son las actitudes, los valores y la transmisión de éstos lo que permitirá la construcción de un espacio común de encuentro para *aprender a vivir juntos*.



Alumnos de diferentes nacionalidades en un centro de Madrid

## 3. ¿Y por dónde empiezo?

Por el principio: el trabajo personal e intergrupal de reflexión-crítica. ¿Qué hemos aprendido? ¿Nos sirve en el contexto en el que nos movemos? ¿Cómo nos colocamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles son las expectativas que proyectamos sobre nuestro alumnado?

En el desarrollo de competencias interculturales, deberemos tener en cuenta la matriz DAFO (Debilidades-Amenazas-Fortalezas-Oportunidades) aplicadas a nuestro grupo de referencia. Para formular objetivos y estrategias plausibles, deberemos considerar dos criterios: aprovechar las oportunidades para compensar debilidades y potenciar las fortalezas para minimizar las amenazas.

En el ámbito de la enseñanza de las lenguas, cada uno de los conceptos educativos tiene sentido. Como apunta Moreno (2004: 32)

*(...) Si tomamos una por una las personas de nuestra clase, lo que vemos y sabemos es que no hablan español y olvidamos todo lo demás de su personalidad. Por lo tanto cometemos dos grandes errores que condicionarán nuestra enseñanza. Uno: considerar a todo el colectivo por igual. (...) Dos: juzgar sus capacidades a través de lo que no saben.*

Convertirse en docente intercultural, para formar hablantes interculturales es el camino que hay que recorrer. La enseñanza de las lenguas a hablantes no nativos se aplica perfectamente a los cuatro pilares de la educación: para *aprender a conocer* en tanto que docentes, deberemos combinar una cultura general amplia y ampliable que abra horizontes; *aprender a hacer* será adquirir las competencias necesarias para actuar frente a situaciones nuevas en contextos transculturales; *aprender a vivir juntos* incluirá empatía y percepción de las formas de interdependencia con cada miembro del grupo, con capacidad de mediación; *aprender a ser*, en fin, será despojarse, en la medida de lo

posible, de los estereotipos e ideas preconcebidas sobre tal o cual nacionalidad y cercenar así las expectativas a cada individuo.

Y a modo de conclusión, me sumo a la propuesta de Kramsch (1998:33-34):

*(...) Propongo que hagamos al hablante intercultural sinónimo de la forma no marcada, lo infinito del uso del lenguaje, y al hablante monolingüe monocultural, una especie que lentamente va desapareciendo o un mito nacionalista.*

### Bibliografía:

- Alegret-tejero, J.L. (1992): "Racismo y educación" en *Educación intercultural: La Europa sin fronteras*, Paciano Hermoso, Narcea, Madrid.
- Díaz Estrada, J.A. (1998): *Identidad y reconocimiento del otro en una sociedad mestiza: Una Universidad Iberoamericana*, México.
- Geertz, C. (1996): *Los usos de la diversidad*, Piados, Barcelona.
- Informe a la Unesco (1996): *La educación encierra un tesoro*, Santillana, Madrid.
- Kramsch, C. (1998): "El privilegio del hablante intercultural", en Byram, M. y Fleming, M. (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge University Press.
- Martucelli, D. (1996): "Entrevista", en *Etnópolis nº 5*, Barcelona.
- Moreno García, C. (2004): *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar*, Cuadernos de Educación Intercultural, Catarata, Madrid.
- Prats, E. (2001): *Racismo en tiempo de globalización: una propuesta desde la educación mora*, Desclée-De Brouwer, Bilbao.

### Notas

- <sup>1</sup> En alusión a S. Huntington (1997): *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Piados, Barcelona, y a la propuesta del Presidente del Gobierno Español J. L. Rodríguez Zapatero a la ONU, en septiembre de 2004, de crear una Alianza de Civilizaciones.
- <sup>2</sup> Un análisis detallado puede leerse en Martínez Ten, L., Tuts, M. y Pozo, J. (2004): *Formación en educación intercultural para asociaciones juveniles*. Consejo de la Juventud de España, Madrid. <http://www.cje.org/publicaciones.nsf/docs/623DLJISAZ!opendocument>
- <sup>3</sup> El racismo biológico pierde terreno ante una nueva forma de discriminación: la heterofobia o rechazo a lo diferente. En esta nueva etapa, la pobreza o la defensa de valores políticos y sociales distintos conducirán a un racismo clasista, muy similar al que impera actualmente en nuestras sociedades, ante la presencia de la inmigración.
- <sup>4</sup> Citada por Concha Moreno (2005), en "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la consciencia intercultural a la educación intercultural", *Revista Carabela*, número 58, SGEL, Madrid
- <sup>5</sup> Citado por C. Geertz (1996), en *Los usos de la diversidad*, p.76, Piados, Barcelona.
- <sup>6</sup> Desarrollada por Baraibar, J. M. (2005): *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*, Col. Cuadernos de Educación Intercultural, Catarata, Madrid.



*El Escorial en miniatura con el Atomium al fondo. Bruselas (Foto L. Merckx)*



## Consideraciones interculturales para el aula de ELE

### Dolores Soler-Espiauba

Formadora de profesores de ELE  
Escritora

*Ante la diversidad, el viajero adquiere conciencia de sí mismo, de su propia cultura en contraste con la nueva, de su identidad como europeo. (Mar Cruz Piñol, 1996:31, La conciencia lingüística en Europa)*

*Las personas cuya cultura de origen no coincide con la cultura de la sociedad en que viven, es necesario que puedan asumir, sin demasiados desgarrs, esa doble pertenencia, que puedan mantener su apego a su cultura de origen, no sentirse obligadas a disimularla como si fuera una enfermedad vergonzante. (Amin Maalouf, 1998:31, Las identidades asesinas)*

Debemos tener muy presente que el papel tradicional de los estudiantes de segundas lenguas ha cambiado radicalmente en las últimas décadas, así como el del profesor. Su actitud pasiva ha evolucionado hacia un protagonismo cada vez mayor, produciendo en el aula una dinámica de interacción. Asimismo, el profesor ha comprendido que debe crear situaciones reales de comunicación, por medio de destrezas adecuadas para conseguir en cada momento que la clase reflexione y busque en sus propios contenidos culturales la equivalencia, la oposición o el choque que van a provocar la interacción.

Por otro lado, vivimos tiempos en los que el mestizaje cultural se hace cada vez más palpable en nuestro entorno, debiendo ser considerado como un enriquecimiento personal y colectivo, digno de ser integrado en nuestros objetivos didácticos.

Sólo poniéndonos a distancia de nuestra propia cultura conseguiremos penetrar en otros sistemas culturales, ya que estamos acostumbrados a actuar con arreglo a las pautas de nuestra lengua y cultura maternas. Tenemos interiorizado lo que es típicamente nuestro. Ni lo vemos, ni lo podemos describir. Sin embargo, percibimos perfectamente lo que es *diferente*, lo que es más *ajeno* a nuestra cultura, lo que nos parece *transgresor*. Para Lucía Binotti (1999: 27-42), los modelos culturales nativos en el aprendizaje adulto de una nueva cultura, generan en el aula una dinámica muy importante que ayudará al estudiante a adquirir la cultura ajena.

*La dimensión cultural enmarca la capacidad del hablante para reflexionar sobre su propia cultura, sobre cómo ésta es vista desde fuera y qué tipo de conexiones se pueden establecer para facilitar la comunicación, a pesar de las diferentes perspectivas, entre la suya propia y la cultura de un nativo, o las culturas de otros no nativos que comparten el uso de una lengua franca (...) Sus destrezas son diferentes de las del hablante nativo y merece su propio título: "hablante intercultural" (intercultural speaker) Por último, hay que considerar la habilidad del docente de una lengua extranjera para hacerse mediador entre la cultura del aprendiz y las otras y para estimular el interés del estudiante por otras culturas en general, independientemente de su relación con una lengua específica (Byram y Risager, 1999. Traducción de Binotti)*

Esta práctica puede resultar mucho más enriquecedora en el contexto de grupos multiculturales susceptibles de realizar un trabajo experimental intercultural.

Llegados a cierto nivel de lengua, nuestros estudiantes no van a tener problemas de competencia lingüística, sino de competencia sociológica y pragmática, para lo cual debemos elaborar una metodología adecuada a fin de que tomen conciencia de las diferencias y puedan formar su propia opinión.

El Marco Común Europeo de Referencia (2002:75) aconseja al docente determinar previamente *si los alumnos poseen alguna experiencia de pluralidad lingüística y cultural, qué experiencia multicultural pueden vivir éstos durante el aprendizaje, cómo se puede introducir esta experiencia en el proceso de aprendizaje, qué tipos de objetivos parecen más apropiados para los alumnos en un momento dado de la competencia pluricultural, cómo encajar de forma coherente el aprendizaje relativo a una lengua o cultura concreta en un currículo general que desarrolle la experiencia de varias lenguas o culturas, cómo fomentar en los alumnos la no segmentación y el establecimiento de una relación eficaz entre los distintos componentes de la competencia plurilingüe y pluricultural en el proceso de su desarrollo, etc.*

Sólo poniéndonos a distancia  
de nuestra propia cultura  
conseguiremos penetrar en otros  
sistemas culturales

Deberemos así estimular el contraste entre el mundo del alumno y el mundo que le presentamos, ofreciéndole tareas relacionadas entre sí, adaptándolas a las características del grupo y trabajando con material audiovisual (vídeos, DVD, fragmentos de películas, extractos de Internet y grabaciones televisivas) con objeto de aportarle muestras reales y campos de observación auténticos, elaborando un currículo general que desarrolle la experiencia de varias lenguas y culturas.



*Alumnos de Secundaria en un Instituto de Madrid*

Ámbitos en los que podemos realizar este tipo de trabajo:

- La familia. Los jóvenes. Relaciones intergeneracionales
- Situación de la mujer. Trabajo, maternidad
- Escolaridad y estudios. El mundo profesional
- La ciudad y el hábitat. Oposición casa / calle
- Costumbres cotidianas. La cortesía. Usos de Tú / Usted
- Fiestas y ocio. La gastronomía. Las invitaciones
- Música, cine, deporte y otros espectáculos
- Rituales religiosos
- Relación con el idioma. Situaciones bilingües o plurilingües
- Innovaciones socioculturales creadas por la inmigración
- Prensa, televisión y radio. Su influencia
- Gestualidad y comunicación no verbal
- Relación cultural con el espacio y con el tiempo

Teniendo en cuenta las limitaciones de espacio de este artículo, no nos es posible desarrollar cada una de estas secciones, como sería de desear, pero a título de ejemplo subyaremos dos, entre las más idóneas para provocar el debate intercultural en el aula e ilustrar nuestra exposición.

El hecho de disponer en clase de un “material humano” pluricultural puede ser aprovechado de diversas maneras, en función de la composición del grupo, pero siempre intentando valorizar el aporte de cada uno de los miembros de las culturas representadas y buscando el trabajo en común.

Procederemos en primer lugar a una “cuantificación” de las culturas presentes, estableciendo un orden de presentación de cada una por sus representantes y, dedicándoles, por ejemplo, una semana de trabajo, o el número de sesiones que consideremos adecuado, sin olvidar que nuestro objetivo principal es que la totalidad del grupo acceda, por ese procedimiento, al conocimiento de nuestra cultura, mediante la práctica del contraste, de la comparación, de la valoración, y hasta de la crítica, aunque no se trate en absoluto de *juzgar*, sino, sobre todo, de *observar*. Se reservarán las calificaciones y juicios, siempre peligrosos por ser subjetivos, para la fase final, intentando proceder con una gran cautela.

Deberemos estimular el contraste entre el mundo del alumno y el mundo que le presentamos, ofreciéndole tareas relacionadas entre sí, adaptándolas a las características del grupo y trabajando con material audiovisual

Primera fase.

Organizaremos así, en función de las culturas representadas: *el ciclo de Marruecos, el ciclo de Rumania, el ciclo de Suecia...*, etc. empezando por averiguar qué conoce el grupo sobre el país en cuestión, dónde lo sitúa, cómo lo imagina, número de habitantes, qué idioma o idiomas hablan, características de su gastronomía, personajes famosos, características históricas... ¿algún alumno ha viajado a este país? ¿tienen algún amigo o conocido que pertenezca a él?

Segunda fase.

Sería recomendable, en una segunda fase, una investigación en Internet por parte de los alumnos y una puesta en común de todos los datos obtenidos.

Tercera fase.

A partir de ese momento, los alumnos pertenecientes a la cultura estudiada presentarían su aportación personal, corregirían errores y tópicos e intentarían explicar al grupo los puntos en los que la cultura española (o hispana) difiere o coincide con los de la propia, qué es lo que les sorprende o disgusta en la primera, qué es lo que les agrada o desagrada en la segunda, así como los aspectos que desearían conservar, cambiar o mejorar, en ambas.

Cuarta fase.

Por último, se organizará un seminario intercultural monográfico en torno a los temas anteriormente evocados, de los cuales hemos seleccionado aquí, como muestra, los dos siguientes.

Nuestro objetivo principal es que la totalidad del grupo acceda al conocimiento de nuestra cultura, mediante la práctica del contraste, de la comparación, de la valoración, y hasta de la crítica, aunque no se trate en absoluto de juzgar, sino, sobre todo, de observar

me enviaba en un noviembre no lejano el siguiente mensaje: *Estos días, y sobre todo hoy por la noche, toca comer castañas, boniatos y panellets, un dulce de mazapán y piñones típico de Todos los Santos. En muchas esquinas hay castañeras asando castañas, otro olor típico de estas fechas...* Tenemos aquí un buen ejemplo de olores y sabores con una base geográfica, Cataluña, ejemplo que podría equipararse al de los olores y sabores de la Fiesta del Cordero musulmana, de la Fiesta de Purim judía, de los pastelillos caseros de una Navidad alemana... y observo al llegar a este punto que todos mis ejemplos se refieren a fiestas religiosas, lo que demuestra que la gastronomía tiene un profundo contenido cultural, que nos proporciona, en nuestro caso concreto, una fuente inagotable de intercambios culturales en cascada, incluyendo la religión, la familia y la fiesta.

Pero si he utilizado el término xenofobia unas líneas más arriba es porque he podido observar igualmente cierto rechazo respecto a determinados hábitos alimenticios de otras culturas: *A todo le ponen nata, qué empacho...; Qué peste a fritanga en todas sus fiestas...; Este país huele a repollo... ¿Y por qué no comerán cerdo con lo rico que está? ...* La pituitaria y el paladar humanos pueden ser muy conservadores y muy cerrados a innovaciones. Nos encontramos una vez más ante el rechazo de la identidad del Otro, de su Otredad. Un intercambio en el aula de ideas, de recetas, de tradiciones culinarias y de explicaciones socioeconómicas podría facilitar una mayor aceptación de la diferencia. Al llegar a este punto, aconsejaría al profesor la lectura en clase de la novela de Laura Esquivel *Como agua para chocolate*, verdadero tesoro de la literatura culinaria, trasladada al cine por Alfonso Aráu.

El tema de la alimentación puede dar lugar asimismo a interesantes consideraciones socioculturales, como son los ritos de la mesa: quién cocina, quién sirve a quién, quién permanece sentado o de pie, quién se sienta en el lugar preferente, quién ha hecho la compra, quién recoge y fríega la vajilla, cómo se prepara y adorna una mesa, cuál

### 1. La gastronomía y los ritos culinarios.

Es éste uno de los terrenos en los que la tradición se mantiene más profundamente arraigada y en el que puede comprobarse también con cierta frecuencia un rechazo xenófobo. En lo más profundo de nuestra memoria sensorial subyacen los postres dominicales de las abuelas, la canela del arroz con leche de los domingos o los dulces que acompañaban cada fiesta religiosa. Una amiga catalana

es el orden y sucesión de los manjares, qué bebidas están permitidas y cuándo. El alumno extranjero no dejará de expresar aquí su extrañeza ante ciertos ritos observados en nuestro país y será el momento en que la clase entera, con la ayuda del profesor, intente comprenderlos.

### 2. La relación con el tiempo o la Cronémica

Si bien la expresión *El tiempo es oro* (o más prosaicamente, *Time is money*) está presente hoy día en casi todas las culturas como consecuencia de la globalización, la relación con el tiempo no es idéntica en cada una de ellas, provocando, concretamente en los que se asoman a la nuestra, auténticos choques culturales, porque podríamos, por ejemplo, preguntarnos qué significan exactamente expresiones como:

<i>A mediodía</i>	<i>Mañana, a primera hora</i>
<i>Dentro de un rato</i>	<i>A la hora de comer</i>
<i>A media tarde</i>	<i>Nos vemos</i>

¿El momento cronológico o el lapso de tiempo a que se refieren son los mismos en un contexto español, alemán, italiano, griego, portugués, surafricano, argentino, estadounidense, etc.?

Los extranjeros que nos visitan tienen a menudo la impresión de que nuestra sociedad es una sociedad caótica, debido a nuestros horarios y a nuestra idea de la puntualidad, pero poco a poco se convencerán de que, a pesar de las pautas diferentes, las cosas acaban funcionando; de otra manera, pero funcionando.

Existen sociedades *monocrónicas* y *policrónicas* y las culturas occidentales pertenecen a este segundo grupo: no debemos malgastar el tiempo, que se mide en rendimiento y en productividad. Nuestro tiempo es *tangible y fraccionable* y lo dividimos, conforme a nuestra planificación, en fracciones cada vez más específicas, o sea, no sólo en años, meses, días, horas, etc., sino en ocio / trabajo, días laborables y fines de semana, vacaciones de verano o de esquí, escuela / vacaciones, *breaks* en el trabajo, coincidiendo con las comidas, etc.

En las culturas no occidentales, el tiempo se plantea de una manera más lineal, marcado por las faenas del campo, las fiestas religiosas, la estación seca o el monzón. Sin embargo, en países como India el tiempo no posee la misma valoración, no es trascendente, es monocrónico. No lo poseemos, es él quien nos posee. Esperar en una cola, discutir un precio en una tienda, sacar billetes en una ventanilla, puede requerir mucho tiempo, sin que nadie se impacienta por ello. Estos hechos, considerados como una inactividad (somos policrónicos) consistirían para el occidental una pérdida de tiempo (Cestero y Gil, 1995: 62-66).

Pero incluso entre occidentales esta relación con el tiempo puede sufrir grandes variaciones, siendo el “caso” español el más llamativo. Nuestros horarios de comidas, de apertura y cierre de comercios, de espectáculos, de programaciones televisivas y, sobre todo, de irnos a dormir, no dejan de sorprender a nuestros visitantes extranjeros, con su consiguiente repercusión en forma de debate en la clase de ELE.



*Alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid*

Citaré, llegados a este punto, algunos ejemplos recientemente vividos, que oponen la concepción de los horarios y actividades entre dos países de la UE tan próximos como España y Bélgica:

La respuesta de un fontanero belga a mi pregunta referente a la hora en que pensaba hacer una reparación en mi domicilio fue: *Je viendrai à la fin de la journée...* Mi inquietud ante la idea de que no acudiera antes de las 9 ó 10 de la noche me hizo repetirle la pregunta con más precisión, y su respuesta fue: *¡de cuatro a cuatro y media!* Por el contrario, el mensajero que debía traer un paquete a mi domicilio en España me aseguró: *Vendré mañana a primera hora.* La misma inquietud me aconsejó asegurarme de que no llamarían a mi puerta a las 8 de la mañana, y oí la siguiente respuesta: *De diez a diez y media.* El concepto *a media mañana* no existe en países del norte de Europa, ya que la mañana es mucho más corta, puesto que se almuerza a las 12. Si el mensajero español me hubiera anunciado *a media mañana*, yo hubiese debido interpretar que llegaría

más o menos sobre las 12, mientras que a las 12.05, los belgas ya empiezan a decir a modo de despedida “*bon après midi*”, o sea: *que pase Vd. una buena tarde*, y muchos comercios cierran sus puertas, al igual que los colegios, para que el personal pueda almorzar.

En España, las actividades cotidianas empiezan más tarde y se terminan más tarde. Nuestros alumnos deben saber que “la noche” (con nuestra fórmula *buenas noches*) empieza cuando aparece la oscuridad; que “el mediodía” corresponde a un período muy vago, que coincide más o menos con la hora del almuerzo y que la mañana se termina cuando hemos acabado la comida central del día. Sólo en ese momento empezamos a decir *buenas tardes*.

