32

BOLETÍN DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Apartado 890
29080 Málaga
ESPAÑA

Boletín nº 32 • Abril de 2005

BOLETÍN DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
Núm. 32, abril 2005

- CARTA DEL DIRECTOR **3**
- NOTICIAS DE ASELE
  Informe de la Junta Directiva **5**
  Informe de Secretaría **7**
  Informe de Tesorería **7**
  Delegaciones de Asele **7**
  Estado de la Asociación **9**
- ARTÍCULO DE FONDO
  Comparar lenguas y fenómenos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras **11**
- LECTURAS COMPLEMENTARIAS **25**
- EL ESPAÑOL EN EL MUNDO
  El español en el Reino Unido **29**
- PARA LA CLASE DE ESPAÑOL
  La creación de diccionarios en el aula **45**
- ENTREVISTA
  …a Francisco Fernández Oria **55**
- LO QUE DICE LA PRENSA **59**
- MISCELÁNEA **69**
- CONGRESOS, JORNADAS Y CURSOS
  Próximos congresos **71**
- NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS **73**
- REVISTA DE REVISTAS **91**
- CREACIÓN
  Las madres no son tan santas **95**

CARTA DEL DIRECTOR

Estimado socio:

Por muchas razones, se me hace difícil escribir esta carta para presentar el número que debería haberse publicado hace tiempo; no solo no hemos podido respetar las fechas de salida que últimamente acordamos (por causas ajenas a nuestra voluntad, todo hay que decirlo), sino que tampoco hemos logrado hasta el día de hoy la financiación externa que necesitamos para sacar el boletín en el formato de siempre. Esperemos que las cosas cambien, aunque sea poco a poco.

Como en números anteriores, en este aún mantenemos las secciones habituales, lo que no significa que continúen siendo las mismas en los próximos, pues a la pereza habitual de los socios para remitir colaboraciones hay que añadir la dificultad que en algunos casos entraña conseguirlas por encargo explícito.

Una vez más, me parece oportuno resaltar lo que se dice en el apartado 11 del Reglamento de Régimen Interno de nuestra Asociación a propósito del Boletín, el cual, además de ser un órgano de información de carácter interno entre los asociados, sirve también de cauce para que los socios den a conocer los resultados de sus investigaciones o experiencias en el terreno de la enseñanza de ELE. Así que, a buen entendedor...

Saludos cordiales,
Pablo Domínguez

JUNTA DIRECTIVA

Presidente
Salvador Montesa Peydro
Universidad de Málaga

Vicepresidenta
María Luz Gutiérrez Araus
UNED. Madrid

Secretaria-Tesorera
Concha Moreno García
Formadora de profesores

Vocal-Director del Boletín
Pablo Domínguez González
Universidad de La Laguna

Vocal
Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo

Vocal-Presidente del Congreso
Alfredo Álvarez
Universidad de Oviedo

Secretaría

Apartado 890. 29080 Málaga. España
Fax: 34 629 51 08 04
Buzón de voz: 34 609 56 51 71
Correo electrónico: gestion@aselered.org
http://www.aselered.org

Boletín

Director
Pablo Domínguez González
Universidad de La Laguna
pdguez@ull.es

Comité editorial
Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo
iscasal@uniovi.es

José Alberto Luis Estévez
Universidad de La Laguna
jalues@ull.es

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo
dgro000@encina.pntic.mec.es

Dolores Soler Espiauba
Consejo de Ministros, Bruselas
dol.soler@skynet.be

Concha de la Hoz Fernández
Universidad de Oviedo
cdelahozf@uniovi.es

1. El Boletín de ASELE se publica dos veces al año, en abril y en octubre.

2. Todos los socios están invitados a enviar sus colaboraciones para cualquiera de las secciones del Boletín.

3. Salvo excepciones, la extensión máxima de los textos será la siguiente:

Informes:	**10 folios***
Experiencias didácticas:	**5 folios***
Noticias de libros:	**20 líneas***
Noticias de Congresos, etc.:	**20 líneas***
Reseñas críticas:	**2 folios***

(Folio: 30 líneas. Línea: 70 caracteres)*

4. Los textos deberán enviarse en un disco de 3.5", Word, acompañado de una copia en papel.

5. La dirección del Boletín se reserva el derecho de publicar las colaboraciones, así como de resumirlas o extractarlas cuando lo considere oportuno.

6. El Boletín acepta publicidad sobre materias relacionadas con los fines de la ASELE. Los interesados pueden solicitar información sobre tarifas y condiciones.

7. En todo caso, tanto los colaboradores como los anunciantes deben tener en cuenta que el número de mayo se cierra el 15 de febrero y el de noviembre, el 15 de agosto.

Correspondencia:
BOLETÍN DE ASELE
El Greco, 11.
38007 Santa Cruz de Tenerife
Tel.: (34) 922 22 35 78
Fax: (34) 922 31 76 11
Correo electrónico:
pdguez@ull.es

ISSN: 1135-7002
Depósito Legal: M-27.508-1988
Diseño: Domingo Moreno
Maquetación: Imagraf Impresores, S.A.

NOTICIAS DE ASELE

Informe de la Junta Directiva

Próximo congreso

A esta alturas ya habréis recibido todas la circular sobre el próximo congreso que se celebrará en Oviedo. Toda la información disponible la tenéis en la red (www.asele.org y www.funiovi.org/asele/). De todos modos os recordamos los datos más importantes. Se celebrará del 22 al 25 de septiembre de 2005 en la Facultad de Filología de Oviedo. El tema es *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Las líneas temáticas dentro de las que se podrán presentar comunicaciones son las siguientes:

- La mediación, la interacción y la comprensión audiovisual: nuevas categorías del Marco Común Europeo de Referencia.
- Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza de ELE.
- Conexiones entre la pragmática y otras disciplinas lingüísticas.
- Enfoques pragmáticos en las disciplinas artísticas: la comunicación y la expresión del conocimiento artístico.

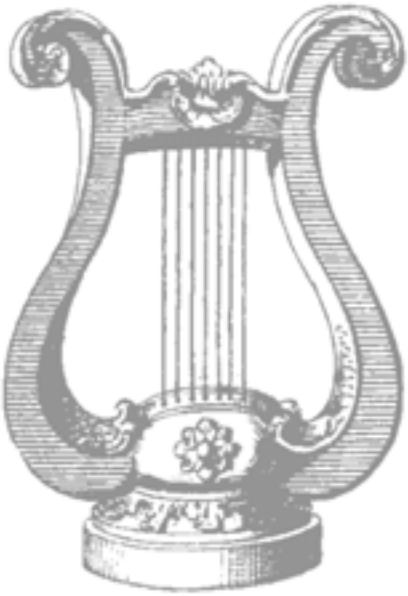
Aunque no es definitivo, las ponencias plenarias estarán a cargo de D. José Antonio Martínez García (Universidad de Oviedo), D. Salvador Gutiérrez Ordóñez (Universidad de León) y D. César Antonio Molina (director del Instituto Cervantes).

Para cualquier consulta podéis dirigiros al Comité Organizador del *XVI Congreso Internacional de ASELE* en la siguiente dirección postal:

XVI Congreso Internacional de ASELE
Secretaría de los *Cursos de Español para Extranjeros*
Facultad de Filología, Campus de *El Milán* , Universidad de Oviedo.
c/ Teniente Alfonso Martínez, s/n, Oviedo, 33 011. España.

O a través del teléfono, fax o correo electrónico siguiente:

Tel.: 985 10 44 92
Fax: 985 10 46 77
Correo electrónico: ele@correo.uniovi.es



Premio ASELE de investigación

Premio de investigación para Tesis Doctorales, Memorias de Máster o de Licenciatura inéditas, dotado con 1.000 euros y certificado.

Para trabajos realizados en 2005.

BASES:

1. Podrán concurrir a él los autores de Tesis Doctorales, Memorias de Máster o de Licenciatura relacionadas con el español como lengua extranjera, defendidas en el año 2005 en cualquier universidad nacional o extranjera.
2. La Tesis, la Memoria de Máster o de Licenciatura deberá estar escrita en español.
3. Los aspirantes enviarán a la Secretaría de ASELE (Premios de Investigación, Apartado de Correos 890, 29080 Málaga (España) los siguientes documentos:
   a) Un ejemplar de la Tesis o Memoria.
   b) Una certificación académica de la fecha de lectura y calificación obtenida.
   c) Un resumen (de unas 500 palabras) en el que se expliquen los objetivos, metodología y conclusiones principales.
4. El plazo de presentación finalizará el día 30 de abril de 2006. Los ejemplares enviados por correo u otros medios que lleven fecha oficial de salida de 30 de abril o anterior, se aceptarán hasta el 15 de mayo siguiente.
5. El fallo se dará a conocer durante la celebración del congreso anual (septiembre de 2006).
6. La Junta Directiva se pondrá en contacto con el autor del trabajo premiado para estudiar la posible publicación. En caso de que sea publicado por otra editorial o entidad con posterioridad a la fecha del premio, deberá hacerse constar que ha recibido el presente galardón.
7. El fallo del jurado será inapelable.
8. No se devolverán ejemplares de los trabajos presentados, a menos que se solicite expresamente.

Renovación de cargos

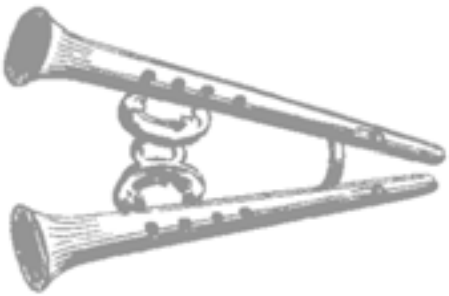
Como está preceptuado en los Estatutos, en la Asamblea General que se celebrará durante el Congreso se procederá a la elección de cargos para la Junta Directiva. En esta ocasión toca renovar la vicepresidencia y la secretaría-tesorería. Los socios que deseen presentarse deberán comunicarlo a la secretaría con al menos quince días de antelación.

También se procederá a determinar la sede del Congreso de 2006 y elegir al socio que lo organizará y presidirá. Igualmente se discutirá sobre la posible temática. Os anunciamos todo esto para que vayáis pensando y preparando ofertas.

Nuestra página en la red

Habréis notado que hemos cambiado nuestra dirección. Ahora es www.asele.org, aunque la antigua dirección sigue funcionando provisionalmente. Se aceptan todo tipo de sugerencias y colaboraciones.

Ese cambio lleva aparejado el cambio del e-m de la secretaría que ahora es secretaria@asele.org



Informe de secretaría

Socios

En el momento actual el estado de la asociación respecto al número de socios es el siguiente: hay 1022 socios procedentes de 49 países. Como de costumbre advertimos que en aplicación de los Estatutos se va a proceder a dar de baja a los socios que adeuden más de dos cuotas.

Informe de tesorería

Estado de cuentas
Pago de cuotas

Recordamos que los socios que residan en España deben domiciliar su cuenta en una entidad bancaria.

Los que no puedan pagarlo por banco tienen la oportunidad de hacerlo con tarjeta bancaria a través de nuestra página *web*. Finalmente, podéis ingresar la cuota directamente en cualquier oficina del BBVA a la cuenta de ASELE: 0182-3394-97-0207317733 (sucursal Méndez Núñez. Málaga). En este caso, especificar bien vuestro nombre y cuota que pagáis pues a veces nos llegan ingresos que no podemos identificar. Es conveniente que mandéis a Secretaría una fotocopia del documento de ingreso (Apartado 890 – 29080 Málaga).

En este momento hay xxx socios que ya han abonado la cuota de 2005 y xxx que faltan por abonarla. Independientemente de ello, hay muchos que aún adeudan las cuotas de 2004 y 2003. Si desea saber cuál es su estado en relación a los pagos, envíe un e-m a secretaria@asele.org

Delegaciones de ASELE

Delegados

ALEMANIA • Romero Gacía, Carlos
carlos.rg@freenet.de
AUSTRALIA • Poyatos Matas, Cristina
c.matas@mailbox.gu.edu.au
BÉLGICA • Soler-Espaiuba, Dolores
dol.soler@skynet.be
BRASIL • Farias Fernández, Mónica
delasele@nitnet.com.br
CAMERÚN • Berlinga Bessala, Simón
CANADÁ • Muñoz Liceras, Juana
jliceras@uottawa.ca
CONGO N • Kongolo Kanda, Juan Pedro
jp-nkongolo-kanda@yahoo.fr
COREA DEL SUR • Lim, Hyo Sang
hslim@nms.kyunghee.ac.kr
CHINA • Chen, Chu Lan
chulal@public.east.cn.net
DINAMARCA • Jensen, Peter Rohde
peter_rohle_jensen@fc.skolekom.dk
ESTADOS UNIDOS • Jarvis, Grace
jarvisg@dickinson.edu
FINLANDIA • Carcero González, Alberto
alberto.carcedo@utu.fi
GRECIA • Natividad Peramos
nperamos@itl.auth.gr
HOLANDA • Sierra Martínez, Fermín
f.sierra@hum.uva.nl
HUNGRÍA • Lakatos, Susana
ISRAEL • Lerner, Ivonne
ivoyar@netvision.net.il
ITALIA • Calvi, María Vittoria
mvcalvi@ibguniv.unibg.it
POLONIA • Malinowski rubio, Paula
paula@raptor.bci.net.pl
REINO UNIDO • Beaven, Tita
m.c.beaven@open.ac.uk
SUECIA • Stenqvist, Gunnel
gunnel.stenqvistGra@edu.lycksele.se

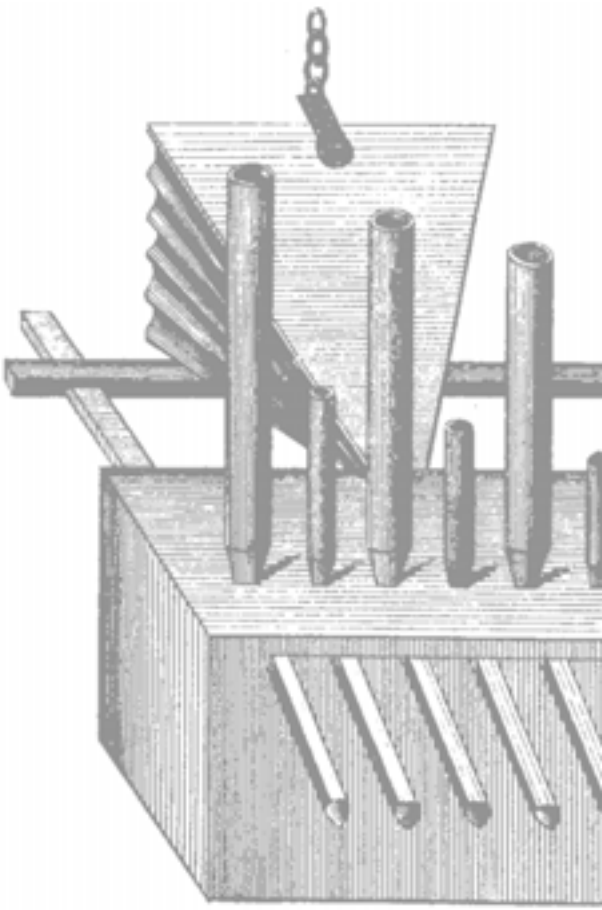
Bélgica

a. Instituto Cervantes. Ciclo Ver para leer: Literatura en la clase de ELE. Marta Sanz, Universidad Antonio de Lebrija (Noviembre 2004).
b. Universidad Lubre de Bruselas (ULB). Primer Congreso de Estudios Hispánicos en el Benelux: Memorias para el futuro, patrocinado por la Embajada de España (Cronología del estudio del español en Bélgica, Holanda y Luxemburgo).
c. Consejería de la Embajada de España e Instituto Cervantes. Ciclo: Literatura y Cine en clase de ELE. Ponentes: Blas Martínez y José María Conget (Febrero y marzo 2005).
d. El Instituto Cervantes organiza un ciclo de 17 seminarios sobre las Comunidades Autónomas españolas, muy útil para profesores y alumnos de ELE.

DOLORES SOLER-ESPIAUBA
Delegada en Bélgica

China

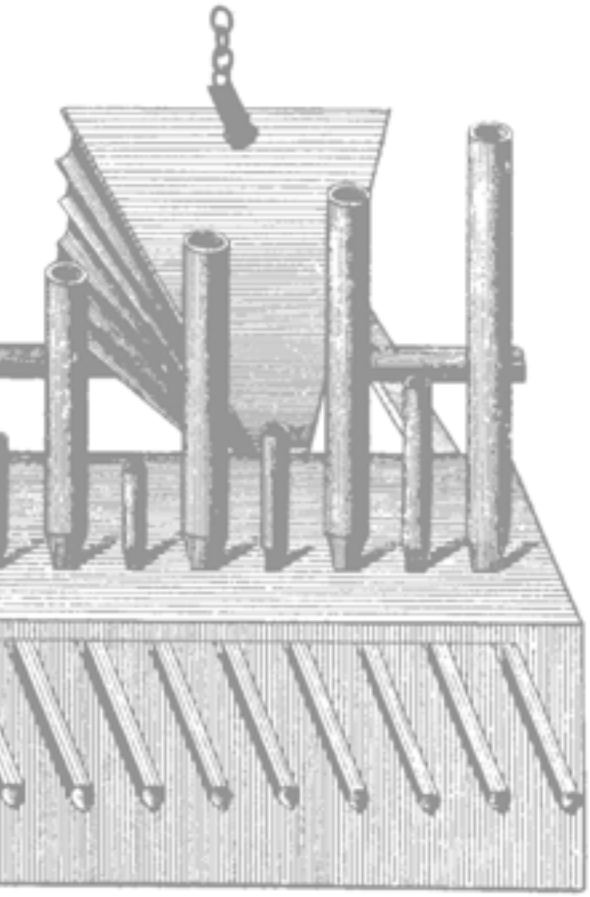
1. La enseñanza del español ha registrado un nuevo desarrollo en China: desde 2003 se han fundado nuevas secciones o facultades de español en varias universidades, tales como la Universidad Unida de Beijing, el Instituto de Lenguas Extranjeras de Dalian, el Instituto de Formación Profesional de Shenzheng y la Universidad City de Hong Kong, alcanzando un total de más de veinte universidades donde se enseña el español en China. Además, se han establecido muchos cursos particulares de castellano en Beijing, Shanghai, Guangzhou, Jinan y otras ciudades.
2. Se han publicado recientemente importantes obras de español, como son: el *Diccionario chino/español de economía y comercio*, la *Gramática básica de español*, *Correspondencia comercial en español* y contratos más utilizados en los negocios internacionales, libros de fonética y de conversación de español, *Historia de la novela hispanoamericana*, *Rostro de la rosa,* con motivo del centenario del nacimiento de Pablo Neruda, así como un manual de chino para hispanohablantes titulado *El chino de hoy,* en 3 tomos.
3. Se han llevado a cabo varios exámenes de español en China: el examen de nivel



IV, el examen de nivel VIII, así como el examen del Instituto Cervantes.

4. Se han instalado en China ciertas redes por Internet en español, entre las que figuran: Red de la Agencia de Noticias Nueva China, http://www.spanish.xinhua-net.co; Red de China, http://www.china.com.cn; Red Popular, http://www.spanish.peopledaily.com.cn y Red del Ministerio de Relaciones Exteriores, http://www.fmprc.gov.cn.

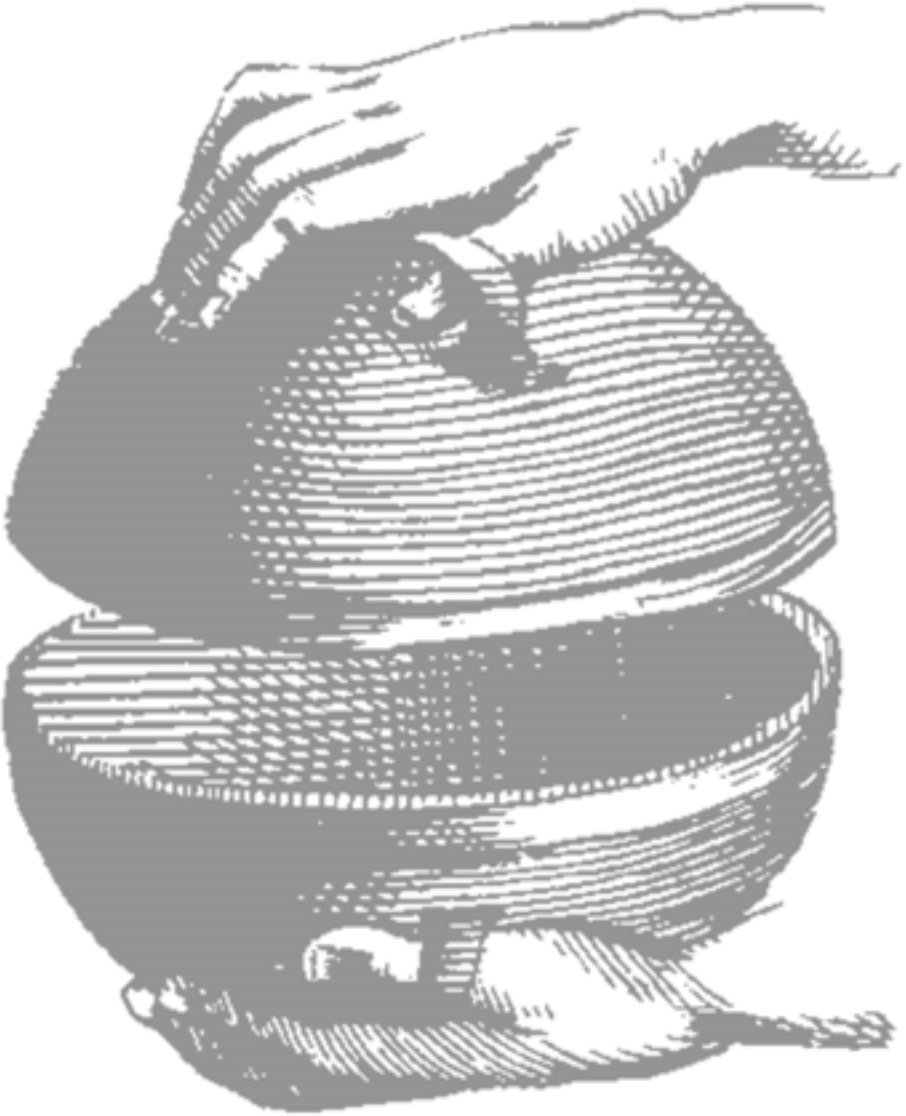
CHEN CHU LAN
Delegada en China
Beijing, 24 de enero de 2005



Estado de la asociación

La Asociación cuenta en la actualidad con 1.022 socios distribuidos en 49 países distintos. La distribución por países es la siguiente:

1.	ALEMANIA	19
2.	ARGELIA	16
3.	ARGENTINA	8
4.	AUSTRALIA	3
5.	AUSTRIA	5
6.	BÉLGICA	5
7.	BRASIL	20
8.	CAMERÚN	1
9.	CANADÁ	6
10.	COLOMBIA	2
11.	COREA DEL SUR	3
12.	COSTA DE MARFIL	3
13.	CUBA	2
14.	CHINA	3
15.	DINAMARCA	4
16.	ECUADOR	2
17.	EGIPTO	2
18.	ESLOVENIA	7
19.	ESPAÑA	646
20.	EEUU	32
21.	FILIPINAS	1
22.	FRANCIA	13
23.	GRECIA	8
24.	HOLANDA	13
25.	HUNGRÍA	2
26.	IRLANDA	5
27.	ISLANDIA	4
28.	ISRAEL	8
29.	ITALIA	36
30.	JAMAICA	1
31.	JAPÓN	18
32.	LÍBANO	1
33.	MARRUECOS	1
34.	MÉXICO	5
35.	NAMIBIA	1
36.	NORUEGA	5
37.	POLONIA	4
38.	PORTUGAL	4
39.	REINO UNIDO	21
40.	REP. D. CONGO	7
41.	REP. DE CHIPRE	1
42.	SUDÁFRICA	1
43.	SUECIA	9
44.	SUIZA	3
45.	TAIWAN	12
46.	TURQUÍA	2
47.	VENEZUELA	3
48.	DESCONOCIDOS	30



ARTÍCULO DE FONDO

Comparar lenguas y fenómenos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras

FRANCISCO MATTE BON
Universidad de Salerno (Italia)

En el presente artículo recojo algunas reflexiones generales sobre la función que pueden desempeñar las comparaciones entre lenguas y, dentro de la misma lengua, entre diferentes fenómenos, en la enseñanza de una lengua extranjera, así como sobre las modalidades con las que suele llevarse a cabo la comparación. Seguirá en un próximo número del Boletín una segunda parte en la que se propondrá una ejemplificación práctica de las ideas expuestas aquí.

Voluntariamente limito el uso de términos como *contraste* y *contrastivo* a las citas y referencias a corrientes de pensamiento porque, como explicaré, considero que lo que suele asociarse a ellos no es más que una parte de un complejo universo, en gran medida olvidado o ignorado en la enseñanza de lenguas extranjeras, que convendría explorar de maneras más sistemáticas por las múltiples oportunidades que puede proporcionarnos de reflexionar sobre lo que hacemos a la hora de conceptualizar lengua en la clase y en los materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras, así como por las valiosas herramientas que de él pueden surgir.

Dados los inevitables límites de espacio, no podemos agotar aquí el problema de las comparaciones entre lenguas en los estudios lingüísticos y ni siquiera en el ámbito más restringido de la enseñanza de idiomas. Fuera de la enseñanza de idiomas, las comparaciones han sido frecuentes desde diferentes perspectivas: piénsese por ejemplo en los estudios comparativos cuya finalidad era establecer los niveles de parentesco entre diferentes lenguas, o en algunas escuelas lingüísticas que estudian algunos fenómenos *transversalmente* entre lenguas para buscar *universales lingüísticos*, *parámetros*, etc. o simplemente para estudiar fenómenos aislados o tipologías de lenguas o de fenómenos[1]. En este trabajo concentraremos nuestra atención en lo que se hace habitualmente en el día a día de la enseñanza de idiomas cuando se comparan lenguas, y especialmente en los materiales utilizados (gramáticas, diccionarios, manuales).

Con la excepción de algunas etapas relativamente breves en las que se intentó

1. Sobre esto véanse, entre otras obras, I. Santos Gargallo 1993 y J. M.ª Liceras 1996.

arrinconar este aspecto[2], directa o indirectamente, explícita o implícitamente, la enseñanza de lenguas extranjeras siempre se ha ocupado de diversas maneras de la relación entre diferentes lenguas. En algunas épocas, como en la era de los métodos de *gramática-traducción*, se consideraba que las lenguas se aprendían aplicando reglas en ejercicios de traducción[3]. En otras, la comparación entre lenguas llegó a situarse en el centro del análisis y se consideraba que debía constituir el punto de arranque de la definición de objetivos y contenidos de los cursos de lengua, en la medida en que se suponía que de la comparación sistemática *a priori* de la lengua materna de los alumnos con la lengua extranjera podría surgir una previsión de las dificultades y de los ámbitos a los que sería necesario dedicar las mayores atenciones. Es lo que sucedía en algunos de los desarrollos de los llamados *enfoques estructurales* (*enfoque oral, enfoque audio-oral*), cuando el *análisis contrastivo* llegó a constituir la base de la programación, al suponerse –de acuerdo con los planteamientos de C. Fries y, sucesivamente, de U. Weinreich y R. Lado[4]– que la comparación sistemática entre lenguas permitiría identificar los puntos más problemáticos que deberían tenerse en la debida cuenta en el diseño de materiales. El *análisis de errores* que se desarrolló posteriormente ha matizado mucho estas creencias, al no pretender ya predecir los errores, sino tan solo entender qué errores son debidos a interferencia de la lengua materna del discente[5].

En la enseñanza de lenguas próximas o *afines* a la lengua materna de los alumnos, se aboga a menudo por un *enfoque contrastivo* que sitúa la comparación entre lenguas en el centro del análisis y de la descripción de la lengua especialmente con el objetivo de prevenir y corregir errores. Y aun en la enseñanza de lenguas distantes de la lengua materna de los alumnos, las comparaciones no son infrecuentes.

Sin embargo, aun cuando se considera el *análisis contrastivo* como centro del proceso, en general no encontramos indicaciones claras y explícitas sobre cómo se llevan a cabo las comparaciones: se habla de comparación sistemática *a priori* o bien de comparación en aquellos ámbitos detectados como problemáticos gracias al análisis de errores, se alude al cotejo de los dos sistemas lingüísticos implicados, se mencionan ámbitos en los que desarrollar la comparación (ámbito nominal, sistema verbal, léxico, sintaxis oracional, cuestiones pragmáticas, fenó-

2. Como por ejemplo en las aplicaciones más radicales del llamado *método directo*, o en algunas versiones de los métodos estructuralistas. (Véase J. Richards y T. Rodgers 2001:20-24.)
3. Naturalmente, esto no significa que se considerara que el objetivo último de la enseñanza o el aprendizaje de lenguas fuera la traducción. Véase J. Richards y T. Rodgers 2001:15-18. De la misma forma se enfoca desde hace siglos la enseñanza del latín y del griego. Sin embargo, puede resultar interesante señalar que no siempre el latín y el griego se han enseñado así.
4. Véase J. Richards y T. Rodgers 2001:57-74 y S. Fernández 1997:14-19. Sobre estas cuestiones véase también I. Santos Gargallo 1993.
5. S. Fernández 1997:17-18.

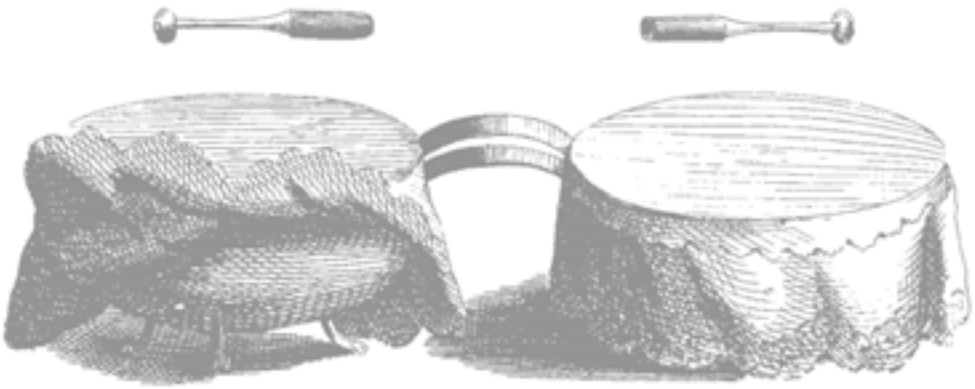
menos textuales, etc.) y, a veces, perspectivas de análisis, pero es frecuente que en la enseñanza de idiomas no se explicite claramente la *metodología de comparación* considerada más adecuada.

Las comparaciones con frecuencia están relacionadas con las explicaciones gramaticales o léxicas. Sin embargo, su ámbito de intervención rebasa con mucho estos límites y es frecuente que aun cuando se intenta evitar las referencias a otras lenguas aparezcan comparaciones implícitas durante las actividades. Las actitudes frente a las comparaciones han variado mucho a lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas. Como ya hemos señalado arriba, ha habido etapas en las que se consideraba que eran perjudiciales porque confundían a los alumnos, y otras en las que se hallaban en el centro del proceso. Esas actitudes estaban motivadas por consideraciones teóricas y pedagógicas que se intentaba traducir en cierta práctica docente. En otros casos, las observaciones de profesores y alumnos parecen basarse más que nada en prejuicios asistemáticos sobre los que convendría reflexionar.

¿Por qué interrogarse sobre las comparaciones entre lenguas?

Son numerosos los motivos que nos llevan a reflexionar sobre las comparaciones entre lenguas en la enseñanza de idiomas. Limitémonos a dos: en primer lugar, el análisis de lo que se suele hacer nos obliga a meter el dedo en la llaga perennemente abierta del trabajo de conceptualización en las clases de lengua. El estudio de las conceptualizaciones gramaticales que encontramos en los manuales de gramática para extranjeros publicados en diferentes países nos lleva a constatar que los problemas señalados en repetidas ocasiones siguen en gran medida vigentes aun en materiales publicados recientemente. Como veremos más adelante, la mayor parte de las conceptualizaciones que encontramos en los manuales de gramática demuestran que se sigue describiendo la lengua de una forma asistemática y fragmentaria.

Por otra parte, generalmente las comparaciones entre lenguas en la enseñanza de lenguas extranjeras parecen pensadas para resolver problemas y prevenir erro-

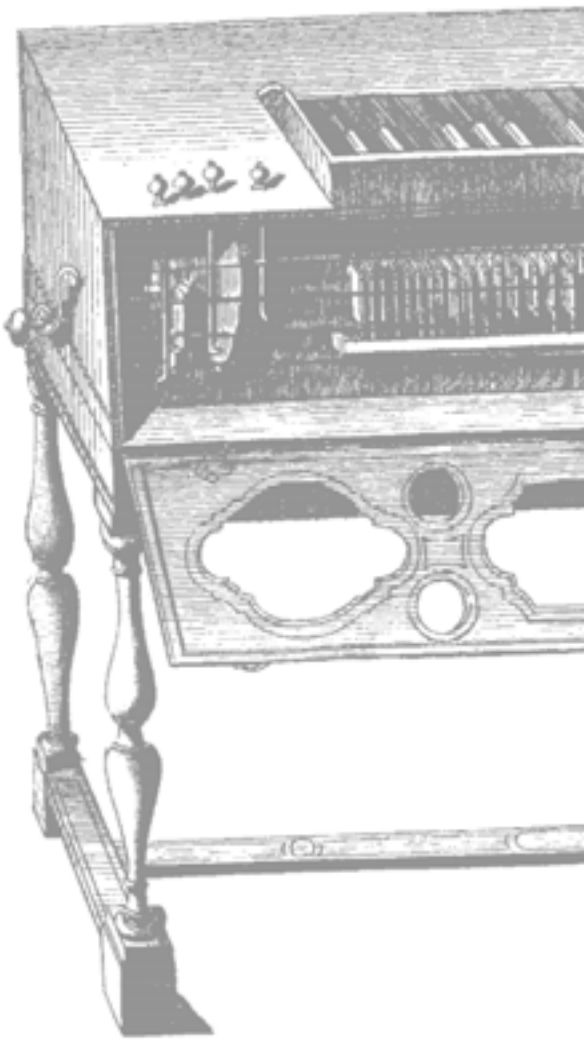


res. Sin embargo, podrían representar una herramienta maravillosa para favorecer un verdadero proceso de adquisición y ayudar a nuestros alumnos a hacerse con el sistema de la lengua extranjera que están aprendiendo. Pero ello requeriría un cambio parcial de perspectiva de análisis y comparación.

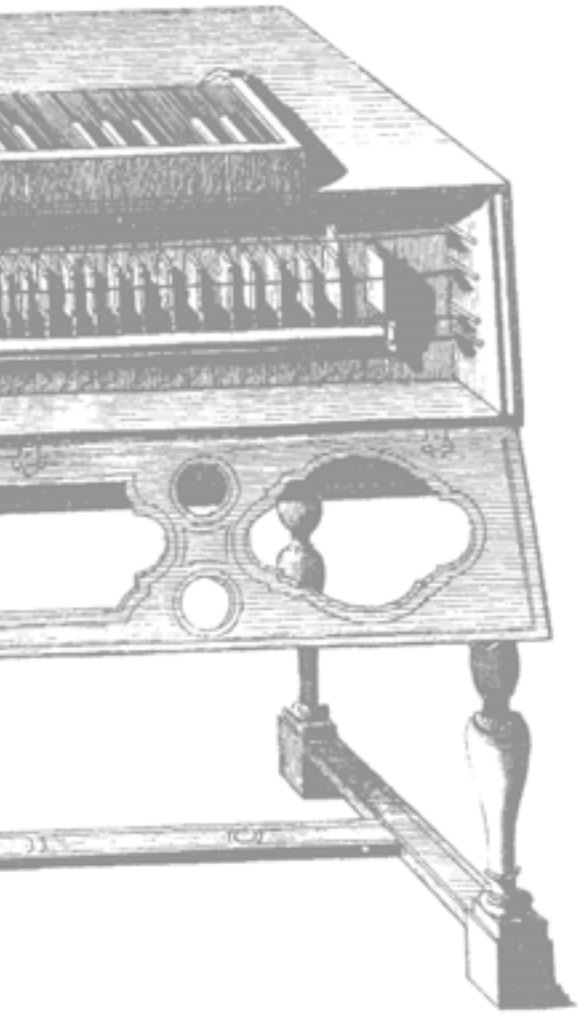
Los lugares de la comparación

Si dejamos de lado las observaciones que con frecuencia se expresan durante las explicaciones gramaticales en el aula debido a las múltiples dificultades que conllevaría el pretender analizarlas de una forma sistemática y rigurosa en un artículo de reducidas proporciones como este, y limitamos nuestro estudio a las obras a las que acuden profesores y estudiantes de una lengua extranjera, notamos que las comparaciones entre lenguas aparecen esencialmente en cinco tipos de publicaciones:

a) en algunos manuales (libros de texto) para la enseñanza de la lengua, especialmente en los publicados en el extranjero. Los libros de texto de español publicados en Inglaterra, Francia, Alemania, etc. contienen con frecuencia comparaciones de algún tipo entre el español y la lengua materna de los alumnos;
b) en los diccionarios bilingües y en algunos diccionarios pensados para la enseñanza de la lengua a los extranjeros;
c) en los libros de gramática para extranjeros, especialmente en los publicados en el extranjero, aun cuando no declaran una intención *contrastiva / comparativa* sistemática. Son muy pocas las obras realmente contrastivas que desarrollan una comparación sistemática;
d) en trabajos específicos o monográficos dedicados al estudio de un fenómeno. Algunos de ellos se desarrollan especialmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y se publican en editoriales especializadas o en obras



colectivas o actas de congresos dedicados a algún aspecto de la enseñanza de idiomas; otros, en contextos menos específicos y tienen menos difusión entre los profesores de idiomas;
e) en estudios que podríamos llamar de *estilística comparada* destinados por lo general a quienes deseen traducir de una lengua a otra, en los que encontramos diferentes tipos de observaciones sobre la organización del discurso en las lenguas analizadas, sobre tendencias en el uso del léxico, etcétera.



En las páginas que siguen concentraremos nuestra atención en las gramáticas pensadas para un público extranjero.

Las comparaciones pueden ser *explícitas* o *implícitas*. Hablaremos de *comparación explícita* en el caso de aquellas descripciones que hacen referencia explícita a dos lenguas para poner de manifiesto parecidos o diferencias, o para señalar equivalencias o maneras de traducir expresiones o construcciones de una lengua a la otra. Utilizaremos la expresión *comparación implícita* en relación con las descripciones de una lengua que aun sin referirse explícitamente a otras lenguas ponen de manifiesto aspectos propios de esa lengua, por los que la lengua estudiada se distingue de otras. Con frecuencia, se trata de fenómenos que podrían pasar desapercibidos si se analiza la lengua con los criterios habituales. Así, por ejemplo, si estudiamos los usos de los artículos y de los demostrativos en español, podríamos no llegar a interrogarnos sobre las diferencias que existen entre las construcciones *el de / el que...* y *ese de / ese que...* Si analizamos el funcionamiento de la lengua española desde la perspectiva de un hablante nativo de una lengua en la que estas oposiciones no existen, como en el caso del italiano o del francés, lenguas en las que en las construcciones equivalentes solo puede utilizarse un demostrativo (*quello di / quello che* –italiano– y *celui de /*

celui qui/que –francés–), se hace indispensable contrastar las posibilidades que nos ofrece la lengua española para señalar los matices que conlleva el uso de cada una de ellas. Análogamente, desde la perspectiva del español no es evidente que relacionemos los operadores *tampoco* y *ni siquiera*; si nos acercamos al español con la mirada de un hablante del italiano (para el que ambos corresponden a *nemmeno / neanche / neppure*), el análisis de dicha dicotomía es ineludible.

Los diccionarios bilingües podrían representar el lugar privilegiado de comparación entre dos lenguas, por lo menos en lo que respecta al léxico y sus usos. Sin embargo, si los analizamos detenidamente, constatamos que las comparaciones propiamente dichas están poco desarrolladas, ya que se limitan, en la mayor parte de los casos, a proponer posibles traducciones, y con frecuencia lo hacen de una forma muy poco sistemática en la organización de cada entrada. A este respecto, cabe señalar, sin embargo, que por lo general existen grandes diferencias de una entrada a otra, aun dentro de un mismo diccionario bilingüe. Por su parte, los diccionarios monolingües pensados para la enseñanza de la lengua a los extranjeros también podrían contener numerosas comparaciones, especialmente implícitas. Sin embargo, esto no siempre ocurre, por infinitos motivos.

Las gramáticas del español desarrolladas en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, decíamos, contienen numerosas comparaciones entre la lengua de partida y el español. En las especialmente dirigidas a un público monolingüe publicadas en el extranjero es frecuente que las comparaciones sean explícitas. En las que van dirigidas a un público general, como nuestra *Gramática comunicativa del español*, las comparaciones pueden ser tanto explícitas como implícitas.

Las modalidades de la comparación

Si estudiamos detenidamente algunas de las mayores gramáticas del español publicadas en diferentes países para entender qué espacio dedican a las comparaciones entre lenguas y su manera de proceder en las comparaciones saltan a la vista diferentes problemas. Dados los límites del espacio del que disponemos, nos limitaremos a mencionar muy brevemente tres de ellos.

En primer lugar, se observa cierta ambigüedad en lo que respecta a la perspectiva adoptada en el análisis y es frecuente que esto se note ya al analizar los índices. En algunos capítulos, se describe la lengua estudiada (en nuestro caso, el español). En otros se trata de presentar las soluciones de las que dispone la lengua española para expresar (o traducir) expresiones o construcciones de la lengua de partida. Por último, hay casos en los que, por el contrario, de lo que se trata es de explicar qué significan en la lengua materna del supuesto lector, expresiones y construcciones de la lengua española. Así, por ejemplo, por no referirnos más que a una obra, al lado de capítulos como *L'article*

défini, *L'article indéfini*, *Les indéfinis* encontramos otros titulados *Traduction de* en *et de* y, *Traduction du pronom indéfini* on, *Traduction de* il faut *et de* devoir *et expression de l'obligation* y otros como SER *et* ESTAR *suivis d'une préposition ou de la conjonction* QUE[6]. En sí mismo, este dato podría parecer muy positivo ya que nos indica que se va a afrontar la lengua española de forma sistemática teniendo en cuenta las dificultades específicas del público al que se dirige la obra. Sin embargo, si analizamos el contenido de los diferentes capítulos, observamos que en realidad lo que parecía un aspecto positivo delata cierta confusión en la perspectiva del análisis. Dicha confusión se hace patente cuando aun en obras meritorias por su seriedad leemos explicaciones como[7]:

> *Avec les mots désignant un membre de la famille, l'article défini a valeur de posséssif:*
> La abuela me ha comprado un regalo.
> *Ma grand-mère m'a acheté un cadeau.*[8]

O bien, a propósito del artículo determinado:

> *[...] può introdurre una proposizione relativa. In italiano è necessario avvalersi dei dimostrativi; in spagnolo, secondo i casi, qualsiasi forma dell'articolo (persino quello neutro) può fungere da dimostrativo e funzionare quindi come antecedente del relativo:*
> El que estudia aprende = *Colui che studia impara*[9].

Más allá de las ambigüedades debidas a la falta de información[10], estas explicaciones son problemáticas porque adoptan como única perspectiva a la que traducir los datos observados la lengua materna del extranjero e interpretan un uso de un operador gramatical del español como si el único punto de referencia fuera dicha lengua. Un artículo en español es un artículo. El hecho de que en un determinado uso aparezca en otra lengua un demostrativo o un posesivo en lugar de un artículo no nos autoriza en absoluto a sacar la conclusión de que ese artículo desempeña la función de un posesivo o de un demostrativo, porque esto equivale a interpretar un fenómeno del español con criterios de otra lengua. Para en-

7. P. Gerboin – C. Leroy 1996.
7. Los fragmentos que reproduzco a continuación tienen la mera función de ejemplificar fenómenos observables con cierta frecuencia en las gramáticas del español como lengua extranjera, independientemente del país en el que se hayan publicado. A veces se trata de imprecisiones en las que podemos caer todos en algún momento. De ninguna manera deben interpretarse estas citas como descalificaciones de las obras de las que están extraídas o de sus autores.
8. P. Gerboin – C. Leroy 1996:40.
9. M. Carrera Díaz 2001:56.
10. En el caso del ejemplo francés habría que preguntarse de qué posesivo estamos hablando y con respecto a qué persona sitúa al sustantivo: ¿se trata del sujeto de la oración o del enunciador? Ante un enunciado como *Acabo de ver a Luis con la chaqueta que le regaló la abuela* proferido por un niño, podríamos preguntarnos de qué abuela se está hablando: es probable que se interprete el sintagma *la abuela* como *su abuela*, es decir, *la abuela de Luis*, pero no puede descartarse la interpretación *mi abuela*, es decir, *la abuela del enunciador*. En los usos naturales de la lengua, la desambiguación se da gracias a los datos contextuales. En el caso del ejemplo italiano, no debe olvidarse que en estas construcciones en español pueden utilizarse con frecuencia tanto el artículo como el demostrativo, y que los valores que expresa cada una de estas posibilidades son diferentes.

tender los usos del artículo en español convendría empezar por una reflexión sobre su función[11]. Una vez aclarado que el artículo determinado tiene la función de presentar el sustantivo como elemento conocido o presupuesto desde el punto de vista de la información, en relación con los usos del artículo con nombres que se refieren a familiares habría que preguntarse en qué casos al descodificar el enunciado interpretamos el sustantivo como referido a una de las personas, y a cuál de ellas. Para entenderlo habría que analizar diferentes usos estudiando atentamente los datos de cada contexto.

Ante este tipo de gramática, existe un serio peligro de que el alumno desarrolle el hábito perezoso de mirar la lengua extranjera desde la suya y se acostumbre a pensar que aprender una lengua es traducir casi al pie de la letra las palabras de nuestra lengua materna. De esta forma, es improbable que el discente se ponga realmente en la disposición de intentar hacerse con un sistema diferente en su conjunto, que tiene mecanismos y equilibrios que no son los de su lengua materna. El punto de vista de la lengua materna se convierte así en un obstáculo casi insuperable. Decididamente más provechoso sería proponer una reflexión sobre la lengua materna del alumno (cuáles son las funciones del operador o del mecanismo analizado, dónde interviene, etc.) para presentar luego de forma coherente el sistema de la lengua extranjera. Solo así la lengua materna puede convertirse en una base magnífica para empezar a construir e ir tomando conciencia de cómo funcionan los idiomas y de lo que distingue a unas lenguas de otras.

Una segunda dificultad radica en el hecho de que, a menudo, en las comparaciones las observaciones se presentan bajo la forma de listas de usos más o menos desordenados. Así, por ejemplo, en numerosas gramáticas editadas en Francia se presentan listas de casos en los que en francés se utiliza el relativo *dont* para ir ofreciendo al lector las diferentes traducciones posibles. Dichas listas se simplificarían enormemente si la descripción empezara por una reflexión sobre el funcionamiento de *dont* en francés frente a *cuyo* en español[12]. Lo mismo constatamos si consultamos algún manual de gramática española publicado

11. En este sentido choca a veces el tener que notar que muchas gramáticas presentan páginas y páginas de casos en los que no se usa el artículo en español sin haber explicado antes cuál es su función. Entramos así en una casuística desordenada sin haber pasado por una presentación del sistema de la lengua materna del alumno y de la lengua extranjera estudiada (el español).
12. No podemos adentrarnos aquí en el estudio comparado de estos dos operadores gramaticales. Nos limitaremos a señalar que en español *cuyo* desempeña una función análoga a la de un determinante del sustantivo, mientras que en francés *dont* parece ser un equivalente de [*de* + sustantivo] pero no funciona como determinante. De ahí que en francés sea necesario el artículo cuando *dont* funciona como complemento de un nombre (*l'homme dont la voiture est là devant*), y que *dont* pueda ser complemento de un verbo: *l'homme dont je te parlais hier*. En español *cuyo* no puede ser complemento de un verbo, al funcionar de forma análoga a la de un determinante del sustantivo. En cierto sentido, *dont* parece más orientado hacia su antecedente, mientras que *cuyo* parece ser una herramienta con la que utilizamos el antecedente para hablar de otro sustantivo, como convirtiendo al antecedente en punto de referencia –determinante del sustantivo, al servicio de otro sustantivo.

en el Reino Unido para entender las diferencias que existen en el uso del gerundio en español y en inglés.

Por último, merece la pena llamar la atención sobre el hecho de que con frecuencia las categorías utilizadas en el análisis se revelan del todo inadecuadas para la lengua analizada. Esto sucede porque a menudo se analiza una lengua con categorías que no le son propias: en algunos manuales de gramática española publicados en Alemania, por ejemplo, encontramos paradigmas de supuestas declinaciones del sustantivo en español. Así se refería en 1974 a este problema el gran lingüista Zemb:

> *Les grammaires sont souvent des projections de systèmes étrangers ou anciens sur des inventaires bruts. [...] Paradoxalement, l'une des principales fonctions de la grammaire comparée consiste aujourd'hui à établir et à décrire l'indépendance des systèmes particuliers et à rejeter des catégories inadéquates*[13].

En gran medida los problemas señalados –que no son más que algunos de los principales– se deben a un intento de traducir las observaciones sobre la lengua extranjera estudiada a un lenguaje sencillo aparentemente más asequible para el alumno. Las comparaciones suelen estar concebidas como serie de reglas para actuar y resolver problemas superficiales, sobre todo en relación con disimetrías entre dos lenguas, y no tanto para ayudar a *hacerse con un nuevo sistema*, a *armar una nueva gramática*[14] *que tenga la posibilidad de seguir desarrollándose sola*. En el afán de simplificar a toda costa, se establecen a veces equivalencias ficticias que no pueden sino defraudar y desconcertar, sentando las bases para que nunca pueda producirse adquisición de nada. Ante esto no podemos menos que recordar que *la fausse simplification conduit à des complications et voile souvent une simplicité plus profonde*[15].

Qué se compara, qué comparar

Cuando se analizan las gramáticas del español como lengua extranjera salta a la vista el hecho de que se comparan casi exclusivamente fenómenos idénticos: demostrativos con demostrativos, uso del artículo en una lengua y en otra, uso de los tiempos y modos verbales en una lengua y en otra, etcétera. En algunos casos, cuando nos hallamos ante un fenómeno que no existe en una de las dos lenguas, la comparación se da entre el fenómeno estudiado y sus posibles equivalentes en la otra lengua. Esto sucede, por ejemplo, cuando se estudia el subjuntivo español desde la perspectiva de lenguas en las que no existe un modo análogo, o cuando se estudian los tiempos del pasado en español (imperfecto / indefinido / perfecto) y la lengua de referencia no dispone de

13. J. M. Zemb 1975:69.
14. Parafraseando el título de un artículo de H. Adamczewski publicado en 1975 en la revista *Langages*. Véase Adamczewski 1975.
15. J. M. Zemb 1975:72.

una idéntica organización del sistema temporal. Por lo general, se trata, pues, de fenómenos análogos. La analogía de los fenómenos comparados se mide casi siempre en términos de categorías morfosintácticas, o, a veces, de equivalencia semántica o funcional.

Para muchos lectores esta observación puede parecer sorprendente, e imaginamos que a muchos profesores la situación descrita debe de parecerles la única posible: *¿cómo se van a comparar fenómenos que no estén relacionados?*, pueden preguntarse algunos. Para justificarla es preciso recordar que las analogías pueden darse en ámbitos muy diferentes, porque las lenguas utilizan mecanismos análogos pero los codifican de las maneras más variadas, en contextos que aparentemente no tienen ninguna relación entre sí. En este sentido, podría resultar extremadamente provechoso explorar de manera sistemática las potencialidades de una pedagogía de la comparación aun dentro de la misma lengua. Podríamos enriquecer enormemente el análisis gramatical si las comparaciones no fueran solo *interlingüísticas* sino también *intralingüísticas*.

Los ejemplos mencionados arriba no plantean mayores dificultades a un público acostumbrado a relacionar fenómenos. Si desde el principio de nuestro curso señalamos cada vez que se nos plantea la ocasión que en español hay una tendencia muy fuerte a evitar los elementos que ya están en el contexto, que con frecuencia se borran, el uso del artículo en construcciones como *el de... / el que...*, en las que se ha borrado un sustantivo innecesario porque ya ha aparecido en el contexto anterior o porque no aporta mucho al contexto parece perfectamente comprensible. Análogo es el caso del artículo con los nombres que se refieren a familiares.

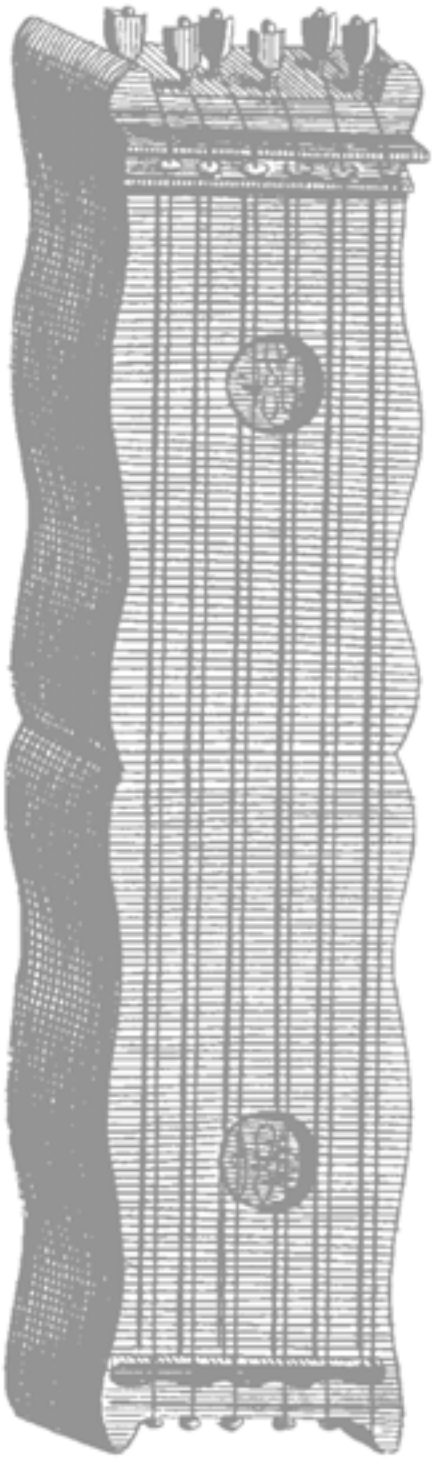
Si a un grupo de alumnos les dijéramos de repente que la función del subjuntivo en español es paralela a la del artículo, y que en cierta medida, salvando las diferencias inevitables entre un sintagma nominal y un sintagma verbal, el subjuntivo es *el artículo determinado del verbo*, podríamos desconcertarlos. Sin embargo, si a lo largo de la construcción del proceso que les va llevando a armar una nueva gramática les hemos acostumbrado a fijarse en las cuestiones relacionadas con la información, esta afirmación podrá resultarles extremadamente provechosa, y podrá constituir el punto de inicio de una reflexión sobre los valores y los usos del subjuntivo así como sobre los problemas

de negociación de datos, por la línea de la hipótesis que presento en Matte Bon 2001 y 2002.

No se trata de encontrar a toda costa analogías sistemáticas ni de utilizar los criterios de una lengua para describir otra, sino de aprovechar la comprensión de un fenómeno del que se tiene experiencia para acercarse a otro fenómeno. En este sentido, puede ser interesante la comparación matizada: ¿qué tienen en común y en qué son diferentes estos fenómenos? Esto puede favorecer una red de relaciones profundas que ayudan en el descubrimiento de otro sistema.

Los retos para el porvenir

En general se comparan lenguas para resolver problemas. Casi nunca se aprovechan las potencialidades de las comparaciones, de manera positiva, para aprender una lengua a través de y gracias a otra. Cada lengua puede enseñarnos mucho sobre otras lenguas, porque las lenguas aprovechan los mismos mecanismos, si bien de maneras diferentes. Idealmente las comparaciones deberían ayudarnos a establecer una red de analogías y de mecanismos aun entre ámbitos aparentemente muy diferentes entre sí. Para favorecer la adquisición y el desarrollo de un verdadero proceso de descubrimiento de la lengua extranjera que se mueva hacia la autonomía, sería conveniente relacionar fenómenos, poner de manifiesto mecanismos. Y en la didáctica de lenguas esto no suele hacerse todo lo que sería conveniente.



De la comparación inteligente de lenguas podrían surgir nuevos criterios radicalmente diferentes –pero no necesariamente en contradicción con los más utilizados en la actualidad– para el diseño de sílabus y la organización de los contenidos. Podrían señalarse macrooperaciones metalingüísticas que permitieran organizar mejor los ámbitos temáticos elegidos con la combinación de criterios nociofuncionales y gramaticales para favorecer el máximo aprovechamiento de lo aprendido en un proceso que fomentara la autonomía por parte del alumno.

Referencias bibliográficas

ADAMCZEWKI, H., 1975, «Le montage d'une grammaire seconde» en *Langages*, n.º 39, «Linguistique et pédagogie des langues», París, Didier-Larousse.

CARRERA DÍAZ, M., 2001, *Grammatica spagnola*, Bari, Laterza.

FERNÁNDEZ, S., 1997, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

GERBOIN, P. – LEROY, C., 1996, *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, París, Hachette.

LICERAS, J. M.ª, 1996, *La adquisición de las segundas lenguas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis.

MATTE BON, F., 2001, «Il congiuntivo spagnolo come operatore metalinguistico di gestione delle informazioni», in *Rivista di Filologia e Letterature Ispaniche*, IV, Pisa, ETS.

MATTE BON, F., 2002, «Il congiuntivo spagnolo: alla ricerca di una teoria unitaria», en L. Schena – M. Prandi – M. Mazzoleni (eds.), *Intorno al Congiuntivo*, Bolonia Clueb.

RICHARDS, J. – RODGERS, T., 2001, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press España.

SANTOS GARGALLO, I., 1993, *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.

ZEMB, J. M., 1975, «Réflections éristiques et heuristiques sur le *tertium comparationis*», en *Langages*, n.º 39, «Linguistique et pédagogie des langues», París, Didier-Larousse.

Lecturas recomendadas

Son variadas las lecturas que se pueden aconsejar a quien desee ocuparse de los problemas de comparación de lenguas.

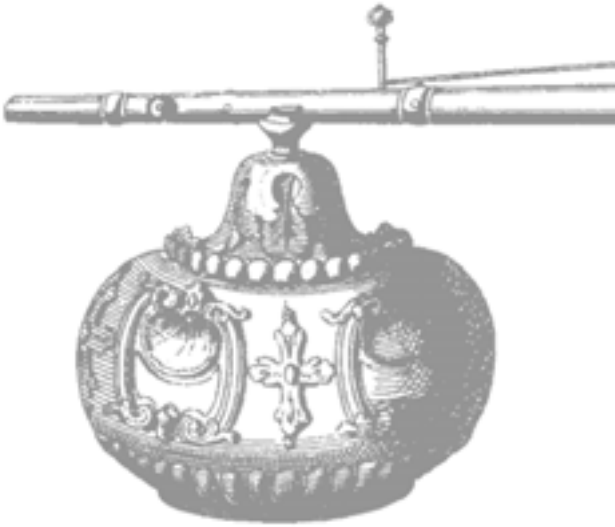
Gramáticas contrastivas

En primer lugar, se recomienda la lectura crítica de manuales de gramática del español como lengua extranjera. Son numerosas las obras que merecen la pena. Me limito a mencionar algunas de las principales que he analizado en el ámbito de esta investigación.

BALESDENT, R. – MAROTTE, N., 1976, *Grammaire méthodique de l'espagnol moderne*, París, Ophrys.

BEDEL, J-M., 1997, *Grammaire de l'espagnol moderne*, París, PUF.

BOUZET, J., *Grammaire espagnole*, París, Belin.



BRUEGEL, M. F. – Grelier, M., *Grammaire espagnole contemporaine,* París, Desvigne.

BUTT, J. – BENJAMIN, C., 1994, *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, Londres, Arnold.

CARRERA DÍAZ, M., 2001, *Grammatica spagnola*, Bari, Laterza.

FINASSI PAROLO, M. – Giovannetti Muñoz, G., 1994, *Gramática de español para italianos*, Turín, Petrini.