Existe en nuestra cultura un desfase cronológico que hace que todos nuestros horarios se hayan deslizado hacia un “más tarde” y hacia una flexibilidad que no existe en otras (más tolerancia en el cierre y apertura del pequeño comercio, bares, restaurantes, etc.). Lo anteriormente dicho da origen a una mayor vaguedad en las expresiones: *Te llamo luego, ven a mediodía, después de comer, pasaré por ahí esta tarde, tenemos que vernos*, etc. La falta de precisión es flagrante, y nuestros alumnos podrán hacer observaciones muy oportunas, comparándolas con la exactitud que utilizan otras lenguas para concertar citas, actividades o encuentros.

Igualmente, la noción de puntualidad y el respeto de la misma, así como una tendencia a la improvisación frente a la planificación, serán consecuencia de los factores anteriormente citados, y merecerán ser evocados en el mismo tipo de debate.

Dejo a la imaginación y experiencia de cada docente la posibilidad de crear sus propias tareas para el aula, después de leer estas breves consideraciones, deseando que encuentre en dicha actividad el mismo placer que yo he saboreado con mis estudiantes cada vez que he abordado este apasionante campo de la práctica intercultural en el aprendizaje de nuestra lengua y nuestra cultura, de nuestra manera de relacionarnos y de nuestra visión del mundo.

## Bibliografía

- Binotti, L. (1999): “Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en la enseñanza del español a nivel superior”, en *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Cádiz (pp.27-42).
- Byram, M. y Risager (1999): *Language Teachers, Politics and Cultures*, Multilingual Matters Clevedon, U.K.
- Cestero, A.M. y Gil, M. (1995): “Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales en la concepción, la estructuración y el uso del tiempo en India y en España (I y II)”, en *Cuadernos Cervantes* nº 4 y 5.
- Esquivel, L. (1989): *Como agua para chocolate*, Mondadori, Barcelona.
- Marco Común Europeo de Referencia (2002): Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo Anaya S.A., Madrid (p.175).
- Maalouf, Amin (1999): *Identidades asesinas*, Alianza, Madrid.
- Martinell, E. y Cruz, M. (1996): *La conciencia lingüística en Europa*, PPU, Barcelona.
- Martínez Ten, L. y Tuts, M. (2005): *Mi Escuela y el Mundo*, FETE-UGT, ISCOD, Madrid.
- Soler-Espiauba, D. (en prensa): *La Cultura en la Enseñanza del español como segunda lengua*, Arco Libros, Madrid.
- Torres Torres, A.: “Cultura e intercultural” (11.06.04), en <http://www.es/filhis/culturele/torres.html>

## Encuentros en el aula de ELE: destrezas y actividades afectivas e interculturales

### Pilar García García

Profesora y formadora de profesores

Cualquier hecho cultural tiene en sí una gran relevancia por muy natural o cotidiano que nos resulte<sup>1</sup>. Son muchas las implicaciones afectivas y sociales por poner algunos ejemplos, que conllevan temas como el tuteo, los horarios de comidas, las fórmulas para establecer el contacto por teléfono, la vida comercial, los barrios, el ocio, las bromas, y en todos ellos hay mucho que debería merecer nuestra atención. A partir de la observación, interpretación, comparación, relación y análisis de todos estos rasgos socioculturales descubrimos la complejidad y la pluralidad de la cultura.

Hughes (1986) destaca el valor del “aula” como una “isla cultural” que estimula la curiosidad de los estudiantes por preguntar y comparar con su propia realidad. Efectivamente, el contexto del aula ofrece a docentes y alumnos la experiencia de compartir, de interactuar y de intercambiar códigos culturales, apreciaciones y visiones sobre otros, pero también permite, sobre todo, empezar a entender otros modelos culturales, a “entender lo ajeno” y también a tomar en cuenta las percepciones culturales propias.

La cultura ha sido considerada componente de prestigio de la sociedad y como tal ha aparecido en numerosos manuales para la enseñanza de idiomas, referida fundamentalmente a manifestaciones culturales (literarias, musicales, o de otras artes). En los últimos años se han revalorizado también, en las clases de idiomas y en los materiales didácticos, los aspectos culturales más cotidianos y diarios de la vida por ofrecernos una visión de la cultura más constante, menos estática, y con una gran variedad de intercambios e interacciones entre los individuos.

El contexto de la enseñanza de idiomas ofrece innumerables posibilidades para la interacción y para el desarrollo de la competencia intercultural, gracias a la cual es posible ampliar nuestra visión del mundo, hacerla más compleja, más diversa y más rica. Los individuos presentamos múltiples identidades y el enfoque intercultural nos ayuda a ser más conscientes de éstas, a poder entenderlas y a poder explicarlas a otros. Adquirimos así una capacidad con la que podemos resolver problemas o malentendidos y mediar entre culturas. Todo ello nos ayuda también a enriquecernos personalmente.

El contexto de la enseñanza de idiomas ofrece innumerables posibilidades para la interacción y para el desarrollo de la competencia intercultural, gracias a la cual es posible ampliar nuestra visión del mundo, hacerla más compleja, más diversa y más rica

*Don Quijote y Sancho.  
Plaza de España.  
Bruselas*



Estas herramientas afectivas y culturales pueden también en la práctica docente ayudar a descifrar contactos y experiencias interculturales, a despertar la curiosidad por otras normas y valores, a reflexionar sobre nuestras percepciones y a abordar estereotipos desde una valoración crítica y de compromiso. Los alumnos traen consigo todo un bagaje de conocimientos y al mismo tiempo identidades complejas, las cuales se reestructuran en contacto con las nuevas sociedades. Es importante por ello facilitar las relaciones interpersonales, la comparación para fomentar el cuestionamiento de nuestros parámetros culturales y los procedimientos de socialización que ayuden a los individuos a efectuar encuentros y a comunicarse en culturas diversas. Gracias a las dinámicas afectivas e interculturales se desarrolla la convivencia y se permite la construcción de conocimientos, con sistemas intermedios que favorecen la flexibilidad con respecto a la comprensión de otros códigos interpretativos y diversidades culturales. Por último, y no menos importante, estas dinámicas nos ofrecen también mecanismos con los que aprender a pensar y a sentir de forma reflexiva, en el contacto con otros individuos. Es necesario por ello defender no sólo la perspectiva del *hacer* sino también del *tener* y del *ser* y la consecución, por tanto, de metas más profundas: considerar las emociones y utilizarlas como “positivas y facilitadoras”.

En la didáctica de idiomas nos encontramos innumerables veces con observaciones de aula en las que priman “las emociones”. En el siguiente diario de observaciones didácticas es interesante la progresión temática de la clase y las vinculaciones culturales que se producen a lo largo de ésta. El propósito del profesor era trabajar la función comunicativa de transmisión de mensajes por teléfono, y supuestamente los contenidos del sistema de la lengua que se proponía trabajar tenían metas lingüísticas ligadas al discurso referido o estilo indirecto. En el transcurso de la clase apreciaremos numerosos referentes culturales, intercambios e intenciones para entender otras formas y diversidades culturales, por parte de los alumnos. Debemos entonces entender la cultura desde una visión más flexible, variable según las circunstancias y los interlocutores. Esta apertura, esta flexibilidad, nos ofrece la oportunidad de entender la cultura desde las diversas características, entornos y personas. Esta perspectiva nos permite también cuestionar estereotipos, compartir experiencias culturales diversas y negociar significados con semejanzas y diferencias.

“El profesor en la clase anterior dio su número de teléfono para que le dejaran un recado en el contestador. Lleva a clase las grabaciones para que los alumnos identifiquen sus voces.

Sólo han llamado dos alumnos: Mensaje 1: “*Soy Ebrima. Llamo para saber lo que significa vinculación y negligencia. Puedes llamar a partir de las 8.30 de la noche*”. Mensaje 2: “*Te llamo para salud (en lugar de saludarte) cómo estás. Yo estoy bien. Te llamo otro día. Hasta luego*”.

Se incorpora a la clase una alumna búlgara. Se presentan los demás:

Fátima: “*Soy marroquí. ¿Qué más? Llevo tres años. Trabaja, trabajo de empleada del hogar*”; Lubna: “*Soy Lubna, de Marruecos. Llevo 3 años y un año en Arabia Saudí*”.

Asrat: “*Soy Asrat de Etiopía. Llevo 5 años pero no aprendo hablar español*”.

Entra en la clase una asistente social que informa sobre una excursión a Aranjuez. La alumna búlgara no sabe qué significa “excursión”. El alumno gambiano dice que es un día libre. Una alumna marroquí añade que para ver algo.

Ninguno sabe dónde está Aranjuez, el lugar donde se va a hacer la excursión y el profesor les da explicaciones y les indica que está en dirección a Toledo. Ninguno de los alumnos ha ido a Toledo. En el aviso se menciona la Semana Santa y la alumna polaca aprovecha la ocasión para preguntar al profesor si los niños tienen las mismas vacaciones que los adultos. La conversación sigue sobre las vacaciones y hablan sobre diversas comunidades españolas. Se habla también de religión. El alumno gambiano, también musulmán, continúa dando más informaciones sobre la religión musulmana y el Ramadán. Conversan sobre las comidas típicas de Semana Santa: potaje, torrijas. En Etiopía, dice la alumna, se come en el ayuno algo parecido a las alubias con trigo. La alumna polaca describe la tradición de los huevos pintados de Pascua. La alumna etíope dice que piensa que los españoles no respetan las costumbres de Semana Santa y que todo se ha modernizado demasiado”.<sup>2</sup>

Kramsh (2001) nos invita a la lectura de los textos de nuestros propios alumnos por ofrecernos interesantes claves<sup>3</sup> interculturales. Reproducimos a continuación algunos textos escritos por alumnos de ELE, donde se nos proporcionan interesantes reflexiones dentro de la didáctica intercultural.

La autora del siguiente texto aborda el tema de la identidad y de la reestructuración de ésta a partir de las experiencias que uno va acumulando: “*Reconstruir el paisaje interior con todas las resonancias acumuladas: olores y colores, formas, caras, millares de vidas...*”. En su escrito nos ofrece una perspectiva cultural dinámica, de adaptabilidad intercultural, de compromiso y disposición a entender otros puntos de vista, de percepciones, de diversidad como un rasgo fundamental de las sociedades, de cultura como proceso, de consciencia

Los individuos presentamos  
múltiples identidades y el enfoque  
intercultural nos ayuda a ser más  
conscientes de éstas, a poder  
entenderlas y a poder explicarlas  
a otros. Adquirimos así  
una capacidad con la que  
podemos resolver problemas o  
malentendidos y mediar entre  
culturas

## Talleres

y destrezas interculturales y de las múltiples pertenencias de cada ser a distintas comunidades.

«Viajar y viajar y así estirar la infinidad de las impresiones. Viajar entre las cosas conocidas, o irse más allá. De fuera adentro, llenarse. De todas maneras seguimos buscando. ¿Soñar o viajar? Como si tuviéramos que elegir. No cabe duda de que no hay que soñar demasiado para ser capaz de viajar. Algunos se inventaron una geografía ideal, describiendo periplos extraordinarios. Ellos barajaron las pistas de sus vidas, entre realidad e irrealidad, o se construyeron una biografía de aventureros que jamás fueron, sino en su afán con las palabras. Un mundo interior a la medida del mundo. Hay que ser poeta. El poeta da al mundo lo que le rodea y recibe de él una presencia intensa, bastante poderosa para que pueda trascender la mera materialidad. Pero se puede también marchar sin nada, sin sueños, sin ideas y regresar para soñar o no. Regresar y recordar, reconstruir el paisaje interior con todas las resonancias acumuladas: olores, y colores, formas, caras, millares de vidas. Imagino una rayuela interior y que cada uno puebla las casillas, erige pasos entre lugares, personas, impresiones, conocimientos. Seguro que se hallarán rayuelas muy distintas según las personas: rayuelas científicas, que intentan ordenar el mundo, rayuelas de emociones que cambian de colores respecto al humor, rayuelas subterráneas sin camino preciso... Recuerdo el país de mi adolescencia que se llamaba Islandia que no conocía y donde jamás iré, quizás. Ahora estoy en España, con la que no había soñado antes pero donde vivo y que me está haciendo soñar. Se dice que la vida es un largo viaje. Entonces, cultivemos los espacios”.<sup>4</sup> Muriel

En el siguiente texto, su autora demuestra que escribir sobre lo específico puede constituir un gran reto para el alumno e implicarle de manera más personal, mediante representaciones en las cuales tenga que poner en juego tanto su conducta como su afectividad:

“Sería una casa con mucha luz, habitaciones bastante grandes, con una buena calefacción y una cocina en la cual se cocina, se come, pero también se charla y se lee un periódico. Sería una casa llena de gente. En la entrada dormiría un perro o un gato. En los suelos habría alfombras. En todas las ventanas dibujaría visillos blancos”.

Ágata

En el texto que presentamos a continuación su autora nos permite reflexionar sobre el hecho de que cuanto mejor conocemos a otras personas, más las podemos considerar del mismo modo que a nosotros mismos, en términos situacionales:

“Echo de menos los paisajes armoniosos y verdes en que alternan tranquilos y bucólicos valles con altivas montañas,

iglesias, pueblos y pequeñas ciudades. Todo un paraíso para perderse entre los senderos y disfrutar de la hospitalidad de los campesinos. Estas montañas son la esencia de mi país, su espiritualidad. Allí, se mantuvieron tradiciones etnográficas y folclóricas, elementos de valor en los trajes populares o en la escultura en madera. Pero lo que más nostalgia me produce es el recuerdo de sus monasterios. El colorido de los frescos, muy bien conservados, asombra e invita a volver. Ahora, al escribir, experimento un estado de ternura y de magia al recordar las miniaturas de los frescos exteriores. Son éstos, paraísos olvidados donde el tiempo se paró hace más de quinientos años, refugios para la memoria de los que se fueron”. Silvia

El autor del siguiente texto da buen ejemplo de adaptabilidad intercultural. Como hablante intercultural ha adquirido una serie de normas de interpretación que utiliza según los diversos contextos sociales en los que vive, con el fin de entender otras realidades culturales y participar en ellas.



*Asistentes a la V Jornada Pedagógica del Español en el Benelux*

“¡Ay, qué calor!

En verano hace calor, en invierno hace frío, y llueve durante el monzón. Cuando hace calor en verano la gente dice «¡Ay, qué calor!». En invierno dice «¡Ay, qué frío!», y cuando llueve, la gente dice «¡Cómo llueve!». La gente siempre tiene que decir eso, si no lo dice, la gente no sería gente. ¿Qué otra cosa haría en verano si no hace calor, si no hace frío en el invierno y no llueve en el monzón? Pero la gente lo dice como si fuese algo extraño. Si lo dicen mirándote, tienes que mover la cabeza en señal de reconocimiento o sonreír. Tienes también que reconocer que es el inicio de una conversación. ¡Qué gran cosa es el clima! Además de ser un gran tema en sí, como discurso entre dos desconocidos, es el prelude de varios otros temas. Es una gran falta de cortesía no colaborar con el hilo de este gran discurso...”<sup>5</sup>

Con los enfoques comunicativos el objetivo intercultural se define más como la posibilidad de capacitar al alumno para orientarse desde su sistema de referencia cultural en una cultura diferente, entrenando estrategias de comunicación intercultural

intercultural

A raíz de los anteriores textos, sería necesario preguntarnos entonces cómo se pueden considerar las emociones de los alumnos con respecto a estas actividades y utilizarlas como positivas y facilitadoras; cuáles son las habilidades y los conocimientos previos de los alumnos que se podrían desarrollar a partir de estas actividades; cómo reconocer la singularidad de cada alumno con respecto a sus sentimientos a partir de estas dinámicas; de qué modo pueden estas dinámicas ayudar a redefinir la propia identidad de los alumnos en contextos multiculturales; cómo favorecer y entender las culturas representadas en el aula desde una perspectiva comprometida; cómo implicar al alumno de manera más personal, mediante representaciones en las cuales tenga que poner en juego tanto su conducta como su afectividad, ya que ello nos permitirá ahondar en innumerables claves interculturales.

Con los enfoques comunicativos el objetivo intercultural se define más como la posibilidad de capacitar al alumno para orientarse desde su sistema de referencia cultural en una cultura diferente, entrenando estrategias de comunicación intercultural. Gracias a éstas el alumno puede entrenarse en dinámicas como la percepción de hechos, de comparación no valorativa o de auto-descubrimiento, entre otras. Frente a un concepto de cultura formal, o cultura de prestigio, se reivindican contenidos referidos a los valores, los hábitos y las creencias.

Dentro del marco de la docencia proponemos a continuación una serie de estrategias de intervención que permiten construir y desarrollar la competencia intercultural.

- I.- Las experiencias previas de aprendizaje y de vida de los alumnos pueden favorecer muy positivamente la creación de dinámicas en las que los alumnos puedan partir del conjunto de ideas que tengan éstos sobre realidades culturales bien adquiridas de modo natural o por experiencias cotidianas. Los alumnos conocen una gran cantidad de conceptos que comparten como hablantes de otras lenguas. Tienen una experiencia del mundo, iniciada en sus países de origen.



*Universidad Libre de Bruselas*



## Talleres

- II.- Contrastar las representaciones mentales y los valores de la cultura meta y las del aprendiente. El contraste significa enriquecimiento, educación y búsqueda de otros puntos de vista.
- III.- Fomentar el autodescubrimiento ya que, mediante este procedimiento, ayudamos a resolver conflictos y desarrollamos nuestras habilidades y estrategias comunicativas.
- IV.- Reconsiderar posturas y puntos de vista, al compararlos con parámetros diversos. Crear un diálogo intercultural en el aula, una reflexión sobre los diversos sistemas interpretativos de diferentes realidades culturales, y un espacio en que se pueda desarrollar la convivencia y las destrezas culturales y en la que los alumnos se conviertan en los investigadores de otras culturas.
- V.- Seleccionar materiales auténticos y variados que muestren aspectos cruciales de las culturas. Fomentar que el alumno utilice material adicional de consulta en la reflexión de los aspectos culturales que se traten, y que de este modo indague, compare, analice y llegue a sus propias conclusiones.
- VI.- Dar perspectivas alternativas, para que el alumno reflexione sobre éstas, las compare y pueda estar preparado para comportarse en diversos contactos culturales.

## Conclusión

El nuevo reto de las sociedades plurilingües y pluriculturales ha originado numerosas iniciativas en los planteamientos didácticos y, sin lugar a dudas, en el diseño de materiales destinados a la enseñanza del español. Los factores socio-afectivos determinan en gran medida muchas de las actuaciones, así como los procesos interculturales que se establecen en el contacto entre varias lenguas, a partir de los referentes culturales intrínsecos, la reflexión sobre la identidad propia y los juicios que giran alrededor de la vida. La enseñanza debe afrontar un objetivo fundamental: elaborar nuevas claves cognitivas para entendernos a nosotros mismos y a los demás. Para ello es necesario presentar y trabajar en el aula, ideas relacionadas con la mentalidad, con los valores y con las ideas de los miembros de la sociedad que nos ayuden a todos a analizar e interpretar los acontecimientos que vivimos, que nos permitan acudir a nuestros conocimientos adquiridos y que favorezcan a los nuevos integrantes de una sociedad el desenvolverse con éxito en situaciones comunicativas.

Son inevitables y necesarios los esfuerzos, las ayudas, para lograr educar, integrar. Los materiales son un paso en esta dirección, pero detrás de ello tiene que haber una voluntad de personas, instituciones y toda la sociedad para conseguir este objetivo.

## Bibliografía

- Arnold, J. (2000): *Dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid.
- Byram, M.; Fleming, M. (1998): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid.
- De Castro, M. (1999): "Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico", en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, Madrid.
- González, M. (1999): "Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula", en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, Madrid.
- Martín Rojo, L. (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.
- Wessling, G. (1999): *Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula*, en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, Madrid.
- VV.AA (1997): "Lengua y cultura en el aula de E/LE", en *Revista Carabela* nº 45, S.G.E.L., Madrid.

## Referencias electrónicas

- CVC. Debate, inmigración e intercultural, Instituto Cervantes, Madrid. <http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27>
- CVC. Historias de debajo de la luna, Instituto Cervantes, Madrid. <http://cvc.cervantes.es/aula/luna>
- VV.AA. (Edit. Pilar García): Glosas didácticas, "Didáctica del español en contextos escolares", <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/primer.html>

## Notas

<sup>1</sup> Bosque, Ignacio: *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Ediciones SM, 2004. «Mucha gente piensa que no es preciso detenerse a describir - menos aún a intentar explicar - lo que nos resulta natural o cotidiano. Casi todos los científicos y casi todos los filósofos fundamentan su trabajo desde hace siglos en la idea opuesta: cuanto más cercano nos parece un hecho, cuanto más acostumbrados estamos a él o más evidente se nos hace, mayor riesgo corremos de que nos pase inadvertido o de llegar intuitivamente a la conclusión de que no hay nada en él que merezca verdaderamente nuestro interés».