GERBOIN, P. – LEROY, C., 1996, *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, París, Hachette.

HALM, W., 1988, *Spanisch für Sie. Grammatik*, München, Hueber.

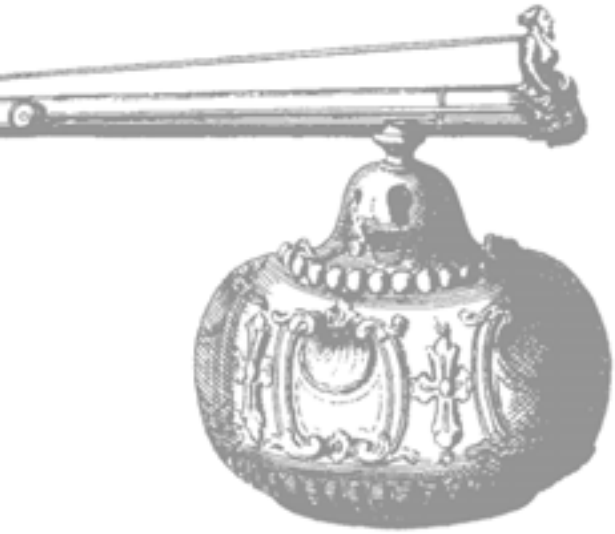
Kattán-Ibarra, J. – Pountain, C. J., 1997, *Modern Spanish Grammar*, Londres, Routledge.

MARIANI, C. – VASSIVIÈRE, D., 1994, *Pratique de l'espagnol de A à Z*, París, Hatier.

PEDRAGOSA, S. – GUIERRE, L., 1975, *Le mot juste. Petit guide pour la traduction en espagnol*, París, Vuibert.

SANTOS UNAMUNO, E., 2003, *Grammatica spagnola facile*, Milán, A. Vallardi.

SANTOYO ABRIL, V. – SELLA, R., 1998, *Grammatica Alfabetica. Spagnolo*, Milán, A. Vallardi.



TAVONI, O., 2001, *Grammatica Spagnola*, Cortona, Murena editrice.

VERA-MORALES, J., 1995, *Spanische Grammatik*, München, Oldenbourg.

Obras de carácter general

Por otra parte, es conveniente la lectura de algunas obras de carácter general que pueden contribuir mucho a la reflexión sobre el papel del análisis contrastivo en la enseñanza del español como lengua extranjera.

RICHARDS, J. – RODGERS, T., 2001, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press España.

SANTOS GARGALLO, I., 1993, *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.

TITONE, R., 1980, *Glottodidattica. Un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica.

ELLIS, R., 1985, *Understanding Second Language Acquisition,* Oxford, OUP.

VAN ELS, T. – BONGAERTS, T. – EXTRA, G. – VAN OS, C. – JANSSEN–VAN DIETEN, 1984, *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*, Suffolk, Edward Arnold.

LICERAS, J. M.ª, 1996, *La adquisición de las segundas lenguas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis.

FERNÁNDEZ, S., 1997, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

Análisis de la lengua

Por último, conviene dotarse de criterios de análisis de la lengua desde diferentes perspectivas.

CUENCA M.ª J. – HILPHERTY, J., 1999, *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.

ESCANDELL VIDAL, M.ª V., 2004, *Fundamentos de semántica composicional*, Barcelona, Ariel.

HERNANZ, M.ª L. – BRUCART, J. M.ª, 1987, *La sintaxis*, Barcelona, Crítica.

FUCHS, C. – ROBERT, S. (eds.), 1997, *Diversité des langues et représentations cognitives*, París, Ophrys.

Especialmente interesantes son los trabajos siguientes, que abren perspectivas muy provechosas para la gramática en el aula de lenguas extranjeras, por la línea de una gramática de la enunciación.

ADAMCZEWSKI, H., 1978, *Be+ing dans la grammaire de l'anglais contemporain*, Lille, Atelier Reproduction des thèses. Université de Lille III. (Distribución: París: Librairie Honoré Champion.)

ADAMCZEWSKI, H., 1975, «Le montage d'une grammaire seconde», en Eliane Koskas; Jean-René Ladmiral (eds.), «*Linguistique et pédagogie des langues*». *Langages*. n.° 39. París: Larousse. Septiembre de 1975.

ADAMCZEWSKI, H., 1975, «Esquisse d'une théorie de DO». En *Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics*. Bruselas/París: Didier.

ADAMCZEWSKI, H., 1976, «Le faire et le dire dans la grammaire de l'anglais contemporain», en *Theoretical Approaches in Applied Linguistics*. Bruselas/París: Didier.

ADAMCZEWSKI, H., 1982, *Grammaire Linguistique de l'anglais*. París: Armand Colin.

ADAMCZEWSKI, H., 1991, *Le français déchiffré. Clé du langage et des langues*. París: Armand Colin.

ADAMCZEWSKI, H. – GABILAN, J.-P., 1992, *Les clés de la grammaire anglaise*. París: Armand Colin.

Linguistique et analyse métaopérationnelle de l'anglais. Tréma. n.° 8. París: UER des Pays Anglophones de l'Université de Paris III (Sorbonne Nouvelle), 1983.

ZEMB, J. M., 1975, «Réflections éristiques et heuristiques sur le *tertium comparationis*», en *Langages*, n.° 39, «Linguistique et pédagogie des langues», París, Didier-Larousse.

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Es difícil limitar a pocos títulos la bibliografía recomendada para quien desee profundizar en los problemas de las comparaciones entre lenguas.

Además de los títulos citados en la bibliografía –son especialmente útiles las obras de Liceras, Santos Gargallo, y Fernández; es apasionante por su irónica lucidez el artículo de Zemb–, se recomienda en primer lugar la lectura crítica y atenta de manuales de gramática española publicados en el extranjero o concebidos para la enseñanza de ELE. También conviene dotarse de herramientas para reflexionar sobre la relación entre el sistema codificado (gramática) y los usos contextuales, para evitar caer en el error frecuente de enumerar efectos expresivos en lugar de describir el funcionamiento del sistema. Por último, es útil interrogarse sobre el funcionamiento de los grandes mecanismos que se manifiestan de diversas maneras en las diferentes lenguas. Los títulos que propongo a continuación se refieren a obras ya clásicas, cuya utilidad sigue siendo indudable. Existen numerosas obras monográficas que estudian desde una perspectiva contrastiva fenómenos puntuales, y actas de congresos organizados en diferentes contextos en los que el lector podrá encontrar trabajos específicos. En estas sugerencias de lectura no me refiero a ellas porque, dado el reducido número de títulos mencionados, he querido proponer obras de carácter general que ayuden al profesor a dotarse de herramientas para reflexionar sobre las comparaciones entre lenguas.

Adamczewski, H., 1991, *Le français déchiffré. Clé du langage et des langues,* ***París, Armand Colin.***

Obra de carácter general sobre el análisis del funcionamiento de las lenguas, en la que el autor analiza de forma novedosa y nada convencional algunos grandes fenómenos que aparecen de diferentes maneras en distintas lenguas, y nos ofrece así algunas claves originales de lectura de los mecanismos gramaticales. Concebida para un público amplio y no necesariamente especialista, en ella el autor afronta diferentes problemas de varios idiomas –si

bien, a veces, de manera bastante general–, desde una perspectiva que nunca pierde de vista las comparaciones entre lenguas. Su lectura puede resultar apasionante. Además, permite familiarizarse con los conceptos propuestos por este autor –que pueden representar un excelente marco para la comparación de lenguas en la enseñanza a los extranjeros.

Adamczewski, H., 1975, «Le montage d'une grammaire seconde», en Eliane Koskas; Jean-René Ladmiral (eds.), «*Linguistique et pédagogie des langues****». Langages.* ***n.º 39. París: Larousse. Septiembre de 1975.***

Zemb, J. M., 1975, «Réflections éristiques et heuristiques sur le *tertium comparationis*», en *Langages*, n.º 39, «Linguistique et pédagogie des langues», París, Didier-Larousse.

Estos dos artículos comparten la extraordinaria lucidez y la pasión de sus autores al denunciar, con puntas de ironía, mucho de lo que no funciona en los criterios con los que habitualmente se analizan las lenguas. A pesar de que se trata de artículos publicados hace treinta años, siguen siendo de gran actualidad para la enseñanza de idiomas, donde poco ha cambiado en lo que respecta a la concepción de la gramática, a pesar de los avances en muchos otros ámbitos, y de la multiplicación de perspectivas de análisis en lingüística con numerosos trabajos sobre fenómenos específicos que en gran medida podrían enriquecer la labor de profesores y alumnos. En este sentido, la enseñanza de lenguas parece no conseguir integrar las aportaciones de otros ámbitos. Desde perspectivas diferentes y en relación con lenguas diferentes,

Adamczewski y Zemb nos proponen maneras sugerentes de buscar mayor rigor y de utilizar las comparaciones entre lenguas para descubrir cómo funcionan y proponer en el aula un trabajo que desarrolle la sensibilidad lingüística de nuestros alumnos. Ambos denuncian las incoherencias de la gramática tradicional para poner de manifiesto la emocionante sencillez y coherencia que puede regir el funcionamiento de los sistemas lingüísticos.

Escandell Vidal, M.ª V., 1996, *Introducción a la pragmática,* ***Barcelona, Ariel.***

Excelente introducción sistemática a los estudios desarrollados en el ámbito de la pragmática, con útiles sugerencias de lectura al final de cada capítulo y una rica bibliografía que incluye trabajos muy recientes. La lectura de esta obra, fundamental para todo el que quiera acercarse al estudio de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, resulta interesante y agradable por la claridad y la lucidez de la exposición. En ella la autora nos proporciona las principales claves de análisis de los usos de la lengua en contexto. Tener claros algunos mecanismos nos evita el confundir la interpretación contextual (y explicable de acuerdo con las reglas de la conversación) con el sistema, lo que contribuye a un mejor análisis.

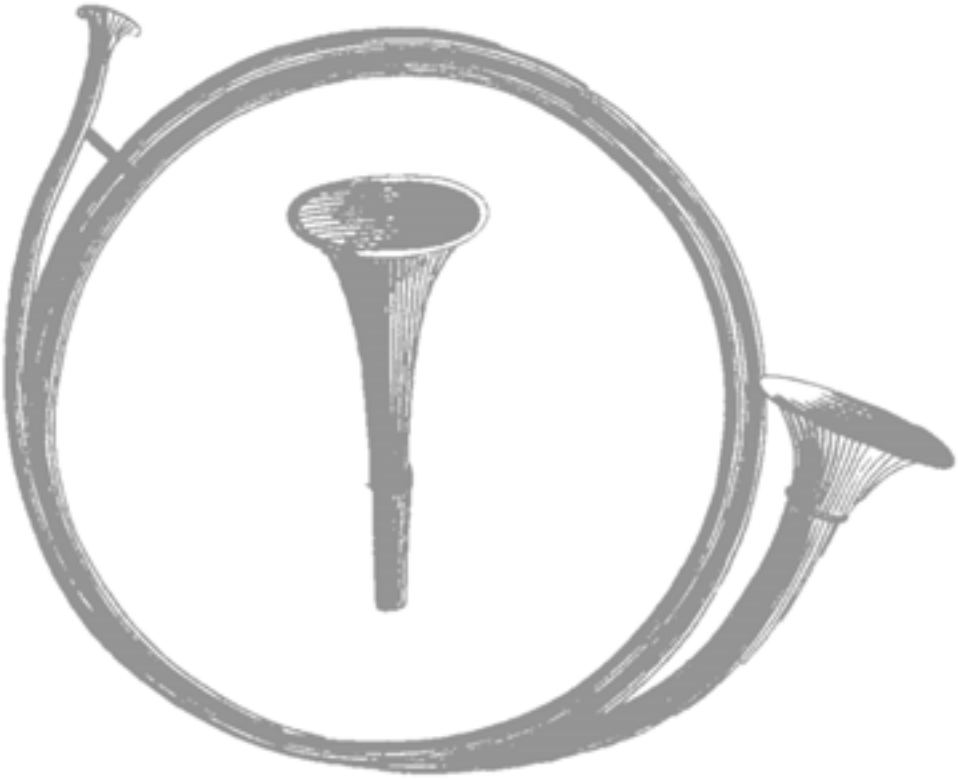
Lyons, J., 1983, *Lenguaje, significado y contexto.* ***(trad. de Santiago Alcoba; supervisión de Fernando Huerta; ed. original 1981), Barcelona, Paidós.***

Esta obra es una excelente introducción a una amplia gama de fenómenos relacio-

nados con el significado y sus interpretaciones. Si la obra de María Victoria Escandell puede proporcionarnos una visión de conjunto de diferentes escuelas y posturas teóricas que se han ido desarrollando en el ámbito de los estudios de los usos de la lengua en contextos significativos, y nos ayudará a distinguir lo específico del contexto del sistema, el libro de Lyons nos lleva a explorar diferentes hipótesis y numerosos fenómenos relacionados con los usos de las palabras, así como sobre los diferentes mecanismos lógicos que intervienen en la descodificación de los enunciados. Esta obra también puede ayudarnos a dar un paso atrás con respecto a las conceptualizaciones puntuales de tal o cual microsistema para considerar los fenómenos lingüísticos de una forma más global desde otras perspectivas.

Hernanz, M.ª L. – Brucart, J. M.ª, 1987, *La sintaxis*, ***Barcelona, Crítica.***

Esta obra puede resultar muy útil al profesor que desee desprenderse un momento de la descripción de fenómenos gramaticales puntuales para reflexionar sobre algunos mecanismos que las lenguas aprovechan de diferentes maneras, antes de volver al análisis riguroso de diferentes fenómenos en varias lenguas. Si bien la perspectiva adoptada no será fácil de llevar al aula de español como lengua extranjera (y nos preguntamos si puede servir para esta finalidad), esta obra ayudará indudablemente al profesor a reflexionar sobre numerosos mecanismos desde una perspectiva muy diferente de las propuestas en las obras anteriores.



EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

El Español en el Reino Unido

SALVADOR ESTÉBANEZ, DIRECTOR DEL INSTITUTO CERVANTES DE LONDRES, MARZO 2005

A. El sistema educativo británico

A1.Historia reciente: el sistema comprensivo

En la década de los sesenta se introduce el sistema comprensivo como respuesta a la excesivamente temprana (once años con el examen *eleven plus*) división de los alumnos según siguieran la vía académica o la profesional, y con la ampliación de la obligatoriedad educativa hasta los 16 años. A estos dos factores se añadía un tercero, basado en la recomendación de los expertos educativos, que recomendaba la enseñanza en clases heterogéneas, es decir, manteniendo en la misma aula alumnos de la misma edad pero con diferentes capacidades.

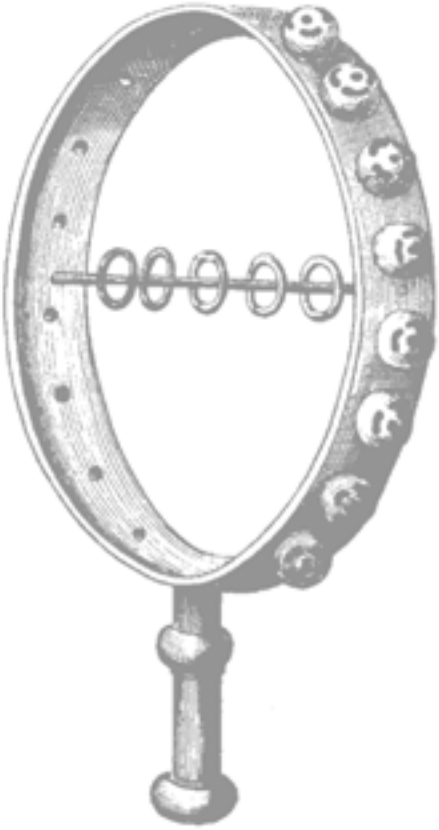
La comprensividad pura de los comienzos pronto empezó a evolucionar hacia agrupaciones que sí tenían en cuenta la capacidad de los alumnos, dando lugar al *streaming*, especialmente en clases de matemáticas e inglés.

Al llegar Margaret Thatcher al poder en 1979 empieza a aplicarse una nueva filosofía de la educación que sigue vigente hoy día. El principio fundamental es la creencia de que quienes mejor velan por la calidad de la educación son los padres de los alumnos, pasando a segundo lugar los expertos: pedagogos, psicólogos y orientadores. Para que los padres puedan tomar decisiones correctas necesitan conocer, sin ser expertos, la realidad educativa. Esta necesidad de transparencia informativa exige la definición de los contenidos a enseñar por parte de los profesores y la medición objetiva del aprendizaje de los alumnos, es decir, se necesita un currículo y unos exámenes estandarizados.

A2. Introducción del Currículo

La libertad tradicional del profesor en cuanto a contenidos, unida a la descentralización del sistema educativo que es gestionado por las autoridades locales, da un giro radical al introducirse el currículo nacional, con un alto grado de definición de los contenidos a enseñar y perfectamente jalonados en niveles de aprendizaje.

Los contenidos definidos en el currículo están redactados en términos que permiten evaluar el aprendizaje de los alumnos. Ante esta presión de la evaluación del rendimiento educativo, los docentes se ven impotentes para mantener su libertad tradicional en la docencia, y para limitar el tiempo necesario para cumplir con los



requisitos docentes y burocráticos que el currículo nacional exige.

A3. Evaluación del Rendimiento educativo

Aunque en la actualidad hay una tendencia a disminuir la medición del rendimiento educativo, y parece que se ha llegado al extremo del péndulo en este respecto, la realidad es que los alumnos tienen medición de su rendimiento a los 7, 11, 14 y 16 años en la educación obligatoria, y a los 18 para los que continúan en el bachillerato o la formación profesional. Esta medición se hace en todo el país con pruebas idénticas o similares y permiten realizar análisis multivariables de la evolución de dicho rendimiento. Se estima, según informe de las autoridades educativas *QCA*, que el coste total de los exámenes estandarizados se acerca a los 1.000 millones de euros para el curso académico 2003/2004, 600 millones para producir los exámenes y 400 para corregirlos.

Esta medición del rendimiento educativo se complementa con inspecciones de las escuelas cada cuatro años por un numeroso equipo de inspectores que realizan una verdadera auditoría del centro. Por ejemplo, en un informe aparecido el 22 de febrero en el *Evening Standard* se publican los resultados de la inspección, concluyendo que una de cada tres lecciones en matemáticas e inglés es de nivel satisfactorio, lo cual es considerado como inaceptable.

A4. Publicación de resultados

La publicación de resultados es el mecanismo informativo clave para que los padres puedan estar informados y poder tomar la decisión fundamental: la elección del centro para sus hijos. Los resultados se publican en los medios nacionales en forma de clasificaciones de liga y los padres pueden ver qué posición ocupa exactamente la escuela de sus hijos. La publicación de esta información es tan efectiva que llega a afectar muy significativamente al precio de las viviendas, encareciendo las que están en el área de captación de una buena escuela y abarantándolas en caso contrario.

A los 16 años, la información clave es el porcentaje de alumnos de una escuela

que consigue pasar cinco asignaturas, incluidas inglés y matemáticas, con grado entre A (sobresaliente) y C (suficiente). A los 18 años se publican los resultados de las tres asignaturas que eligen los alumnos y que deciden si son aceptados en las universidades de su elección.

A5. Reformas actuales

La ministra de educación, Ruth Kelly, sigue profundizando en la línea de reformas descritas:

incrementar significativamente el número de escuelas especializadas;

incentivar a las escuelas con éxito y medidas correctoras para las que no lo tienen; en el curso 2003/2004 se ha pasado de 282 a 332 escuelas amenazadas de cierre si no mejoran sus resultados, según las autoridades de *OFSTED*;

exigir responsabilidades a los padres de alumnos indisciplinados; la proporción de escuelas que tienen una disciplina *al menos buena (at least good)* ha bajado del 75% al 66% en los últimos cinco años;

intentar que nadie deje el sistema educativo antes de cumplir 18 años, en la actualidad un 29% abandona la educación al cumplir los 16 años.

La ministra acaba de rechazar la reforma propuesta por el inspector Sir Mike Tomlinson, que consistía en englobar las titulaciones actuales de GCSE (16 años) y *A level* (18 años) en un Diploma que permitiría dar una educación menos especializada y también diluiría la diferencia de estatus entre las titulaciones académicas y las de formación profesional. El mundo empresarial rechazaba esta reforma, mientras el educativo, aunque dividido, la defendía. La ministra propone ahora la creación de 14 diplomas de formación profesional que sustituyan al increíble número de 3.500 titulaciones existentes en la actualidad en la formación profesional.

En la educación superior, el significativo aumento en el número de estudiantes, que ha superado ya el 40% de los jóvenes, ha supuesto una gran presión en las finanzas universitarias. Se intentará aumentar el número de alumnos procedentes de clase trabajadora que accede a la universidad y que en la actualidad es de un 19% frente a un 50% en la clase media. Este objetivo puede ser difícil de conseguir, ya que los alumnos pagan 1.500 euros anuales, pero a partir de 2006 pagarán 4.500. Esta previsión de subida de matrícula explica el aumento del 9% en solicitudes que ha tenido lugar en 2005 con respecto a 2004.

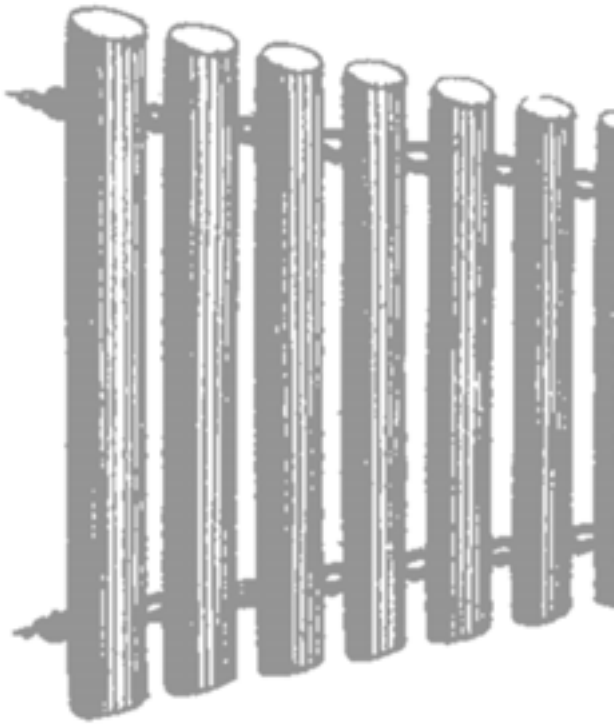
Cada vez son más los alumnos de la Unión Europea que deciden estudiar en el RU y esto supone un coste considerable para el sistema. Sin embargo, los estudiantes procedentes de fuera de la UE suponen una considerable fuente de ingresos, ya que pagan una media de

15.000 euros por año de matrícula. Según las estadísticas publicadas por *The Times* el 17 de febrero de 2005, las solicitudes procedentes de países de la UE para estudiar en universidades británicas en el curso 2005/2006 han supuesto un aumento del 79% con respecto al curso anterior, mientras que las procedentes de países de fuera de la UE han descendido en un 5%, lo cual agrava la actual crisis de financiación del sistema universitario británico.

Los críticos de la evolución descrita declaran que se ha olvidado el concepto de educación como un fin en sí mismo, y que la educación ahora se contempla como un instrumento para mejorar la futura productividad de la sociedad y/o como instrumento para corregir las desigualdades sociales. Los defensores argumentan que desde 1997 al 2005 se ha doblado el gasto en educación, pasando de 4.000 euros por alumno/año a 8.000 euros, lo que equivale a incrementar en 1% del producto interior bruto el gasto dedicado a educación, según las cifras publicadas por *The Guardian* el 1 de febrero de 2005.

B. Situación de la enseñanza de idiomas

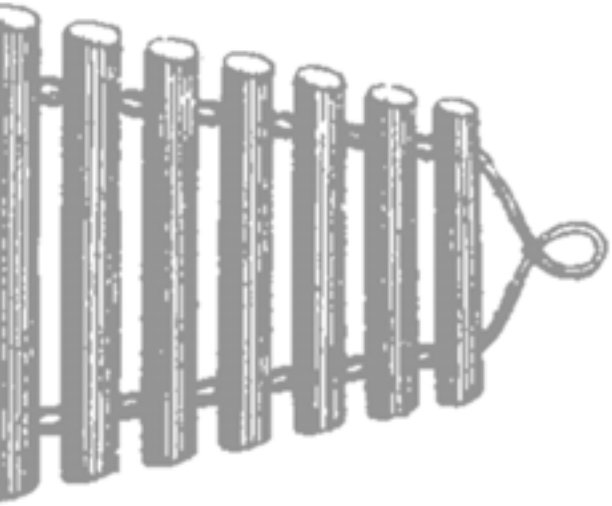
En diciembre de 2002 el DfEs o *Department for Education and Skills*, lanza la iniciativa *National Languages Strategy*, *Languages for All: Languages for Life*. Esta iniciativa tiene como objetivo que el Reino Unido tenga como país el nivel de competencia necesario en lenguas extranjeras para



poder competir en la aldea global. En este estudio, solamente se analiza la situación del español en relación al francés y al alemán.

B1. Situación tradicional: francés, alemán, español

Los profesores de idiomas en el Reino Unido sentimos a menudo una sensación de cansancio e impotencia cuando predicamos a jóvenes y adultos sobre la bondad de las lenguas y la peligrosa enfermedad de la sordera monolingüe. Les prometemos el paraíso comunicativo a cambio de un viaje divertido por el aprendizaje de otra lengua. Sin embargo, a pesar de la atracción de este mensaje, la enseñanza-aprendizaje de idiomas, en general en el Reino Unido, no avanza,



sino que incluso retrocede en algunos segmentos de la población. En un artículo de *The Times* de 1 de marzo de 2005 se cita a las autoridades educativas del *Qualifications and Currículo Authority*, que dicen: "La proporción de alumnos que estudian dos idiomas hasta los 16 años ha disminuido y el número de alumnos que estudia idiomas hasta los 18 años sufre una disminución crónica".

El gobierno de Blair ha seguido profundizando en las reformas introducidas en la época de Thatcher. En particular se intenta ofrecer una mayor capacidad de elección a los padres enriqueciendo la oferta educativa. Este intento se concreta en el objetivo de que cada escuela se especialice en una parte del currículo. En la actualidad de 2.188 escuelas secundarias especializadas, solamente 200 lo son en idiomas y en el futuro próximo solamente 12 han solicitado serlo. El gobierno va a seguir incentivando esta opción con 100 euros anuales adicionales por alumno. La razón es que las escuelas especializadas consiguen mejores resultados: el 65% de los alumnos de estas escuelas consiguen pasar 5 asignaturas con grado A-C mientras que en las escuelas no especializadas el porcentaje baja al 50%.

B2. Cambios recientes: opcionalidad a los 14-16 años

¿Por qué el Gobierno ha suprimido la obligatoriedad de los idiomas en GCSE sabiendo que en un entorno competitivo entre asignaturas los idiomas iban a perder? Según el editorial del *Times*, del pasado 5 de noviembre, el 75% de las escuelas comprensivas han adoptado esta política de opcionalidad. Estas escuelas han informado de que desde entonces se ha producido un descenso en el 72% de los centros con respecto al francés y el 70% con respecto al alemán; siendo las cifras aún peores cuanto más pobres son las zonas o más al norte del país están situadas. También las cifras son peores para ellos que para ellas. Las mismas estadísticas aparecen publicadas en *The Guardian* el 17 de noviembre. En Escocia, según Gillian Harris del Times, en 1975, 12.000 estudiantes se presentaron a un examen oficial de idiomas frente a 7.500 en 2004.

El español rompe esta tendencia descendiente, con un 44% de las escuelas consultadas informando de un aumento y un 44% de un descenso. La introducción de la opcionalidad ha permitido aflorar lo que la mayoría sospechábamos: que la oferta de español era insuficiente en relación a la demanda. Un desequilibrio difícil de corregir a corto plazo por la dificultad de realizar cambios drásticos en la oferta de francés y alemán. Si bien esta política de opcionalidad puede ser beneficiosa a corto plazo para el español, a medio y largo plazo también puede ser negativa para nuestro idioma.

Se suponía que este desastre divisorio de clase social, género y geografía, iba a ser compensado por la introducción del derecho de aprendizaje de lenguas en la escuela primaria. Sin embargo, la compensación ha sido hasta este momento insignificante: menos del 3% de las escuelas enseñan una lengua al menos 20 minutos por semana.

B3. Estadísticas actuales

B3.1. Educación primaria

En 2002 el gobierno lanzó una iniciativa específica dentro del *National Languages Strategy* para que en el año 2010 todos los alumnos puedan elegir estudiar un idioma desde la edad de los 7 años. La evolución no es muy optimista: durante el curso 2003/2004 solamente el 3% de las 17.000 escuelas primarias han ofrecido una clase semanal de 20 minutos.

El proyecto SONICA SPANISH del gobierno británico para las escuelas de primaria dará prioridad al español al ser esta la primera lengua que se enseña a través de este programa.

B3.2. Educación secundaria

Estas cifras se refieren a Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte e incluyen las escuelas concertadas, las independientes y centros de adultos. Se obtienen de los organismos examinadores y son procesadas por el Centro Nacional de Idiomas (CILT).

GCSE (Examen estándar 16 años) 2000-2004

	2004	2003	2002	2001	2000
Francés	320.818	333.292	338.503	347.007	341.011
Alemán	122.788	126.021	126.220	135.133	133.662
Español	65.633	62.008	58.011	54.236	49.981

Dado que cuantitativamente este examen es el más representativo, el aumento del español en un 31% en el periodo 2000-2004 es muy significativo, especialmente cuando se compara con la evolución del francés, con una disminución del 6%, y el alemán con un descenso del 8%.

GCSE (Examen reducido 16 años) 1998-2004

	Francés	Alemán	Español
2000	10.658	3.186	1.790
2001	10.334	2.605	1.400
2002	8.144	2.186	1.654
2003	7.584	1.784	1.609
2004	5.778	1.533	1.590

Esta versión breve del examen de GCSE es muy minoritaria en relación a la versión estándar y muestra una tendencia descendente generalizada. Pero dentro de esta tendencia, también el español, con un descenso en el periodo 2000-2004 de un 11%, contrasta favorablemente con las cifras del francés, disminución del 46%, y del alemán, descenso del 52%.