<sup>2</sup> Observación realizada el 6 de marzo del 2004. Nivel de los alumnos B1.

<sup>3</sup> «Utilizar la producción de sus textos para tener la oportunidad de interpretar las razones por las que quieren escribir unas cosas y no otras y la forma en que lo hacen y de reflexionar sobre el porqué de sus opciones a diferencia de otros».

<sup>4</sup> La autora es una alumna de nivel C1.

<sup>5</sup> Ashok Beera, en *Historias de debajo de la luna* (CVC), <http://cvc.cervantes.es/aula/luna/ashok/default.htm>

## Aprendizaje intercultural: desarrollo de habilidades en el aula de ELE

### Montserrat Matas Pla

Profesora y formadora de profesores  
Bruselas

*Cada lengua es una visión del mundo,  
cada civilización es un mundo.  
El sol que canta el poema azteca es distinto  
al sol del himno egipcio, aunque el astro sea el mismo.  
(Octavio Paz, 1973)*

En el mundo actual cada vez más móvil y multi o pluricultural gracias a las nuevas tecnologías y a los medios de transporte, en el que el contacto entre gente de culturas diferentes se ha convertido en algo más fácil y frecuente, es cada vez mayor el número de personas que aprenden y se comunican en una lengua extranjera.

Estos cambios han influido en la evolución metodológica de la enseñanza y en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Los estudios realizados en el campo de la pragmática, que se centran en el estudio del uso de la lengua y establecen los principios y estrategias generales que regulan la comunicación humana, y los realizados en algunas ciencias humanas (etnografía, antropología, sociología, psicología, ...) han demostrado que los factores culturales intervienen e influyen en la comunicación entre individuos. Enseñar y/o aprender una lengua extranjera significa, pues, entrar en el proceso de aprendizaje intercultural, ya que no podemos separar la lengua de su cultura.

Los métodos “comunicativos” en su objetivo de mejorar la comunicación intercultural han tendido a presentar los aspectos socioculturales mediante textos informativos que si bien han servido de punto de partida, también han dado una imagen generalizada, a menudo engañosa y contraproducente, por el hecho de simplificar aspectos muy complejos del comportamiento y de la cultura. Por otro lado, en las clases de lengua extranjera se sigue dando más importancia a los errores de tipo sintáctico o gramatical que a los de tipo pragmático o cultural y, sin embargo, éstos pueden tener efectos mucho más negativos

La pregunta es ¿cómo trabajar los aspectos socioculturales en la enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera para que el aprendiz adquiera una competencia intercultural?

en la relación social ya que se suelen achacar a características personales del individuo que los comete más que a una falta de conocimiento y son el origen de la mayoría de los malentendidos, estereotipos y prejuicios.

La pregunta que se nos plantea es, pues, ¿cómo trabajar los aspectos socioculturales en la enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera para que el aprendiz adquiera una competencia intercultural? Para poder contestarla creemos conveniente reflexionar primero sobre lo que significa la adquisición de una competencia intercultural y sobre el tipo de metodología que nos parece más conveniente.

### ¿Qué significa adquirir una competencia intercultural?

El objetivo es que el aprendiz descubra, comprenda y acepte otras maneras de funcionar y de ver el mundo. Significa, pues, que adquiera:

- *conocimientos*: que descubra aspectos socioculturales a partir de una situación y en un contexto determinado (los individuos son mediadores de cultura, no la encarnan) y reciba una imagen múltiple y variada de la otra cultura. Asimismo, que tome conciencia de su propia realidad cultural, lo que le va a influir en una actitud de mayor comprensión, empatía y tolerancia hacia lo que va descubriendo de la otra cultura;
- *un saber hacer*: que desarrolle, a través de la propia experiencia en el aula, una serie de habilidades y capacidades a nivel pragmático (estrategias interculturales) que le faciliten el intercambio con el otro. Que pueda manejarse o actuar de manera flexible y adecuada al enfrentarse a situaciones conflictivas y diferentes. Es decir, que sea capaz de solucionar problemas interculturales;
- *un saber aprender*: que tome conciencia de las distintas herramientas cognitivas de las que dispone y de los medios que están a su alcance para seguir aprendiendo;
- *un saber ser y estar*: que desarrolle una serie de actitudes positivas hacia el otro (dimensión afectiva); es decir, que quiera entrar en contacto con él, conocerlo, comprenderlo y que acepte implicarse personalmente con lo que va descubriendo.



*Instituto Cervantes. Bruselas*

**¿Qué tipo de metodología y progresión?**

El enfoque por tareas nos parece el más idóneo porque:

- permite al aprendiz experimentar y resolver problemáticas de la vida real;
- permite al aprendiz ser actor de su aprendizaje;
- favorece la progresión en espiral;
- contextualiza los datos culturales a través de situaciones concretas;

es decir, permite al alumno implicarse tanto a nivel afectivo como cognitivo.

**¿Cómo enseñar / aprender la competencia intercultural en clase de E/LE?**

La cultura es un elemento vivo y en continuo movimiento, por lo que no se puede enseñar de manera estática. Hay que enseñarla de manera activa, dando una visión variada, múltiple y contextualizada. En este proceso el aprendiz entra en contacto, conscientemente, con aspectos de otra/s cultura/s, a través de procedimientos y habilidades que posee y/o que irá desarrollando a lo largo de su aprendizaje. Podemos esquematizar el proceso de enseñanza / aprendizaje de la competencia intercultural con el siguiente cuadro<sup>1</sup>:

procesos	taxonomías	actividades
<i>toma de conciencia de los conocimientos, las imágenes, las representaciones que se tienen de otras realidades, de otros modos de clasificación</i>	<i>sensibilización</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ toma de decisiones</li> <li>➤ referencia a imágenes, representaciones, conocimientos que se tienen</li> <li>➤ referencia a la experiencia personal</li> <li>➤ ...</li> </ul>
<i>ampliación del capital propio</i>	<i>concienciación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ comparación con otras maneras de ver la misma realidad</li> <li>➤ descubrimiento y práctica de nuevas formas de actuar</li> <li>➤ objetivación de las representaciones, ...</li> <li>➤ ...</li> </ul>
<i>descubrimiento del otro en situación y mediante muestras culturales</i>	<i>relativización</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ interpretación</li> <li>➤ negociación del significado</li> <li>➤ confrontación de puntos de vista</li> <li>➤ ...</li> </ul>
<i>desarrollo de las estrategias interculturales (“intercultural”)</i>	<i>organización</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ análisis</li> <li>➤ comparación</li> <li>➤ conceptualización provisional</li> <li>➤ ...</li> </ul>
<i>toma de conciencia del mestizaje y paso a un tercer plano (“metacultura”)</i>	<i>implicación interiorización</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ construcción intercultural</li> <li>➤ reflexión metacultural</li> <li>➤ implicación fuera del aula</li> <li>➤ ...</li> </ul>

Este esquema nos sirve de marco referencial, las tareas y/o actividades que propongamos dependerán de los objetivos, el área temática y los contenidos socioculturales que queramos trabajar en el aula.

Un ejemplo de tarea que explicita el esquema anterior, y que está relacionada con la unidad temática “Alojarse”<sup>2</sup> sería el siguiente:

**LLaman al timbre**

(expresión oral/nivel intermedio-avanzado)

Imaginamos que los alumnos se acaban de instalar en un piso de algún inmueble barcelonés y les pedimos que realicen una serie de actividades que están relacionadas con las visitas y los recibimientos.

A Tu vecina, doña María López Iglesias, recibe muchas visitas. Intenta resolver los acertijos siguientes.

- ¿Por qué llama cada día el cartero al timbre de doña María aunque no tenga cartas para ella?
- ¿Por qué el chico del colmado entra cada viernes en la cocina de doña María?
- ¿Por qué el hijo de la vecina del cuarto pasa por el piso de doña María antes de ir a su casa cuando vuelve de la escuela?
- ¿Por qué Manuel Escobar, vendedor ambulante de pañuelos, no llega a entrar siquiera en el vestíbulo de doña María?
- ¿Por qué Roberto Gijón, del Círculo de Lectores, consigue, él sí, entrar en el vestíbulo de doña María?
- ¿Por qué Anne, una chica belga, llama al timbre de doña María para saber en qué piso vive su amiga Laia Arnau?
- ¿Por qué Santiago Amado, que llega de Santiago de Chile para visitar a su prima Francisca que vive en el segundo piso, se equivoca de puerta y llama a la puerta de doña María López que vive en el primero en lugar de a la de su pariente?

¿Has acertado alguno?

*El objetivo es que, a través de una actividad lúdica, el aprendiz formule hipótesis y/o exprese conocimientos sobre algunas actuaciones relacionadas con las visitas. Los aspectos culturales siempre deben estar contextualizados (lugar, edad, clase social, etc).*

*Este tipo de actividad, permite que el aprendiz descubra o conozca en este caso comportamientos o conductas que pueden ser diferentes a las de su entorno cultural. Asimismo, hace que éste se sensibilice y tome conciencia de que sus hipótesis o apreciaciones están basadas muchas veces en imágenes preconcebidas que poco tienen que ver con la realidad o en una visión etnocéntrica de la otra cultura.*

*Las respuestas pueden ser variadas, pero descubren que:*

- los buzones están dentro de la escalera y el cartero llama al timbre porque sabe que hay alguien;
- las tiendas de ultramarinos (llamadas "colmados" en Barcelona) y supermercados tienen un servicio a domicilio;
- los vecinos se hacen favores;
- la existencia del Círculo de Lectores del que mucha gente es socia y les llevan los libros a casa;
- los timbres no tienen nombre ni apellido en Barcelona (en otras partes de España sí);
- los bajos no existen en Chile, el primer piso son los bajos.

B ¡Vamos a seguir jugando! Has invitado a algunas personas a venir a ver tu nuevo piso, cada una tiene una característica especial. Vais a vivir la situación.

- Formad en la clase grupos de cuatro personas.
- Decidid quién es el anfitrión. La persona que hace este papel recibe su ficha, sale del aula, lee su ficha y busca con los otros anfitriones maneras de comportarse en este papel.
- Las tres personas de cada grupo van a recibir una ficha con características muy exageradas de personas que no se comportan normalmente. Juntos, para ayudarlos, buscad maneras de comportarse según la situación de cada uno.

### Ficha para el anfitrión

Recibes a una persona tras otra. Enseñas a cada persona tu nuevo piso, luego la invitas a sentarse y le propones algo para beber.

Pero a lo mejor su manera de actuar te va a sorprender, tienes que reaccionar:

- intenta adaptarte a la situación
- pero no olvides que estás en *tu casa*

Fichas para las visitas

<p><b>Eres una persona a quien le gusta saber todo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- preguntas al anfitrión lo que le costaron los objetos decorativos que tiene en la casa;</li> <li>- te levantas del sofá y abres la puerta de un armario para ver lo que hay dentro.</li> </ul>	<p><b>Eres una persona a la que le gusta organizar la vida de los demás:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- empiezas a cambiar los objetos de sitio porque piensas que resaltarían más en otro lugar;</li> <li>- dices que tienes una lámpara de araña que quedaría muy bien en el comedor y que mañana la vas a traer.</li> </ul>	<p><b>Eres una persona a quien le gusta quedarse callado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- no preguntas nada al anfitrión y contestas de forma muy breve a lo que él te está preguntando;</li> <li>- cuando te enseña el piso no haces ningún comentario.</li> </ul>
<p><b>Eres una persona a la que le gusta sentirse cómodo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- al entrar en el piso, te quitas el abrigo, el jersey, los zapatos, dejas todo en el suelo y te tumbas en el sofá;</li> <li>- explicas lo bien que se está en esta casa e invitas al anfitrión a ponerse más cómodo.</li> </ul>	<p><b>Eres una persona a la que le gusta comparar lo que ve con lo que tiene en casa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a cada cosa que te enseña el anfitrión o que ves en la casa, dices que tienes lo mismo pero que lo tuyo es de mejor calidad</li> <li>- cuando te ofrecen algo para beber, dices que tú siempre compras otra marca de bebida que la que te han dado.</li> </ul>	<p><b>Eres un maniático de la limpieza:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rechazas la bebida que te ofrecen porque dices que no te gusta beber en vasos que no has limpiado tú;</li> <li>- haces comentarios sobre lo que parece que no está limpio en la casa.</li> </ul>

- ¿Cómo os habéis sentido? Decid cómo os lo habéis pasado.
- El anfitrión:
  - ¿Cuál ha sido la situación en la que te ha costado más reaccionar? ¿Por qué?
  - ¿Cuál ha sido la situación en la que te ha sido más fácil reaccionar? ¿Por qué?
- El visitante:
  - ¿Te ha sido fácil o difícil interpretar tu papel? ¿Por qué?
  - ¿Te esperabas la reacción del anfitrión? ¿Por qué?
- El espectador:
  - ¿A cuál de los dos crees que le ha sido más difícil interpretar su papel?
  - ¿Te ha sorprendido algo de lo que has visto y oído?



Collège Erasme. Universidad de Lovaina la Nueva

*Las situaciones son exageradas para que el aprendiz experimente el conflicto de una forma más lúdica, exprese luego con mayor facilidad cómo se ha sentido, lo que le ha molestado y reflexione sobre el porqué de esos sentimientos. A través de la reflexión y el análisis de situaciones conflictivas se explican conductas y se comparan diferencias socioculturales de manera explícita; es decir, el aprendiz adquiere y desarrolla una competencia intercultural. Como ya hemos dicho, es difícil simplificar los comportamientos socioculturales con un sistema de clasificación de normas o recetas, ya que dichos comportamientos varían según múltiples factores (sociológicos, psicológicos, ...). De lo que se trata es de desarrollar en el aprendiz destrezas que le ayuden a desenvolverse o a actuar de manera adecuada al enfrentarse a situaciones diferentes o conflictivas en la vida real. La habilidad de justificar sus propios actos es básica en la interacción intercultural, ya que ayuda a evitar el conflicto o los malentendidos.*

C Las situaciones que acabamos de ver son bastante exageradas. Pero...

- ¿Te ha pasado alguna vez algo similar? Si es así, cuéntalo.
- ¿Crees que puede haber maneras de actuar al visitar a alguien que son diferentes según las culturas? Explicátele.

- ¿Qué tipo de comportamiento crees que sería interpretado como incorrecto en cualquier cultura o situación?

*El aprendiz reflexiona sobre aspectos culturales y personales relacionados con el territorio íntimo (la vivienda) a través de la experiencia, las vivencias, etc.  
Mediante procedimientos de confrontación de opiniones y experiencias, de discusión y otras formas discursivas similares a la negociación del significado, el aprendiz combina las experiencias afectivas con el conocimiento cognitivo, lo que le permite llegar a una comprensión consciente y a una aceptación individual de las diferencias y similitudes culturales. Se trata de ver la diversidad como algo positivo.*

D Ahora en parejas, ¿podéis interpretar esta visita, pero de una forma más “convencional”? Luego, comparad las interpretaciones, comentad las diferencias, si las hay, y decidid si la manera de comportarse es aceptable.

Poneos de acuerdo sobre:

- qué relación hay entre el anfitrión y el visitante;
- cómo os vais a comportar:
  - al saludaros y al despediros
  - durante la visita:
    - si el anfitrión va a invitar a tomar algo al visitante,
    - si el visitante va a aceptar la invitación o no;
- qué os vais a decir :
  - al saludaros y al despediros
  - durante la visita:
    - si el anfitrión invita a tomar algo al visitante,
    - si el visitante acepta la invitación,
    - si el visitante no acepta la invitación,
    - de qué vais a hablar.

El objetivo es que el aprendiz  
descubra, comprenda y acepte otras  
maneras de funcionar y de ver el  
mundo

*Ya que no existe un uso único y que la manera de actuar depende de la situación y de la relación entre las personas, lo que se procurará es que la simulación sea aceptable en función de la situación (estatus de las personas, relación, situación que motiva la visita, ...). Se intentará hacer hincapié en aspectos pragmáticos de la competencia lingüística (como la cortesía, ciertas maneras de comportarse en las relaciones sociales tanto a nivel discursivo como corporal: mímica, gestos, contacto visual, distancia entre los interlocutores, contacto físico, etc.)<sup>3</sup>. Se trata, en definitiva, de que el aprendiz se construya un sistema operacional de puntos de referencia y alcance y viva lo que hemos denominado “una metacultura”.*

### Conclusiones

Las tareas y actividades que se propongan y las áreas temáticas que se trabajen en el aula estarán relacionadas con las necesidades de los aprendices. Se puede recurrir a cualquier tipo de documento y fuente, teniendo en cuenta los objetivos y el nivel lingüístico del aprendiz.

Nuestra tarea como profesores de E/LE es, pues, la de facilitar al aprendiz el acercamiento a conocimientos culturales y dotarle de capacidades que le permitan conocer mejor al otro y desenvolverse de manera efectiva y adecuada en cualquier contexto cultural. Estas habilidades interculturales y conocimientos deben introducirse desde el

inicio del ciclo de aprendizaje, ya que nuestras propuestas pueden ir de lo más práctico o funcional a lo más reflexivo o abstracto.

Para lo más práctico o funcional se podrían realizar actividades como: *tomar decisiones* en situaciones de interacción de la vida cotidiana, *elegir* dentro de la propia cultura, dentro de la otra cultura o entre diferentes culturas, *expresar conocimientos* sobre la propia cultura u otras culturas, *contar experiencias* personales, *comparar aspectos culturales* descubiertos con representaciones o conocimientos previos, *reflexionar sobre el origen* de los conocimientos o representaciones de la otra cultura, *organizar conocimientos* para reaccionar en una situación de interacción de la vida cotidiana, etc. Y para lo más reflexivo



Nuestra tarea es facilitar al aprendiz el acercamiento a conocimientos culturales y dotarle de capacidades que le permitan conocer mejor al otro y desenvolverse de manera efectiva y adecuada en cualquier contexto cultural

*Profesores en una Jornada sobre la Prensa en Gante*

o abstracto las actividades podrían ser: *interpretar una situación* en función de ciertas características, *negociar el significado* de algunos aspectos culturales, *comparar maneras de ver una misma realidad o de actuar* dentro de la misma cultura, *destacar y analizar* elementos culturales, *opinar* sobre temas culturales, *reflexionar* sobre el aprendizaje y el encuentro con el otro, *expresar y justificar sentimientos* sobre lo descubierto, *reflexionar* sobre un aspecto o fuente cultural, *evaluar* fuentes culturales, etc.

Por consiguiente, trabajar el aspecto cultural en el aula no es limitarse únicamente a la presentación de contenidos culturales, sino que significa algo más, supone trabajar a partir de un nuevo enfoque basado en el conocimiento, en la comprensión y en la aceptación de otras formas de actuar, de valorar y de percibir; en otras palabras, se trata de que el aprendiz desarrolle una actitud positiva<sup>4</sup> hacia lo diferente o desconocido y de que alcance una competencia intercultural, es decir, que sea capaz de actuar adecuadamente en dos culturas sin perder su identidad<sup>5</sup>.

### Bibliografía:

- Camilleri, C. (1989): "La culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir", en Camilleri, C., Cohen-Emerique, M., *Choc des cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, París, L'Harmattan.
- Castro, María Delia y Pueyo, Silvia (2003): "El aula, mosaico de culturas" en *Revista Carabela* n° 54, *La interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua lengua extranjera*, Madrid, S.G.E.L.
- Denis, M. y Matas Pla, M. (2002): *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*, Bruselas, Collection Stratégies, Éditions De Boeck-Duculot.
- Geerts, C. (1973): *The interpretation of cultures*, USA, Basic Books of Harper Collins.
- Iglesias Casal, Isabel (2003): *Construyendo la competencia intercultural*. *Revista Carabela*, n° 54, Madrid, S.G.E.L.
- Kramsch, C. (1984): *Interaction et discours dans la classe de langue*, París, Hatier-CREDIF.
- Oliveras Vilaseca, A. (2000): *Hacia una competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid, Edinumen.
- Ribas, Montserrat (2003): "Usos lingüísticos y xenofobia: cómo hablamos de los inmigrantes", en *Revista Carabela*, n° 54, Madrid, S.G.E.L.

### Notas

<sup>1</sup> Denis, M. (2002) en *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*.

<sup>2</sup> Denis, M. y Matas, M. (2002).

<sup>3</sup> El profesor puede recurrir a documentos auténticos (fragmentos cinematográficos, literarios, ...) y analizarlos si lo considera necesario. En *Entrecruzar culturas* damos algunos datos sobre maneras de comportarse y actuar en España (Denis y Matas Pla, 2002).

<sup>4</sup> La aceptación o comprensión no significa que debamos estar de acuerdo con todos los aspectos culturales de la otra cultura, lo importante es que el desacuerdo no se base sobre un juicio etnocéntrico (empatía intercultural: capacidad para imaginarse a uno mismo como extranjero) y vaya más allá de lo superficial. No está obligado a renunciar a sus recursos culturales y a imitar los comportamientos de los nativos (Iglesias, 2003).

<sup>5</sup> "El verdadero proceso de conocimiento intercultural implica que cada uno se aleje de los estilos familiares y habituales de mirar su entorno para poder, así, adoptar los puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural" (Iglesias, 2003).

## La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: el análisis de malentendidos culturales en el aula de ELE

**Àngels Oliveras Vilaseca**

Profesora y formadora de profesores

En la comunicación intercultural los significados están relacionados con la cultura. Palabras, expresiones, actividades, actitudes o gestos se interpretan de forma diferente y son sólo similares en la superficie. Los hablantes de una lengua no siempre son conscientes de esta relación cultural. Por tanto, es fácil encontrarse en situaciones en las que se producen malentendidos y que vienen provocadas, sólo por poner algunos ejemplos,

- por el estilo comunicativo (realización directa o indirecta de los actos de habla, grado de explicitación del discurso, turnos de habla, discurso simultáneo),
- por la gestión de los temas (diferencia en los temas de conversación en situaciones estándar, restricciones o matices específicos de ciertas culturas),
- por el lenguaje no verbal (expresiones faciales, gestos, contacto visual),
- o por los valores, actitudes o acciones específicas de la cultura frente al contexto, espacio y tiempo.

### Análisis de malentendidos

A continuación presentaremos dos historias con una posible interpretación según los conceptos de E.T. Hall y siguiendo la *descripción densa* de Geertz. Nos guiaremos por la siguiente propuesta de análisis de malentendidos:

#### *Pautas para el análisis de malentendidos*

1. ¿Qué ha fallado en la comunicación?
  - ¿Qué intención tenía el informante? (qué quería decir, qué imagen quería dar...);
  - ¿Cómo se interpretó? (qué dijo en realidad, qué imagen dio).
2. El malentendido está relacionado con la diferencia cultural en la expresión y apreciación :
  - del espacio
  - del tiempo
  - del contexto.
3. ¿Se podría haber evitado el malentendido? ¿Cómo? ¿Qué estrategias o habilidades podrían haberse utilizado?

Si se trata de una situación que no podía haberse evitado: ¿cómo reconducirla para no dañar o 'recomponer' la imagen de la persona?

### Historia 1

*Cuando estaba en Gran Canaria en casa de mi amiga, su madre estaba siempre muy preocupada por mí, sobre todo por la comida, decía que comía poco y cada dos horas me daba pasteles, fruta, de todo. Al tercer día en la casa, vomité después del almuerzo. Con mucha vergüenza les expliqué que la comida española tenía demasiado aceite para mí y que las salchichas, el chorizo, el salami, las aceitunas no me gustaban nada. También les dije que el pan sin mantequilla era como un coche sin gasolina, demasiado seco, muy difícil de digerir. Después de mi 'confesión' su madre estaba menos simpática y me daba poca comida. Veo que no se puede criticar la comida española. Irlanda/F.*

Aquí nos encontramos en una situación en la que el desconocimiento del contexto y probablemente un estilo comunicativo deficiente hayan contribuido a este malentendido. Hablar *mal* de la comida, especialmente ante alguien que la considera tan importante -como refleja la historia-, sin tener mucho tacto es aventurarse a que un simple comentario ocurrente sin mala intención - *el pan sin mantequilla es como un coche sin gasolina-*, se interprete como una crítica, una falta de «respeto».



*Àngels Oliveras en la V Jornada Pedagógica del Español en el Benelux*





*Jornada de Formación de Profesores  
de la Comunidad Francesa*

Quizás el origen de esta situación «problemática» fue el hecho de que la informante aceptara al principio todo lo que la mujer le ofrecía - seguramente con insistencia. Si la informante se negó pero no insistió en su negativa, la mujer lo consideraría una negativa de cortesía; por lo tanto, la mujer pensó que hacía lo correcto y que su inquilina estaba a gusto; de ahí que se sorprendiera y se molestara posteriormente ante su «confesión».

Para evitar el malentendido, la informante tendría que haber insistido en su negativa inicialmente explicitando los motivos, aunque con tacto. Para ello requería un dominio del contexto (la importancia de la comida en España), de los actos de habla (la crítica como acto de habla y las estructuras lingüísticas de cortesía) y del estilo comunicativo (la importancia de la repetición y de la insistencia en la explicitación del discurso) que seguramente no había adquirido.

## Historia 2

*Hace unos años viví una temporada en Barcelona, pues hice las prácticas de mis estudios de Empresariales en una empresa de la ciudad. Un día, un compañero de trabajo me invitó a cenar a su casa; me imagino que quería ser amable, pues la gente del trabajo era a los únicos que conocía en la ciudad. Yo estaba muy contento de que me hubiera invitado y creía que era muy amable por su parte. Sobre las nueve fui a su casa con un ramo de flores, algo que es normal llevar en Holanda cuando te invitan a cenar, seas chico o chica. Cuando mi compañero abrió la puerta y me vio allí con el ramo de flores, se puso rojo como un pimiento, nervioso y me invitó a pasar. Yo no entendía nada de nada. Sólo sé que estuvo toda la noche muy raro y apartado de mí. Sólo después he sabido que no es normal en España que un hombre lleve flores a otro hombre y que tiene un doble significado. No sé qué debían pensar de mí en aquella empresa. Holanda/M.*

Esta situación se relaciona con una diferente apreciación del espacio íntimo. El informante estaba actuando con la intención de ser amable en una situación social que se estaba convirtiendo en personal: precisamente por el hecho de que su compañero de trabajo lo invitara a cenar. Según su experiencia contextual, cuando uno va invitado debe llevar algo y él llevó lo que solía llevar en su país: un ramo de flores. Este regalo en su cultura es algo que no tiene en sí ningún tipo de connotación especial, por la naturalidad con que se ofrece y se recibe en muchas circunstancias sin tener en cuenta el sexo del receptor o del que lo regala. El informante desconocía que en el nuevo contexto cultural no consideraban las mismas apreciaciones. La intención de amabilidad fue interpretada seguramente como una invasión del espacio íntimo, una insinuación de carácter sexual, con una clara doble intención que pretendía ir más allá de una simple relación de amistad.

La situación se volvió tensa e incómoda para los dos. Uno pensó que debía mantenerse distante y frío para que el otro no pensara que accedía a sus *intenciones*. El informante no entendía esta actitud de rechazo, después de haberlo invitado amablemente a cenar. Probablemente podrían haber relajado la situación hablando y aclarando qué pasaba, aunque era difícil, pues la relación no era todavía personal y no había la suficiente confianza sino más bien temor por aclarar qué pasaba. De todas formas, es evidente que el hecho de cerrarse la comunicación dio pie a especular sobre los motivos de las actitudes mutuas y empeoró la situación. La consecuencia más grave de esta falta de comunicación para aclarar los conceptos es que creó una imagen del informante totalmente errónea, sin que él tuviera la posibilidad y oportunidad de saber lo que estaba pasando y, por tanto, pudiera reconducir el malentendido.

Para evitar el malentendido, el informante tendría que haber consultado previamente a alguien sobre lo que era habitual llevar en una invitación de ese tipo y no dar por supuesto que lo que «funcionaba» en su cultura sería interpretado de la misma forma en la nueva cultura. Reconducir el malentendido hubiera sido posible explicando posteriormente que se trataba de un uso común en su cultura en todo tipo de situaciones.

## Conclusiones

Constatamos el peso importante que representan los valores y las normas de nuestra cultura a la hora de observar y evaluar otra y, en especial, a la hora de actuar en una situación determinada. El resultado es que, frecuentemente, en contextos culturales diferentes del propio, uno no es consciente de que lo que está viendo y descubriendo lo interpreta en realidad según su propia percepción y “normativa” cultural.

A menudo las diferencias culturales no son el problema más importante en la comunicación, sino la poca habilidad por parte de los interlocutores en interpretar la situación como una expresión de un sistema de significados diferente, de una cultura diferente. Esta falta de habilidad, esto es, el no ser consciente de que uno está en una interacción intercultural, implica a menudo que una situación incómoda, que en principio no podría evitarse por un desconocimiento sociocultural no predecible, no pueda reconducirse o que incluso empeore.

Muchas de las dificultades de comunicación intercultural se deben a la divergencia de concepción del contexto. Se supone demasiado a menudo que se dispone de una información o que nuestro interlocutor dispone de ella, cuando no es así. La habilidad de contextualizar, comunicarse y justificar los propios actos es básica en encuentros interculturales, a fin de facilitar información desconocida al interlocutor para evitar malentendidos o reconducirlos.

En este sentido, los malentendidos no deben verse desde una perspectiva pedagógica como algo *negativo*, aunque la persona *afectada* los considere así. Este tipo de experiencias de choque son muy útiles, pues hacen que la gente sea más receptiva en un aprendizaje intercultural, al tratarse de su propia experiencia. En el proceso de adquisición de la competencia intercultural, el choque cultural y las

La habilidad de contextualizar, comunicarse y justificar los propios actos es básica en encuentros interculturales, a fin de facilitar información desconocida al interlocutor para evitar malentendidos o reconducirlos

situaciones incómodas son *necesarias*, ya que forman parte de la nueva experiencia. La reflexión y el análisis de estas situaciones y percepciones en el aula, por tratarse de materiales, de experiencias reales, son fundamentales para ir comprendiendo los aspectos de la propia cultura y los de la nueva.

Podríamos comparar este proceso con el de adquisi-



Salón del estudiante de Luxemburgo

ción de una lengua: al igual que se aprende la gramática de una lengua, debe aprenderse también la «gramática de una cultura», las «estructuras» ocultas que influyen y guían el pensamiento y el comportamiento de los miembros de una cultura determinada. Está comprobado que una competencia lingüística alta no permite adquirir automáticamente una competencia sociocultural (la existencia de malentendidos culturales son un claro ejemplo). La competencia intercultural, pues, no se adquiere sola, requiere un aprendizaje. Las habilidades y conocimientos socioculturales deben incluirse desde el inicio del aprendizaje e ir avanzando paulatinamente de forma integrada en el aprendizaje de la lengua extranjera.

**Bibliografía:**

Geertz, C. (1973): *The interpretation of cultures*, Basic Books of Harper Collins, Estados Unidos.  
 Geertz, C. (1988): *La interpretación de las culturas*, Editorial Gedisa, Barcelona.  
 Hall, E.T. (1978): *Más allá de la cultura*, Editorial Gustavo Gili, Barcelona.  
 Hall, E.T. (1986): *La dimensión oculta*, Siglo Veintiuno Editores, México.  
 Hall, E.T. (1989 a): *El lenguaje silencioso*, Alianza Editorial, Madrid.  
 Hall, E.T. y Reed Hall, M. (1989 b): *Understanding cultural differences*, Intercultural Press, Maine.  
 Oliveras, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Edinumen, Madrid.

## Español en los medios de comunicación

El rigor en el lenguaje, un imperativo para las agencias**José Manuel Sanz Mingote**

Delegado de la Agencia EFE en Bruselas

La lengua es el máspreciado utensilio del periodista.

Aunque la caja de herramientas del moderno reportero se ha ido llenando de entretenidos *gadget* electrónicos -ordenador portátil, teléfono móvil, grabadora digital, etc.- el único instrumento verdaderamente imprescindible para quien ha decidido dedicarse al oficio de contar lo que pasa en el mundo es el lenguaje.

Dominar los intersticios de la gramática y el diccionario sigue siendo esencial para el periodista del siglo XXI. Sin estas armas no puede elaborar mensajes claros ni trasladarlos rápidamente al público por mucho que la tecnología le ayude a pulverizar *récor*ds de velocidad.

*Si bien todo periodista experimenta la tensión entre la necesidad de escribir rápido y la obligación de ser cuidadoso con la lengua, hay un medio en donde se sufre con especial crudeza ese conflicto de intereses: las agencias de noticias.*

Las agencias, de las que oímos hablar muy poco normalmente, son las encargadas de inyectar en el sistema nervioso mundial los contenidos de lo que llamamos la *actualidad*. Sin sus noticias desfallecerían los mercados, enmudecerían los políticos y perderían la brújula todos los periódicos. El trabajo de las agencias se desarrolla en directo, bajo la angustiosa presión del reloj. Han de informar de los hechos en el instante mismo en que suceden; sus *despachos* compiten en instantaneidad con las imágenes de televisión y los *cortes de voz* de las radios.

Tradicionalmente, las agencias sólo proveían de *materia prima* a otros medios de comunicación, pero hoy en día son muy numerosos los organismos y empresas ajenos a los *mass media* que reciben directamente, sin intermediarios, los textos, fotos o vídeos transmitidos por ellas. De hecho, gracias a internet, cualquier ciudadano puede acceder con su ordenador a un *teletipo* o al *hilo* completo de una agencia, sin ningún retraso respecto a grandes consumidores de información como son los periódicos o las televisiones.

Esa doble función -la de informar a los que informan y la de atender las necesidades heterogéneas de un espectro cada vez más amplio de abonados- impone un código de conducta muy estricto a los profesionales de las agencias. En un momento en el que cualquiera puede colgar su propio *weblog* en la red y se difumina la frontera entre el diario personal y el testimonio periodístico, las agencias constituyen la única referencia de objetividad.

La exigencia de rigor se traslada por supuesto al uso del lenguaje. La claridad, la exactitud y la imparcialidad priman sobre cualquier otro valor.

EFE, primera agencia internacional de noticias en español, ha sido pionera en el cuidado de nuestra lengua como herramienta mundial de comunicación. En 1980 creó el Departamento del Español Urgente, el único servicio al que podía recurrir el periodista para plantear sus consultas idiomáticas. En febrero de 2005 la Agencia dio un gran salto con la creación de la Fundéu, una fundación sin ánimo de lucro cuyo principal objetivo es fomentar el buen uso del idioma español en los medios de comunicación de los países hispanohablantes. En su patronato participan la Real Academia Española, el Instituto Cervantes y la Fundación San Millán de la Cogolla. Pretende proporcionar criterios uniformes de uso del español y dar respuesta rápida a cualquier consulta que se le formule desde los medios. Hoy, además de EFE, colaboran ya con ella Televisión Española, Radio Nacional de España y Telecinco, pero son muchos más los medios que han manifestado su interés.

Las recomendaciones diarias de la Fundéu (<http://www.fundeu.es/>) prueban lo mucho que nos queda por hacer a los periodistas en la depuración de nuestro estilo y en la eliminación de neologismos, redundancias, faltas de concordancia, perífrasis innecesarias y malos usos en general.

También estamos lejos del ideal de exactitud. Baste un ejemplo. Leemos en los medios la expresión “*el presunto cerebro*” como si significara lo mismo que el *supuesto* autor





*Firma del convenio de colaboración (Madrid, 19/05/05) entre la Fundación del Español Urgente y la cadena Telecinco en virtud del cual la Fundación velará por la corrección lingüística en los programas informativos de la cadena privada. Posan en la foto el presidente del patronato de la Fundéu, Víctor García de la Concha (3° dcha); el presidente de la Agencia Efe y vicepresidente primero del patronato, Alex Grijelmo (2° dcha); el director general de Comunicación de BBVA, Javier Ayuso (dcha); el director general de la Fundéu, Joaquín Müller (izda); el consejero delegado de Telecinco, Paolo Vasile (3° izda), y el director de informativos de Telecinco, Juan Pedro Valentín (2° izda).*

de un atentado o un robo. Pero los adjetivos *presunto* y *supuesto* no son intercambiables, porque se dice de una persona que es un “*supuesto*” delincuente cuando sólo existen indicios de criminalidad, pero es un “*presunto*” delincuente cuando ya se han abierto contra él diligencias procesales. Jurídicamente, pues, no es lo mismo.

El redactor de agencia ha de tener en cuenta, además de la corrección y la exactitud, el imperativo de neutralidad. No todos los periodistas tienen la obligación de ser neutrales (aunque sí veraces) en las polémicas políticas o ideológicas. Los que escriben para una agencia de noticias sí deben cuidar al máximo la imparcialidad de sus informaciones. La credibilidad y el prestigio de una agencia radican en su neutralidad al abordar cuestiones conflictivas. A veces la diferencia es una sutil cuestión de lenguaje. En plena polémica en España en torno a la intención de la empresa Gas Natural de hacerse con las acciones de la eléctrica Endesa, ¿cómo deberíamos referirnos a esta operación en un despacho de agencia: como la OPA de Gas Natural “sobre” Endesa o “contra” Endesa? Aquí no se trata ya de corrección gramatical, sino de saber elegir la preposición que resulte políticamente más neutra.

Si el periodista es corresponsal en el extranjero y la lengua en la que escribe no coincide con la de los comunicados, documentos y declaraciones que maneja, entonces se

enfrenta a la dificultad añadida de la traducción. Un ejemplo. A mediados del pasado agosto diecisiete militares españoles perdieron trágicamente la vida al estrellarse su helicóptero en Afganistán en el curso de una operación de la OTAN. Las circunstancias del suceso no estuvieron claras al principio. ¿Se trataba de un desgraciado accidente durante una misión humanitaria o había sido derribado el aparato en una acción de guerra? La polémica política en España estalló inmediatamente. En Bruselas los periodistas aguardábamos con impaciencia la reacción de la OTAN. Después de pensárselo mucho, la alianza emitió un comunicado en el que confirmaba y lamentaba el fallecimiento de los soldados españoles, pero al mencionar el suceso aludía en inglés a un “*tragic helicopter crash*”. ¿Cómo traducir rápidamente al español, para el primer *boletín* de agencia, los términos “*helicopter crash*”? ¿Estaba la Alianza confirmando el *accidente* del helicóptero o simplemente constatando que el aparato se había *estrellado*, sin descartar por lo tanto la acción de un grupo hostil?

Afortunadamente, el español es una lengua muy rica en recursos que permite al periodista de agencia, como los mejores *gadgets* de 007, salir airoso de las peores trampas. Pero eso sería tema para otro artículo ...



## Español urgente

## Anglicismos

Alberto Gómez Font

Departamento de Español Urgente  
Agencia EFE. Madrid

## Background

Si «nadie conoce el *background* del candidato al puesto» puede ocurrir que nadie se fíe del candidato.

Pero ¿qué es lo que interesa saber de ese individuo? Si miramos los diccionarios de inglés veremos que *background* es el conjunto de influencias y medio en el que se ha desarrollado algo o alguien. Es también la educación, la formación o la experiencia de una persona; o la información precedente a un acontecimiento y los datos que ayudan a una mejor interpretación de un problema.

Bueno... ya sabemos qué es lo que todos desconocen del candidato al puesto. Tal parece que si en lugar de semejante palabreja utilizásemos las adecuadas en español: *antecedentes* o *historial*, el candidato fuera a resultar menos idóneo para el cargo.



*Manual de Español Urgente.*  
Agencia Efe

*Brick* es palabra inglesa de origen francés (*bricque*) y su significado es nada más ni nada menos que *ladrillo*. He aquí otro uso metafórico, ya que los envases llamados *brick* tienen forma y tamaño de ladrillo. ¿Nos atreveríamos los hispanohablantes a llevar la metáfora hasta el extremo de ir a la tienda de la esquina a por un *ladrillo* de leche?

Algunos hablantes ingeniosos han logrado huir del término inglés llamando a los envases con el nombre del material con el que están hechos: *cartón*. Tenemos, pues, una sinécdoque en lugar de una metáfora.

## Brick, pack

La gran facilidad de los anglohablantes para la utilización metafórica de su léxico les permite llamar a varias cosas con un mismo nombre sin ningún miedo a que suene mal. Así, no se lo piensan dos veces al llamar *dedo* (*finger*) a la pasarela que va desde los aviones hasta las puertas de embarque del aeropuerto.



*Centro de Recursos. Consejería de Educación. Bruselas*

Pero si lo que nos encontramos en los anaqueles del supermercado es un grupo de cuatro, seis o más *bricks*, botellas u otras mercancías envueltas en grupos de varias unidades idénticas dentro de un plástico, en una caja de cartón u otro embalaje concebido para facilitar el almacenamiento y el transporte hasta nuestro domicilio, habremos topado con un *pack* (un *pack* de cerveza, un *pack* de soda, etc.).