GCE Advanced Subsidiary (Examen estándar 17 años) 2001-2004

	2004	2003	2002	2001
Francés	20.580	21.691	22.383	19.618
Español	8.434	7.908	7.789	5.847
Alemán	8.369	9.143	9.974	8.667

Este examen realizado a los 17 años, realizado en 5 asignaturas elegidas por el alumno, muestra una subida muy significativa, 44% en español durante el periodo 2001-2004, que contrasta favorablemente con una subida del 5% en francés y un descenso del 3% en alemán. También es significativo que por primera vez en 2004 el español adelanta al alemán en número de alumnos que hacen este examen.

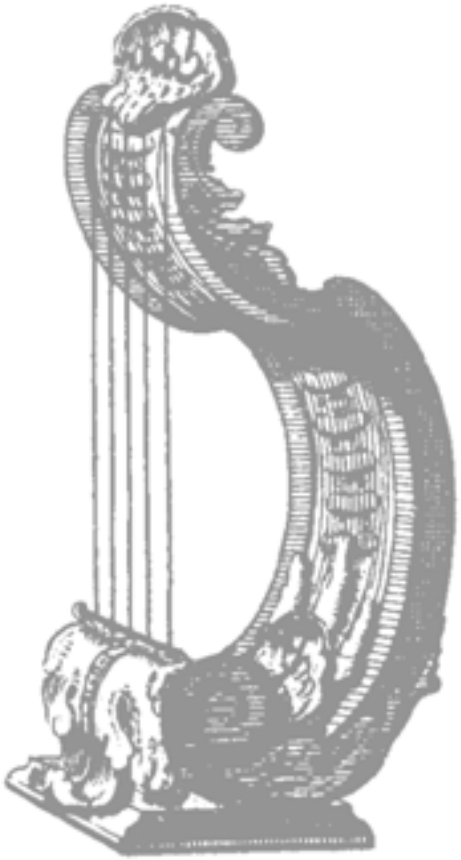
GCE 'A' Level (Examen estándar 18 años) 2000-2004

	2004	2003	2002	2001	2000
Francés	15.173	15.554	15.615	17.939	18.228
Alemán	6.413	6.973	7.013	8.446	8.694
Español	6.333	5.896	5.573	5.530	5.636

Este examen determina en gran medida la universidad y los estudios que van a realizar los estudiantes. En este sentido es el examen más significativo para el futuro del español. Los resultados vuelven a confirmar la tendencia alcista del español, que aumenta un 12% en el periodo 2000-2004 frente a un descenso del 17% para el francés y un 26% para el alemán. También es históricamente significativo que por primera vez el español en 2004 ha alcanzado prácticamente al alemán y si sigue la tendencia lo superará en 2005.

B3.3. Educación universitaria

El informe *The National Languages Strategy in Higher Education,* redactado por Hilary



Footitt, University Council of Modern Languages, ha sido la respuesta dada por la educación superior a la iniciativa gubernamental *The National Languages Strategy*. Las conclusiones más relevantes son:

> La credibilidad de la estrategia gubernamental tiene poca credibilidad. Faltan los incentivos y continúa la tendencia descendente en el número de alumnos, que puede verse acentuada por el impacto negativo que tendrá la subida del coste de matrícula. Dato especialmente relevante, ya que el porcentaje de alumnos procedente de la clase trabajadora es inferior a otros estudios.
>
> Preocupa la concentración institucional de los estudios: en el curso 2001/2002, el 46% de los estudiantes estaba localizado en 14 instituciones pertenecientes al Grupo Russell, mientras que la mitad de las universidades nuevas, las pos-1992, sufrieron al menos un descenso del 30% en el número de alumnos.
>
> Entre 1998 y 2001 se produjo una reducción del 15% en el número de alumnos en un contexto de aumento generalizado de la población universitaria. Sin embargo, se da un aumento en el número de alumnos que estudian idiomas como módulos adicionales a su especialidad; los alumnos lo ven como necesario para que un universitario pueda operar internacionalmente.

Los datos son facilitados por la *Higher Education Statistics Agency* (HESA) que analiza las matrículas de los estudiantes de español en las instituciones de educación superior, en las diversas modalidades de titulación: *single honours, major honours, one of a joint double, one of a triple or as a minor subject combination.* Incluye a los estudiantes que combinan español con otro idioma o con otras especialidades.

El número total de alumnos que estudian idiomas en la educación superior es de 68.390. De este total, las cifras correspondientes a los tres idiomas más populares son:

Estudiantes en la educación superior en el RU en el curso 2002/2003 según idioma y titulación

Idioma	Diplomatura	Posgrado	CAP	Otros	**TOTAL**
Francés	14.400	425	880	5.545	**21.255**
Español	8.225	275	155	3.295	**11.945**
Alemán	5.875	290	195	1.545	**7.905**

Bajo otros se incluyen créditos (1.630), diplomas y certificados (1.630). Posgrado incluye cursos con enseñanza (65) y cursos de investigación (175).

Se confirma la posición del español como segunda lengua más estudiada en el RU, después del francés. Sumando el total de alumnos que estudian los tres idiomas, el francés representa algo más de la mitad, un 52%; el español casi un tercio, 29%; y el alemán casi un quinto, un 19%. Estas cifras permiten contemplar un futuro número de profesores de español que se corresponde con el futuro número de alumnos de español en primaria y secundaria, es decir, en segunda posición tanto en profesores como en alumnos, por detrás del francés y por delante del alemán.

Prácticamente todos los alumnos de las categorías de posgrado, PGCE o CAP y Otros estudian exclusivamente español, mientras que la mayoría de los alumnos de Diplomatura lo hace combinando el español con otro idioma u otras especialidades, tal como lo muestra la siguiente tabla:

Estudiantes de español de Diplomatura 2002/2003

Tipo de estudios	Total	%
Solo español (Single)	1.125	14
Combinado (Joint)	5.365	65
Principal (Mayor)	175	2
Subsidiaria (Minor)	965	12
Triple	585	7
TOTAL	**8.225**	**100**

B3.4. Educación de adultos

La encuesta sobre el aprendizaje de adultos se realizó entre diciembre de 2004 y febrero de 2005 en Inglaterra. Se envió un cuestionario a todas las autoridades locales de educación (LEAs). El análisis está basado en las respuestas recibidas de 63 autoridades de un total de 149.

Idiomas ofrecidos	Número de estudiantes	Número de LEAs, de un total de 63, que ofrecen idiomas
Español	30.242	61
Francés	23.680	60
Italiano	9.688	56
British Sing Lang.	4.833	49
Alemán	4.538	55

• Se enseñan un total de 33 idiomas entre las 63 LEAs. Los datos corresponden a un total de 93.706 estudiantes matriculados en 58 LEAs en el curso 2003/2004.

• El español supone el 41%, el francés un 32%, el italiano un 13%, el lenguaje gestual un 7% y el alemán un 6%. **La posición del español como la lengua más popular entre los adultos está muy consolidada.**

• En una clasificación en 5 niveles, el 74% del total son estudiantes de nivel uno y dos, y solamente el 1% es de nivel cinco, es decir, es una pirámide muy baja y el reto es conseguir elevar las expectativas de aprendizaje de los alumnos.

• Las razones dadas para estudiar fueron **vacaciones** (mencionado por el 73% de las LEAs), **trabajo** (49%), la compra de una **casa** (48%), interés **personal** (48%) y por razones **familiares** (32%).

B3.5. Formación del profesorado

Según los datos facilitados por *The Graduate Teacher Training Registry,* el número de estudiantes en cursos para ser profesor de español fue de 196 en el año 2004, algo menos que en el 2003, pero una disminución mucho menor que la sufrida por los cursos de alemán.

Estadísticas de 2004 según GTTR

	2004		
	Francés	Alemán	Español
Hombre	155	49	35
Mujer	579	159	161
Total	734	208	196
	2003		
Hombre	180	64	46
Mujer	603	211	161
Total	783	275	207
% Cambio (+/-)	-6.3%	-24,4%	-5,3%

Estos datos solo incluyen los cursos de PGCE y no incluyen los estudios de grado para profesores o SCITT o formación GTP de profesorado en la escuelas GTP.

Estas cifras muestran claramente la crisis por la que atraviesa la formación del profesorado de idiomas en cuanto al número de estudiantes. Destaca el descenso tan acentuado del alemán, lo que está en concordancia con la tendencia descendente en el número de alumnos en secundaria y universidad.

Aunque no se dispone de estadísticas, es evidente que hay un incremento notable de profesores de idiomas que vienen de sus países respectivos, especialmente en el caso del español.

B4. Efectos metodológicos

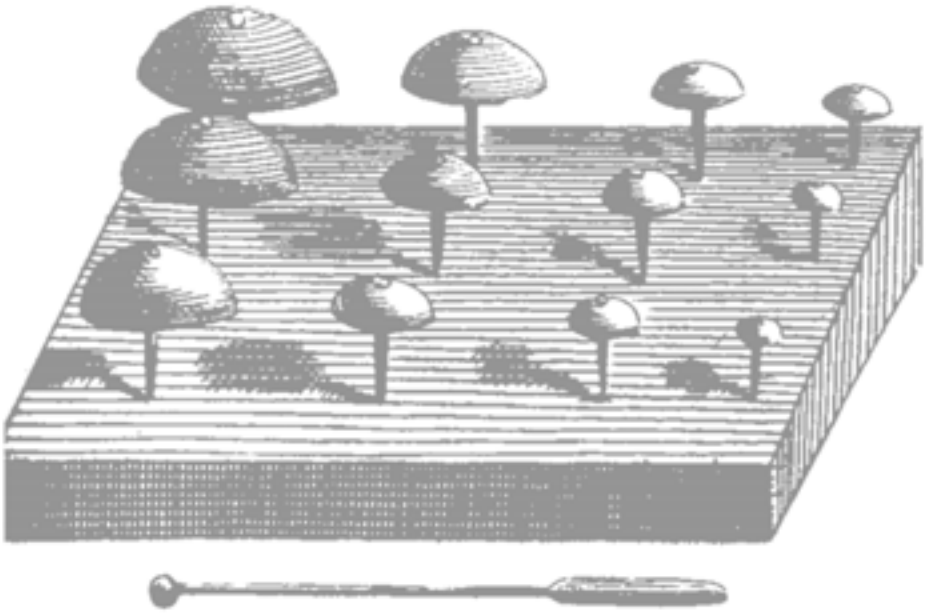
El método comunicativo en la enseñanza de idiomas ha favorecido en la escuela secundaria, es decir, en la etapa de la adolescencia, la motivación de las alumnas, más receptivas a jugar roles de comunicación que los alumnos. Estos últimos no tienden a responder con el mismo

entusiasmo a actuar en conversaciones de carácter funcional, simulando actos cotidianos de saludos, compras, visitas, tiempo libre, etc. Puede ser que este factor diferenciador se vea acentuado al ser la mayoría de los docentes, profesoras. Como vemos en la estadística de GTTR, los estudiantes de PGCE de español en 2004 eran en un 82% mujeres.

Por otro lado el método comunicativo, al sustentarse fundamentalmente en la adquisición –como mecanismo psicológico que depende del uso del idioma para conseguir su dominio, y no en la reflexión sobre el idioma–, no tiene el reto intelectual que proporcionaba la enseñanza y aprendizaje de la gramática. Algunos alumnos, a menudo los de mayor capacidad intelectual, se desmotivan ante esta falta de estímulo.

C. Argumentos para la promoción del español

Ante un panorama en general más bien desalentador con respecto de los idiomas en el RU, aunque relativamente positivo para el español, conviene que los profesionales de las lenguas volvamos a reflexionar sobre los mensajes de promoción que hemos enviado hasta ahora. El argumento de la utilidad de las lenguas para el futuro profesional ha sido el más prevaleciente. Se argumenta persuasivamente que la mayoría de la gente no va a estudiar español porque quiere leer a Cervantes en el original, sino que lo hará por necesidades funcionales, sea en el contexto del trabajo o en el del ocio. Sin embargo, además del argumento de la utilidad funcional, puede ser muy eficaz, dadas las últimas investigaciones, promocionar el aprendizaje de otros idiomas en función de



las ventajas cognitivas, psicológicas y culturales que reporta.

C1. Ventajas cognitivas, psicológicas y culturales

El aprendizaje de una L2 es extraordinariamente eficaz en el uso de la L1. Se puede incluso decir que uno no sabe realmente su L1 hasta que conoce una L2. En el editorial de *The Independent* del 1 de noviembre se comenta los resultados de una encuesta que concluye que las personas que hablan una segunda lengua tienen mejor posición económica, son más felices y hasta tienen un mayor atractivo sexual... también en esta misma editorial se concluye que las personas que se educan en el bilingüismo son generalmente más inteligentes que sus compañeros monolingües. Tuvimos la satisfacción hace dos semanas de leer en toda la prensa británica los resultados de la investigación de Andrea Mechelli, publicada en *Nature,* demostrando cómo las personas bilingües desarrollan una mayor densidad neuronal en la zona del cerebro responsable de la lengua. También quiero recordar las investigaciones de Ellen Bialystok que indican cómo el bilingüismo mantiene el cerebro más activo en la tercera edad.

La mayor conciencia lingüística de los bilingües es extensible a la dimensión cultural; solo uno puede conocer bien su C1 cuando llega a conocer una C2. Esta biculturalidad también se refleja psicológicamente en nuestra propia identidad: descubrimos que tenemos un yo múltiple, que nuestro yo cambia según los contextos; que nuestro yo acepta algunos aspectos de nuestra C1, pero rechaza otros. En definitiva, que ya no somos uniculturales en el mundo actual. En mi juventud yo era considerado un poco raro en mi Navarra rural; cuando a los 21 años vine a Inglaterra por primera vez , descubrí que no era un poco raro, sino que era un poco inglés. Esta movilidad que hace 30 años era muy minoritaria, hoy ha dejado de serlo, y un número de personas cada vez más significativo elige opciones vitales de un menú multicultural.

Si nuestra cara refleja nuestra personalidad, nuestra primera lengua es la máscara sonora que nos da la identidad y la que hace que otros nos reconozcan. Cuando aprendemos otro idioma, adquirimos otra máscara sonora, no para ocultar nuestra primera identidad, sino para poder mostrar aspectos de nuestra personalidad hasta entonces ocultos.

C2. Español para los anglohablantes

¿Y por qué los anglohablantes optarán por el español como su segunda máscara sonora? Naturalmente la razón más convincente es porque en la actualidad es la segunda lengua mejor posicionada para ser la segunda lengua internacional del planeta al contar con 400 millones de hablantes natos en 22 países y más de 60 millones que lo hablan o estudian como segunda lengua.

Pero también **por razones de complementariedad cultural** con el mundo anglosajón. El español es en la actualidad

la lengua que mejor complementa culturalmente al inglés de cara a alcanzar el paraíso comunicativo en la aldea global:

porque el español es la lengua del mestizaje, nacida de las sinagogas de Sefarad, de las mezquitas de Al Andalus, y de las catedrales de Hispania; mestizaje triangular enriquecido en América con las lenguas indígenas y los ritmos traídos de África: las culturas de tres continentes encapsuladas en una lengua. ¿No es el realismo mágico de *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez o *Pedro Páramo* de Juan Rulfo o *Mi reino de este mundo* de Alejo Carpentier una muestra del maravilloso universo mestizo que habla español?

porque la lengua española gusta de la hipérbole y la paradoja, en contraste con la atenuación y contención anglosajonas; hipérboles y paradojas nutridas de las blancas alturas pirenaicas y los azules mediterráneos; las curvas brumosas de Galicia y las rectas luminosas de Castilla.

porque el español es una lengua que conserva su alma campesina, ya que los países hispanohablantes se han modernizado recientemente; porque busca la eficacia sin perder el calor humano; en el editorial del Times de este lunes, una sección se refería a la necesidad de buscar un equilibrio en el Reino Unido entre vivir y trabajar, y la otra a la necesidad de dedicar más atención y recursos a los niños y a los ancianos.

porque el español recoge unas formas verbales de las relaciones verbales que están basadas en la alegría campesina del encuentro con el otro, mientras que el inglés, después de 200 años de revolución industrial, refleja el miedo a la pérdida de privacidad;

pero también por nuestra eficacia económica: Zara, Mango, Adolfo Domínguez en las High Streets británicas; la compra del aeropuerto de Luton por una compañía española; el mantenimiento del metro de Londres a cargo de Ferrovial; la compra del sexto banco británico, el Abbey, por el Banco Santander-Hispano.

Tradición y modernidad: flamenco, como uno de los últimos reductos de la desinhibición emocional que se hace arte, pero también nuestro ballet moderno y Tamara Rojo; exposiciones de Velázquez y Goya, pero también de Juan Gris y Antonio Saura; música de las Cantigas y Vitoria, pero también de Falla y Luis de Pablo; películas de Buñuel y Berlanga, pero también de Almodóvar y Amenábar; teatro del Siglo de Oro, pero también de Jardiel Poncela y Sergi Bebel; poesía de Góngora y Garcilaso, pero también de Ángel Valente y José Hierro; Cervantes y Quevedo, pero también Javier Marías y Fernando Savater.

Hoy tenemos una oportunidad histórica que pasa fundamentalmente por la presencia hispana en Estados Unidos. La Oficina del Censo de EEUU prevé que para el año 2050 los hispanos supondrán el 24,3%

de la población total, y en el año 2100 la proporción ascenderá al 35%. Hoy es el 13,3% de los censados. Este incremento no debe ser visto como una amenaza, como en parte lo percibe Samuel Huntingdon, sino como una oportunidad, ya que la diversidad puede fortalecer la cultura norteamericana. Para ello los hispanos deben contar no solo cuantitativamente, sino también cualitativamente.

Para conseguirlo cuentan con:

sus valores culturales: la identidad familiar, la creatividad, la música, el baile, la pintura y el cine;

su voto: en la actualidad son decisivos en 7 estados;

su éxito económico –tienen en la actualidad una renta per cápita de 33.000 dólares frente a la media de 44.000, pero se está produciendo un rápido proceso de convergencia.

Si seguimos en este camino, es plausible que en 50 años el continente americano, desde Alaska a Tierra del Fuego, hable en inglés y español. Un español que en América del Norte no debe enfrentarse al inglés, sino que debe situarse a su lado, dignificar su imagen, una segunda lengua culta de uso generalizado entre los anglohablantes, porque el mundo es demasiado complicado como para entenderlo en una sola lengua.

Para que esto sea una realidad, más allá de las diferencias políticas, tanto dentro de España, como en el conjunto de los países hispanohablantes, la lengua española es y será el elemento que da y dará cohesión al conjunto, y el español deberá mantener su unidad lingüística fundamental sin perder su diversidad.

C3. Unidad y diversidad del español en la actualidad

Hay buenas noticias: me refiero al gran avance que han supuesto los trabajos consensuados realizados por las 22 academias de la lengua española. Sus publicaciones aseguran la fundamental unidad del español, respetando su diversidad. En particular, quiero destacar el *Diccionario Panhispánico de Dudas,* donde en 7.000 entradas se dan respuestas a las dudas actuales sobre el uso del español. Su carácter democrático queda reflejado, por ejemplo, en la palabra *coctel* que aparece antes que *cóctel* (con tilde) porque son mayoría los que pronuncian *coctel*. Otro ejemplo similar con *video* y *vídeo*. Dada la influencia del inglés sobre el español, es absolutamente necesario que el *búho* de la Real Academia, dé respuestas rápidas a los neologismos provenientes del inglés. Para que no ocurra lo que pasó con *balompié,* que llegó tarde y se quedó en *fútbol*; no así con baloncesto que ganó al *basketball.* Para no tener una *computadora* y un *celular* en Latinoamérica y un *ordenador*, importado del *ordinateur*, y un *móvil* en España. ¿Quién podría saborear hoy un buen *güisqui*?

Hay que dar respuestas rápidas y generalizadas, como se está empezando ahora con *tablavela* por *windsurfing*, *bolsa de aire*

por *airbag*, *baipás* por *bypass* o *pirsin* por *piercing*. Ser permeables a la adición, pero impermeables a la duplicación, revitalizando así el idioma sin erosionarlo.

C4. Conclusión

Aunque el panorama de la enseñanza de las lenguas en el Reino Unido es bastante desalentador, el caso del español lo es menos. Además de preservar su unidad en la diversidad como lengua de 22 países, en el Reino Unido el español es especialmente:

Útil: Negocios, destino turístico, propiedad inmobiliaria. Según los datos facilitados por la Oficina de Turismo de España en Londres, se estima que 800.000 viviendas en España son propiedad de británicos, con un ritmo de crecimiento de 60.000 viviendas por año. En la actualidad hay una oferta de 40 millones de pasajes aéreos desde 22 aeropuertos británicos a 25 aeropuertos españoles. De los 16 millones de británicos que visitaron España en el 2004, 14 millones lo hicieron en avión. España es el primer destino para los británicos, suponiendo un 24% del total de salidas aéreas efectuadas desde el Reino Unido. Sin embargo, ha descendido el número de visitantes procedentes del turismo organizado o *tour operators* pasando de nueve millones a siete.

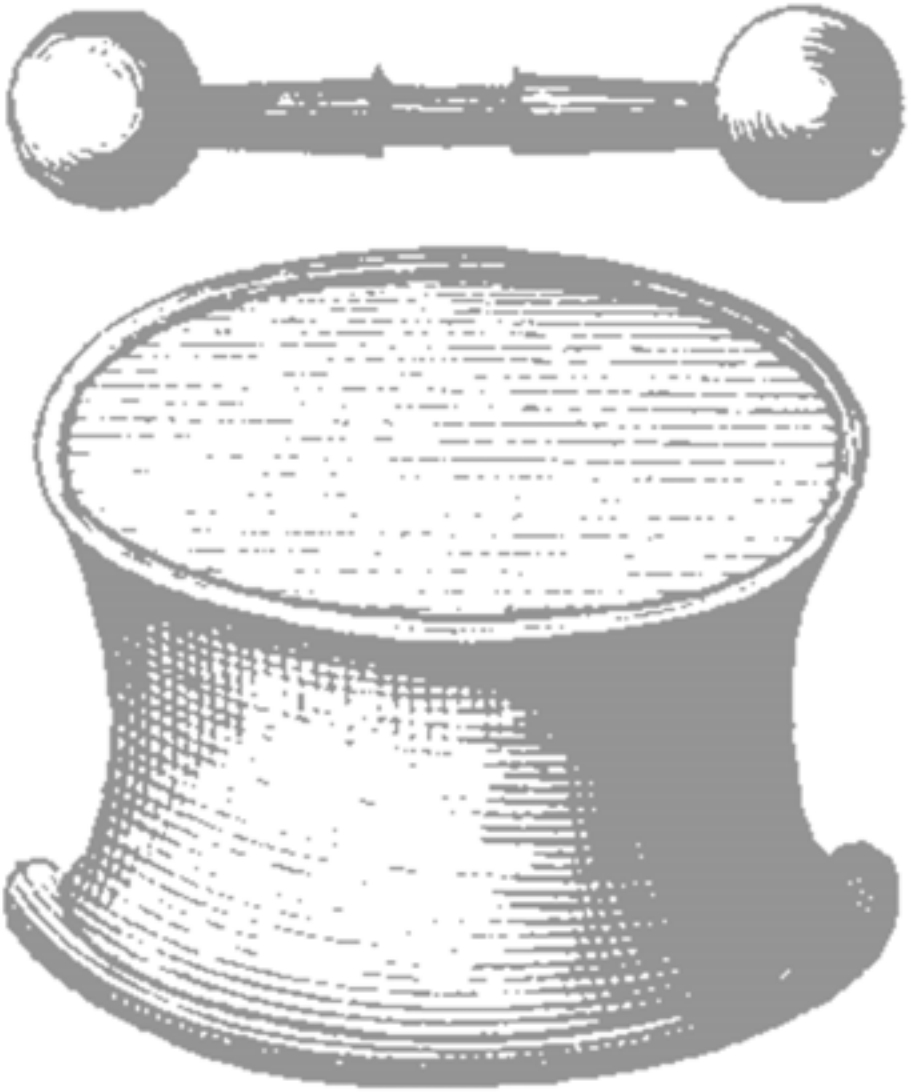
Hacen falta más profesores de español y el Gobierno británico ha creado una serie de incentivos para conseguirlos, por ejemplo, ofrece la matrícula gratuita y 6.000 libras por realizar el curso de PGCE.

Popular: Complementariedad cultural: tradición/modernidad: Shakira, Penélope Cruz, Enrique Iglesias, Jennifer López.

Fácil: más que el francés o el alemán, debido a su simplicidad fonológica y ortográfica. Dificultades del *ser/estar*,

por/para, tiempos verbales, especialmente el subjuntivo.

Como profesionales del español en el Reino Unido tenemos una tarea siempre difícil, pero que nunca tuvo más oportunidades. Seguiremos trabajando para intentar curar la sordera monolingüe y monocultural, y llegar, si no al abrazo sonoro de los amantes bilingües, al menos al beso de los amantes del español como segunda lengua y como cultura complementaria.



PARA LA CLASE DE ESPAÑOL

La creación de diccionarios en el aula

CONCHA DE LA HOZ FERNÁNDEZ
Universidad de Oviedo

¡ARRIAD EL FOQUE!
¡Arriad el foque!, ordena el capitán. ¡Arriad el foque!, ordena el segundo. ¡Orzad a estribor!, grita el capitán. ¡Orzad a estribor!, grita el segundo. ¡Cuidado con el bauprés!, grita el capitán. ¡El bauprés!, repite el segundo. ¡Abatid el palo de mesana!, grita el capitán. ¡El palo de mesana!, repite el segundo. Entretanto, la tormenta arrecia y los marineros corremos de un lado a otro de la cubierta, desconcertados. Si no encontramos pronto un diccionario, nos vamos a pique sin remedio.

Ana María Shua, en este relato hiperbreve recogido por Clara Obligado en la antología de Páginas de Espuma que lleva por título *Por favor, sea breve,* refleja la angustia de unos marineros ante una galerna, angustia parecida a la que muchas veces vive el estudiante de una L2 cuando no tiene un diccionario a mano o cuando su diccionario, habitualmente un diccionario bilingüe y muchas veces en edición de bolsillo, no recoge el vocablo cuyo significado necesita saber en un momento dado.

El diccionario, pues, debe formar parte de nuestro equipaje en cualquier viaje que emprendamos por mar, tierra o aire, pero sobremanera cuando nos embarcamos en la aventura de enseñar o aprender una lengua.

Ahora bien, ¿es imprescindible el diccionario en el aula? Sí, por supuesto, pero son muchos y muy variados los diccionarios que pueden utilizarse en clase, de ahí la propuesta que presento en estas páginas.

Dejando a un lado diccionarios monolingües, diccionarios plurilingües o multilingües y por supuesto diccionarios especializados, la existencia de otro tipo de diccionarios por todos conocidos (el *Diccionario Coll del siglo XXI* o la publicación de Gomaespuma, *Familia no hay más que una,* que bien podemos considerar como un diccionario más) o la aparición en prensa de diccionarios como el *Diccionario de nuevos términos* o el *Diccionario de palabras muertas,* realizados por Álex Grijelmo y publicados en el suplemento del diario EL PAÍS con motivo de su 20º y 25º aniversario el 5 de mayo de 1996 y el 6 de mayo de 2001, respectivamente, o el *Diccionario de un tiempo,* aparecido en el suplemento del diario EL MUNDO el 23 de octubre de 2004 con motivo del 15º aniversario de este periódico, me llevaron en mi paso por las aulas de ELE, dentro de la asignatura de Vocabulario existente en el programa de los *Cursos de Español*

para Extranjeros de la Universidad de Oviedo, a realizar una nueva actividad: **La creación de diccionarios en el aula**, actividad que sirve para desarrollar las cuatro destrezas; que puede realizarse individualmente, por parejas, en pequeño grupo o en gran grupo y que puede estar dirigida a estudiantes de todos los niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Son, entre otros, objetivos de esta actividad los siguientes:

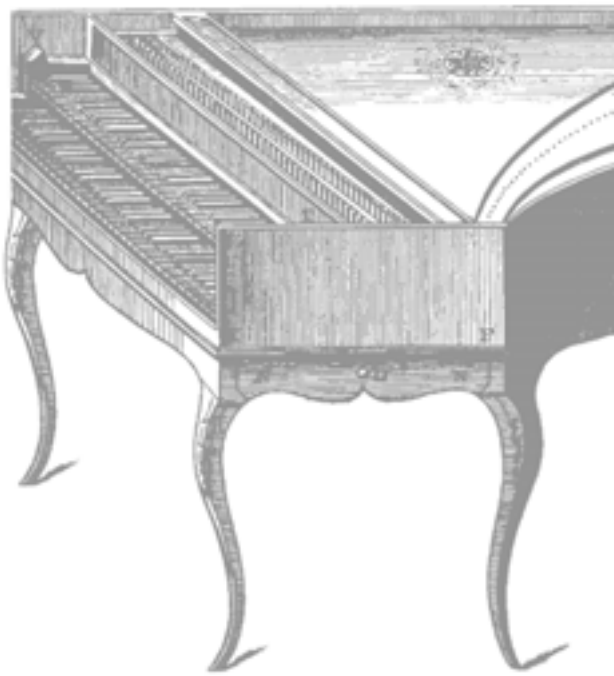
- Participar activamente y de forma más creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Animar a los estudiantes a utilizar la lengua meta.
- Superar las dificultades de comunicación que todo hablante tiene en una L2.
- Mejorar la autoestima del alumno.
- Facilitar la consolidación del vocabulario aprendido.
- Incrementar el caudal léxico del estudiante.
- Valorar los errores léxicos de una forma positiva.
- Convertir el error léxico en un elemento de distensión en el aula.