En este caso es bien fácil evitar la utilización del término foráneo ya que su traducción no resulta chocante, pues se trata simplemente de un *paquete* o de una *caja*.

## Finger

Del mismo modo que la mayoría de los anglófonos no hablan ni entienden el español, la mayoría de los hispanohablantes no conocen el inglés; pero el caudal de voces inglesas que usan estos últimos es mucho mayor que el número de palabras españolas usadas por los que hablan en inglés.

Y según el medio en el que se desenvuelvan, unos hablantes de español usarán más voces inglesas que otros, por ejemplo, los que acostumbran a viajar en avión tendrán a su alrededor una serie de palabras escritas y pronunciadas en el más puro inglés que no llegarán a quienes no usan ese medio de transporte.

Son palabras que se ven escritas y se oyen por los atavoces de los aeropuertos, y cada uno las interpreta como buenamente

puede. Así, un *finger* (escrito así y pronunciado /fínguer/) será para mucha gente ese *tubo, túnel, pasarela* o *pasillo cubierto* por el que se va desde la sala de embarque hasta el avión. Eso y nada más. Pero puede llegar el día en que una de esas personas familiarizadas con esa palabra vayan a almorzar a un establecimiento especializado en comida de los Estados Unidos de América y se topen con algo raro en la carta, algo así como «*finger* de queso»...

**Prime-time**

Cierta manía de economizar en el uso de la lengua, de buscar las formas más cortas para llamar a las cosas, facilita la tendencia de adoptar, sin más, las denominaciones inglesas y utilizarlas en español.

Es cierto que las dos palabras inglesas *prime-time* se convierten en cuatro al traducirlas al español: *horario de máxima audiencia*, pero así por lo menos lo entendemos todos y no sólo los duchos en la lengua de *la pérfida Albión*.

En inglés *prime-time broadcasting* significa emisiones en horas de máxima audiencia. *The network prime-time shows* son los programas de la cadena en horas de máxima audiencia. *Prime-time run* es un pase o emisión en horas de máxima audiencia. Y el *prime-time block of programming* es el bloque de programas en horarios de máxima audiencia.

No seamos tan perezosos y huyamos de esa economía lingüística que lo único que hace es barbarizar poco a poco el español.



*Sint-Veerleplein en Gante*

**Recordman y recordwoman**

Puede parecer una broma, pero hay palabras inglesas tan habituales que incluso las conocen los hispanohablantes que no hablan aquella lengua y que sin embargo no aparecen en los diccionarios de inglés.

La cosa va en serio: ¿Quién no conoce la voz inglesa *recordman*? Bueno, pues si la buscamos en un diccionario de inglés que dé las definiciones en esa misma lengua no lograremos encontrarla. Si cambiamos de táctica y la

buscamos en un diccionario inglés-español-inglés y miramos en la parte de inglés-español tampoco la encontraremos. En cambio, si finalmente hacemos lo que en principio no nos parece lógico, es decir, mirar en la parte español-inglés sí podremos dar con ella... pero como palabra española, y ahí es donde veremos cómo se dice eso en inglés: *record-holder*. Y no contentos con inventarnos ese innecesario *recordman* (ya teníamos *campeón* o *plusmarquista*) también creamos su femenino: *recordwoman*, aunque esta última tuvo menos éxito, hasta tal punto que en cierta ocasión (según cuenta el filólogo español Pedro García Domínguez) una campeona de España de salto de altura, cuando le preguntaron si ella había sido *recordwoman* de esa especialidad afirmó tajantemente que no, que ella fue *recordman*... aún no estaba de moda eso del lenguaje políticamente correcto.



*Jornada sobre la prensa en Gante*

**Share y rating**

«El *share* del programa de anoche ha superado todas las previsiones». «Al cambiar de presentador el *rating* del informativo cayó en picado». Escriben esas cosas y se quedan tan tranquilos, sin que les remuerda la conciencia por un acto tan descortés como transmitir un mensaje que no va a ser entendido por la mayor parte de los destinatarios. Somos muchos más los que no tenemos ni la más remota idea de qué es eso del *share* y del *rating* que los afortunados que conocen su significado.

¿Tanto cuesta a los entendidos ponerse al nivel de los profanos? ¿Tanto es el desgaste de energías producido por el esfuerzo de traducir?

No parece que sea tan difícil emplear términos como *cuota de audiencia* en lugar de *share* e índice de audiencia en lugar de *rating*.

Incluso no estaría demás explicar que la *cuota de audiencia* es un porcentaje de la audiencia real, mientras que el *índice de audiencia* es un porcentaje referido a la audiencia potencial. Pero eso ya sería un esfuerzo excesivo.

## Español correcto

Uso y abuso del pronombre relativo *que*

Eugenio Cascón Martín

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

La palabra *que* es una de las más utilizadas en español, debido a su simplicidad fonética y a su carácter multifuncional. Puede ser pronombre relativo o conjunción de distintas clases: completiva (*Me gusta **que** estés alegre*), causal (*No lo toques, **que** quemá*), consecutiva (*Habla tanto **que** aturde*), comparativa (*Sabe más **que** nadie*), final (*Ven **que** te vea*), etc. Todo ello sin contar su actuación como elemento expletivo, es decir, como refuerzo enfático o potenciador de la expresión: *¡Que te caes! Que no es eso.*

Hoy vamos a centrarnos exclusivamente en el *que* relativo, a fin de intentar aclarar algo sobre la corrección e incorrección de su empleo.

El relativo *que* y las preposiciones

Junto con *cual*, *quien*, *cuyo* y *cuanto*, *que* forma el grupo de los pronombres relativos, palabras que, como pronombres que son, sustituyen a un sustantivo —a veces a períodos más amplios—, lo que quiere decir que cumplen sus mismas funciones, sin dejar por ello de ser nexos introductores de oraciones subordinadas.

Esas funciones requieren con frecuencia la presencia de las preposiciones que les son propias, y de su ausencia o mal uso derivan numerosos errores lingüísticos. Veamos algunos casos.



Seminario sobre Castilla-La Mancha. Bruselas

a) *\*Tengo una amiga que la quiero mucho.* El pronombre *que* sustituye aquí a *una amiga* y, dentro de la subordinada que introduce, actúa como complemento directo. El error consiste en que hemos suprimido indebidamente la preposición *a*, que debía precederlo, y nos hemos visto obligados a introducir el pronombre de refuerzo *la*. Hubiera sido mucho más sencillo realizar la construcción correcta: *Tengo una amiga a la que quiero mucho.*

Real Academia Española de la Lengua.  
Madrid

b) *\*Es una persona que le tengo simpatía.* Es un caso similar al anterior, pero ahora el relativo actúa como complemento indirecto, en sustitución de *una persona*. Por ello nos falta también aquí la preposición *a*, si bien en esta ocasión vale tanto la presencia como la ausencia del pronombre personal pleonástico *le*: *Es una persona a la que (le) tengo simpatía.*

c) *\*No me acuerdo del sitio que he dejado el reloj.* Ahora *que* es complemento circunstancial, en sustitución del sintagma *el sitio*. Falta, por tanto, la preposición *en*, que debía antecederlo: *No me acuerdo del sitio en (el) que he dejado el reloj.* Otra solución es recurrir a un adverbio relativo, en este caso *donde*: *No me acuerdo del sitio donde he dejado el reloj.*

Se admite, con todo, la pérdida de la preposición cuando el complemento circunstancial es de tiempo: *Aún recuerdo el día en que te conocí. / Aun recuerdo el día que te conocí.*



*Sintaxis,  
de Eugenio Cascón*

d) \**Tiene un compañero que no se entienden.* El error es ahora doble: por un lado se ha omitido *con*, la preposición que debería preceder a *que*, y, por otro, el verbo, *entienden*, aparece en plural, como si *que* fuera su sujeto, cuando no es más que un complemento circunstancial. La construcción adecuada es *Tiene un compañero con el que no se entiende.*

e) Cuando una misma preposición acompaña al relativo y a su antecedente, la tendencia a suprimirla ante el propio relativo es muy acusada, pero no debe hacerse: *Fue por el camino por el que solía ir siempre.* / \**Fue por el camino que solía ir siempre.* *Vino con el mismo vestido con el que la vi ayer.* / \**Vino con el mismo vestido que la vi ayer.*

Es admisible, en alguna ocasión, cuando la preposición inicia el enunciado: *Con la precaución con que conduce es difícil que tenga un accidente.* / *Con la precaución que conduce es difícil que tenga un accidente.* Pero siempre es preferible mantenerla.

f) Es frecuente, sobre todo en Hispanoamérica, suprimir la preposición en ciertas construcciones con el verbo *ser* denominadas por algunos gramáticos “perífrasis de relativo”. Se trata, en realidad, de galicismos derivados del enunciado francés *C’est pour ça que* y similares: \**Es por eso que no te hice caso.* \**Era con Manuel que tenía que hablar.* Lo correcto es reponer la preposición: *Es por eso por lo que no te hice caso.* *Era con Manuel con el que tenía que hablar*, o bien prescindir de la forma perífrástica: *Por eso no te hice caso.* *Tenía que hablar con Manuel*, si bien en este último caso se pierde en buena medida el énfasis identificador.

En este tipo de construcciones *que* debe ir siempre precedido del artículo: *No es de eso de lo que quería hablarte.* No sería correcto \**No es de eso de que quería hablarte.*

g) A veces la preposición que debe ir con el relativo se antepone al antecedente de manera indebida: \**No admito en el tono que me hablas.* \**Me gusta con la gracia que cuenta los chistes.* Lo correcto es *No admito el tono en (el) que me hablas.* *Me gusta la gracia con (la) que cuenta los chistes.*

h) En ocasiones *que* se adjunta al antecedente, anticipándose de manera indebida a la preposición que debe regirlo. La construcción resultante es un verdadero anacoluto: \**Es un individuo que con él no tengo nada que tratar.* Lo correcto sería *Es un individuo con el que no tengo nada que tratar.*

**Que y los otros relativos**

*Que* es intercambiable con otros pronombres y adverbios relativos. Lo hace a menudo con *cual*: *Tengo una pluma con la que me encanta escribir.* / *Tengo una pluma con la cual me encanta escribir.* También con *quien*, si es de persona: *El señor al que he saludado se llama Matías* / *El señor a quien he saludado se llama Matías.* Sin embargo, esto no es posible si encabeza, sin preposición, una subordinada especificativa: *Desde aquí se ve un paisaje que me gusta mucho.* / \**Desde aquí se ve un paisaje el cual me gusta mucho.* *Tú eres la persona que más me ha ayudado.* / \**Tú eres la persona quien más me ha ayudado.*

El relativo *cuyo/a* actúa siempre como determinante, precediendo a un nombre con el que concuerda, y tiene carácter posesivo. Su uso, sobre todo en la lengua coloquial, es muy escaso, y los hablantes tienden a sustituirlo por *que* seguido de *su*, dando lugar a un fenómeno que algunos llaman “quesuismo”: \**Conozco a un chico que su familia vive en Madrid,* o de un artículo: \**Es una ciudad que las calles están intransitables.* Lo más fácil para evitarlo es echar mano, precisamente, de *cuyo*: *Conozco a un chico cuya familia vive en Madrid.* *Es una ciudad cuyas calles están intransitables.* Si no estamos habituados a utilizarlo, siempre podremos cambiar la construcción sin que se altere el significado: *Conozco a un chico que tiene la familia en Madrid.* *Es una ciudad de calles intransitables.* Todo menos incurrir en ese error tan feo.



*Casa de la poesía en Gante*



**Quino: humor, creatividad y cultura en clase de ELE**

**Alba Alcántara Álvarez**

CVO Ivoran  
alba.alcantara@belgacom.net

**1. (En parejas)**

Aquí tenéis las viñetas de una tira cómica de Quino. Tenéis que ordenarlas formando una historia y completar el diálogo allí donde os parezca necesario.



Estas viñetas se publican por cortesía de Julieta Colombo: © Joaquín Salvador Lavado (QUINO) Esto No Es Todo – Editorial Lumen.

Fíjate en las siguientes expresiones, os pueden servir para completar los diálogos. Si tenéis problemas para comprenderlas o entender cómo las usamos, podéis preguntar al profesor.

**mostrar enfado**  
 ¡no hay derecho!  
 ¡cómo es posible!  
 ¡es una vergüenza!

**ganar tiempo para pensar**  
 bueno...  
 pues...  
 hombre, pues..., el caso es que...

**mostrar atención**  
 ¿en serio?  
 ¿de veras?  
 ¡no me digas!

**sorpresa**  
 ¡cielos!  
 ¡Dios mío!

**2. (Todo el grupo)**

Una vez que hayáis terminado, cada grupo cuelga las viñetas ordenadas en un panel y se comparan los resultados de toda la clase. ¿Habéis optado todos por el mismo orden y habéis construido el mismo tipo de historia? ¿Cuáles son las diferencias?

**3. (Todo el grupo)**

En la página siguiente encontraréis la tira cómica original de Quino. Leedla y la comparáis con lo que habéis hecho en los distintos grupos. ¿Coincide el orden con el que vosotros habéis imaginado? Y la historia, ¿es parecida? Atención al diálogo de las últimas viñetas porque allí se encierra la clave del humor, ¿en qué consiste?

**4. (En grupos de dos)**

Vais a buscar en la página oficial de Quino información sobre un aspecto concreto: vida, obra, temas, ejemplos de sus viñetas, etc.

<http://www.clubcultura.com/clubhumor/quino>

**5. (Todo el grupo)**

Se hace una puesta en común de los resultados de la búsqueda.

Aquí tenéis la tira de viñetas ordenada y con texto. El profesor entregará a los alumnos la fotocopia de esta tira de viñetas cuando éstos comiencen a hacer el ejercicio 3 de esta ficha y no antes.



## Los pelegrinitos<sup>(1)</sup>

**Eva Beltrán Gallardo**

Instituto Cervantes de Bruselas

### 1.- ANTES DE LEER

**A.-** Vas a leer un poema de Federico García Lorca. ¿Sabes algo de este escritor español? Comenta con tu compañero lo que conozcas de este escritor y luego entre los dos intentad poner en orden esta biografía de él. El nº 1 es el primer párrafo.

1\_\_ El 5 de junio de 1898 nació Federico García Lorca en Fuente Vaqueros, Granada. Era el mayor de cuatro hermanos. En 1909 se trasladó a vivir a Granada con su familia.

\_\_\_\_ Viajó a Nueva York y se matriculó en la Universidad de Columbia, allí pronunció varias conferencias antes de volver a España en 1930.

\_\_\_\_ Hasta su viaje a Nueva York participó en diversos actos en Madrid y Granada. Escribió casi la totalidad de su *Poema del Cante Hondo* y *Mariana Pineda*. Publicó su primera edición de *Cantares* en 1927 y su primer *Romancero Gitano*. Hizo su primer viaje a Cadaqués para visitar a Dalí y con Manuel de Falla visitó las Alpujarras en Granada.

\_\_\_\_ Estudió Filosofía y Letras y Derecho en Granada de 1915 a 1917. En esta época conoció al compositor Manuel de Falla y viajó por Andalucía, Galicia y Castilla.

\_\_\_\_ En 1936, tras el alzamiento militar contra la República, fue asesinado en Víznar, (Granada) el 19 de agosto.

\_\_\_\_ En 1931, publicó los primeros poemas de *Poeta en Nueva York* y fundó la compañía teatral *La Barraca*.

\_\_\_\_ Se instaló en la Residencia de Estudiantes de Madrid donde vivió hasta 1928. Allí conoció a Buñuel, Dalí, Salinas, etc. y se matriculó en Filosofía y Letras

\_\_\_\_ Viajó a Argentina y Uruguay donde pronunció conferencias, asistió a representaciones de sus obras *Mariana Pineda* y *Bodas de Sangre* y conoció al poeta Pablo Neruda. Regresó a España en mayo de 1934 donde triunfó con sus obras teatrales y publicó otras obras de gran importancia como *Llanto por Ignacio Sánchez Mejías*.

\_\_\_\_ En 1918 publicó su primer libro *Impresiones y Paisajes*.

**B.-** Y ahora que sabes algo más del autor vamos a reflexionar sobre el poema que vas a leer, que se titula *Los pelegrinitos*. ¿sabes qué significa la palabra?

Con toda la clase escribid una definición sencilla en la pizarra. Después buscad la palabra en el diccionario para comprobar el significado ¿Qué definición te gusta más, la vuestra o la del diccionario?

**C.-** ¿Normalmente lees poesía en tu lengua? Si no lo haces ¿por qué?

¿Crees que es más difícil entender poesía que prosa? ¿en qué aspectos te basas para argumentar tu respuesta?

### 2.- MIENTRAS LEES

**A.-** Lee el poema que tienes a continuación y comenta con tu compañero las palabras que no entiendes. A lo mejor algunas de ellas están en cursiva. Para ayudarte a comprenderlas, aquí tienes la definición de las palabras, ¿puedes colocar delante de cada definición la palabra en cursiva correspondiente?

\_\_\_\_\_ Dar con los pies en un obstáculo al ir andando, lo cual puede hacer caer.

\_\_\_\_\_ Tela muy tupida, generalmente de seda, cuyos hilos se cortan una vez tejidos para dejar una superficie suave y con pelo.

\_\_\_\_\_ Que siente turbación producida por alguna falta cometida o por alguna acción que se considera deshonrosa, humillante o ridícula.

\_\_\_\_\_ Tela recubierta por una de sus caras con un material de plástico .

Hacia Roma caminan  
dos «pelegrinos»,  
a que los case el Papa,  
porque son primos.

Sombrerito de hule  
lleva el mozuelo,  
y la «pelegrinita»,  
de terciopelo.

(1) Los «pelegrinitos» es un poema de origen popular y F. García Lorca respeta la pronunciación popular conservando «pelegrinitos», «pelegrinos», «pelegrinita» por peregrinitos, peregrino y peregrinita.

Al pasar por el puente  
de la Victoria,  
*tropezó* la madrina,  
cayó la novia.

Han llegado a Palacio,  
suben arriba,  
y en la sala del Papa  
los desaniman<sup>(1)</sup>.

Les ha preguntado el Papa  
cómo se llaman.  
El le dice que Pedro  
y ella que Ana.

Le ha preguntado el Papa  
que qué edad tienen.  
Ella dice que quince,  
y él diecisiete.

Le ha preguntado el Papa  
de dónde eran.  
Ella dice de Cabra,  
y él de Antequera.

Le ha preguntado el Papa  
que si han pecado.  
Él le dice que un beso,  
que le había dado.

Y la «pelegrinita»,  
que es *vergonzosa*,  
se le ha puesto la cara,  
como una rosa.

Y ha respondido el Papa  
desde su cuarto:  
¡Quién fuera «pelegrino»,  
para otro tanto!

Las campanas de Roma  
ya repicaron  
porque los «pelegrinos»,  
ya se casaron.

**DESPUÉS DE LEER**

**A.-** A ver si lo has entendido bien. Escribe el poema en prosa lo más fielmente al texto que puedas, intenta no añadir muchas palabras. Prosifica estrofa por estrofa cambiando el orden de las palabras si es necesario. Para ayudarte aquí tienes la primera estrofa como ejemplo.

*Dos peregrinos van a Roma para que el Papa los case ya que son primos...*

(1) Este verbo se usa aquí con el sentido popular y significa «les hacen preguntas».

¿Te parece más fácil el texto en prosa?

**B.-** Y ahora habla con tu compañero, ¿qué sabes del peregrino (edad, descripción física y de carácter, procedencia, etc.)?, ¿y de la peregrina?

**C.-** En el texto aparece una anécdota, ¿cuál? ¿Recuerdas cómo se cuentan anécdotas? Sigue las instrucciones y cuéntale la anécdota del texto a tu compañero.

*Circunstancias....(iban dos pelegrinos...)*

*De pronto! de repente! fíjate qué paso....(la madrina...)*

*¡Qué risa !! ¡Qué susto !! ¡Qué mala suerte !....*

Y ahora ¿por qué no aprovechas y le cuentas otra que te haya ocurrido a ti?

**D.-** También en el texto hay un diálogo entre el Papa y los dos peregrinos. En grupos de tres, escribid el diálogo y representadlo ante el resto de la clase. ¿Qué grupo lo ha hecho mejor ?

**PARA TERMINAR**

Tú también puedes ser poeta, ahora vas a crear tú un pequeño poema solo o con un compañero. Para ayudarte puedes seguir el esquema del poema que hemos trabajado para la primera estrofa y luego inventar dos más.

Hacia \_\_\_\_\_ caminan

\_\_\_\_\_ a que \_\_\_\_\_

porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ .... \_\_\_\_\_ ....