El primer diccionario: el Diccionario de las sensaciones

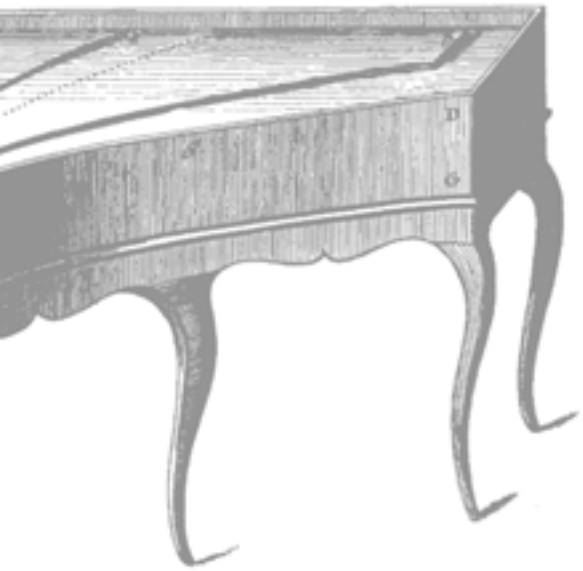
Para ejemplificar mi propuesta, tomaremos como referencia la programación de Nivel Intermedio de los *Cursos de ELE* de la Universidad de Oviedo, en un curso trimestral que se desarrolla de octubre a diciembre y en el que nos ocupamos de campos temáticos como los siguientes:

1. La Facultad y la ciudad.
2. Tiendas y productos.
3. Colores, ropa y complementos.
4. El aspecto físico y el carácter.
5. Partes del cuerpo y vocabulario médico.
6. La vivienda: muebles, electrodomésticos y utensilios.
7. Familia y animales.
8. Profesiones y herramientas.
9. La Navidad.

Inmersos en una unidad temática cualquiera, a los estudiantes se les ofrece –habitualmente a través de objetos, dibujos (unas veces acompañados de las palabras correspondientes y otras no) y textos– una serie de vocablos que pueden suscitar dudas en uno o más de los inte-



grantes del grupo de clase. Una vez que estos plantean las consabidas preguntas: *¿Qué es "x"?, ¿qué quiere decir "x"?, ¿qué significa "x"?, ¿qué significado tiene "x"?, ¿cuál es el significado de "x"?*, etcétera, el estudiante que conozca alguno de los vocablos cuestionados por sus compañeros explicará oralmente el significado de los mismos, siempre con sus palabras. Huimos pues del normativismo y de la rigidez de las definiciones académicas y dejamos que los alumnos expliquen las palabras no conocidas por otros compañeros haciendo referencia a realidades tanto lingüísticas como extralingüísticas que arrojen luz, bien sobre el significado de un vocablo determinado, bien sobre la acepción que ese vocablo tiene en un contexto concreto.



Considerando que toda explicación es válida, siempre y cuando funcione en el aula, con las definiciones "diferentes" que vayan surgiendo en clase –entendiendo por tales las que no vamos a encontrar en los diccionarios al uso–, estudiantes y profesor irán elaborando un ***Diccionario de las sensaciones***, en el cual tendrán cabida tanto las explicaciones realizadas de forma oral día a día, como las realizadas de forma escrita a lo largo del curso.

Ahora bien, antes de la materialización de este u otros diccionarios, el profesor negociará con los estudiantes la estructura de los mismos, que no por sencilla conviene dejar de establecer. Así pues, la labor previa a la creación de cualquier diccionario es siempre acordar una serie de convenciones como las que se verán reflejadas en los modelos que aquí expongo de los distintos diccionarios realizados, y que son, entre otras:

- El orden alfabético, lo cual conlleva por una parte la inclusión de la *ch* y la *ll*, en la *c* y en la *l* respectivamente y, por otra parte, la aparición ordenada de las locuciones –expresiones para el estudiante de Intermedio–, que unas veces se definirán en el lugar en que las encontramos y otras nos remitirán a uno de los elementos que las componen.
- La utilización de la **negrita** para la entrada, seguida del signo ortográfico de los dos puntos, siempre y cuando la palabra seleccionada para el diccionario no sea un sustantivo. En ese caso, la entrada irá seguida de la indicación del género entre paréntesis.

- El empleo de números seguidos del signo ortográfico del punto para diferenciar cada una de las acepciones o explicaciones que se den de un vocablo.
- El uso del paréntesis para señalar una observación (el uso en plural de un vocablo, por ejemplo), hacer una aclaración (el significado de una sigla) o, cuando proceda, reflejar el nombre del autor de una definición.
- La utilización de una serie de abreviaturas como m (masculino), f (femenino), m/f (masculino y/o femenino), v. (ver) y Ej. (ejemplo).
- El empleo de otros signos ortográficos, como el asterisco (*) para advertir de una incorrección; el aspa (x) para señalar que un vocablo o una expresión se ha utilizado en lugar de otro vocablo u otra expresión o la doble pleca (| |) para separar el significado de una palabra, de una locución o expresión.
- El uso de números voladitos para marcar diferentes entradas de una misma palabra.
- La utilización de dos términos en versales: CORRECTO, para hacer hincapié en el término adecuado y NOTA para añadir libremente algún comentario.

Una vez señalados estos aspectos, inherentes a la elaboración de cualquier diccionario, paso a mostrar algunos ejemplos de definiciones de palabras y expresiones incluidas en el Diccionario de las sensaciones de un grupo de Nivel Intermedio:

amante (m/f) 1. Tercera persona en una pareja. 2. Amor que está casado con otra persona. 3. Persona que quiere a otra con la que no está casada.

banco (m) 1. Edificio con dinero. 2. Lugar para sacar dinero. 3. Lugar en el que se puede recibir dinero. 4. Lugar para poner dinero. 5. Lugar en el que puedo mantener el dinero. 6. Institución que tiene dinero y que a veces lo presta cuando una persona lo necesita.

boca (f) 1. Parte de la cara que está entre la nariz y la barbilla. 2. Lo que dentro tiene dientes y muelas. | | **boca abajo**: Expresión que utilizan los profesores cuando la cara del papel está hacia abajo y no se puede ver. Esta expresión la usan mucho en los concursos de vocabulario y en los exámenes.

boca abajo: v. boca.

bombón (m) Trabajo seguro para un dentista.

botón (m) Objeto que sirve para mantener la ropa cerrada, como por ejemplo camisas y pantalones.

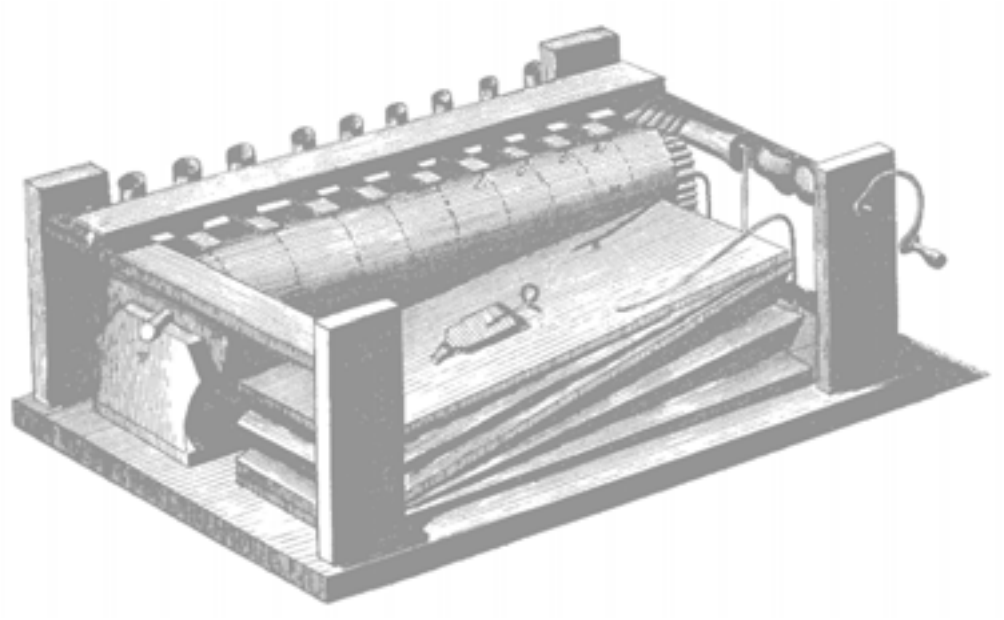
canción (f) 1. Música sin palabras o con palabras. 2. Palabras con ritmo. 3. Cuentos o sentimientos expresados por un cantante.

cerdo: Sucio. | | **ser un cerdo:** Expresión que se usa para los hombres que creen que las mujeres no son iguales a los hombres o que los hombres son mejores que las mujeres.

chaleco (m) 1. Tipo de chaqueta sin tela para tus brazos. 2. Algo, ahora mismo, obligatorio en el coche.

color (m) Lo que hace que las cosas no sean aburridas.

escayola (f) Lo que me visto si me rompo, por ejemplo, un brazo.



esquina (f) 1. Curva de una acera. 2. Final de la calle en donde se puede girar a otra calle.
firma (f): 1. Tu nombre escrito rápidamente. 2. Identificación única de una persona. 3. Algo que puede ser muy peligroso si no se sabe bien dónde se utiliza.
fotocopiadora (f) Instrumento que mata los libros.
fuente (f) Pequeña piscina en la que dentro no está permitido nadar; tienen diferentes formas y por la noche se iluminan.
grúa (f) 1. Máquina que levanta y se lleva los coches que están mal aparcados en la acera. 2. Vehículo que ayuda a otro cuando éste está estropeado.
hacer puente: v. puente.
hasta siempre: v. siempre.
idea (f) Son buenas y malas. | | N.P.I. (Ni puñetera idea): Siglas que describen lo que me ocurre siempre que me preguntan algo, sobre todo en la Universidad.
lunar (m) 1. Lo que Cindy Crawford tiene en la cara. 2. Marca en la piel que a veces puede ser señal de un cáncer y que otras veces no significa nada.
mejillón (m) Tipo de pescado con casco (negro).
muñeca (f): Persona de algodón.
nervio(s) (m) En plural, algo que se pierde fácilmente cuando alguien nos molesta.
N.P.I. (Ni puñetera idea): v. idea.
orgulloso: Persona muy contenta consigo misma.
pañuelo (m) 1. Bufanda pequeña que pesa menos. 2. Especie de bufanda, pero más corta y en masculino y que no es para el invierno. 3. Tela larga que viste tu cuello. Existen muchos tipos y de muchos colores. 4. Papel

que se usa para la nariz cuando uno está constipado.
paraguas (m) Mitad de un círculo que se usa cuando llueve para protegerse de la lluvia.
pecado (m) Algo que no siempre es malo. || **ser un pecado:** 1. Algo que no es bueno y es bueno al mismo tiempo. 2. Expresión que se usa cuando algo es muy bueno, pero también muy malo y sabes que no debes hacerlo o tomarlo. Ej.: El chocolate es un pecado.
postal (f) v. tarjeta postal.
puente (m) 1 Una calle encima del agua. 2. Una calle sobre un río. || hacer puente: 1. Fin de semana extendido. 2. Cuando no hay clase el lunes y el miércoles, por ejemplo, y los estudiantes deciden que no hay clase el martes.
rebaja(s) (f) 1. Descuento. 2. En plural, época en la que puedes comprar muchas cosas porque están más baratas que a su precio. 3. Época del año en que las tiendas venden ropa fea y barata. Esta palabra habitualmente se usa en plural. 4. Muerte para la cuenta del banco.
regadera (f) Taza con agua y agujeros que usan los jardineros.
ser un cerdo: v. cerdo.
ser un pecado: v. pecado.
siempre: Cuando quieras. || **¡Hasta siempre!:** Saludo que se utiliza cuando piensas que no vas a volver a ver a alguien o para expresar que siempre recordarás a esa persona.
tarjeta (f) Cartón con tu nombre. || **tarjeta de crédito:** Dinero de plástico. || **tarjeta postal:** Tarjeta sentimental.
tarjeta de crédito: v. tarjeta.
tarjeta postal: v. tarjeta.
zapatero (m) 1. Hombre que hace zapatos. 2. Hombre que arregla zapatos rotos. || Zapatero: Jefe del actual Gobierno de España.

NOTA: Esta actividad la hemos desarrollado también en sentido inverso, es decir, yendo de la definición a la palabra.

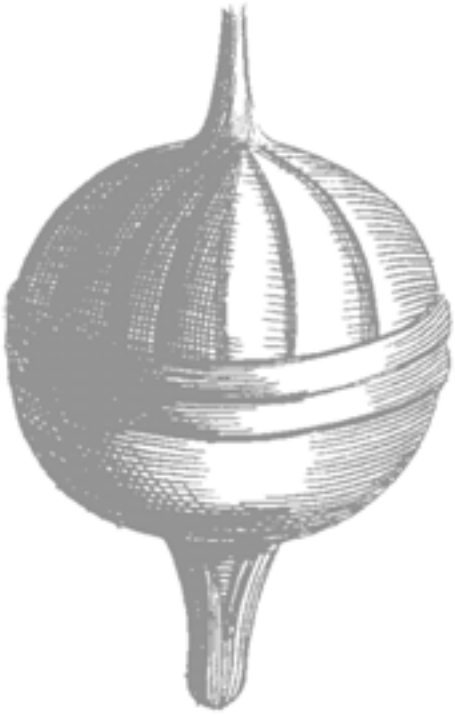
Otras propuestas: el Diccionario de los errores y el Diccionario de los recuerdos

Al final de cada unidad el profesor evaluará a los estudiantes el vocabulario aprendido en el aula. En la evaluación, el profesor pedirá a los estudiantes que definan (e indiquen el género en caso de ser sustantivos) de seis a diez palabras que –importante– siempre se le ofrecerán al estudiante en orden alfabético. En esta evaluación no hay "correcciones en tinta roja (o verde, según las sugerencias de la nueva psicología de "no-agresión" al aprendiz)", pues "cometer errores puede ser una parte muy necesaria en el proceso de aprendizaje" (Torijano Pérez, 2004:9). Una vez realizadas estas pruebas, con el material facilitado por los estudiantes el profesor efectuará una labor recopilatoria y ofrecerá a los alumnos, a modo de recuerdo del curso, un Diccionario de los errores, en el que siempre aparecerán las definiciones acompañadas del nombre del creador (que en este caso se identifica con el autor del error).

Esta actividad garantiza un aprendizaje doble: el del vocablo equivocado y el del vocablo correcto, de ahí la efectividad de una tarea como esta que, aparte de resultar muy agradecida, desmitifica la levedad o gravedad del error en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Son ejemplo de esta actividad las definiciones de las siguientes palabras y expresiones:

***bandeja**[1] (f) Cosa para cubrir las heridas. (Sarah Anderson)
CORRECTO: venda.
***bandeja**[2] (f) Símbolo de cada país. (Mika Fujiwara)
CORRECTO: bandera.
***barbilla**[1] (f) Pelo en la cara de un chico. (Rashell Hageman)
CORRECTO: perilla.
***barbilla**[2] (f) Pelo en la cara, cerca de las orejas.(Bryon Triplett)
CORRECTO: patilla.
***cajero** (m) Objeto de la ciudad con luces de colores verde, rojo y amarillo. (Emily Loverde)



CORRECTO: semáforo.
***cicatriz** (f) Pelo encima de tu boca. (Jason Greenwald)
CORRECTO: bigote.
***cortar solo la punta** x **cortar solo las puntas** (Andrew Raphael)
NOTA: Es deseo de todos y de todas _por el bien de los hombres que utilicen esta expresión_, que allá donde la utilicen no tengan ningún instrumento cortante a mano.
***echar menos a alguien x echar de menos a alguien** (Jason Greenwald)
NOTA: La persona que utiliza esta frase no es capaz de reconocer en público que es tacaño a la hora de servir a sus amigos cuando los invita a comer o a cenar a su casa. Dice un refrán español: *"Quien reparte, se lleva la mejor parte"*. ***Echar menos a alguien** pues, es la mejor forma de poner en práctica el conocido refrán.
***enchufe**[1] (m) Algo donde poner gafas o lápices. (Angela Edgerton)
CORRECTO: estuche.
***enchufe**[2] (m) Persona que conduce un coche o persona que conduce un coche por alguien. (Emily Loverde y Serena Washington)
CORRECTO: chofer o chófer.
***escayola** (f) Algo que te puedes hacer con un cuchillo si no tienes cuidado. (Lindsey Wienkes)
CORRECTO: herida.
***hijo de soltero x hijo de soltera** (Kelly Murphy)
NOTA: Al ver escrita esta expresión, quienes tenemos el español como lengua materna nos damos cuenta de su ausencia, incomprensible, en español. ¿Es que en la sociedad española no ha

habido un solo ***hijo de soltero** o es que para esta realidad los hablantes de español prefieren utilizar otra expresión más popular?

***lunar** (m) Persona que tiene un carácter muy variable. (Lorenzo Cabodi Gatti)
CORRECTO: lunático.

***pagar escote** x **pagar a escote** (Rashell Hageman)
NOTA: Expresión que pone en evidencia lo absurdo que es pagar por la ausencia de tela. Esta frase suscita una pequeña duda: ¿El escote lo pagan más los hombres o las mujeres?

pareja de hecho: Expresión española para referirse a dos personas (amantes) que viven juntas, pero no están *cansadas. (Sarah Anderson)
NOTA: Las parejas de hecho, al igual que los matrimonios, cuando se cansan se separan... y ya está.

***pañuelo** (m) Objeto que se utiliza cuando uno se lava las manos. (Mika Fujiwara)
CORRECTO: toalla.

receta[1] (f) Papel del doctor para comprar *drogas. (Rachel Byers)
CORRECTO: medicamentos.

***receta**[2] (f) Parte, en la ropa, que dice cómo lavarla o qué precio tiene. (Angela Edgerton)
CORRECTO: etiqueta.

***rotulador** (m) Círculo en la calle. (Sarah Anderson)
CORRECTO: rotonda.

***sala de esperanza** x **sala de espera** (Emily Loverde)
NOTA: Esta confusión es producto de los mejores sentimientos de su creadora.

***tacaño:** Parte de los zapatos para mujer, que hace a las mujeres más altas. (Jason Greenwald)
CORRECTO: tacón.

ternero[1] (m) Hijo de la vaca, buenísimo si *está planchado. (Lorenzo Cabodi Gatti)
CORRECTO: Hijo de la vaca, buenísimo si es a la plancha.

***ternero**[2] (m) El marido de tu hija. (Angela Edgerton)
CORRECTO: yerno.

NOTA: En la elaboración de esta actividad hay que incluir siempre, como mínimo, un error de cada estudiante, pues del *Diccionario de los errores* son autores todos los miembros del grupo sin excepción. Curiosamente, con este diccionario, todos los alumnos muestran una enorme satisfacción por verse reflejados en la nómina de autores.

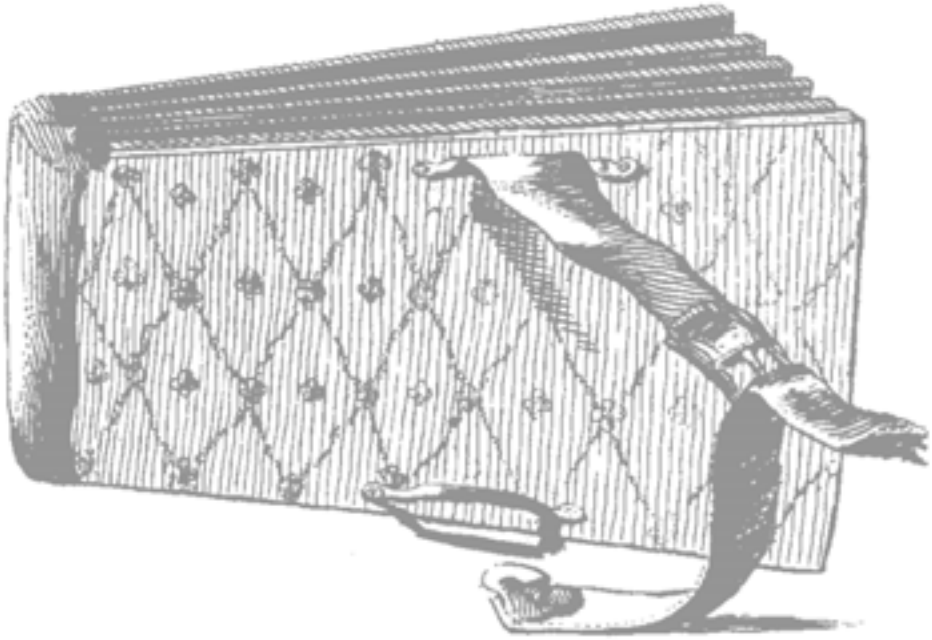
Los estudiantes, una vez habituados a la dinámica de las definiciones realizadas en el aula y relajados ante el hecho de que el error sea siempre valorado de una forma positiva, realizarán como tarea final del curso un nuevo diccionario: el ***Diccionario de los recuerdos***, diccionario este ligado a su experiencia, bien en el aula de español, bien en el rincón hispano en el que hayan tenido la suerte de aprender la lengua de Don Quijote. En esta actividad, nuevamente el profesor ofrecerá a los estudiantes de seis a diez vocablos en orden alfabético que, agrupados temáticamente, los alumnos definirán como siempre con total libertad, pero poniendo especial atención en esta ocasión en transmitir a

sus compañeros el significado especial que cada uno de esos vocablos ha tenido para ellos durante el curso que han realizado y que en esta ocasión ha sido el *Curso Trimestral de Otoño*. Fueron algunos de los vocablos seleccionados para la realización de esta actividad:

a. España: *calle, chupito, comida, copa, diciembre, fiesta, joder, juerga*.
b. Asturias: *culín, espicha, fabada, guapo, paraguas, sidrería*.
c. Oviedo: *catedral, facultad, fuente, gorda, escoba, prerrománico.*

A modo de ejemplo, reflejo aquí las definiciones de las palabras recogidas en el apartado a. de España:

calle (f) 1. Lugar en el que viven todos los estudiantes españoles que todavía no se han marchado de casa de sus padres. 2. El lugar en España donde puedes encontrar a todo el mundo.
chupito (m) 1. Bebida alcohólica que se sirve en un vaso muy pequeño. 2. Ración pequeña de licor, solamente para personas fuertes. 3. Paso siguiente al *chupete.* El *chupete* se deja alrededor de los 18 meses y con el *chupito* se empieza alrededor de los 18 años.
comida (f) 1. Almuerzo en EE.UU., que en España se hace entre la una y las tres de la tarde. 2. Sinónimo de *jamón* en España. ¡Todo tiene jamón! 3. Algo que en España es demasiado tarde para los que somos de otros países. 4. Marisco, cerdo, pinchos, cachopo, embutidos, calamares, gambas, paella, almejas, arroces, arroz con leche, flan, Cabrales... ¡todo!
copa (f) 1. Algo que podemos tomar juntos después. 2. Lo que se toma por la noche en la calle. 3. Lo que se



gana en el deporte. Lo que te regalan cuando eres pequeño en todas las competiciones infantiles y juveniles. 4. La que ganó Moyà en Sevilla en la *Copa Davis.*

diciembre (m) 1. El último mes de este curso. 2. Puente, exámenes, despedidas, Nochebuena, Navidad y Nochevieja. 3. Celebración de la *Copa Davis* en Sevilla.

fiesta (f) 1. Típica actividad española. 2. Un día cualquiera en cualquier parte de España. 3. Un momento para divertirse, beber y bailar con los amigos o con la familia. 4. Beber, hablar y beber. 5. Día sin clase o sin trabajo en el que todas las tiendas están cerradas. 6. La diversión en cualquier lugar: calle, bares, pisos... 7. En España, reunión de amigos.

joder: 1. Palabra, no muy fina, de uso frecuente en España. 2. La palabra preferida por los españoles. 3. La palabra favorita de Serena. 4. Palabra para expresar sorpresa por algo.

juerga (f) 1. Palabra unida a la fiesta. Sin *juerga* no hay fiesta. 2. Algo que en España se puede *armar, correr o montar.*

Conclusión

Aunque en cierto modo hago referencia a algunos de los objetivos apuntados más arriba, solo me queda recordar que la participación en el aula, la libertad de expresión, la creatividad lingüística del alumno, la reflexión sobre la realidad que le rodea, el desarrollo de sus competencias estratégicas, la renovación del interés de los estudiantes por los diccionarios y la potenciación de sus inquietudes semánticas son logros palpables tras la realización de actividades como las propuestas, que en niveles más altos que el que hemos tomado como ejemplo alcanzan cotas de creatividad sorprendente.

Podemos pues, en el aula, hacer que los estudiantes se conviertan en "diccionarios con patas", papel que hace unos años parecía corresponder en exclusiva al profesor de una L2. De todos modos, acordémonos de los marineros de Ana María Shua a los que hacíamos referencia al principio y, por si acaso, como nunca sabemos en qué situación nos podemos encontrar, no nos dejemos nunca el diccionario en casa, si no queremos naufragar en el gran mar de palabras españolas que une pero también distancia uno y otro lado del Atlántico.

Bibliografía

COLL, J. L. (2000): *Diccionario Coll del siglo XXI*, Barcelona, Planeta.

GOMAESPUMA (1999): *Familia no hay más que una*, Madrid, Ediciones Temas de hoy.

HOZ FERNÁNDEZ, C. de la (2004): «El redil de las palabras», Actas del XV Congreso Internacional de ASELE (En prensa).

HOZ FERNÁNDEZ, C. de la (2004): «Diccionarios de andar por clase», <http://www.encuentro-practico.com> (XIII Encuentro práctico de profesores de ELE).

OBLIGADO, C. (ed.) (2001): *Por favor, sea breve: Antología de relatos hiperbreves*, Madrid, Páginas de espuma.

TORIJANO PÉREZ, J. A. (2004): *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Madrid, Arco/Libros.

ENTREVISTA

… a Francisco Fernández Oría, director de Radio Exterior de España

Periodista y Técnico de Radiodifusión y Televisión, inicia su carrera en Radio Peninsular de Madrid, donde dirige y presenta varios programas. En 1982 se incorpora a la Cadena de Radio 80 como director de Informativos, cargo que ocupa hasta noviembre de 1985. Pasa a RNE, donde ha sido director-adjunto de todos los servicios informativos: España a las 8, Diario de las 2, Diario de la tarde, y 24 horas. En 1996 es nombrado subdirector de Informativos, cargo que deja en diciembre de 1998 para ocupar la dirección de programas y emisiones de la emisora y donde ha permanecido hasta septiembre del año 2002, fecha en la que pasa a ser director de REE.

Sara Arcas
sararcas@hotmail.com

SA.- Muchos profesores escuchan Radio Exterior de España, hoy nos acercamos a su director para conocer mejor el funcionamiento de este medio. Francisco, cómo funciona esta emisora y qué diferencia existe entre una radio que emite hacia el interior y otra que lo hace hacia el exterior.

FFO.- Las diferencias fundamentales se encuentran en los objetivos, una radio de tipo internacional, como esta, debe proyectar la imagen del país emisor al resto del mundo, su realidad social, política, económica y cultural para que así se le pueda conocer mejor. Las emisoras que se dirigen al interior del país, cada vez son más localistas y priman los intereses internos.

SA.- Los profesores de español en el extranjero, ya sean españoles o no, escuchan esta emisora no solo por los contenidos sino por la lengua, los extranjeros ven así un modo de refrescar su español.

FFO.- Y ese es uno de nuestros objetivos principales, la difusión, la defensa y la proyección del español; a ello dedicamos una gran parte de nuestra programación, así sucede con el espacio "Un idioma sin fronteras" o con el "Diario hablado cultural", por ejemplo.

SA.- En cuanto a la labor de enseñanza de la lengua con un método propio, recuerdo un curso de español para angloparlantes, ya muy antiguo, tal vez de hace más de veinte años que ante las nuevas metodologías ya no resistiría.

FFO.- Y, de hecho, estamos en proceso de renovación de ese curso. También tenemos otro para hablantes de árabe...

SA.- … que se ha hecho en colaboración con el Instituto Cervantes.

FFO.- Sí, sí, y estamos, también en colaboración con el Cervantes, realizando uno

de portugués, no tanto para Portugal, sino pensando en Brasil, donde la enseñanza del español ha crecido mucho y es un idioma solicitado en los centros de enseñanza media. El curso va dentro de un programa dedicado específicamente a Brasil. Además, tenemos en proyecto otro curso de español para los hablantes de lenguas eslavas y para chinos.

SA.- Nuestra asociación tiene socios chinos y allí hay muchas universidades que se dedican a la enseñanza de nuestra lengua. Es muy interesante que tengáis en cuenta esta área.

FFO.- Tenemos la suerte de poder emitir hacia esta zona porque existe un convenio con la República Nacional China que nos cedió dos transmisores, uno de ellos en Pekín...

SA.- Porque ya hace años que se empezó a emitir hacia Japón.

FFO.- Efectivamente, son esos dos mismos receptores. Y no quiero olvidarme, dentro de lo que es la proyección de nuestra lengua y nuestra cultura, de mencionar el programa sobre el Quijote en este 400 aniversario, que es fruto de un convenio con la Universidad de Alcalá de Henares y la Autónoma de México a la que se han unido emisoras americanas como la Radio Nacional de Venezuela. Desde luego, REE es un buen vehículo para transmitir esta conmemoración.

SA.- Hubo un momento en el que parecía que la labor de las ondas cortas había llegado a su fin. Bueno, desde que TVE tiene su emisión internacional, muchos profesores me dicen que nos escuchan menos, aunque siempre hay zonas donde no llega la TV.

FFO.- Nosotros estamos usando ahora todos los soportes técnicos disponibles, se nos puede escuchar por Internet, como sucede con otras muchas emisoras, tenemos siete satélites para cubrir todo el mundo con nuestra programación, porque la onda corta llega también a lugares donde no se tienen estos medios. El valor de la onda corta, además, es estratégico, ocupar ese espacio ra-

dio-eléctrico es importante para poder llegar a todas partes en momentos difíciles.

SA.- Y el hecho de conectar con nuestros hermanos americanos también tiene que ser importante.

FFO.- Esa importancia no solo se la damos desde España, también otras cadenas amplían sus emisiones en español, como lo está haciendo ahora Radio Netherland, y ¿qué sentido tiene?, pues es evidente que sus intereses no son tanto culturales como económicos, porque los lazos culturales no existen. De hecho colaboramos con ellos, el mes pasado firmamos un convenio para emitir un programa conjunto, en principio, una vez al mes.

SA.- ¿Podemos saber el número estimado de oyentes de esta emisora?

FFO.- Es difícil hacer estudios de audiencia, hace años los hizo la BBC y nos situó en tercer lugar, después de Radio Vaticano y de la misma BBC. Se estimaba que la emisora vaticana tenía 250 millones de oyentes, REE unos 80 millones. Ahora podemos saber las personas que visitan nuestra página web. Nuestro servidor nos facilitó en el primer trimestre del año pasado el número de dos millones cuatrocientas mil visitas. Eso no quiere decir que se queden mucho tiempo a escuchar, suele ser siempre un tiempo de escucha limitado y corto.

SA.- Pero REE emite las 24 horas al día y cubre todo el mundo de una forma especial.

FFO.- Sí, a lo largo de todo el día se van produciendo repeticiones, porque entramos en áreas diferentes y hay programas, como los dedicados a política exterior o al idioma, que se repiten para que cubran todas las áreas geográficas.

SA.- Aparte de la programación de REE, qué otro material podemos ofrecer a los profesores interesados?

FFO.- Tenemos varios programas de Cooperación Internacional a los que se han sumado, de momento, unas 650 emisoras de otros países y que ellos ofrecen en onda media o en frecuencia modulada.

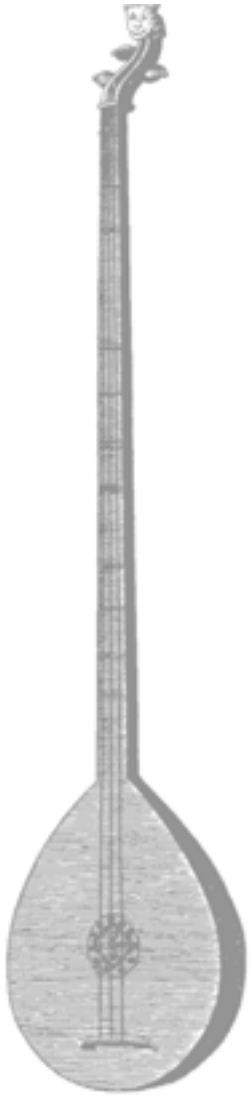
SA.- ¿Y las universidades que tienen departamentos de Ciencias de la Información pueden solicitar también estos programas? Algunos países pueden ser cercanos, como Francia, pero allí hay muchos estudiantes de español.

FFO.- De hecho tenemos convenios con varias universidades extranjeras, algunas francesas, y se les envía en soporte CD el material. Se realizan dos programas de 50 minutos con re-

portajes de actualidad y también con música, utilizamos la que se edita con el sello RTVE.

SA.- Es una gran cosa que puedan contar con este material porque, además es gratuito. ¿Cómo puede solicitarse?

FFO.- Les remitimos un borrador de convenio a los centros que lo deseen recibir para su utilización en las clases.



SA.- Muchos de los profesores conocen el programa que ofrece RNE "Con acento español" que se comenzó a realizar en 1980 y que continúa enviándose. Antes se ofrecía en cinta casete y con diapositivas, transcripción del texto y una guía didáctica para su uso en clase y ahora todo eso se incluye en un CD. Los tiempos cambian. Claro que este programa tiene un coste y el material que ofrece REE es totalmente gratuito. En fin, creo que ha llegado el momento de facilitar todas las direcciones posibles para que los interesados puedan comunicarse contigo, que, sin duda, lo harán.

FFO.- Por supuesto, estaré encantado de recibir sus cartas. Si desean el correo tradicional pueden escribirme a la Dirección de REE, Casa de la Radio, Avenida de Radio y Televisión, nº 4, 28223, Madrid.

SA.- Esto es una novedad, ya hay un nombre de avenida donde antes solo poníamos Prado del Rey, Pozuelo de Alarcón, 28223, Madrid.

FFO.- Así es, ya han bautizado esta avenida, pero siguen llegando las cartas con la dirección que has dicho. Además, voy a ofrecer también la dirección electrónica: dir ree.rne@rtve.es *y la página web de la emisora:* www.ree.rne.es

SA.- En nombre de ASELE, muchísimas gracias, Francisco, por tu colaboración.

FFO.- Ha sido un placer.

LO QUE DICE LA PRENSA

Profesores de español

FRANCISCO NARANJO Y SEIS FIRMAS MÁS, CÁDIZ

Como profesores de español, mis compañeros y yo nos alegramos del futuro tan halagüeño que todos los especialistas vaticinan para nuestra lengua. El artículo de Ruiz Mantilla (y otros relativos al III Congreso Internacional de la Lengua Española) nos parece acertado para tener una visión global sobre el tema. No obstante, la información sería más completa si no se olvidara de una realidad de vital importancia en la enseñanza del español. A saber: la existencia de una multitud de medianas y pequeñas escuelas privadas que imparten cursos para extranjeros desde España. El Instituto Cervantes es el encargado de velar para que la calidad de la enseñanza de estos centros alcance un nivel aceptable. Y lo hace mediante inspecciones periódicas. Sin embargo, es una lástima que la citada institución no ponga más empreño en mejorar las condiciones laborales de ese profesorado al que inspecciona y evalúa.

Comprobamos en estos días el entusiasmo de instituciones e intelectuales ante la imparable expansión del español. En el artículo de Ruiz Mantilla se habla de nuevas tecnologías, de Brasil, de EE.UU. Y se enumeran también algunas carencias (falta de presupuesto, descoordinación, etcétera) que podrían malograr tal expansión. Solo de pasada se menciona a los profesores. Parece como si la enseñanza del español solo estuviera en manos de las universidades y del Instituto Cervantes (cuyos profesores, por otra parte, esperamos que tengan mejores condiciones laborales). Los profesores de español no solo facilitamos el aprendizaje de una lengua y el conocimiento de su cultura, sino que a menudo nos convertimos en animadores culturales, psicólogos, guías turísticos y un largo etcétera que forma parte del día a día de estas escuelas privadas. Por eso nos extrañan (y nos dejan hasta cierto punto indiferentes) tantos fastos y triunfalismos. Nos tememos que España no podrá liderar la expansión del español si antes no ha resuelto algunos asuntos pendientes. Uno de ellos es el reconocimiento de los profesionales que nos dedicamos a esta enseñanza y la equiparación de nuestras condiciones laborales con las de otros colectivos de enseñantes.

EL PAÍS SEMANAL, 12-12-2004

La difusión del español y el MEC

MIGUEL GONZÁLEZ SUELA
SUBDIRECTOR GRAL. DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL, MEC

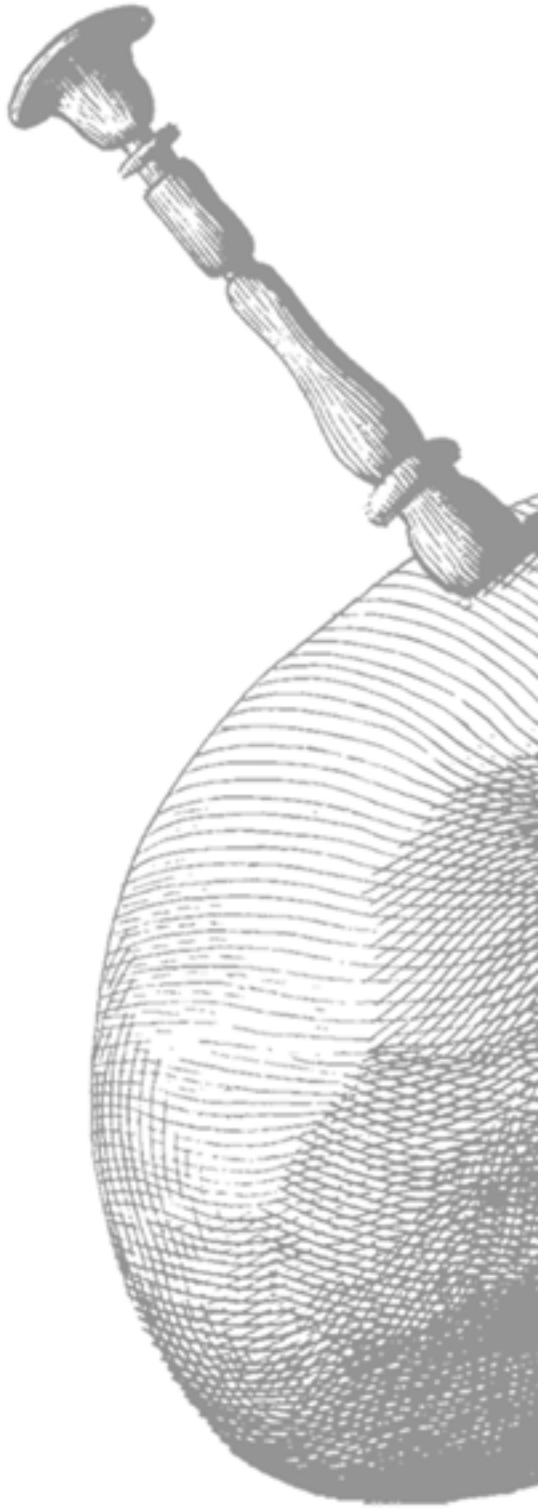
En el excelente reportaje de Jesús Ruiz Mantilla sobre la difusión de la lengua

española ("Los retos del idioma", EPS 21 de noviembre de 2004), el autor se pregunta acerca de lo que hace el Gobierno al respecto. Su respuesta da cuenta de la ejemplar actividad del Instituto Cervantes, pero se echa de menos una alusión, siquiera tangencial, a otras actividades de la Administración distintas de las del Cervantes y que también contribuyen de forma significativa a dicha difusión.

Sin entrar aquí en lo concerniente a las actividades de otros Ministerios u Organismos públicos, cabe mencionar los programas insertos en el marco de la acción educativa en el exterior del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Tales programas movilizan, en el ámbito de las enseñanzas regladas, abundantes recursos materiales y humanos (más de 1.300 docentes y administradores) y llegan cada año a decenas de miles de alumnos deseosos de aprender el español.

Son programas de este tipo: el de las **Secciones Españolas** en centros de titularidad de otros Estados como Alemania, EE.UU., Francia o Italia (con 7.052 alumnos en 2003/2004); el de las **Secciones Bilingües** en centros de Europa central y oriental (que escolarizaron a más de 11.000 alumnos en el mismo curso); o el de las Secciones Españolas en las llamadas **Escuelas Europeas** (en el repetido curso, más de 3.500 participantes).

No son estos los únicos programas orientados al apoyo de la enseñanza del español que el MEC organiza, financia o coordina. Destacan además: la amplia red de **Asesores Técnicos** destinados en



distintos países, que prestan un apoyo decisivo a los numerosos profesores de lengua española nacionales del país en que se encuentran; los **Cursos de Verano para profesores extranjeros** de español a los que cada año asisten unos 600 profesores procedentes de 31 países; el programa de **Profesores Visitantes** que se extiende a 28 Estados norteamericanos y Canadá (con un total de 1.163 profesores), así como a Alemania; o el programa de **Auxiliares de Conversación** (en 2003/2004, 905 auxiliares en 10 países).

Ello por no hablar de otras actividades que persiguen objetivos diversos aparte del lingüístico, como la notable presencia del MEC en Andorra o en el vecino Marruecos, o las denominadas **Agrupaciones de Lengua y Cultura** (191 profesores y más de 15.000 alumnos en 2003/2004); estas últimas atienden las necesidades de los hijos de emigrantes o residentes españoles en el extranjero, que de este modo y sin menoscabo de su inserción en la lengua y cultura del país de acogida, mantienen su vinculación con la cultura española y elevados niveles de competencia lingüística en el idioma familiar.

El País Semanal, 12-12-2004

La Comisión restablece el uso del español en la sala de prensa

Barroso cede a la presión de Madrid, pero matiza que se hará "cuando sea posible".

[…] La expresión "cuando sea posible" es una salvaguarda que debe interpretarse

como que no todas las lenguas estarán presentes todo el tiempo, aunque la española tiene todas las posibilidades de ser una de las de presencia regular.

La ampliación de la UE ha creado un problema rayano en lo irresoluble en la práctica cotidiana de la interpretación en las instituciones europeas, porque no hay suficientes intérpretes. Los servicios de interpretación oficiales apenas están dotados para cubrir la mitad de las necesidades, según fuentes de la Comisión. El resto del trabajo se realiza gracias a la colaboración de 2.700 intérpretes cualificados, de los que solo 500 residen en Bruselas. La Comisión recurre a ellos en función de las necesidades y siempre que haya un preaviso mínimo. Las fuentes pronostican que "para las seis a siete lenguas con mayor número de hablantes, entre las que se encuentra el español, siempre será posible encontrar intérpretes si se reclaman con un plazo de tiempo razonable".

Tras lo ocurrido, el Gobierno español prepara un plan de promoción de la lengua española en las instituciones comunitarias. "El español es un gran activo de futuro para España", dijo Alberto Navarro, secretario de Estado de Asuntos Europeos, en una reciente visita a Bruselas. "España no va a ceder en la política de defensa de la lengua". El plan de promoción es poco más que un proyecto, sin fechas, contenidos ni presupuestos. "Se ha barajado la idea de que lo desarrolle el Instituto Cervantes", apuntó Navarro. Lo que se pretende es "que los funcionarios que deciden piensen en español".

De hacerse realidad el plan, será un movimiento pendular de la política de promoción del español en Bruselas, donde recientemente el Cervantes perdió un concurso para dar clases a funcionarios, porque desde la sede madrileña del Instituto no se autorizó al de Bruselas a competir en precio con las academias privadas.

EL PAÍS, 16-03-2005

Don Quijote irrumpe en Nueva York y toma el camino en múltiples direcciones

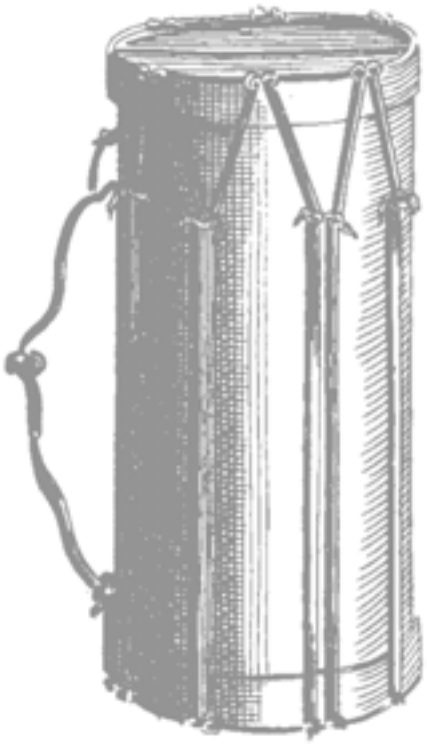
José Andrés Rojo, Nueva York

Con el mismo afán de defender a las doncellas, amparar a las viudas y socorrer a los huérfanos y a los menesterosos, Don Quijote volvió el sábado al camino. Esta vez no fue el campo de Montiel el escenario de su batalla contra los molinos de viento, sino el Celeste Bartos Forum de la New York Public Library. Nadie reivindicó su figura como la que resume la esencia de lo español, todos vieron al personaje que encarna nuestros desatinos y verdades. Rushdie, Restrepo, Magris, Djebar, Manea, Atwood y Muñoz Molina se rindieron a su radical modernidad.

La primera que de verdad se metió de lleno en las aventuras del caballero andante fue la colombiana Laura Restrepo. Habló de Don Quijote y de Hamlet con la voluntad de acercarse al corazón de la realidad y dijo de los personajes de Cervantes y de Shakespeare que son las grandes figuras de la modernidad. Una modernidad, por tanto, que nació tocada por la locura de

unas criaturas que dudaban, que fracasaban en sus empeños, que tantas veces habían tomado el camino equivocado. Fueron ellos, con sus desafueros y sus fracasos, quienes consiguieron transgredir los límites y abrir las ventanas para que circulara el aire por los códigos cerrados de una oxidada racionalidad.

El cielo lucía despejado la tarde del sábado, pero hacía un frío incómodo que se metía en los huesos. Hubo que esperar con paciencia, el acto empezó con retraso. No cabía una mosca en el *Celeste Bartos Forum*, con más de 500 personas llenando el recinto (muy pocos jóvenes, quizá porque la entrada costaba diez dólares), y de pronto la voz de Jacques Brel salió de los altavoces para cantar las cosas de Alonso Quijano. Y Javier Cámara tomó la palabra y sacó al caballero de las páginas del libro y lo puso a luchar contra los gigantes, pese a las advertencias de su fiel escudero. "Si tienes miedo, quítate de ahí", le dijo Don Quijote, y se lanzó, lanza en ristre, contra los molinos de viento que, infatigables, movían sus aspas en las calles de Nueva York. Y tomó entonces mil direcciones, tantas como interpretaciones se hicieron de su periplo.



El escritor angloindio Salman Rushdie, como presidente del *PEN American Center*, introdujo el acto, y quiso resaltar de la primera parte del *Quijote* su deuda con la tradición que procede de las narraciones de *Las mil y una noches:* salieron de India, pasaron por el mundo árabe, de allí las tomó Cervantes, que luego las proyectó a América Latina, donde las encontró García Márquez... y así van andando sucesivamente.

Luego fue el turno de Laura Restrepo, a la que sucedió el italiano Claudio Magris. El de este último fue un discurso rotundo, breve, con esa felicidad que irradian sus palabras cuando encuentran la claridad aun recorriendo los más espinosos caminos. Habló del *Quijote* como del gran héroe moderno, que irrumpe en el mundo no tanto para conquistarlo como para descubrir su sentido. No hay humillaciones, ni desastre alguno, que vayan a torcer sus descubrimientos, y la bacía del barbero será siempre el yelmo de Mambrino, y no habrá derrota alguna que pruebe que no fue cierto todo aquello por lo que luchó.

Tras cada puñado de intervenciones, el acto se interrumpía con las canciones que Maurice Ravel compuso en torno a Don Quijote y Dulcinea, y así fueron hasta tres veces las que subieron al escenario el barítono Chris Pedro Trakas y el pianista John Musto. Entonces se hacía un silencio aún más profundo y la voz proyectaba la figura del caballero, que parecía hacerse real a través de la pasión que alimentó por su amada a lo largo de todas sus correrías.

El estadounidense Paul Auster leyó una pieza de un antiguo libro suyo, donde un detective se dirige al propio autor para invitarlo a averiguar la verdadera naturaleza del enigmático autor del famoso libro de Cervantes, Cide Hamete Benengeli. La argelina Assia Djebar quiso llamar la atención sobre la callada Zoraida, la mujer que quiere llamarse María y que acompaña al cautivo que ha escapado de las cárceles de Argel y que narra su historia al caballero andante. El rumano Norman Manea se llevó a los personajes cervantinos a los antiguos países comunistas del este de Europa, que padecieron la conversión de una apasionante utopía en una brutal y sangrienta tiranía. La canadiense Margaret Atwood trabajó en la ópera de Halffter sobre el *Quijote, y* fue desentrañándola para mostrar las múltiples lecturas del libro y para señalar, así, su inagotable riqueza.

Antes de que el acto se despidiera con el famoso discurso de Don Quijote sobre la edad de oro, que leyó Javier Cámara en español y Deborah Yates en la traducción inglesa de Edith Grossman, Antonio Muñoz Molina agradeció, como director del *Instituto Cervantes* [de Nueva York], el homenaje que se tributaba en el festival a Don Quijote, y como escritor habló de la obra. Y se detuvo en el desafío de aquel hidalgo, Alonso Quijano, que un día cambió de nombre y se dispuso a iniciar otra vida. Recurrió a una distinción de Saúl Bellow entre los que son y los que quieren cambiar, e iluminó así la aventura vital de aquel viejo caballero que en un día remoto aceptó el riesgo de convertirse en otra cosa y salió a los campos para romper los estrechos límites a los que lo empujaba la vida. Quién sabe si buscando aquella edad que luego elogiaría delante de unos cabreros, y en la que "todo era paz entonces, todo amistad, todo concordia".

La babel de los acentos

Los autores que han venido a Nueva York proceden de lugares muy distintos del planeta y hablan lenguas muy diferentes, pero todos los que intervinieron en el homenaje a Cervantes del pasado sábado se expresaron en inglés.

Así que con mucho sentido del humor, y con una impecable elegancia, Laura Restrepo bromeó al tomar la palabra sobre las peripecias padecidas antes de ese momento. Que si había ensayado con un amigo, que si había sido adiestrada en la correcta pronunciación de cada matiz. Eso sí, reconoció, su profesor había estallado por su permanente afán de confundir la condición humana *(human being)* con un frijol humano *(human bean).*

Magris habló en un inglés lleno de aristas afiladas y de precipicios. Su lengua italia-

na, que tiende a discurrir con suavidad y alegría, pasó a caminar a golpes, como con pata de palo. Lo de Assia Djebar fue el acabose. El suyo fue un inglés tan afrancesado que se perdía de vista, como si se escapara de allí mismo y solo se escuchara un ininteligible rumor de fondo.

Manea ha vivido años en Estados Unidos, pero su inglés sigue siendo rumano. No ocurre lo mismo con el de Muñoz Molina, al que se hubiera preferido escuchar en castellano, pero que se explicó con extrema corrección y se le entendió todo, casi casi como si hubiera hablado en su propia lengua.

EL PAÍS, 18-04-2005

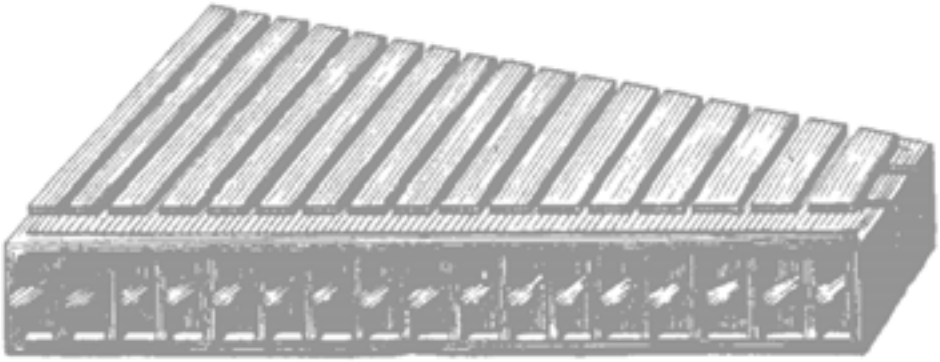
EEUU habla español

EDUARDO GARRIGUES, ASESOR PARA ASUNTOS HISPÁNICOS DEL MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y COOPERACIÓN

El autor del artículo defiende la necesidad de aprovechar el "boom" de la población hispana en Norteamérica, que alcanza los 40 millones, para sacar partido de las grandes posibilidades que se abren al incrementarse la difusión del español.

La Comisión de Asuntos Exteriores del Congreso ha aprobado recientemente una proposición no de ley en la que se pide al Gobierno que apoye un plan para promocionar el uso de la lengua española, incentivar los intereses económicos y culturales hispanos y promover la difusión de contenidos de todo tipo en español en Estados Unidos y Canadá. Dicha propuesta del Grupo Parlamentario Socialista obtuvo el apoyo del Grupo Parlamentario Popular y de Izquierda Unida, absteniéndose en la votación de la misma CIU, ERC y PNV.

En la exposición de motivos de dicha proposición, presentada en la Comisión por el diputado Juan Moscoso del Prado, se indica que la rápida expansión del español tanto en EEUU como en Canadá merecería una mayor atención de la que se ha prestado hasta el momento en nuestro país. Y se mantiene que el español, después del inglés, es el idioma más hablado, el más escuchado por la radio y la televisión, destacando el fenómeno de que, aunque la integración de los inmigrantes en EEUU puede suponer un peligro para el mantenimiento de la



lengua en las nuevas generaciones, «los hispanos desean cada vez con más fuerza que sus hijos hablen también su idioma porque contemplan en el creciente interés de los angloparlantes por el español un aliciente para ello, probablemente debido a las oportunidades económicas y de trabajo bilingüe que genera».

También en su parte expositiva, la proposición realiza una llamada de atención sobre el peligro de que, si España no reacciona con eficacia y rapidez ante el desafío que constituye la expansión del español en EEUU, podríamos convertirnos en espectadores de un fenómeno susceptible de generar importantes posibilidades económicas, por lo que insiste en la necesidad de promocionar la difusión de contenidos de todo tipo en español, como una prioridad política absoluta.

En consecuencia, se insta al Gobierno a promover un plan de acción que incentive la creación de estructuras de apoyo a los intereses económicos y culturales hispanos en EEUU y Canadá. El valor de esta propuesta, que, aunque parta del mismo grupo político al que pertenece el Gobierno, es independiente de la actuación del Ejecutivo en ese ámbito, puede suponer un acicate eficaz para definir y desarrollar un plan de acción que, si se excluyen algunas iniciativas escasas e intermitentes, constituye quizá la gran asignatura pendiente de nuestra proyección cultural exterior.

Si España no reacciona, podríamos convertirnos en espectadores de un fenómeno muy rentable.

La diplomacia española es, sin duda, consciente de la necesidad de reforzar las relaciones con el mundo hispano de EEUU, como demuestran los contactos mantenidos por el titular de Exteriores, Miguel Ángel Moratinos, durante su reciente viaje a Washington, con líderes de la comunidad hispana, pero falta aún un plan definido de actuación en este campo. Es preciso puntualizar que, cuando hablamos de la población hispana de EEUU, estamos realizando una generalización consciente: existen múltiples variantes con respecto al origen étnico, el asentamiento geográfico, el nivel económico, la tendencia política e incluso las raíces culturales, que al igual que la lengua, no son homogéneas.

A pesar de esta diversidad, existe un denominador común suficiente –tanto en la lengua como en la afinidad cultural– como para que, tan solo en los anuncios de televisión en lengua española, cada uno de los principales partidos políticos haya gastado en la pasada campaña presidencial 13 millones de dólares, cifra que indica la importancia creciente del electorado hispano en el futuro político de los Estados Unidos.

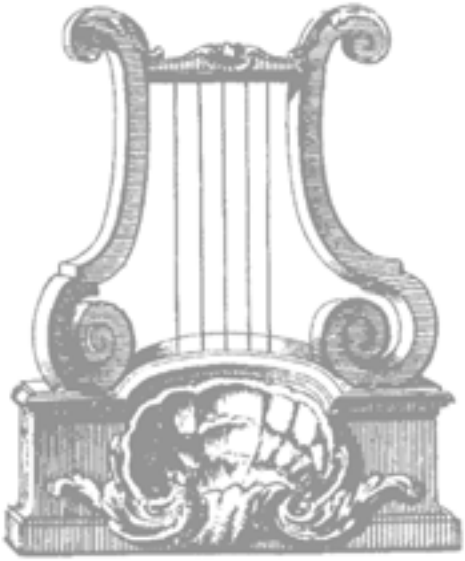
El censo de julio de 2003 registraba una población de hispanos en EEUU cercana a los 40 millones, lo que supone un incremento de un 13% de población (superando con creces la media de 3% de aumento de población nacional y el 4% de la población afroamericana). Estas cifras convierten a la población hispana en el 14% de la población total, que, por su juventud, representa un 25% de la población activa. Paralela-

mente a este aumento de población, se ha producido un incremento del poder adquisitivo y económico de este grupo, que, para 2004, estaría cercano a la cifra de 700000 millones de dólares y, según una proyección verosímil para 2010, esta cifra alcanzaría un billón de dólares. El nuevo gabinete del presidente Bush tiene a dos hispanos en cargos de alta responsabilidad, el fiscal general, Alberto Gonzales, que visitó España recientemente, y el secretario de Comercio, Carlos Gutiérrez. Y por primera vez el Senado incluye a dos senadores hispanos, Mel Martínez (republicano) y Ken Salazar (demócrata).

Durante su comparecencia ante el Senado para la aprobación del cargo de fiscal general, el senador demócrata Ken Salazar votó a favor del señor Gonzales, a pesar de pertenecer a diferente partido, debido a que el senador Salazar consideraba que los miembros de la comunidad hispana debían apoyarse entre sí. Otro dato significativo es que –por primera vez en la historia de esa institución– el senador Mel Martínez leyó parte de su discurso de investidura ante el Senado en español.

Durante mucho tiempo, como señala la profesora María Jesús Criado en un análisis recientemente publicado por el Real Instituto Elcano, «las relaciones entre España y la población de origen latino residente en EEUU se han caracterizado, en general, por el desconocimiento y la falta de interés mutuo». Muchos de los hispanos de EEUU desconocen las nociones más rudimentarias de lo que supuso la aportación cultural de España al suroeste de EEUU, la importante contribución de España a la Guerra de Independencia de EEUU, e ignoran que gran parte de los elementos de la cultura material –cultivo de tierras, ganadería, técnicas de equitación, arquitectura y alimentación– que algunos consideran típicamente «americanos» proceden de España.

Pero, como consecuencia de algunas actuaciones procedentes tanto del sector público como del privado, parte de ese desconocimiento mutuo está empezando a desaparecer. En una carta dirigida al presidente de la Fundación Consejo España-EEUU, un grupo de líderes hispanos planteaba reforzar los vínculos lingüísticos, culturales y económicos con España, proponiendo varias iniciativas que incluían la petición de aumentar el número de institutos Cervantes en EEUU (hasta el momento, solo tres centros), la modificación de los textos escolares para



que reflejen la aportación de España y de la comunidad hispana en la historia de EEUU, y la propuesta de lograr una mayor cooperación entre los medios de comunicación, de publicidad y de cine de la comunidad hispana y de los españoles.

Resulta esencial que los propios hispanos de EEUU se den cuenta de que, a diferencia de lo que se enseña tradicionalmente en las escuelas y las universidades de EEUU, la transmisión de la civilización europea en ese país no fue solo desde el Este hacia el Oeste sino que, a partir de la conquista de México por España, la cultura occidental ascendió por la cuenca del Río Grande de sur a norte, extendiéndose hacia el Este y hacia el Oeste con la colonización tardía de California.

La proposición no de ley recientemente aprobada con el respaldo de los tres partidos mayoritarios (PSOE, PP, IU) constituye un ejemplo de cómo el poder legislativo debe actuar como elemento impulsor de medidas que, por su interés, cuentan ya con el apoyo de amplios sectores universitarios, de fundaciones y de empresas.

EL MUNDO, 24-04-05

Nuevos centros Cervantes en Brasil

El presidente del Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero, anunció ayer en Brasilia la próxima expansión del Instituto Cervantes en Brasil, donde ya tiene centros en Río de Janeiro y São Paulo. Según avanzó Zapatero, de visita oficial en Iberoamérica, España abrirá en breve nuevas sedes Cervantes en los actuales centros que el Instituto de Cooperación Iberoamericana tiene en Brasilia, Recife, Curitiba, Salvador de Bahía, Florianópolis, Portoalegre y Belo Horizonte. Así, Brasil se convertirá en el país con más presencia del Cervantes en el mundo, seguido de Marruecos (cinco centros).