**EVALUACIÓN**

**A.-** ¿Ha sido muy difícil comprender el poema? ¿Crees que es útil leer poemas en la clase de español? ¿Por qué? ¿Y escribirlos? ¿Te gustaría hacer más actividades de este tipo en clase? ¿Por qué?

**B.-** ¿Qué otras actividades te gustaría hacer en clase? Haz una lista con tu compañero y ponedlas en común con toda la clase, a lo mejor coincidís en algunas. Seguro que vuestro profesor tomará buena nota del resultado.

## Nos vamos de viaje

### Marta Seseña Gómez

Universidad de Amberes (Fac. de Ciencias Económicas Aplicadas). Dpto.IBC

Università degli Studi di Milano

marta.sesenagomez@ua.ac.be v marta.gomez@unimi.it

#### GRUPO A

1. Sois los empleados de una gran agencia de viajes. Hoy llega a vuestra sucursal un grupo de estudiantes que quiere irse de viaje de fin de carrera. Preparad la estrategia que vais a utilizar para intentar que reserven el viaje con vosotros.

Podéis ayudaros de estas claves

*Precios reducidos a grupos, regalos, interés turístico del lugar, vida social del lugar, aspectos culturales, etc.*

A continuación tenéis las ofertas que podéis ofrecer a vuestros clientes.



#### OFERTA 1: Superoferta a Santiago

Duración: 6 días, 5 noches

Precio desde: 158,00 €

Fechas disponibles: Enero – Febrero – Marzo

Descripción del viaje: Santiago de Compostela es mucho más que una colección de monumentos grandiosos. Es un compendio de historia. Es un espectáculo humano donde conviven ciudadanos y visitantes. Aprovecha estos días para recorrer sus calles y encontrar una tuna, entrar en cualquier bar y descubrir la esencia de la gastronomía gallega y déjate seducir por todas sus posibilidades.

#### El precio incluye:

- Avión de ida y vuelta en clase turista con la compañía Iberia con vuelos directos, en caso de que los vuelos sean vía algún punto, consultar el suplemento.
- Estancia de 5 noches en hotel y régimen elegido.
- Seguro turístico y asistencia en destino.

#### El precio NO incluye:

Traslado aeropuerto-hotel-aeropuerto ni tasas de aeropuerto y precio por persona en habitación doble.

#### Elección de alojamiento:

1. **Hotel Husa Santiago Apostol** \*\*\*Cuesta de San Marcos, 1. Santiago de Compostela.

Situado a 3 Km. del centro histórico, en la carretera del aeropuerto de Lavacolla. Las habitaciones disponen de baño completo, mini-bar, TV, teléfono, hilo musical, caja fuerte y calefacción. Completa sus instalaciones con cafetería, restaurante, salón social, parking y garaje.

2. **Hotel San Lorenzo** \*\*San Lorenzo, 2. Santiago de Compostela. Está situado cerca de la catedral y del campus universitario. Las habitaciones tienen baño completo, calefacción y TV. El hotel dispone también de cafetería-restaurante y salones para reuniones.



#### OFERTA 2: Esta temporada tienes que venir a Andorra

Duración: 6 días, 5 noches

Precio desde: 234,00 €

Fechas disponibles: Enero - Febrero - Marzo – Abril

Descripción del viaje: Cógete una semana y vente a Andorra. A este precio, tienes el alojamiento durante 5 noches en media pensión, forfait durante 5 días en Pal Arinsal y... ¡a esquiar! Esta temporada tienes que venir.

#### El precio incluye:

Estancia durante 5 noches (de domingo a viernes) en el establecimiento y régimen de media pensión.  
5 forfaits para esquiar en Pal Arinsal.

Precios por persona en habitación doble. Consulta suplementos por habitación individual.

**Nota importante:** Esta oferta puede complementarse con un cursillo de esquí de 15 horas.

#### Elección de alojamiento:

1. **Hotel Europa** \*\* Av Carlemany, 57. Escaldes Engordany, Andorra. Situado en el centro turístico y comercial de Andorra, a 50m. de las paradas de autobús. A 100m. de Caldea, el Centro Termolúdico de Escaldes. El hotel cuenta con calefacción, ascensor, restaurante, cafetería y diferentes salas de reuniones. Las habitaciones cuentan con minibar, TV y teléfono.

2. **Hotel Cónsul** \*\*\* (Andorra la Vella) Plaça Rebés, 6. Andorra la Vella. Hotel de tradición familiar totalmente renovado en 1992. Situado en medio de Andorra la Vella, en pleno centro comercial y a 50 m. del barrio antiguo. Buena cocina en restaurante acogedor. Parking convencionado a 10 m. Dispone de 26 habitaciones con baño o ducha, wc, TV vía satélite, teléfono directo, salón-bar, comedor y terraza.

#### GRUPO B

1. Sois los empleados de una gran agencia de viajes. Hoy llega a vuestra sucursal un grupo de estudiantes que quiere irse de viaje de fin de carrera. Preparad la estrategia que vais a utilizar para intentar que reserven el viaje con vosotros.

Podéis ayudaros de estas claves

*Precios reducidos a grupos, regalos, interés turístico del lugar, vida social del lugar, aspectos culturales, etc.*

A continuación tenéis las ofertas que podéis ofrecer a vuestros clientes.



**OFERTA 1: Escapada a Mallorca**

Duración: 6 días, 5 noches.

Precio desde: 139,00 €

Fechas disponibles: Enero – Febrero –Marzo

Descripción del viaje: Mallorca, con sus majestuosas montañas, frondosos bosques de pino e inolvidables paisajes. Aprovecha esta oferta y ven a Mallorca a desconectar. Escápate en las fechas que te proponemos.

**El precio incluye:**

Billetes de avión para los vuelos de ida y vuelta con la compañía Iberia en clase turista.

Estancia en hotel y régimen elegidos. Traslados aeropuerto-hotel-aeropuerto. Asistencia en destino. Seguro de viaje. Precios por persona en habitación doble.

El precio no incluye las tasas de aeropuerto.

**Elección de alojamiento:**

1 **Hotel Balmes \*\*\* (Ca'n Pastilla)** Bellamar, 7. Ca'n Pastilla. Trato familiar y agradable. Muy tranquilo y acogedor. Situado a 50 metros de la playa. Habitaciones dobles con baño completo, teléfono, algunas con terraza. Salón de TV vía satélite, salón de lectura, comedor y cafetería con aire acondicionado, billar, restaurante, bar, pequeña piscina con sección para niños, jardín. La media pensión consiste en desayuno y cena, tipo buffet.

2. **Hotel Maria Isabel \*\*\* (Playa de Palma)** Villagarcía de Arosa, 19. Playa de Palma. Enclavado en el centro mismo de la Urbanización de Sometimes en Playa de Palma. Las habitaciones con teléfono, TV, cuarto de baño completo, aire acondicionado y terraza con vistas al mar. Amplios salones, terrazas, jardines, piscina exterior y climatizada, así como tres canales de televisión con música y radio en todas las dependencias, calefacción central, bar americano, sauna y piscina climatizada.



**OFERTA 2: Mucho para ver y vivir: MADRID**

Duración: 6 días, 5 noches.

Precio desde: 166,00 €

Fechas disponibles: Enero – Febrero –Marzo

Descripción del viaje: Una gran ciudad con pasado, presente y futuro; vital, atractiva, moderna y acogedora donde tienes mucho para ver y vivir: museos, pinacotecas, monumentos, cultura y diversión. Madrid te espera.

**El precio incluye:**

Billetes de avión de ida y vuelta en clase turista con la compañía Iberia. Estancia de 2 noches en el hotel y régimen elegido. Seguro turístico y asistencia en destino.

**El precio no incluye:** Traslados aeropuerto-hotel-aeropuerto ni tasas de aeropuerto. Precios por persona en habitación doble.

**Elección de alojamiento:**

1. **Hotel Tryp Centro Norte 3\*\*\*** Mauricio Ravel 10 28046 Madrid Situado en el triángulo formado por la Plaza de Castilla, el Paseo de la Castellana y Agustín Foxá, y próximo a la estación de trenes de Chamartín, este hotel de primera clase dispone de amplias y cómodas habitaciones. Asimismo, dispone de un jardín y una piscina abierta durante la temporada de verano. Aire Acondicionado • Baño privado • Teléfono • Caja fuerte • TV vía satélite.

2. **Hotel NH Nacional 4\*\*\*\*** Paseo del Prado, 48, Madrid. El hotel NH Nacional está situado en el "Triángulo del Arte", entre el Museo Thyssen-Bornemisza, el Museo del Prado y el Centro de Arte Reina Sofía, junto a la estación de Atocha (AVE), en pleno centro de Madrid y en frente del Jardín Botánico. El hotel NH Nacional dispone de 213 habitaciones y 1 suite con teléfono directo, TV en color, películas y videojuegos de pago, Canal Plus, mini-bar, aire acondicionado, kit de aseo gratuito, secador de pelo, hilo musical, almohadas a la carta, desayuno-buffé, desayuno para madrugadores y room service 24 horas.

**GRUPOS C y D**

1. Sois un grupo de estudiantes que está planeando su viaje de fin de carrera. Habéis visitado dos agencias de viajes y os han dado cuatro ofertas interesantes. Hoy debéis decidir dónde vais y con qué agencia haréis el viaje, pero antes trabajad en grupo y decidid los siguientes aspectos:

¿Cuál es el punto de destino que preferís y por qué?, ¿qué ofrece de especial ese destino?, ¿qué táctica vais a seguir para conseguir un precio más barato?, ¿en qué tipo de hotel os gustaría alojaros?, ¿cuáles son las características del viaje?, ¿en qué fechas queréis viajar?, ¿cuáles con las condiciones de pago?

A continuación tenéis las ofertas que os han propuesto las agencias:

**OFERTAS DE LA AGENCIA A**

**OFERTA 1: Mallorca**  
Duración: 6 días, 5 noches  
Precio: 139 euros.  
Fechas (meses): 01, 02 y 03

**OFERTA 2: Madrid**  
Duración: 6 días, 5 noches  
Precio: 166 euros.  
Fechas (meses): 01, 02 y 03

**OFERTAS DE LA AGENCIA B**

**OFERTA 1: Santiago**  
Duración: 6 días, 5 noches  
Precio: 158 euros.  
Fechas (meses): 01, 02 y 03

**OFERTA 2: Andorra**  
Duración: 6 días, 5 noches  
Precio: 234 euros.  
Fechas (meses): 01, 02, 03 y 04

FICHA 69

Yo quiero ser una chica Almodóvar

Sofía Gallego González  
 Instituto Cervantes de Bruselas  
 Universidad de Namur

1. Aquí tienes los carteles de algunas de las películas de Pedro Almodóvar. ¿Conoces alguna de ellas? Escucha la canción de Joaquín Sabina, *Yo quiero ser una chica Almodóvar*.

En parejas, identificad a qué películas hace referencia y en qué orden. (El profesor puede recortar los carteles para que los alumnos puedan ordenarlos siguiendo la canción)



2. **Vuelve a escuchar la canción. Fíjate en la letra e intenta responder a las preguntas siguientes.** (Se puede dar a los alumnos la letra de la canción si les resulta muy difícil).

- a) ¿Cómo es “ una chica Almodóvar” según Joaquín Sabina? ¿Con qué adjetivos la describirías? Por ejemplo, “ un poco lista”.
- b) En la canción se citan actores y actrices que han sido “chica Almodóvar”: ¿cómo se llaman?, ¿qué conoces sobre su trayectoria artística?, ¿podrías añadir otros nombres a la lista?
- c) En parejas, intentad explicar el significado de estas expresiones que aparecen en la canción:

“pasar de todo y no pasar de moda”	“esas chungas movidas de croatas y serbios”
“mis secretos de alcoba”	“con faldas y a lo loco”
“que me coman el coco”	“apuntarse a un bombardeo”

- d) Se puede seleccionar un fragmento de alguna de estas películas y verlo en clase para comprobar si “las chicas Almodóvar” se ajustan a lo descrito.
- e) En grupos de tres. Elegid una de las películas e imaginad un argumento a partir del título.



Collège Albert Descamps. Universidad de Lovaina la Nueva

3. **Canción de Joaquín Sabina**

*Yo quiero ser una chica Almodóvar*

Yo quiero ser una chica Almodóvar  
como la Maura, como Victoria Abril  
un poco lista, un poquitín boba,  
ir con Madonna en una limousine.

Yo quiero ser una chica Almodóvar  
como Bibí, como Miguel Bosé

*pasar de todo y no pasar de moda,  
bailar contigo el último cuplé.*

Y no parar de viajar del invierno al verano,  
de Madrid a New York, del abrazo al olvido,  
dejarte entre tinieblas escuchando un ruido  
de tacones lejanos.

Encontrar la salida de este gris laberinto,  
sin pasión ni pecado, ni locura ni incesto,  
tener en cada puerto un amante distinto  
no gritar ¡qué he hecho yo, para merecer esto!

Yo quiero ser una chica Almodóvar  
como Pepi, como Luci como Bom  
venderle al Garbo *mis secretos de alcoba*,  
ponerme luto por un matador.

Yo quiero ser una chica Almodóvar  
que a su chico le suplique ¡Átame!  
no dar el alma sino a quien me la roba,  
desayunar en Tiffany 's con él.

Y no permitir *que me coman el coco*  
*esas chungas movidas de croatas y serbios*  
ir por la vida al borde de un ataque de nervios,  
*con faldas y a lo loco.*

(Estribillo)

Como Patty Diphusa<sup>1</sup> escribir mis memorias,  
*apuntarme a cualquier tipo de bombardeo*  
no tener otra fe que la piel,  
ni más ley que la ley del deseo.

**Notas**

<sup>1</sup> En 1984, la revista *La Luna* le pidió a Almodóvar unas crónicas personales sobre lo que estaba ocurriendo en Madrid. Surgió así uno de sus personajes más provocadores y divertidos: Patty Diphusa, estrella de películas porno.



*Seminario de profesores*



## La belleza es relativa: Maritornes vista por don Quijote

**Esther Ortas Durand**

Universidad de Zaragoza  
EstherOrtas@hotmail.com

### A. Para entrar en el universo caballeresco de don Quijote cuando conoce a Maritornes

0. En situación: Don Quijote y Sancho han recibido una buena paliza a manos de unos arrieros que trataban de defenderse ellos mismos y también de proteger a sus yeguas de los deseos y tentativas sexuales de Rocinante, el caballo de don Quijote. Doloridos por los golpes, don Quijote y su escudero ven una venta, que el caballero creyó que era un castillo.

1. Sabemos que don Quijote veía e interpretaba las personas, las situaciones y los espacios que encontraba en su peregrinar en la clave literaria del universo de ficción propio de los libros de caballerías y las aventuras de los caballeros andantes. Pero, ¿qué diferencias hay entre un castillo y ese establecimiento situado en los caminos para hospedar a viajeros que los españoles llamamos venta?

En grupos de tres, haced una lista de todos los elementos, los objetos y las personas que creéis que sería posible encontrar en un castillo de esas historias medievales de caballeros y una venta española del siglo XVII. Quizás las siguientes imágenes os pueden servir de estímulo adicional:



### B. Una primera impresión sobre Maritornes.

1. Y en esa venta, que don Quijote imaginaba que era castillo, vivía y trabajaba Maritornes, cuyo poco atractivo aspecto físico real va a presentar enseguida el narrador. A continuación copiamos y adaptamos<sup>1</sup> este texto, que presentamos con huecos que cada pareja de estudiantes deberá completar seleccionando palabras entre las que aparecen sueltas abajo.

#### Texto:

Servía en la venta asimismo una moza asturiana, \_\_\_\_\_ (a) de cara, de nariz \_\_\_\_\_ (b), \_\_\_\_\_ (c) de cogote, de un ojo \_\_\_\_\_ (d) y del otro no muy sana. Verdad es que la \_\_\_\_\_ (e) del cuerpo suplía las demás faltas: no tenía siete palmos \_\_\_\_\_ (f) a la cabeza, que algún tanto le cargaban, la hacían, \_\_\_\_\_ (g) más de lo que ella quisiera.

#### Palabras para completar la descripción del texto:

- |  |                    |                 |
|--|--------------------|-----------------|
| 1. elevar la mirada                    | 2. chata           | 3. falta        |
| 4. preciosa                            | 5. de la cintura   | 6. ancha        |
| 7. recta y proporcionada               | 8. generosa        | 9. tuerta       |
|  | 10. fealdad        | 11. de los pies |
| 12. más azul que el cielo de primavera | 13. gallardía      |                 |
|  | 14. mirar al suelo |                 |

2. Ya tenéis datos para hacer os una impresión inicial de cómo era la criada asturiana. Ahora, comentad entre toda la clase las siguientes cuestiones:

2.1. ¿Qué tipo de descripción ofrece el narrador? ¿Es benévola, trata de mejorar la apariencia exterior del personaje, resulta neutra o cruel? ¿Es seria en todo momento, o utiliza una mirada irónica? Razonad vuestras respuestas.

2.2. ¿Os resulta atractiva Maritornes? ¿Por qué? ¿Qué es lo mejor y lo peor que tiene?

<sup>1</sup>Todos los textos del Quijote que se reproducen se modernizan en sus grafías y formas gramaticales y se actualizan léxicamente, cuando se cree necesario para asegurar la comprensión de los estudiantes. Para una lectura fiel y exacta del texto cervantino, profesor y estudiante tendrán que acudir a Miguel de Cervantes Saavedra, Don Quijote de la Mancha, edición del Instituto Cervantes, dirigida por Francisco Rico, Madrid: Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg, 2004, 1ª parte, capítulo XVI.

**C. De cómo Maritornes puede ser contemplada como toda una belleza**

¿No os ha gustado Maritornes? Todo en la vida es relativo, una pura cuestión de perspectiva. Por ejemplo, don Quijote, que transforma la realidad siguiendo la clave idealista del mundo de castillos, doncellas y caballeros andantes, va a percibir a la criada como una auténtica señora y una hermosura cuando ambos se encuentran a oscuras junto a la cama del caballero.

0. En situación: Maritornes había quedado con uno de los arrieros que se alojaban en la venta en que iría a su cama durante la noche para mantener relaciones sexuales con él. Y hacia el lecho de este hombre se dirigía cuando algo inesperado ocurrió. Leamos el fragmento adaptado de la novela:

**Texto:**

La maravillosa quietud del silencio de la venta y los pensamientos que siempre nuestro caballero traía de los sucesos que a cada paso se cuentan en los libros autores de su desgracia, le trajo a la imaginación una de las extrañas locuras que buenamente imaginarse pueden, y fue que él se imaginó haber llegado a un famoso castillo (que, como se ha dicho, castillos eran a su parecer todas las ventas donde se alojaba) y que la hija del ventero lo era del señor del castillo, la cual, vencida de su gentileza, se había enamorado de él y prometido que aquella noche, escondiéndose de sus padres, vendría a acostarse con él durante largo tiempo (...).

Pensando, pues, en estos disparates, se llegó el tiempo y la hora (que para él fue aciaga) de la venida de la asturiana, la cual, en camisón y descalza (...), con táticos y prudentes pasos, entró en el aposento donde los tres [el arriero, don Quijote y Sancho] se alojaban, en busca del arriero. Pero apenas llegó a la puerta, cuando don Quijote la oyó y, sentándose en la cama, (...) con dolor de sus costillas, tendió los brazos para recibir a su hermosa doncella. La asturiana, que toda recogida y callando iba con las manos delante buscando a su amante, topó con los brazos de don Quijote, el cual la tomó fuertemente de una muñeca y tirándola hacia sí, sin que ella osase hablar palabra, la hizo sentar sobre la cama. Le tentó luego el camisón, y aunque este era de arpillera, a él le pareció ser de finísima y delgada seda. Traía en las muñecas unas cuentas de vidrio, pero a él le dieron vislumbres de preciosas perlas orientales. Los cabellos, que en alguna manera tiraban a crines, él los marcó por hebras de lucidísimo oro de Arabia, cuyo resplandor al del mismo sol oscurecía; y el aliento, que sin duda alguna olía a ensalada rancia y revenida, a él le pareció que arrojaba de su boca un olor suave y aromático; y, finalmente, él la pintó en su imaginación del mismo modo lo que había leído en sus libros de la otra princesa que vino a ver al malherido caballero vencida de sus amores, con todos los adornos que aquí van puestos. Y era tanta la ceguedad del pobre hidalgo que el tacto ni el aliento ni otras cosas que traía en sí la buena doncella no le desengañaban, las cuales pudieran hacer vomitar a otro que no fuera arriero; antes le parecía que tenía entre sus brazos a la diosa de la hermosura.