Además, el Cervantes pondrá sus centros a disposición del Ministerio de Cultura de Chile para que escritores chilenos contribuyan a difundir el libro y la lectura en español, según el acuerdo firmado ayer en Santiago de Chile por el director del Cervantes, César Antonio Molina, y el ministro de Cultura de aquel país, José Weinstein.

EL PAÍS, 25-01-2005

MISCELÁNEA

Interceptada por un amigo con la mejor de las intenciones, a Jorge Binaghi, traductor italo-argentino, le llegó desde Montevideo una carta que Miguelito, con motivo del 40 cumpleaños de Mafalda, le enviaba a su querida amiga. Jorge, a su vez, se la hizo llegar a Dolores Soler, quien nos la remite desde Bruselas al Boletín de ASELE, para que cuantos nos hemos preguntado tantas veces qué habrá sido de Mafalda, de Guille y de sus amigos, tengamos noticias suyas, aunque las mismas nos dejen una pequeña desazón en el alma, pues después de leer la carta, muchos nos preguntaremos por qué razón no seguimos exclamando o preguntándole al mundo, en voz alta como Mafalda: ¡CÓMO!, ¿QUIÉN?, ¿DÓNDE?, ¿POR QUÉ? o ¿HASTA CUÁNDO?

Entre nuestros lectores hay muchos admiradores de Mafalda. Y puesto que todos la hemos utilizado en clase, ¿no podría convertirse en una especie de homenaje al famoso personajillo de Quino, pidiéndole a nuestros alumnos que sigan hablando de ella en el aula?

Querida Mafalda:
En este día tan especial me acordé de tu cumpleaños... ¡Cómo pasa el tiempo! Nacimos en el corazón de un país que soñaba. ¡Cuántas utopías! ¡Cuántos deseos de crecer, de mejorar las cosas! Nos tocó convivir con un tiempo de hombres creativos: Luther King, Che Guevara, Juan XXIII, John Kennedy; nos trasmitieron el sentido de la justicia, el valor de los sentimientos, la maravillosa aventura de pensar con la propia cabeza...

Ayer me preguntaba por nuestra amiga Libertad, aquella pequeñita que un día encontraste en una playa, no me acuerdo si era Santa Teresita o Mar del Tuyú, me acuerdo todavía cuando la presentaste a tus padres... Era vivaracha y quemadita por el sol de febrero. ¿Dónde vive Libertad? ¿Es verdad que la mataron durante la dictadura? Dicen que la torturaron y su cuerpo desapareció en el Río de la Plata... Me cuesta pensar que se murieron sus sueños. ¿Y si vive? ¿Estará filosofando sobre la fragilidad de las cosas y el sentido de la vida?

¿Qué fue de Susanita? ¿Se casó? ¿Pudo realizar su vocación de ser madre?

La imagino viviendo en alguna ciudad de provincia, paseando del brazo del marido (un hombre bajo y calvo) en una tarde de verano, contenta con sus hijos y cuidando el primer nieto, realizada como tantas comunes mujeres...

Supe de Manolito, que perdió sus ahorros durante el corralito y no soportó tanta crisis. Los últimos días lo vieron cabizbajo, murmurando palabras incoherentes, abandonado como un mendigo en una estación de trenes, triste y abatido como tantos...

Sé que Felipe vive en La Habana, que probó con el cine, que tiene un taxi y que habla a los turistas de Fidel y de la revolución con el mismo entusiasmo de cuando vivía en Buenos Aires...

A Guille, tu hermano, lo escuché tocar, hace poco, en la Scala de Milano. Vive en Ginebra, nunca se arrepiente de haber emigrado en los últimos años de Alfonsín, me contó que es feliz con su nueva pareja...

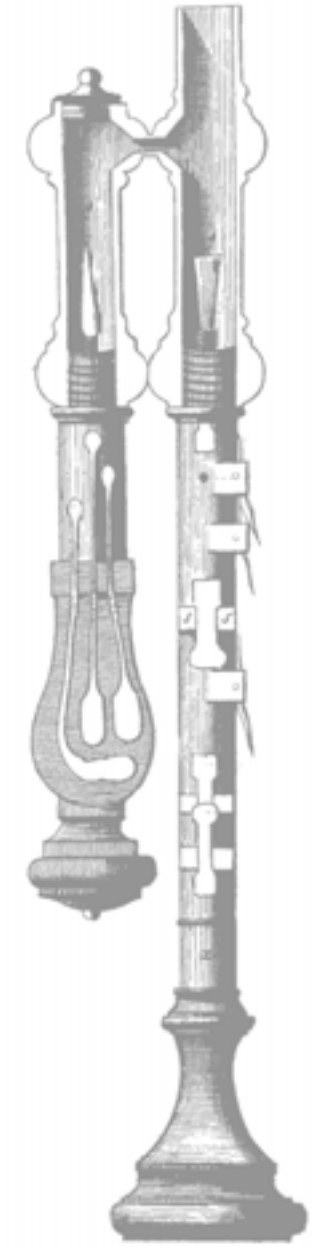
Y vos, querida amiga, ¿como estás? Hace tanto tiempo que no tengo noticias tuyas. Sé, por otros, que seguís escuchando la radio, que leés los diarios del mundo, que te duele el Irak como te dolía Vietnam, sé que trabajás para la FAO por los pueblos con hambre, que estás indignada por la prepotencia de Bush. Me llegó tu pedido para juntar medicinas para los Médicos sin Fronteras, sé que siguen las reuniones en tu casa de París, que estás confundida, inquieta y preocupada por el futuro del mundo...

En fin, Mafalda, sé lo suficiente como para saber que seguís viva, viva en el alma, niña como siempre...De parte mía sigo escribiendo siempre, renegando porque me falta tiempo; creyendo, como siempre, en el valor de la sinceridad, perdiendo oportunidades por manifestar mis ideas. Algunos días estoy triste y deprimido, pero puede siempre más, la alegría que la tristeza... El mundo no mejoró mucho desde la época en que vivíamos juntos en nuestra patria. A veces, cuando miro el globo terráqueo, encuentro tu mirada, pienso en todos aquellos que lo miran como vos, en los ojos de los que protestan, de los que no se conforman, y de los que viven en la atmósfera del optimismo y de la justicia...

Esos ojos, junto a los míos, te desean un buen día, querida amiga, por otros 40 años tan intensos y jóvenes como los que has vivido.

Un beso grande de tu amigo que te quiere como siempre,

Miguelito



CONGRESOS, JORNADAS Y CURSOS

Próximos congresos

Del 4 al 6 de mayo de 2005
SYMPOSIUM INTERNATIONAL THÉORIE ET PRATIQUE DE LA FORMATION EN LANGUES ÉTRANGÈRES APLIQUÉES
Sede: Ankara, Turkie
Organización: École Supérieure de Langues Étrangères Apliquées de l´Université Bilkent à Ankara
Contact: Mümtaz Kaya, mumtaz@bilkent.edu.tr. *Tel.: 0090-312-2902745,*
Fax: 0090-312-2664383, http://www.bilkent.edu.tr/~sal/symposium.htm

Del 12 al 13 de mayo de 2005
IV CONGRESO INTERNACIONAL UNINTERLINGUA 2005
Sede: Universidad Internacional, Cuernavaca, México
Información: http://www.uninter.edu.mx/web-uninter/uninterlingua/index.html

Del 19 al 20 de mayo de 2005
JOURNÉE D'ÉTUDE "ASPECTS COGNITIFS DE L'INTERPRÉTATION SIMULTANÉE"
Sede: Université de Toulouse-Le Mirail
Información: Barbara Köpke bkopke@univ-tlse2.fr
http://acoustic31.univ-tlse2.fr/lordat/wsi/index.html

Del 27 al 29 de junio de 2005
CONGRESO INTERNACIONAL DE NARRATIVA ORAL E DE IDENTIDADE CULTURAL
Sede: Centro Cultural e de Congresos de Angra do Heroísmo, Terceira, Açores Información: Dr. Irene Maria F. Blazer blazer@spartan.ac.brocku.ca
http://www.cm-ah.pt/ccc/callforpapersPT.aspx

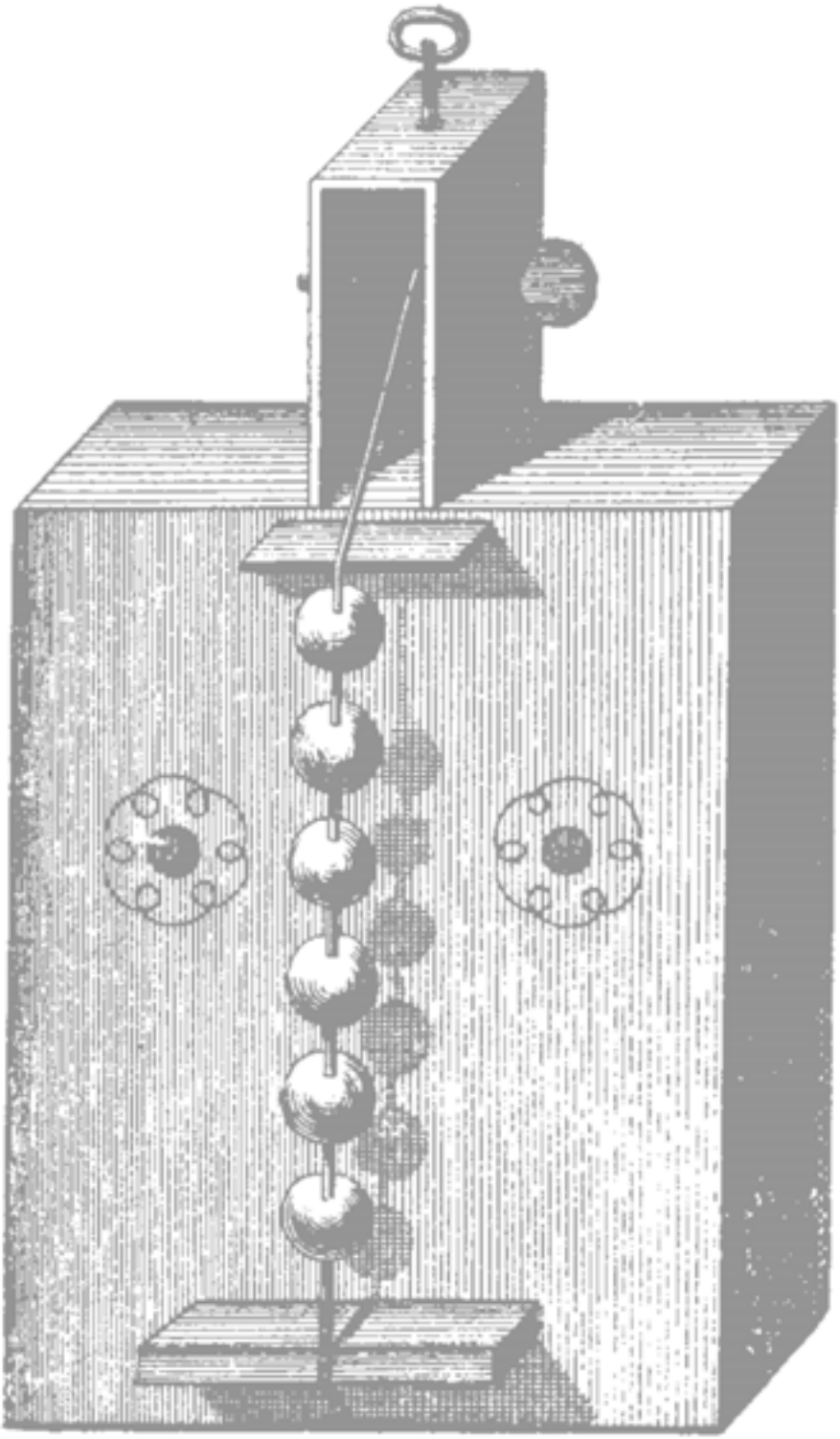
Del 1 al 3 de julio de 2005
LANGUAGE WORLD CONFERENCE AND EXHIBITION 2005
Sede: University of Kent, Canterbury, UK
Información: Association for Language Learning, 150 Railway Terrace, Rugby, CV21 3HN, U.K.
Tel.: 01788 546443. Fax: 01788 544149 http://www.all-languages.org.uk

Del 17 al 20 de agosto de 2005
II CONFERENCE ON METAPHOR IN LANGUAGE AND THOUGHT
Sede: Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil
Información: metaphor@uol.com.br *y* http://lael.pucsp.br/~tony/metaphor/2005

Del 22 al 24 de agosto de 2005
II SIMPOSIO INTERNACIONAL DE HISPANISTAS DE BEIJING
Sede: Departamento de español
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing
Contactos: Sr. Liu Jian, Sra. Xu Lei, Sr. Wang Lei
Tel.: 0086-10-88816348 ó 0086-10-88816435
Fax: 0086-10-88810397
Correo electrónico: espanolbfsu@yahoo.com.cn

Del 4 al 8 de septiembre de 2005
INTERSPEECH´2005-EUROSPEECH
9th European Conference on Speech, Communication and Technology
Sede: Centro Cultural de Belém, Lisboa, Portugal Información: info@interspeech2005.org *y* http://interspeech2005.org

Del 22 al 25 de septiembre de 2005
XVI Congreso Internacional de ASELE
Sede: Facultad de Filología, Campus de El Milán, Universidad de Oviedo
Información: www.funiovi.org/ASELE



NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

Formación en educación intercultural para asociaciones juveniles. **Luz Martínez Ten, Martina Tuts y Jonatán Pozo Serra. Consejo de la Juventud de España, 173 págs., Madrid, 2004. http://www.cje.org**

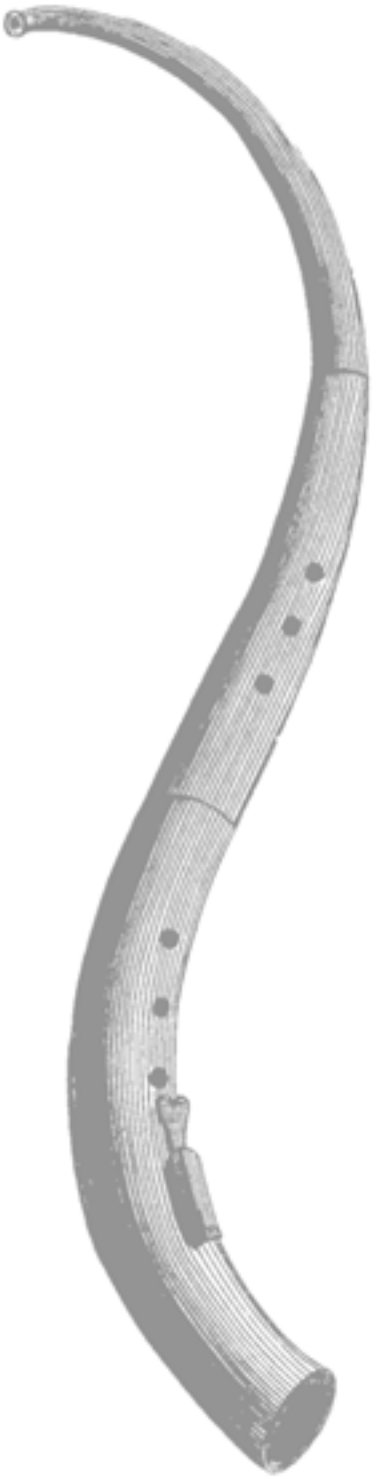
Nos encontramos ante una obra destinada, como su nombre indica, a la formación de jóvenes, pero que no dejará indiferente a ningún docente que se aproxime a sus contenidos, dada la actualidad del tema elegido, la educación intercultural, y el gran interés que este tema puede suscitar en el aula y, sobre todo, sin dejar de lado la sensibilidad con que son abordadas las situaciones sociales y humanas que presenta.

Viene enriquecida dicha obra por el prólogo del profesor Sami Naïr, que tanto hizo por la comunicación intercultural y por la comprensión entre los pueblos, prólogo en el que condena los nefastos prejuicios culturales, originados por la falsa representación que solemos hacernos de los países del Sur y aconseja a los países hasta ahora dominantes, que aprendan a mirarse con ojos ajenos, porque sus valores no son absolutos. Afirma igualmente que el futuro de los jóvenes está en una interculturalidad basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad.

Analizamos aquí una obra que presenta pautas de trabajo muy claras y propuestas didácticas perfectamente adecuadas a los objetivos, ofreciéndonos al mismo tiempo un recorrido histórico relacionado con el tema de cada capítulo, todo ello dentro de un enfoque humanístico progresista.

Desde las primeras líneas insisten los autores en los aspectos positivos de una educación no formal, entendiendo por este concepto aquella que se imparte de manera paralela y complementaria, en espacios no reglados y con una metodología flexible, todo lo cual permite una comunicación mucho más fluida que la que se establece en el seno de un programa cerrado.

Es igualmente deseo de los autores dejar muy claras las fronteras entre los conceptos *multiculturalidad, interculturalidad y educación intercultural*, proponiéndonos como definición de esta última la acuñada por Auxiliadora Salas y Rafaela García (1997): "Un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y del diálogo, en la participación activa y cívica para el desarrollo de una sociedad democrática, basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad".



A lo largo de este trabajo, los autores utilizan *interculturalidad* al referirse a procesos relacionales y educativos, y *multiculturalidad* al describir la realidad de sociedades donde existen diversas culturas. Cuestionan, por otro lado, el término *tolerancia,* que implica una idea de condescendencia y de superioridad ideológica, proponiendo su sustitución por *justicia* o *respeto.*

La obra reseñada consta de cinco capítulos, dedicados cada uno de ellos a un tema específico. Se respeta en todos el mismo esquema, bien estructurado, que hace convivir elementos históricos, económicos, culturales y didácticos, encaminados hacia un objetivo final de solidaridad y defensa de los Derechos Humanos.

En la primera parte del Primer Capítulo se definen las bases de la educación intercultural, aclarándose los objetivos generales y enumerando las características que debe reunir toda asociación intercultural juvenil:

• Democrática
• Atenta a cualquier discriminación
• Dispuesta a luchar contra el racismo
• Dispuesta al encuentro intercultural y a la integración
• Coeducativa y dialogante, abierta a la presencia de las mujeres en todos los aspectos de la organización.

Hemos encontrado ideas innovadoras en ciertas formulaciones, como la sustitución de "trabajar para las personas inmigrantes", por "trabajar conjuntamente". Se

percibe asimismo la intención de apertura a la *otredad* en párrafos como el que sigue: "Vivimos en sociedades complejas donde distintos grupos interactúan en los mismos espacios, pero utilizando códigos y, a veces, valores diferentes. Esto hace que, en algunas ocasiones, surja el conflicto cultural. Para lograr la comunicación intercultural es preciso trazar puentes desde las diferentes perspectivas y encontrar significados comunes que permitan el diálogo y el encuentro". Se concede también una particular importancia a la noción de *identidad* que, según los autores "… depende cada vez más de un conjunto de factores –nacionalidad, etnicidad, clase social, género, etc.– que pueden entrar en conflicto".

En la segunda parte del Primer Capítulo se presenta la planificación del trabajo propiamente didáctico y se dan una serie de indicaciones sobre el diseño del curso, el número de horas que puede abarcar, la disposición del espacio, la presentación de la persona docente al grupo y la presentación de las actividades.

Desean los autores no utilizar con los participantes un lenguaje que califican de sexista, desdoblando cada vez, para conseguirlo, los géneros gramaticales: *vosotras y vosotros, los y las participantes,* o utilizando términos "neutros": *las personas inmigrantes*, etc., ya que consideran que el lenguaje configura el pensamiento y que la ocultación de las mujeres en el mismo, da lugar a situaciones muy graves de discriminación.

En cuanto a la evaluación, esta debe formar parte integrante de cada sesión y efectuarse de manera continua, aconsejándose para el final del curso una reflexión más general.

El tema central del Capítulo Segundo son las Migraciones, con un detallado análisis de sus causas y de sus orígenes. Se nos presenta una breve, aunque clara, visión histórica, centrada en la doble experiencia española, y que desemboca en las medidas tomadas por la UE para lograr una "inmigración cero", política fracasada "ante los grandes desequilibrios económicos, culturales, demográficos y políticos que subsisten en una parte y otra de las grandes líneas de fractura del mundo contemporáneo" (C. Whitol de Wenden, 2000, p. 52). Se analiza más adelante la relación entre globalización e inmigración, con un interesante aporte de datos actuales. Las actividades propuestas nos parecen muy interesantes, favorecedoras de una reflexión tanto personal como de grupo.

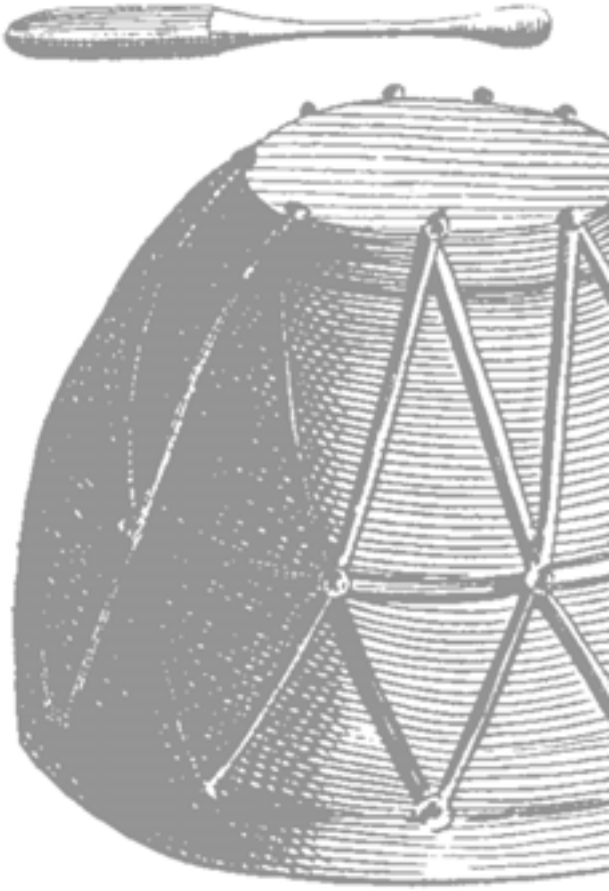
El Capítulo Tercero nos sitúa en el mundo del nuevo racismo provocado por la inmigración. Se analiza en él el fenómeno racista a lo largo de la Historia y la formación de estereotipos y prejuicios que lo favorecen. Nos parece interesante la siguiente formulación de los autores: "Raza no es solo un concepto de clasificación según rasgos biológicos, sino que es ante todo un concepto sociocultural, elaborado con el fin de definir identidades, valorar a los otros e inducir a la autopercepción de determinados grupos

humanos". Y más adelante: "El racismo se produce por un proceso de socialización. En otras palabras: No es solo una cuestión de actitudes y creencias, sino que debemos tener en cuenta las estructuras sociales y económicas subyacentes".

A lo largo del capítulo se va canalizando el debate hacia racismo/inmigración, lo que llaman los sociólogos "racismo cotidiano", cuyos motivos principales son de orden económico, cultural y político. Religioso igualmente, ya que los autores aluden a la creciente islamofobia o estigmatización sistemática del inmigrante musulmán, dando como ejemplo "el hecho curioso de que en nuestro país son mejor aceptadas actualmente culturas orientales que la islámica, de la que somos herederos y con la que hemos convivido más de nueve siglos" (p. 81). Una serie de ejemplos reales muy bien seleccionados pone en guardia a los jóvenes contra la fácil formación de prejuicios racistas a través de los estereotipos.

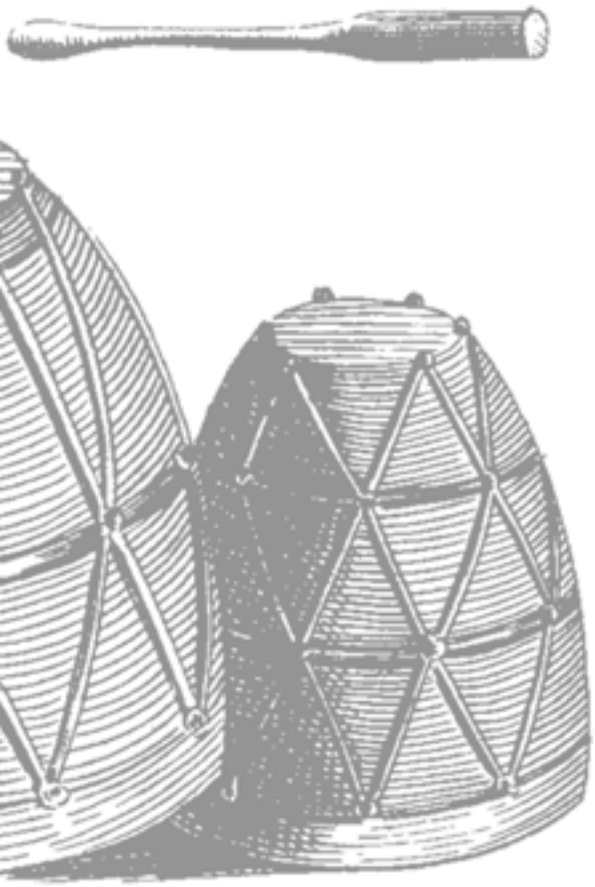
Las actividades de este capítulo nos parecen, una vez más, inteligentemente concebidas, presentando un marcado perfil humano.

En el Capítulo Cuarto analizan los autores el Encuentro Cultural, mal llamado con frecuencia *"choque cultural"*. Para ellos, "no hay choque cultural, sino problemas de convivencia" (p. 101). Todo lo anterior nos lleva a la definición de cultura; los autores citan aquí la de Plog y Bates (1980): "Es el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje". (p. 102). Afirman, sin embargo, que cada persona vive la cultura de forma diferente, aportando su visión particular, sus vivencias y sus experiencias. Y para demostrar que la experiencia del emigrante es doblemente enriquecedora, citan al profesor Andrés Tormos, de la Universidad de Comillas: "Los inmigrantes son grandes traductores de



la vida, porque tienen que interpretar lo que ocurre en el país en que se establecen y a la vez son grandes camaleones, ya que intentan adaptarse a la nueva realidad" (p. 104).

A lo largo del análisis de diversas corrientes culturales, observamos una clara crítica de nuestra sociedad occidental "que nunca ha sabido relacionarse con lo diferente, más que estigmatizándolo" (p. 107). Se proponen una serie de iniciativas para un trabajo asociativo desde la interculturalidad y, entre las actividades propuestas, consideramos de gran interés la dedicada al lenguaje no verbal.



El Capítulo Quinto nos recuerda que los Derechos Humanos son *universales*, y que la Constitución Española dispone que los extranjeros gocen de los mismos derechos (excepto los políticos) que los ciudadanos españoles. La Ley de Extranjería estaría así en clara oposición con la Constitución en cuanto a la libertad de circulación y de asociación (p. 127). Encontramos aquí una historia bien documentada de los Derechos Humanos, hasta llegar a la creación de la ONU y a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Se hace referencia al trabajo de varias ONG, ACNUR, Amnistía Internacional y SOS Racismo.

Llegamos así al Sexto y último capítulo, dedicado a la mujer en el mundo de la inmigración. "Datos de Naciones Unidas revelan que las mujeres en el mundo aportan el 50% de la población y trabajan las dos terceras partes de todas las horas de trabajo, recibiendo solo una décima parte de los ingresos y poseyendo menos del 1% de las propiedades" (p. 151). Se dedican varias páginas a un análisis de la mujer en la inmigración, desde una perspectiva de género, doblemente discriminada, por ser mujer y por ser inmigrante, con una escolarización a menudo deficiente o nula, con trabajos peor remunerados y más vulnerable a la violencia y a la explotación. Se presenta aquí el *ranking* de presencia de mujeres inmigrantes por países, analizando las

causas de la emigración, con frecuencia las sociedades patriarcales de que provienen, y su aislamiento en *guetos*, buscando la protección del grupo.

Para los autores, el desconocimiento de la lengua del país de acogida es una de las más graves causas de marginación, afirmando que, a pesar de los esfuerzos de alfabetización del voluntariado y las ONG, "la enseñanza de la lengua por profesionales a adultas inmigrantes brilla por su ausencia" (p. 159).

La mujer inmigrante debe hacer *el duelo* (proceso de reorganización de la personalidad, cuando se ha perdido algo significativo para el sujeto), según su procedencia y cultura, de la familia, de los amigos, de la alimentación, forma de vestir, normas de cortesía, estatus, y someterse a menudo a riesgos físicos y morales o al control de las mafias.

Se propone a los jóvenes al final de este interesante capítulo una serie de ideas para integrar a mujeres jóvenes inmigrantes, potenciar el diálogo y definir sus derechos frente a una visión del mundo androcéntrica. Se aconseja prescindir del término "sexo", sustituyéndolo por "género", ya que este permite separar lo biológico de lo cultural y se aconseja una particular atención a la igualdad: igualdad de género, igualdad ante la ley, igualdad de oportunidades, igualdad de hecho.

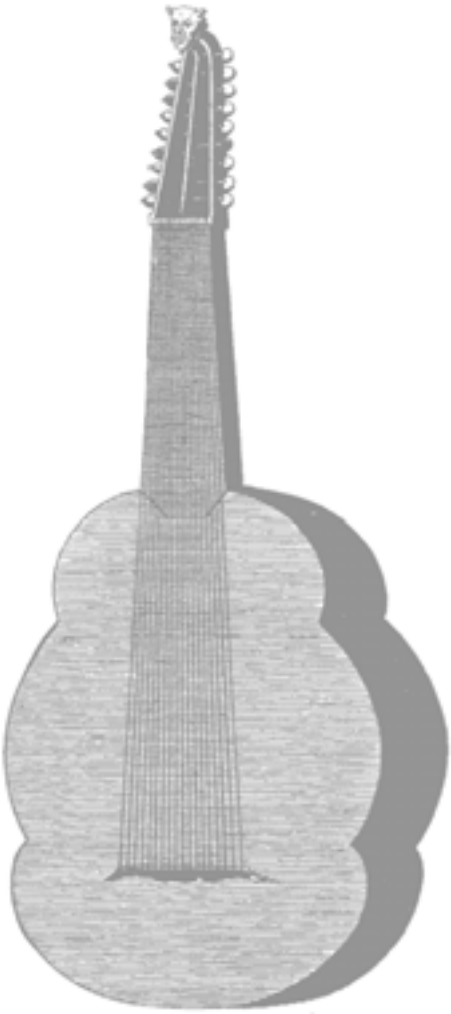
Conclusión: La opinión que nos inspira este manual no puede ser más positiva. No solamente nos parece útil e indispensable para aquellos que se dedican a la formación de jóvenes en la educación intercultural, sino también para toda persona que se interese por los fenómenos migratorios, la multiculturalidad y la situación de la mujer, migrante o no, en el mundo actual. Ofrece la gran ventaja de estar presentado con una claridad meridiana y el mérito de haber sido concebido y escrito con una gran generosidad. Su lectura no solo nos parece aconsejable para cursos de formación, sino para provocar la reflexión y ayudar a modificar muchos estereotipos y prejuicios.