1. ¿Cómo reaccionó don Quijote al tener contacto con Maritornes? ¿Diríais que se sintió atraído por ella? ¿Por qué?
2. ¿Os parece humorístico este pasaje? Razonad vuestras respuestas.
3. La risa que provoca este episodio se produce gracias al contraste entre la desagradable realidad de Maritornes y la perfección del ideal físico de mujer que cree tocar don Quijote.

3.1. Vamos a analizar con más detalle el citado contraste. En grupos de tres, revisad el texto y completad con la información adecuada las casillas del cuadro que sigue:

Elemento físico o de la indumentaria de Maritornes	En realidad es/ son...	Don Quijote imagina que es/ son...
El camisón		
La pulsera de su muñeca		
Los cabellos		
El aliento		
El conjunto de Maritornes	Haría _____ a una persona normal	Pero en don Quijote produce

3.2. ¿Podéis ampliar este repertorio de impresiones contrarias compuesto de elementos repulsivos de la realidad que se contraponen a otros maravillosos del mundo ideal del caballero? Imaginad otros componentes del físico y el aspecto exterior de una persona que os parezcan especialmente feos o asquerosos y anotad al lado en qué cosa delicada o sutil lo transformaría la imaginación de un loco como don Quijote.

**D. Describir a una Maritornes y a una belleza de mujer.**

Ya hemos comprobado cómo nuestro caballero percibe en la poco agraciada Maritornes los atractivos propios de la hermosa hija del señor de un castillo. Pero ahora vamos a tomar nosotros la pluma en lugar de Cervantes, y realizaremos nuestras propias descripciones en grupos de cuatro.

1. En las ilustraciones que siguen aparece Maritornes.
  - 1.1. Observad bien las imágenes. ¿Podéis identificar en ellas a esa mujer?



John Vanderbank, ilustración para la edición de Miguel de Cervantes, *Vida y hechos del ingenioso hidalgo don Quixote de la Mancha*, Londres: J. y R. Tonson, 1738.



Gustave Doré, ilustración para la edición de Miguel de Cervantes, *L'ingénieux hidalgo don Quichotte de la Manche*, trad. par Louis Viardot, París: Librairie de L. Hachette et Cie., 1863, vol. I, p. 106.<sup>2</sup>

1.2. Ahora rellenad las dos fichas que siguen:

-En el primer caso, anotad todas las palabras (adjetivos, grupos de nombres y adjetivos, expresiones comparativas, etc.) que creéis que se pueden aplicar al retrato físico de Maritornes tal como aparece representada en las imágenes que acabáis de mirar.

<sup>2</sup>Más ilustraciones de ediciones del Quijote en <http://www.csdll.tamu.edu/cervantes/V2/index.html>

-En el segundo caso, apuntad palabras y expresiones con un sentido opuesto, contrario, a los significados de los términos con los que habéis descrito a la Maritornes de las ilustraciones.

Ficha 1.2.1. Maritornes	Ficha 1.2.2. Una bella doncella
Maritornes es..... .....	La bella doncella es..... .....
Maritornes tiene..... .....	La bella doncella tiene..... .....
Maritornes es más..... ..... que ..... y tan..... como.....	La bella doncella es más..... ..... que ..... y tan.....co mo .....

1.3. Con el trabajo que hemos realizado tenemos suficientes instrumentos para retratar físicamente bien una mujer fea y desagradable como Maritornes, bien una hermosa y encantadora como una guapa doncella. Ahora ya podemos crear y describir a una mujer de nuestro tiempo (real o imaginaria) que se ajuste a uno de esos dos estereotipos.

Para ello, dividimos la clase en dos sectores: el de los interesados en escribir sobre el físico de una Maritornes contemporánea y el de los que prefieren retratar una belleza del siglo XXI. Dentro de esos dos sectores, el profesor forma nuevos grupos de cuatro personas que trabajarán juntas y escribirán su descripción.

Cada grupo puede y debe aprovechar para elaborar su descripción algunas de las expresiones o palabras que se han utilizado ya durante los ejercicios B1, C3 y D.1.2, o incluso de los términos que han aparecido al realizar la actividad A1.

1.4. Cada uno de los dos sectores de la clase dispondrá de una pared donde se expondrán los diferentes textos de cada grupo. Después, los grupos que han descrito a una Maritornes de nuestros días se acercarán a la pared con las descripciones de la mujer hermosa, y viceversa. Tras leer los textos de sus compañeros, cada grupo escogerá la descripción del otro sector que más les gusta y explicará al resto de la clase la razón de su elección (es la más humorística, la más idealista, etc., etc.).

Título Nivel	Destreza principal Otras destrezas	Objetivos	Soluciones Material
<p><b>Ficha 66</b>  <b>Quino, humor, creatividad y cultura en clase de ELE</b>  <i>Nivel inicial</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión escrita,</li> <li>- Expresión oral,</li> <li>- Comprensión escrita.</li> </ul>	<p><i>Discursivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar marcadores discursivos para mostrar sorpresa, enfado, atención, y ganar tiempo para pensar.</li> </ul> <p><i>Culturales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar contacto con el mundo humorístico de Quino.</li> </ul>	<p>El material necesario para la realización de esta ficha son las viñetas de Quino y están incluidas en la ficha.</p> <p>Si se quiere consultar la obra a la que pertenecen estas viñetas u otras del autor, la editorial Lumen de Barcelona tiene publicadas un buen número de obras del autor.</p>
<p><b>Ficha 67</b>  <b>Los pelegrinitos</b>  <i>Nivel inicial alto o intermedio</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión e interacción oral</li> <li>- Comprensión y expresión escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer al poeta Federico García Lorca.</li> <li>- Sensibilizar al alumno ante la poesía en la clase de español.</li> <li>- Proficificar un poema y darse cuenta de los cambios.</li> <li>- Contar una anécdota.</li> <li>- Representar un pequeño diálogo.</li> <li>- Crear un poema.</li> </ul>	<p>Pertenece al libro <i>Primeras Canciones</i> (1922) de F. García Lorca.</p> <p>Duración de la actividad: una hora, aproximadamente.</p> <p>Claves de los ejercicios.</p> <p>Antes de leer A:                      1- 6- 5- 2- 9- 7- 4- 8- 3</p> <p>Mientras lees A:                      tropezar- terciopelo- vergonzosa- hule- desanimar</p>
<p><b>Ficha 68</b>  <b>Nos vamos de viaje</b>  <i>Niveles: Inicial (A2) e Intermedio (B1)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todas, principalmente la expresión oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar decisiones en grupo.</li> <li>- Expresar la opinión y razonarla.</li> <li>- Expresar acuerdo y desacuerdo.</li> <li>- Hacer propuestas.</li> <li>- Convencer.</li> <li>- Hablar de planes y proyectos.</li> <li>- Pedir y dar información sobre un viaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fase previa: Se divide la clase en cuatro grupos; dos de ellos serán las agencias de viajes A y B y los otros dos serán los de los "clientes".</li> <li>- Fase 1: Durante quince o veinte minutos cada grupo trabaja de forma autónoma; las agencias de viajes preparando sus estrategias y los "clientes" organizando las claves de su viaje.</li> <li>- Fase 2: Interactuación. Los grupos de los "clientes" se reúnen, en turnos alternativos, con las dos agencias. El profesor puede dar cinco o diez minutos a cada grupo de clientes y después intercambiar los grupos.</li> <li>- Fase 3: Reflexión. Los clientes se reúnen para tomar la decisión final. Las agencias reflexionan sobre su actuación y piensan cómo pueden mejorar sus estrategias de venta para próximos clientes.</li> <li>- Fase 4: Final (en gran grupo). Los clientes explican su elección, las agencias explican sus fallos y aciertos de estrategias de venta.</li> </ul>
<p><b>Ficha 69</b>  <b>Yo quiero ser una chica Almodóvar</b>  <i>Niveles intermedio y avanzado</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión auditiva</li> <li>- Expresión oral</li> <li>- Expresión escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la filmografía de Pedro Almodóvar.</li> <li>- Deducir el significado de frases hechas y expresiones en lenguaje coloquial.</li> <li>- Imaginar el argumento de una historia.</li> <li>- Interactuar en grupo.</li> </ul>	<p>Canción:  <i>Yo quiero ser una chica Almodóvar,</i>                      de Joaquín Sabina,  <i>Física y Química, 1992</i></p> <p>Se puede encontrar información sobre la filmografía de Almodóvar en <a href="http://www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/almodovar/esp/peliculas.htm">http://www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/almodovar/esp/peliculas.htm</a></p>
<p><b>Ficha 70</b>  <b>La belleza es relativa: Maritornes vista por don Quijote</b>  <i>Nivel avanzado</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aunque de alguna manera aparecen integradas las cuatro macrodestrezas, la actividad trabaja esencialmente la comprensión lectora y la producción escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender y utilizar el vocabulario y los procedimientos lingüísticos necesarios para describir detallada y valorativamente el exterior de una persona.</li> <li>- Crear nuevas imágenes comparativas para retratar el aspecto de una persona.</li> <li>- Acercarse, a través de un episodio concreto, al <i>Quijote</i>, al tiempo que se hace especial hincapié en el potencial humorístico de la novela.</li> <li>- Suscitar curiosidad e interés por el universo iconográfico del <i>Quijote</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos los textos del <i>Quijote</i> se modernizan en sus grafías y formas gramaticales. Para una lectura fiel y exacta del texto cervantino, pueden acudir a <i>Don Quijote de la Mancha</i>, edición del Instituto Cervantes, dirigida por Francisco Rico, Círculo de lectores-Galaxia Gutenberg, 1ª parte, cap. XVI.</li> <li>- Otras ilustraciones: <a href="http://www.csdl.tamu.edu/cervantes/V2/index.html">http://www.csdl.tamu.edu/cervantes/V2/index.html</a></li> <li>-Ejercicio B.1.:                      a-6; b-2; c-3; d-9; e-13; f-11; g-14</li> </ul>



## Gramática básica del estudiante de español

Rosario Alonso Raya, Alejandro Castañeda Castro, Pablo Martínez Gila, Lourdes Miquel López, Jenaro Ortega Olivares, José Plácido Ruiz Campillo  
Editorial Difusión, Barcelona, 2005.

El equipo de autores de la excelente *Gramática básica del estudiante de español*<sup>1</sup> tiene el gran mérito de haber aprovechado los valiosos aportes de la gramática cognitiva con una flexibilidad tal que el resultado es una obra asequible para estudiantes de ELE de los niveles “acceso”, “plataforma” y “umbral” (A1-A2-B1, en la clasificación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*).

El libro (compuesto por 44 capítulos organizados en siete secciones, a saber, *Sustantivos y adjetivos, Determinantes, Pronombres personales, Verbos, Preposiciones, Oraciones y Ortografía*) pretende ofrecer una descripción operativa y fiable de los recursos gramaticales. En lugar de presentar una lista inconexa de reglas particulares que pueden llevar al aprendiz a formular generalizaciones incorrectas<sup>2</sup>, los autores parten del valor único que posee toda forma gramatical para justificar y explicar las funciones concretas que puede desempeñar en diferentes contextos de uso. Además, el libro incluye unas tablas de verbos conjugados, más de 370 ejercicios de automatización, comprensión y producción (todos de respuesta cerrada) y una clave de soluciones. Los ejercicios no consisten en series de frases aisladas, artificiales y rebuscadas, sino que la lengua siempre se presenta en contextos reales y verosímiles, con la consiguiente optimización de la rentabilidad comunicativa. Al resolver las tareas, los aprendices se ven obligados a integrar sus conocimientos gramaticales, léxicos, pragmáticos, etc.

La comprensión de los significados gramaticales se facilita mediante el uso sistemático y juicioso de una serie de elementos figurativos (colores y otras convenciones gráficas, además de los dibujos –siempre amenos, a menudo funcionales– de David Revilla), la decisión de reducir al mínimo imprescindible la jerga gramatical y, sobre todo, la voluntad de adaptar las nociones excesivamente abstractas de la gramática cognitiva en aras de una mayor transparencia pedagógica<sup>3</sup>.

La obra cuenta con un componente contrastivo: los autores señalan algunas estructuras que suelen estar presentes en la interlengua de los alumnos en cierta fase de su aprendizaje. Asimismo, ocasionalmente llaman la atención hacia la variación geográfica que caracteriza determinados fenómenos.

Inútil decir que también esta gramática excelente contiene algunas afirmaciones que pueden parecer discutibles. Así,

no deja de sorprender que *los zapatos* se incluya en la lista de ejemplos de los sustantivos que «se usan normalmente en plural», al lado de ejemplos como *las gafas, las tijeras, unos prismáticos*. Ciertas reglas quizá lleven a generalizaciones indebidas: uno se puede preguntar si es cierto que en español “el sujeto de la oración tiene que estar determinado” (p. 34; en el libro, no se tratan estructuras como *Faltan ejemplos, o Se venden pisos*), o que “todas las palabras tienen un acento” (p. 247). Otras reglas son superfluas (en la p. 83, se afirma que en construcciones reflexivas el pronombre reflexivo va antes del pronombre no reflexivo; ahora bien, el problema también se hubiera podido solucionar aplicando otra regla, enunciada en la p. 80, según la cual el pronombre CI precede al pronombre CD). No se analiza el fenómeno del leísmo. De hecho, el único pronombre CD masculino mencionado en el libro es *lo(s)*. En uno de los ejercicios, se invita a los aprendices a rellenar la frase *Discutió con su abuelo y ... encerró en el armario*, y la única solución recogida en la clave es *lo*.

Probablemente, lo que ha inducido a los autores a tomar decisiones como las que acabamos de describir ha sido el afán de simplificación. Por cierto, no resulta fácil averiguar en qué medida los recursos gramaticales seleccionados son suficientes para lograr los objetivos comunicativos correspondientes a los niveles A1-B1 del *Marco de referencia europeo*. La secuenciación de contenidos operada aquí no podrá evaluarse hasta que se publique el segundo tomo de la gramática. En efecto, la última palabra del libro –y es sintomático que figure en un dibujo– encierra la promesa de una continuación. Según el dicho, segundas partes nunca son buenas, pero hacemos votos por que el segundo tomo de esta gramática sea igual de riguroso, divertido e innovador que el primero.

Danny Masschelein

Hogeschool voor Wetenschap & Kunst, Bruselas

### Notas

<sup>1</sup> El lector interesado podrá descargar el índice y una muestra gratuita en <http://www.difusion.com/ele/inicio/>, así como una reseña publicada en el número 4 de la revista redELE.

<sup>2</sup> Para la noción de *instrucción operativa*, véase el artículo de José Plácido Ruiz Campillo publicado en el número 15 de *Mosaico* (<http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/mosaico15.pdf>).

<sup>3</sup> Véase, a este propósito, un artículo de Alejandro Castañeda Castro, uno de los autores de la gramática, recogido en el número 0 de la revista redELE (<http://www.sgci.mec.es/redele/revista/castaneda.shtml>).



## Redes

### Diccionario combinatorio del español contemporáneo

Dirigido por Ignacio Bosque  
Ediciones SM, Madrid, 2004.

Este verano he ido a Compostela para ver el botafumeiro, ganar la compostela y tocar la esclavina del apóstol. Alguien que no conozca el significado de las palabras *botafumeiro*, *compostela* y *esclavina* podrá encontrarlo en cualquier diccionario pero no en este nuevo diccionario de *Redes*, editado por SM. Lo que sí hay son combinaciones de verbos, adjetivos, adverbios y sustantivos y por eso se habla de un diccionario combinatorio.

Si quieres opinar sobre la *salud* de una persona, vas a encontrar en este diccionario un sinfín de posibilidades. Una persona puede tener la salud débil, de hierro, delicada, desbordante, endeble, envidiable, frágil, fuerte, mala, mermada, quebradiza y robusta. Bajo la palabra *quebradizo* notarás que esta palabra se puede combinar con cinco categorías de sustantivos, no sólo con la salud sino también con la moral, la memoria, el estado emocional, la fidelidad, la conciencia y otras 27 posibilidades. Por lo menos espero que no tengas la salud ni la moral quebradizas sino una salud de hierro, una salud envidiable y robusta.

En cualquier otro diccionario se pueden encontrar las definiciones frecuentes de las palabras. Este nuevo diccionario *Redes*, editado por SM, no proporciona las definiciones de las palabras ni la lista de sinónimos de estas palabras. Nos enseña cómo y con qué otras palabras pueden utilizarse y nos enseña cómo describir lo que nos resulta natural o cotidiano.

El diccionario de Clave, por ejemplo, define la palabra '*película*' desde el conjunto de imágenes cinematográficas hasta la capa fina que cubre algo y, en sentido coloquial, un cuento que no tiene fundamento pero no incluye las combinaciones con otros adjetivos o verbos. El diccionario *Redes* no da ninguna definición pero nos permite encontrar una serie de adjetivos para opinar sobre una determinada película como aburrida, almibarada, anodina, arrolladora, bélica, divertida, entretenida, espectacular, excelente, genial, graciosa, inolvidable, interesante, lacrimógena, mediocre, redonda, romántica, soporífera, trepidante. También, una serie de verbos combinatorios como los siguientes: la película puede aburrirte, entretenerte, frustrarte.

Y tú puedes acortar, analizar, censurar, cortar, criticar, dirigir, disfrutar de, estrenar, exhibir, filmar, hacer, interpretar, interrumpir, montar, plantear, protagonizar, proyectar, rebobinar, reponer, rodar o simplemente ver la película.

Este diccionario combinatorio muestra cómo se combinan las palabras en función de su significado. La información combinatoria que *Redes* proporciona es de naturaleza semántica, que no se obtiene ni se deduce directamente de las definiciones de los diccionarios y el estudiante de español

y también el profesor no nativo de español debe adquirir familiaridad con muchas de estas combinaciones, tan naturales e inmediatas para el hablante nativo.

El diccionario ha sido elaborado a partir de un gran corpus de 250 millones de palabras, constituido por textos periodísticos de 68 publicaciones de prensa española y americana de los últimos 20 años.

Y se ha empleado el lenguaje de la prensa por ser una "*fente representativa de la lengua común empleada a ambos lados del Atlántico*". En los periódicos viene el idioma vivo, el que se está usando.

El diccionario se basa mayoritariamente en las palabras abstractas en vez de en las concretas ya que "*nos interesaba recopilar los usos figurados, las palabras en movimiento*", según Ignacio Bosque, miembro de la Real Academia Española, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid y padre espiritual de esta obra.

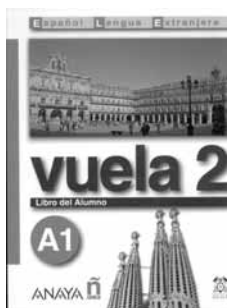
Aquí sólo se trata de combinaciones frecuentes y se dirige a todos/as los/las profesionales del idioma castellano, profesores, traductores y también hablantes preocupados por el uso del español o solamente para echar una ojeada y navegar por él.

Algunos inconvenientes son el hecho de que *Redes* no dé ninguna solución para un problema fundamental para cualquier estudiante del español, es decir, el uso de Ser y Estar. Y para conocer los sustantivos derivados de algún verbo como dormilón de dormir, tampoco nos sirve y todavía tenemos que seguir recurriendo a nuestro María Moliner.

¿Qué tipo de profesor/a quieres ser este año escolar?

¿Un profesor absentista, aburrido, afamado, brillante, célebre, competente, consumado, cualificado, curtido, deficiente, destacado, distinguido, docto, entusiasta, especializado, estimulante, excelente, experto, falso, famoso, honorario, ilustre, incompetente, interino, invitado o simplemente bueno o malo? Espero que, por lo menos, seas uno/a que navegue de vez en cuando por este interesante diccionario de *Redes*. En suma, el diccionario *Redes* es una obra importante y llena de novedades en la tradición lexicográfica del español por la presentación de las palabras según las combinaciones que pueden establecerse entre sí. La obra será, sin duda, muy útil para todos aquellos que, además de la corrección sintáctica y la propiedad léxica, buscan la relación más adecuada a la hora de combinar palabras en unidades superiores.

Liesbeth Merckx  
Vlekho – C.V.O Bruselas



## Vuela 2. Libro del alumno

Ma Ángeles Álvarez, Ana Blanco, Ma Jesús Torrens y Clara Alarcón  
Editorial Anaya. Madrid. 2005.

El equipo de la Universidad de Alcalá ha acabado en el primer trimestre del 2005 la elaboración del segundo volumen del método *Vuela* que se ha publicado con el nombre de *Vuela 2*. El método consta de 3 partes: el libro del alumno (con CD), el libro del profesor (con CD) y un cuaderno de ejercicios. Es un curso basado en las directrices del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y corresponde al nivel A1.

Como comentan los autores del método, éste es un curso intensivo de español destinado a estudiantes que no disponen del tiempo necesario para seguir un curso regular. También es adecuado para clases de 2 ó 3 horas semanales. Los autores insisten también en el hecho de que puede funcionar por módulos, lo que permite la salida o la incorporación de alumnos en cada momento. *Vuela 2* está pensado para estudiantes con conocimientos básicos y es apropiado tanto para adolescentes como para adultos.

El método está compuesto de 5 unidades divididas en 2 lecciones cada una. Cada lección es una unidad de trabajo basada en las destrezas comunicativas.

Se tiene que realizar una tarea (llamada función en el método), por ejemplo: pedir la comida en un restaurante, describir el interior de una vivienda, preguntar por un lugar, hablar de acontecimientos pasados, hablar por teléfono, ...

Para realizar esta tarea, el alumno dispone en cada caso de unas fichas gramaticales, un léxico amplio y material diversificado para trabajar la escritura y la fonética. Cada lección termina con una hoja de repaso de los puntos gramaticales estudiados y de los giros relacionados con situaciones practicadas. Al final del método, el estudiante dispone de las transcripciones del material de comprensión auditiva, de un glosario con el léxico fundamental traducido a 5 idiomas (inglés, francés, alemán, italiano y portugués), de un apéndice gramatical y de ejercicios de revisión.

Los 5 grandes temas tratados en el libro son: la alimentación, la vivienda, la ciudad, actividades del pasado y planes de futuro.

Se puede decir que *Vuela 2* es un método de factura clásica, en el que no aparecen ideas nuevas, ni actividades innovadoras, pero en el que la originalidad proviene de un ritmo sostenido que obliga al alumno a participar activamente en su aprendizaje. Se trata de un curso intensivo y es una de las características que más se notan. No es un método que se considere árido, como a veces puede ser el caso, sino que fomenta la participación y el trabajo del alumno en cada

instante. Cada lección comienza con una introducción que pone al estudiante en situación ante el tema en el que va a trabajar. Pueden ser palabras que hay que ordenar según unas características dadas, un texto de presentación de un tema, palabras que se deben relacionar con imágenes, textos con huecos que se tienen que completar, etc. (...) No hay nada repetitivo y se adelanta muy rápidamente en los conocimientos. Hay una sensación real de avance. Por supuesto, no profundiza ningún punto del léxico, de la gramática o del uso lingüístico, pero las actividades permiten que el alumno adquiera lo antes posible los recursos imprescindibles para desenvolverse en el mundo hispano. Esto no significa que se trabaje a la ligera, pero como sugiere el título, se «sobrevuela» la disciplina para que el alumno pueda, lo antes posible, «volar» con sus propias alas. Y, si hace falta, siempre queda la opción de que el profesor añada el vocabulario, la gramática o los ejercicios que le parezcan útiles para profundizar lo que sea necesario.

Como se trata de un método intensivo, el contenido cultural está bastante reducido. No aparecen, como a menudo se ve en otros métodos, los clásicos textos informativos o de comprensión lectora, al final de cada lección. En *Vuela 2*, la interculturalidad entra ya en los diálogos o los ejercicios. A veces será útil la ayuda del profesor para dar explicaciones o aportar detalles para evitar equívocos o para explicar el uso de palabras «informales». El enfoque cultural se refiere sobre todo a España y muy poco al ámbito hispanoamericano, lo cual se echa de menos, tanto más cuanto que en las grabaciones del CD varían mucho los acentos y las nacionalidades de los interlocutores. A propósito del CD, otro punto poco práctico del método es que el número de las pistas del disco no aparece indicado al lado del ejercicio correspondiente. Se puede perder entonces bastante tiempo en la preparación de las clases.

En resumen, *Vuela 2* es un método muy conveniente para los alumnos que desean seguir clases dinámicas y para aquellos cuya meta sea enseñar o aprender *rápidamente* las bases del español sin tener que llegar a profundizarlas.

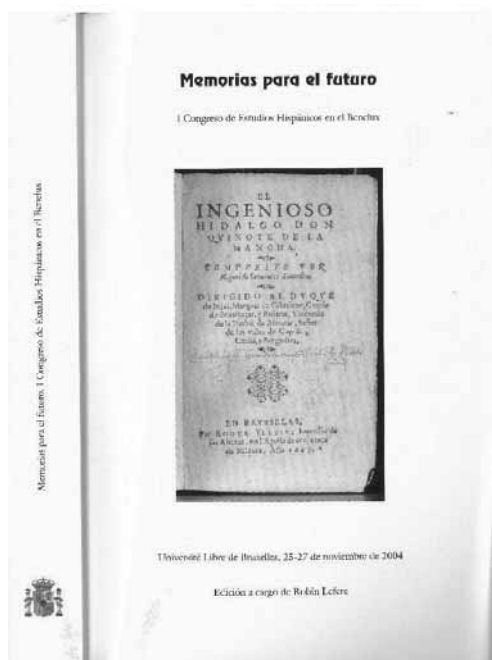
Hay que señalar, finalmente, que los ejercicios están destinados a practicar los contenidos lingüísticos mediante actividades que reflejan acciones y tareas de la vida cotidiana, de acuerdo con la propuesta que sugiere el *Marco Común Europeo de Referencia*.

Viviane Vernimmen  
Institut des Sacrés-Coeurs, 1410 Waterloo

## Publicaciones

El Ministerio de Educación y Ciencia de España ha editado en 2005 las actas de este Congreso que se celebró en la Universidad Libre de Bruselas del 25 al 27 de noviembre de 2004.

La edición, cuidadosamente elaborada, se abre con un prefacio escrito por la Embajadora de España en Bélgica, María Victoria Morera Villuendas, y continúa con la conferencia inaugural que estuvo a cargo del Catedrático de la ULB y organizador del Congreso, Profesor Robin Lefere.



El libro consta de cuatro partes que siguen la estructura del Congreso: «Los estudios filológicos en las universidades del Benelux», «Hacia otras disciplinas: historiografía, ciencias políticas, arqueología», «La traducción literaria en el Benelux» y por último «La promoción del hispanismo en el Benelux» que concluye con un balance de «La presencia del español en el Benelux: de la recuperación a la expansión» a cargo de la Secretaria General de la Consejería de Educación, Inmaculada Canet Rives. Cierra el libro una utilísima «Guía del hispanismo en el Benelux».

La Consejería de Educación de la Embajada de España en Bruselas, que ayudó a preparar el Congreso y colaboró muy activamente en su desarrollo, ha participado decisivamente en el proceso de edición de esta obra y se ha ocupado de distribuirla entre organismos oficiales de España y del Benelux, las bibliotecas españolas de las Facultades de Filología y de Románicas, bibliotecas de las Universidades y Escuelas Superiores de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

En este I Congreso se ha trazado «la historia y las grandes orientaciones de los estudios hispánicos en el Benelux» para que, como dice la Embajadora en el Prefacio, «el futuro guarde memoria puntual del prometedor estado del hispanismo en el Benelux».



*Mesa redonda sobre la «Promoción del Hispanismo en el Benelux» durante el I congreso de estudios hispanicos*

## Conferencias y seminarios

La Consejería de Educación organiza y apoya diferentes actos destinados a difundir aspectos de la cultura española que son menos conocidos. El día 7 de diciembre el Doctor Carlos Castilla del Pino, Psiquiatra y Académico de la Real Academia Española, impartió un seminario sobre su «Autobiografía» en la U.L.B. Este seminario, abierto a alumnos universitarios de los Departamentos de Español, estuvo dirigido fundamentalmente a aquellos estudiantes que han abordado este tema durante el curso.

Además, organizado por la Consejería de Educación y el Instituto Cervantes de Bruselas, el Dr. Castilla del Pino impartió una conferencia con el título



*Carlos Castilla del Pino, de la Real Academia Española*

«Idea de la locura en Cervantes» en el marco de un ciclo de conferencias sobre el *Quijote* con motivo del IV Centenario.

### Otras conferencias

Con motivo de la entrega del II Premio Mosaico de Narración Breve, del que se dará cumplida información en el próximo número, ha pronunciado una conferencia sobre su obra literaria el poeta Jaime Siles.

El I.E.H. (Instituto de Estudios Hispánicos) de Amberes organiza anualmente un ciclo de conferencias que ha ido adquiriendo prestigio con el paso del tiempo. Esta Consejería, que siempre ha tenido una participación destacada en el mismo, colabora este año con las siguientes conferencias:



## Informaciones

«Las grandes catedrales del siglo XIII en España y el Modernismo en Cataluña» a cargo de Basilio Losada, catedrático de la Universidad de Barcelona, y «El viaje de ida y vuelta: la literatura hispanoamericana», por Fernando Rodríguez Lafuente, director del suplemento literario de ABC. Es de destacar también el apoyo a actos académicos de difusión cultural organizados por las universidades y escuelas superiores. Entre otros, podemos citar la colaboración con la Escuela Superior Lessius, de Amberes, para la organización de una jornada titulada «Tras las huellas del *Quijote*».

## Formación del profesorado

Esta Consejería está llevando a cabo un importante plan de formación del profesorado de ELE durante el curso 2005-2006.

En Bélgica, durante el primer trimestre han tenido lugar dos jornadas pedagógicas, una para los profesores de la red ARGO de la Comunidad Flamenca y otra, para los profesores de la Comunidad Francesa.

Una novedad digna de mención es la colaboración que se ha establecido entre el CON (Centrum voor Nastcholingen Onderwijs – Centro de Formación y Reciclaje de la enseñanza) de la Universidad de Amberes y la Consejería de Educación. A partir de este año la Consejería de Educación impartirá seminarios de formación a los profesores de este Centro.

En el Ciclo de las Comunidades Autónomas se han impartido ya los seminarios correspondientes a Cantabria y Canarias.



### *Jornada de formación de profesores en Luxemburgo*

Por otra parte se ha iniciado un nuevo «Ciclo de Experiencias Didácticas» destinado a la presentación de materiales por profesores de español.

En Luxemburgo se ha llevado a cabo una Jornada para profesores de español, por primera vez en el marco del plan de formación de profesores del Ministerio de Educación de Luxemburgo y, concretamente, del SCRIPT que tiene como objetivos, entre otros, la innovación pedagógica y la formación continua.

En los Países Bajos, la Consejería de Educación ha organizado una jornada pedagógica en colaboración con el Instituto Cervantes de Utrecht.

## Calendario

Actividades realizadas con la colaboración de la Consejería de Educación. En el momento del cierre de la revista el calendario sigue abierto.

### LUXEMBURGO

#### Jornada Pedagógica

- *Gramática en la clase de ELE. De la reflexión a la actuación pedagógica*  
Fecha: 17-02-2006  
Lugar: SCRIPT-CDPFC  
Hora: de 15:30 a 19:30
- *X certamen Literario "Antonio Machado"* organizado por el Círculo Cultural Español "Antonio Machado"

con la colaboración de la Embajada de España en Luxemburgo y la Consejería de Educación.

- *IV Concurso de dibujo* organizado por Asociación de padres de Luxemburgo en colaboración con Consejería de Educación.

Información: A. Javier Arnedo  
alce.luxemburgo.lu@exterior.pntic.mec.es

### PAÍSES BAJOS

- Seminarios y Jornadas pedagógicas
- Fechas y temas por determinar
- Información: asesoriaholanda.nl@mec.es

**BÉLGICA**

*Communauté Française*

**CAF**

- *La lengua actual (segunda jornada)*

Woluwe-Sant-Pierre, 16/01/2006  
 Peruwelz, 24/01/2006  
 Tihange, 2/03/2006  
 Formador: Cristóbal Gutiérrez  
 (Consejería de Educación)

- *Tratamiento de la literatura*

Esneux, 20-21/03/06

Información: Danièle Janssen  
 CAF La Neuville, 1  
 4500 Tihange (Belgique)  
 Tel. +32 (85)27 13 60  
 Fax +32 (85) 27 13 99  
 caf@skynet.be – www.lecaf.be

**Red Católica Francófona**

- *La prensa española 16-02-06*
- *Español coloquial y juvenil 21-04-06*

Lugar: Facultés Universitaires Saint-Louis  
 43 Bl. du Jardin Botanique  
 1000 Bruselas

Ponentes: Cristóbal Gutiérrez y Federico Curto

Información: Joëlle Lints,  
 lints@fusl.ac.be

*Het Gemeenschapsonderwijs*

**Jornadas de Formación del Profesorado de la red ARGO**

- *La prensa española*  
 CVO Kapellen, 9-02-06
- *La naturaleza y el turismo en España*  
 CVO Gent, 21-03-06

- *La comida y la bebida en España*  
 CVO Oudenaarde 19-04-06
- *La prensa española: periódicos y revistas*  
 CVO Mol, 19-05-06

Ponentes:  
 Federico Curto y Cristóbal Gutiérrez

Más información:  
 Jean Eyckmans, pedagogisch adviseur

Dirección:  
 Bisschoppenhoflaan, 404 bus 11  
 2100 Deurne  
 Tel. y fax: 03 324 12 56  
 Jean.eyckmans@Village.uunet.be

Información en [www.rago.be](http://www.rago.be)  
 (Begeleidingsdienst- Studiedagen)

**Jornada Pedagógica de la Vrije Universiteit Brussel**

- *La gramática en la clase de ELE: de la reflexión a la actuación*

Ponente: Concha Moreno García, de la Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

Fecha: jueves 16 de febrero de 2006 de 9.30 a 16 h

Lugar: V.U.B., Pleinlaan 2, 1050 Brussel  
 (se comunicará el aula al confirmar la inscripción)

Precio: 45 euros. El abono de esta cantidad se hará en la cuenta nº 001-0686455-62 con mención de CONI29857IDLOINK1 + 05004 y su nombre.

Responsable pedagógica: Sra. Vinciane Vanderheyde [v.vanderheyde@pi.be](mailto:v.vanderheyde@pi.be)

**Inscripción:** Antes del 31 de enero de 2006

**Información:** IDLO secretaría:  
 Tel. 02 / 629 24 32 – Fax: 02/629.36.36.

**Consejería de Educación de la Embajada de España**

**I Ciclo de presentación de materiales didácticos**

- *Cine en el aula: “La lengua de las mariposas”*  
 27/01/06, a las 14h.  
 Ponente: Lieve Cools

- *El camino de Santiago*  
 22/02/06, a las 14h.  
 Ponentes: Liesbeth Marckx y Jef Timmermans

- *El trabajo con el mundo animal y las onomatopeyas*  
 23-03-06, a las 14  
 Ponente: Consuelo Escudero Medina

Información: Consejería de Educación  
 Bl. Bischoffsheimlaan, 39  
 1000 Bruxelles  
 Metro Madou y Botanique / Kruidtuin  
 Tel. 02 219 53 85  
[asesoriabelgica.be@mec.es](mailto:asesoriabelgica.be@mec.es)  
<http://www.sgci.mec.es/be>

**Ciclo de Comunidades Autónomas**

- C.A. de Castilla y León: 18-01-06
- C.A. de Cataluña: 15-02-06
- C.A. de Extremadura: 15-03-06
- C.A. de Galicia: 17-05-06

**Consejería de Educación, Escuela Superior VLEKHO, Instituto Cervantes**

**VI jornada pedagógica del español en Bélgica**

*La enseñanza de la gramática en la clase de ELE*

6 de mayo 2006  
 Constará de una conferencia plenaria y dos series de tres seminarios paralelos

Información: 02 219 53 85  
[asesoriabelgica.be@mec.es](mailto:asesoriabelgica.be@mec.es)

## CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España  
Consejería de Educación



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

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/](http://www.sgci.mec.es/be/)

## AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

### BÉLGICA

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

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

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

### PAÍSES BAJOS

Asesoría Técnica  
Consulado General de España.

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

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

## PUBLICACIONES

### Revistas

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

MOSAICO 10, Teselas de actualidad  
MOSAICO 11, El vocabulario  
MOSAICO 12, marzo 2004  
MOSAICO 13, junio 2004  
MOSAICO 14, diciembre 2004  
MOSAICO 15, junio 2005  
MOSAICO 16 Diciembre 2005.  
La Competencia intercultural en la enseñanza y aprendizaje del español

### Libros

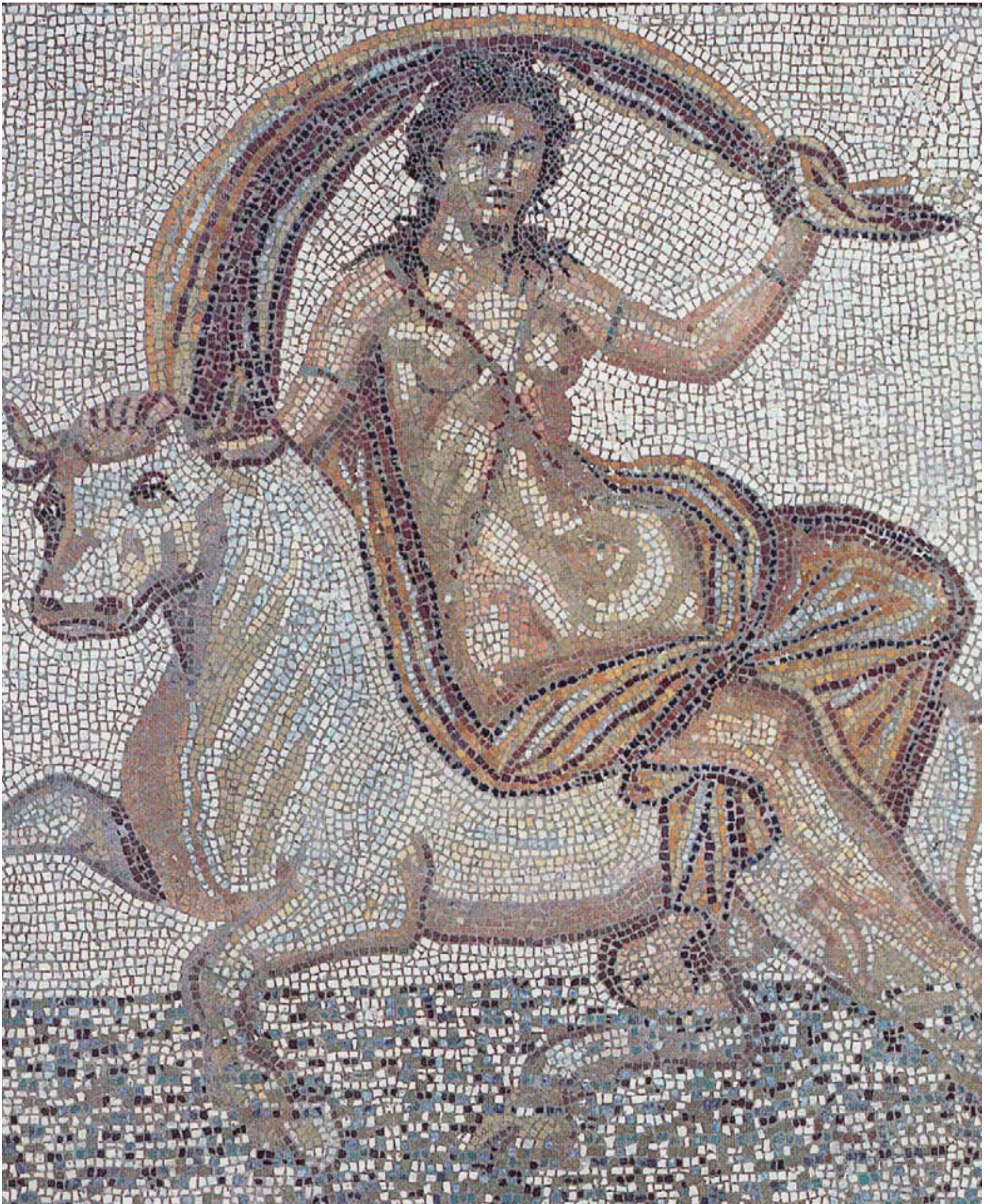
LASCA. Español para neerlandófonos  
ACTAS DEL I CIEFE  
ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS.  
ACTAS DEL II CIEFE  
SPAANS IN NEDERLAND  
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BÉLGICA  
TAREAS QUE SUENAN BIEN  
MEMORIAS PARA EL FUTURO. I Congreso de Estudios Hispánicos  
FORMESPA

## SEDES DEL INSTITUTO CERVANTES EN EL BENELUX



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

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



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y  
LUXEMBURGO

EMBAJADA DE ESPAÑA



educación  
exterior