Como dice Sami Naïr en su prólogo: "Este libro es un libro de esperanza".

DOLORES SOLER-ESPIAUBA
Formadora de formadores
Bruselas

Estudios de pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera. **Manuel Martí Sánchez (coord.). Serie Máster E/LE Universidad de Alcalá, Edinumen, Madrid, 2004.**

Manuel Martí Sánchez, profesor de la Universidad de Alcalá, coordina en este último volumen a un grupo de investigadores de dicha Universidad que han tratado fenómenos gramaticales desde un punto de vista rigurosamente pragmático, enmarcados dentro de las dos grandes direcciones actuales: la cognitiva y la cultural. Al mismo tiempo, podemos encontrar sugerencias y líneas de investigación de la enseñanza de ELE, pues al ser en realidad una antología de



estudios, resulta de una gran amplitud y eclecticismo.

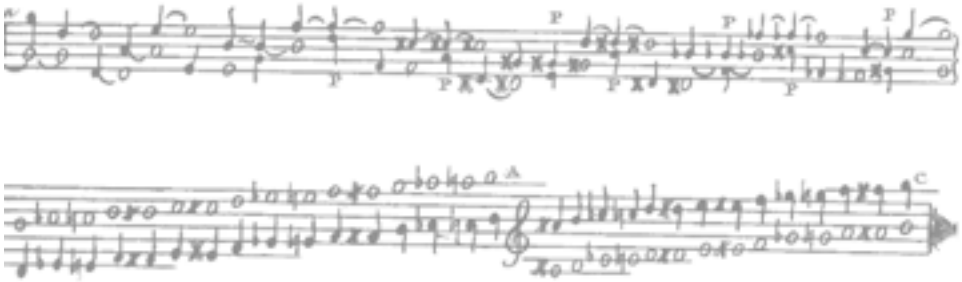
El primer capítulo, elaborado por el profesor Martí Sánchez, aclara el concepto de pragmagramática, vinculándolo a la gran complejidad de la realidad de que se ocupa la gramática, que hace lógico que existan múltiples enfoques, pues abarca la morfología, la entonación, el ritmo y el orden de palabras, e implica los niveles organizativos del discurso y las construcciones. El estudio de la gramática, en relación con el uso que de ella hacen hablantes y oyentes, atendiendo a la relación entre ella y otros fenómenos cognitivos y las normas regulativas, es el ámbito de investigación de la pragmagramática. Desde el texto ya clásico de Hopper en 1998, *Emergent Grammar*, se reclama para ella el nombre de gramática *situada* y *emergente*, denominación que proviene de la lingüística cultural, corriente en la que se combinan la lingüística cognitiva y la antropología lingüística, y que se presenta como una propuesta dentro de la gramática comunicativa. Se denomina s*ituada* porque se refiere a la relación entre la gramática y la actividad de hablantes y oyentes como respuesta a las necesidades humanas, es decir, inserta en su contexto de uso; y *emergente*, por estudiar los procesos que dan lugar a la renovación lingüística a través de la gramaticalización, es decir, dinámica y creativa. Podemos enmarcar este tipo de pensamiento en la corriente neodarwinista que recorre últimamente la Lingüística y que considera la gramática como una respuesta de la mente a las necesidades humanas, como una estructura que proporciona un conjunto de posibilidades para adaptarse a los cambiantes requisitos de la comunicación. Es una tendencia que agota el movimiento pendular que sobre el lenguaje y el pensamiento nos llevaba desde la tradición universalista a la relativista.

Esta nueva filosofía, que busca superar antiguas polémicas y disyuntivas para

moverse de ese punto del debate y centrar su atención en la interacción entre pensamiento y lenguaje, presenta dos presupuestos fundamentales, que son, en primer lugar, que la gramática está al servicio de las necesidades comunicativas, lo que la convierte en una estructura dominada por la variación, que permite un gran conjunto de opciones para adaptarse a las distintas necesidades comunicativas. Y, en segundo lugar, que la lengua posee una serie de herramientas para que la comunicación se realice teniendo en cuenta las limitaciones reales del sistema verbal, por lo que se debe dar una gran importancia a lo sobreentendido y a las dificultades de interpretación, es decir, se depende del código lingüístico, pero también del contexto, de principios comunicativos universales y de normas culturales. En definitiva, el rendimiento didáctico de esta gramática permite un nuevo enfoque de la enseñanza de ELE. El profesor Martí Sánchez sostiene con brillantez que la lengua es un sistema cultural idiosincrásico y una creación tradicional propia de una comunidad que sirve de intermediario entre el pensamiento y el mundo.

En el capítulo 2, Tsai-Jung Chiang se ocupa de la didáctica de las unidades fraseológicas, basada en su componente pragmático y centrada en las acciones convencionalizadas a que da lugar el empleo de fórmulas rutinarias y otras unidades fraseológicas, así como también de los rasgos distintivos de estas unidades, incidiendo en el aspecto pragmático y cultural para acceder a su condición discursiva y funcional. Tsai-Jung Chiang también reseña el componente pragmático de las paremias y de las locuciones, que estudia como marcadores discursivos; elabora interesantes cuadros explicativos según el acto de habla que realizan y, para concluir, reflexiona sobre cómo presentar las unidades fraseológicas a los estudiantes extranjeros, haciendo hincapié en la contextualización y el valor discursivo y dependiendo de su función comunicativa.

Cynthia Aparecida Patrício da Silva, en el siguiente capítulo, presenta su trabajo sobre la ordenación de los marcadores discursivos para la enseñanza de ELE, tema bien conocido en los niveles superiores de aprendizaje, donde se busca modelar el discurso, por una parte, y lograr una expresión cada vez más adecuada a las intenciones comunicativas, por otra. En primer lugar, la autora expone las co-



ordenadas teóricas principales en que se sustenta su estudio y, en segundo lugar, revisa exhaustivamente los marcadores discursivos en español. Su artículo se complementa con el siguiente, pues el de Yueh-hua Huang aborda los operadores pragmáticos. Inicialmente, los define y los estudia en el nivel enunciativo para después profundizar en lo que denomina adverbios pragmáticos, signos especializados en desempeñar funciones pragmáticas que analiza detalladamente. Este cuarto capítulo se completa con un interesante anexo donde se recogen todos los adverbios y su función.

El capítulo 5, obra de Beatriz Expósito, trata sobre los marcadores adverbiales en la expresión de tiempo y aspecto y se convierte en un nuevo acoso a adverbios como *ya* y *todavía*, esta vez para explicar su cooperación en la expresión de los contenidos temporales y aspectuales. La autora examina la relación entre algunos adverbios y los morfemas verbales, para investigar el papel que desempeñan en la interpretación de los enunciados.

Aunque muy brevemente reseñadas, resultan de interés las consideraciones que se hacen sobre distintos conceptos de tiempo (psicológico, cronológico y lingüístico) y la división cultural del mismo. Beatriz Expósito finaliza su trabajo con una muestra de actividades didácticas para aprender a expresar frecuencia a partir de un fragmento de *El sueño de África* de Javier Reverte.

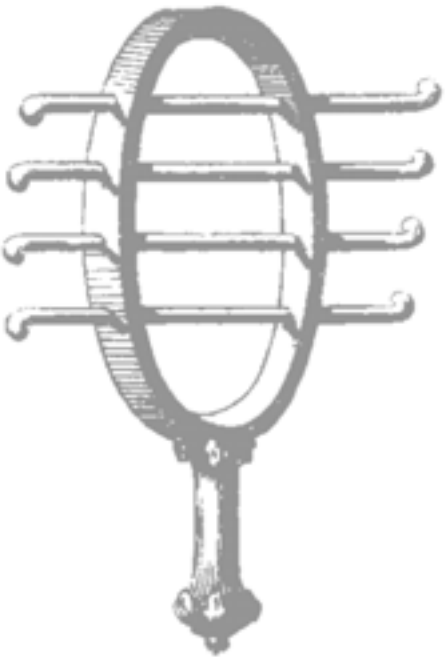
Gloria Palma Real, en el capítulo 6, estudia los tiempos del indicativo a través de la poesía para realizar una propuesta de trabajo a partir de una selección de textos poéticos, buscando una clase donde gramática y teoría lingüística se encuentren y se hagan presentes. Reivindica, acertadamente, la importancia del discurso literario como texto complejo en cuanto a formas y recursos y, atendiendo a las circunstancias de uso de las formas verbales, se centra en los textos literarios por su riqueza formal. Presenta así un útil esquema de los pasos para confeccionar unidades didácticas y, como modelo, ofrece una sobre una rima de Bécquer.

Qin Zhou, de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín, cierra esta antología con una breve descripción de las perífrasis verbales para la enseñanza de ELE, destacando el carácter supletorio de dichas unidades complejas y problemáticas, pues como bien señala, no son universales lingüísticos, sino fenómenos limitados a algunas lenguas, lo que supone la primera dificultad para los estudiantes extranjeros; otros factores de dificultad son: su carácter expansivo, la abundancia de ellas con verbos de movimiento y las diferencias entre el español peninsular y americano. Este capítulo es una referencia didáctica, pues ordena el campo de las perífrasis según su forma y función, su identificación atendiendo a criterios semánticos y sintácticos, el carácter gradual y contextualizado y, finalmente, elabora una clasificación atendiendo al modo y al aspecto.

En definitiva, nos encontramos ante una interesante propuesta, científicamente

sólida, que nos permite acercarnos al complejo mundo de la gramática desde un punto de vista realmente pragmático. El libro destaca además por la gran abundancia de bibliografía que cada capítulo ofrece, que abre nuevos caminos de investigación.

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo



Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L. **María Luz Gutiérrez Araus. Col. Manuales de formación de profesores de español 2/L, Arco/Libros, Madrid, 2005.**

Podemos afirmar que con este manual se supera ampliamente la etapa de reflexión que ha permitido vencer los complejos que impedían el total desarrollo de la instrucción gramatical y apreciar que, si separar la lengua de la gramática es imposible, también lo es separar sus aprendizajes. Con la ayuda de ciencias como la psicología cognitiva, se ha demostrado que aprender gramática facilita la adquisición de una lengua extranjera, y donde se enfrentaban sistema y discurso han surgido posturas conciliadoras y aclaratorias que han solucionado esta polémica, demostrando que se deben enseñar las reglas gramaticales para que los estudiantes armonicen la instrucción y el uso. La gramática se convierte así en un instrumento comunicativo.

Este libro, que inaugura una nueva colección de *Manuales de formación de profesores de español 2/L* en la editorial Arco/Libros, supera sus objetivos, pues aunque trata de cuestiones gramaticales dificultosas, puede también ser utilizado como una gramática pedagógica, ya que, como aclara Allen en su distinción entre las científicas y las pedagógicas, estas últimas no pretenden una descripción exhaustiva de un sistema que utiliza un hablante ideal, sino que ofrecen al estudiante extranjero de una segunda lengua, o al profesor que la explica, esquemas y reglas explícitas para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, al conciliar conocimiento y uso. La explicación gramatical que ofrece este manual es clara y precisa y hace referencia al sistema, pues las diferencias que aparecen en los discursos concretos se explican por las variaciones del contexto. De esta manera, el manual de la profesora Gutiérrez Araus plantea y

resuelve los problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L, desde el punto de vista comunicativo. Nos encontramos, realmente, con una gramática que, como quería Bello, describe la lengua y, al mismo tiempo, soluciona problemas reales de las clases.

Ya decía Aristóteles que una de las propiedades del hombre es poder aprender gramática y a hacerlo posible se dedica con éxito desde hace tiempo la profesora M.ª Luz Gutiérrez Araus, que culmina sus teorías en esta última publicación. En ella se conjugan todas las facetas deseables para construir una sólida gramática, pues si de una parte es una rigurosa lingüista, Catedrática de Lengua Española en la UNED, por otra conoce perfectamente el campo del español LE como docente, como profesora en universidades americanas y también como formadora de profesores al más alto nivel, pues dirige el Máster "Enseñanza del español como segunda lengua" de la UNED y desempeña, como todos sabemos, la vicepresidencia de ASELE.

En quince capítulos, la profesora Gutiérrez Araus recorre todos los temas gramaticales de la lengua española, centrándose en las dificultades de los estudiantes de ELE para que, desde ese punto de vista, se revelen nuevos aspectos antes desatendidos. Cree, acertadamente, que la gramática de una L2 debe conjugar las funciones comunicativas con las estructuras gramaticales y sus funciones semánticas. *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L* cumple así todos los requisitos que pedimos a este tipo de manuales, pues favorece el desarrollo de la construcción creativa, mostrando la lengua en uso, al tiempo que ofrece una explicación sistemática de la gramática, derivada de una visión general de la misma en el nivel discursivo, para iluminar usos y contextos. Los objetivos que se plantean en esta obra son varios: reflexionar sobre la gramática de la lengua para comprender su funcionamiento; estudiar los problemas fundamentales para los estudiantes de L2 y la gramática en relación con el discurso; presentar esquemas explicativos simples y válidos, y todo ello bajo la perspectiva de la enseñanza de ELE. Resulta muy útil para dirigir la atención de los aprendices hacia la relación entre las formas y las funciones, al tiempo que hace hincapié en la importancia de la automatización del conocimiento gramatical aprendido.

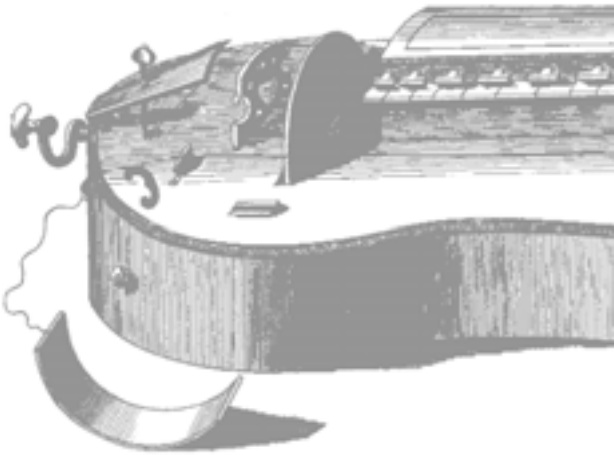
La Introducción desgrana los planteamientos teóricos que han guiado este manual. Tras reseñar brevemente los últimos pasos que a partir del enfoque comunicativo han derivado en la consciencia de que es necesaria una instrucción gramatical, se plantea cómo debe ser esta, destacando el interés de la propuesta de Kumaravadivelu. Se deben conjugar dos vías de instrucción gramatical: una, al presentar los diferentes exponentes funcionales de las funciones comunicativas según el nivel, el tipo de alumno, los intereses, etc., y otra, al exponer las estructuras gramaticales y sus funciones semánticas. Para todo ello, la autora se vale de un recurso retórico que ya desde Sócrates se ha mostrado eficaz en el de-

sarrollo de la investigación: hacerse preguntas que van a marcar el desarrollo del libro y que la profesora Gutiérrez Araus plantea y resuelve magistralmente, pues aquilata grandes dilemas en pequeñas preguntas que condensan la duda y la formulan con precisión, y que después son contestadas.

Todos los capítulos se abren con una introducción que actúa como un guion en donde se indica el tema, la razón del mismo, los conceptos que se van a utilizar, las dificultades de dicho tema para los extranjeros y los objetivos que se plantean. Al final de cada capítulo, un conjunto de preguntas nos hacen reflexionar sobre lo aprendido y dos textos (en el capítulo 10) sirven para practicar el análisis sintáctico. Al final, en un anexo, aparece la solución a todos los ejercicios.

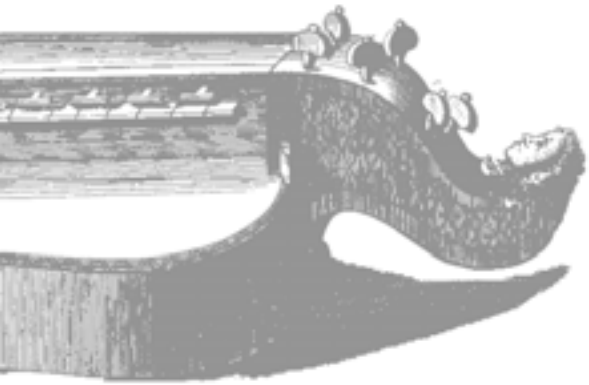
Las explicaciones son sencillas y, liberadas lo más posible del metalenguaje lingüístico, resultan precisas al tiempo que mantienen el rigor científico. Nos aclara todos los conceptos lingüísticos que utiliza, resaltando en negrita lo fundamental, el contenido, el uso, lo que significa y la dificultad que tienen los estudiantes dependiendo de su lengua materna.

Este libro recoge precisiones sobre temas gramaticales que nunca antes se habían tratado desde este punto de vista en gramáticas descriptivas. Por su propia experiencia, conoce las dificultades de los estudiantes –y de los profesores– y sabe, por ejemplo, que las subordinadas adverbiales presentan una gran dificultad a la hora de conocer los nexos y sus características semánticas, pero sobre todo



al utilizar correctamente el modo verbal de la subordinada. En ser/estar, una de las dificultades más importantes para nuestros estudiantes, aúna los aspectos semánticos y formales para forjar una teoría que explica las diferencias de uso de estos verbos en el discurso. Hace mucho hincapié en las diferencias Indicativo/Subjuntivo y resulta muy original la manera en que las va imbricando en muchos de los capítulos del manual para explicar diferentes funciones sintácticas. La diferencia Imperfecto/Indefinido, como en trabajos anteriores de la autora, se aclara con brillantez, con meditadas frases y preguntas para reflexionar; presenta distintos niveles de dificultad y, al conocer a la perfección dichas dificultades, es consciente de que no todas las formas gramaticales se adquieren de la misma manera, de ahí que las soluciones sean diversas.

Destaca esta obra por muchas razones: por las precisiones que aparecen a la luz de un nuevo punto de vista que prioriza aspectos



que se consideraban secundarios en otras gramáticas; porque no se contradice en la formulación de las reglas, explicando cómo y cuándo funcionan y porque el ejemplo que resalta la explicación la ilustra realmente. Para algunos temas, además, reseña gramáticas y libros donde extenderse y se completa con una amplísima bibliografía sobre gramáticas, otros manuales, aspectos gramaticales concretos, etc.

La lengua no solo transmite información sino que también es vehículo de expresión de una determinada realidad, y por eso los numerosos ejemplos combinan lo oral y lo escrito, lo formal y lo coloquial, y resultan muy aclaratorios al estar explicados y comentados. Decía Saussure que el lenguaje de los primeros hombres fue la lengua de los poetas, porque no se comienza por razonar sino por sentir, y con sentimiento están escritas todas estas páginas en las que, por entre las descripciones científicas, se puede sentir la lengua, viva, que habla también desde la gramática cuando la profesora Gutiérrez Araus recoge frases de textos literarios, como la famosa "la del alba sería…", con que comienza el capítulo IV del Quijote, para explicar los usos del Condicional, lo que enriquece su texto, al hacer más profundo e intenso su contenido.

Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L cumple lo que cabría desear y, partiendo de la opinión de que la enseñanza de la gramática de una L2 debe conjugar las funciones comunicativas con las estructuras gramaticales y sus funciones semánticas, ofrece una visión general de la lengua española, a través de una explicación sistemática, para reflexionar sobre el nivel discursivo y, de esta manera, iluminar usos y contextos.

En definitiva, estamos ante un excelente manual, muy bien estructurado y con un índice muy completo en el que, además, la tipografía ayuda a la vista y facilita la consulta. Las palabras resaltadas en negrita, en cursiva, los cuadros que enmarcan las explicaciones o las formulaciones de los problemas redactadas como preguntas muestran un deseo de síntesis y precisión.

Decía Bello que la gramática de una lengua es el arte de hablar correctamente; podríamos dar la vuelta a esta frase y decir que esta gramática nos muestra que enseñar gramática también puede ser un arte.

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo

El cronómetro. **Teresa García, Pilar Montaner, Sergio Prymak, Nicolás Sánchez e Iñaki Tarrés, Edinumen, Madrid, 2005.**

Edinumen acaba de publicar *El cronómetro,* un novedoso manual de preparación del examen para la obtención del *Diploma de Español como Lengua Extranjera*, elaborado por profesores pertenecientes a diversos centros del *Instituto Cervantes* con una dilatada experiencia en la realización de exámenes y en la preparación de cursos para las pruebas del DELE.

Este manual consta de 30 sesiones de trabajo, divididas en dos vueltas de 15 sesiones, y una parte final, llamada *Línea de meta,* que incluye un modelo de examen en el que los candidatos podrán encontrar material de preparación y consejos prácticos para cada una de las partes del examen. El libro comienza con una sesión de trabajo dedicada a dar una completísima información sobre los *Diplomas de Español Lengua Extranjera* de Nivel Intermedio, los temas que pueden aparecer en las distintas pruebas, un apartado sobre la estructura del examen, la duración de cada parte y el sistema de calificación por puntos.

La primera vuelta empieza con la prueba de *comprensión lectora*. Tras una breve introducción con preguntas sobre los conocimientos previos que puede tener el candidato acerca de las características de esta parte, se recogen las instrucciones y un apartado final titulado *Algunos consejos*, que incluye utilísimas orientaciones para facilitar la resolución de las tareas. Posteriormente se desarrollan cuatro sesiones (1-4), correspondientes a sendos textos que se trabajan a lo largo de varias tareas con las que se intenta ayudar al candidato a desarrollar estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora, incluidas orientaciones sobre el valor del vocabulario en el desarrollo de esta destreza. En la sesión 2 se trabaja el texto de manera diferente a la anterior, con mapas de vocabulario para ayudar a organizar temáticamente las palabras. En la sesión 3 se altera el orden y se empieza primero por las preguntas y después por

la lectura del texto. De este modo, para el candidato es más fácil decidir en el examen si comenzar por el texto o por las preguntas. Nuevamente se trabaja el vocabulario, en este caso agrupándolo según unos criterios que se consignan en una tabla. Por último, la sesión 4 se dedica a la explotación de un texto literario.

La segunda prueba: expresión escrita está articulada en dos sesiones (5-6) y comienza con una breve introducción para que el candidato reflexione sobre sus conocimientos acerca de esta destreza, y después se explican claramente las características de la prueba. La sesión 5 consta de cuatro tareas cuyo eje central consiste en la redacción de una carta siguiendo las instrucciones que cada candidato recibirá en el examen del DELE. Se incorporan las cartas de dos hipotéticas candidatas, y sobre ellas se trabajan las características textuales básicas de este tipo de género epistolar. La sesión 6 consiste en escribir un texto que cuente una experiencia. En ella, a lo largo de cinco tareas y partiendo de los textos de dos hipotéticos candidatos, se van trabajando las habilidades de expresión escrita.

La tercera prueba: comprensión auditiva se articula en cuatro sesiones (7-10) y comienza también con preguntas que favorecen la reflexión sobre el conocimiento previo de los candidatos y las posibles preguntas que estos se pueden formular acerca de la naturaleza y características de esta prueba. En la sesión 7 el candidato se va a familiarizar, a través de cuatro tareas, con la prueba de comprensión auditiva, con sus características y sus dificultades. En la sesión 8 se trabajan dos aspectos esenciales: la ayuda que supone oír los textos dos veces y el grado de dificultad de las preguntas. En las sesiones 9 y 10 se continúa trabajando esta destreza mediante tareas que exigen la movilización de conocimientos sobre palabras y expresiones sinónimas, ejercicios para desarrollar la capacidad de memorizar o las técnicas de anotación y comparación (de lo que se oye en la grabación con lo que aparece en las opciones de las preguntas). En estas sesiones resultan particularmente clarificadores la información y los consejos recogidos en los epígrafes *Recuerda, Nota* y *Atención.*

La cuarta prueba: gramática y vocabulario consta de una introducción y tres sesiones (11-13). Los autores dejan claro que la gramática que se comprueba en los DELE no es la formal, sino una gramática vinculada a la acción, porque no es posible responder a las cuestiones gramaticales sin haber entendido lo que se ha leído, ya sea una frase, un diálogo o un texto. La sesión 11 se articula en seis tareas, en las cuales se trabajan enunciados incompletos seleccionando alguna de las propuestas que se dan, rellenando huecos y ordenando fragmentos de forma que configuren un texto coherente. En la última de las tareas se propone un ejercicio similar al de la prueba real. En la sesión 12 se han diseñado tres tareas para trabajar preguntas de opción múltiple organizadas en tres tipos: referidas a frases hechas, relacionadas con bloques léxicos y un tercer grupo de vocabulario en general. La sesión 13

se divide en dos tareas: en la primera se trabajan las preguntas de dos opciones, agrupadas por temas de gramática; la segunda tarea contiene 30 *ítems* como en los exámenes del DELE.

La quinta prueba: expresión oral se desarrolla en dos sesiones (14-15). En la primera de ellas se intenta que el candidato se familiarice con las técnicas de descripción de una serie de viñetas, para que pueda recrear una situación a partir de ellas. A lo largo de cuatro tareas, el candidato puede trabajar con el desarrollo de una situación en un ejercicio simulado de examen que, por tanto, contiene algunos errores que posteriormente serán analizados y comentados. La sesión 15 consta de tres tareas y está dedicada a la parte de la prueba oral en la que se dispone de un cuarto de hora de preparación y de tres a cinco minutos de exposición sobre un tema que se elegirá entre tres que se ofrecen.

Con la sesión de trabajo 16 se inicia *la segunda vuelta,* es decir, la segunda fase de preparación, en la que se vuelven a recorrer todas las pruebas y todos los ejercicios de los que consta el examen real, con el objetivo de practicar y afianzar lo visto hasta ese momento. Se mantiene la estructura de sesiones de trabajo y será en la última fase –llamada *Línea de meta*– cuando el candidato se enfrentará a un examen modelo en el que habrá de seguir al pie de la letra todas las instrucciones, incluidas las del tiempo. Así pues, la última sesión de trabajo se dedica a la recapitulación y al repaso de los procedimientos de examen.

Entre las novedades metodológicas que presenta *El cronómetro,* destaca, por un lado, el tratamiento del tiempo en la realización de actividades; en este sentido, el candidato debe tener una orientación realista del tiempo establecido para cada prueba, y del que él necesita para realizarlas, por lo que habituarse a controlar este factor resulta imprescindible. Por otro lado, también hay que señalar la propuesta de recursos para ampliar la preparación: por ejemplo, en las sesiones 19, 21, 25 y 30 y en los apéndices, el candidato encontrará información sobre recursos complementarios para ampliar su preparación de manera autónoma.

El manual va acompañado de un CD con las audiciones que se trabajan en todas las tareas. Asimismo, al final de cada sesión de trabajo se incluye un apartado de *Claves,* en el que se recogen las soluciones a las actividades y los comentarios para poder interpretar esas soluciones, además de consejos útiles para la preparación del examen.

Como recuerdan los propios autores en el prólogo, aprobar un examen exige además del conocimiento explícito de unos contenidos, poner en práctica ciertas habilidades (como relacionar partes de textos o entender palabras concretas de una audición, por ejemplo) y este manual propone una serie de actividades muy bien planificadas para ejercitar todas esas habilidades.

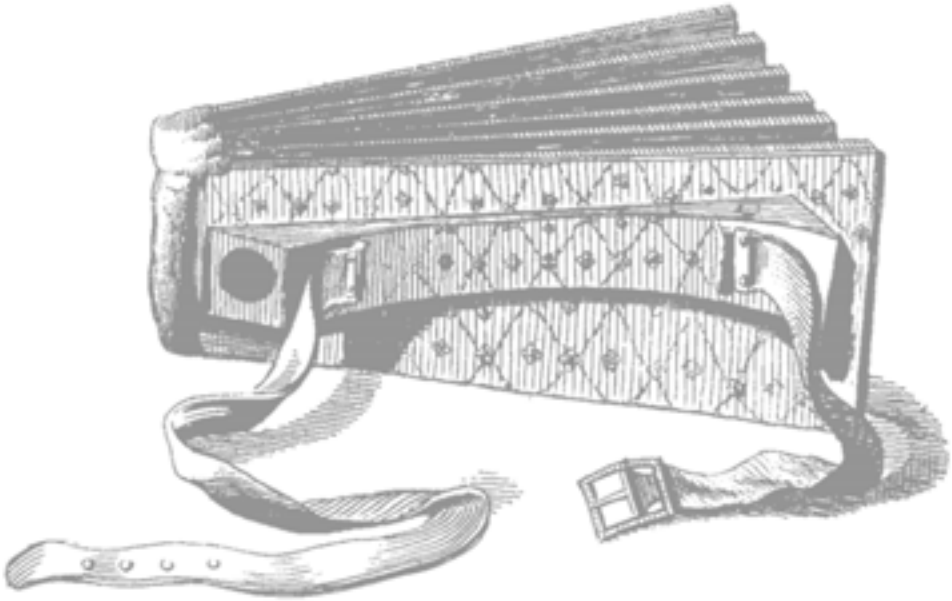
Sin duda alguna, para realizar un examen oficial de este tipo es muy importante que el candidato esté bien informado, que

conozca el modelo de examen al que se enfrenta y haberlo ensayado previamente, por eso buena parte del manual se ocupa de cuestiones como las tareas que se deberán realizar, las instrucciones de los ejercicios o el tiempo disponible para cada prueba. En este sentido, los autores han realizado un análisis exhaustivo del modelo de examen, y sobre ese análisis han elaborado no solo ejercicios que reproducen las características de los del DELE (Nivel Intermedio), sino también otros que trabajan estrategias de aprendizaje, de preparación y de análisis. Precisamente, el análisis de las tareas que ha de llevar a cabo el candidato le ayudará a detectar las dificultades y a organizar mejor el tiempo del que dispondrá en el examen real.

La duración estimada para la preparación del DELE (Nivel Intermedio) con este manual varía de uno a cuatro meses, dependiendo del ritmo de trabajo y de la constancia de cada candidato. Calculando que se haga una sesión cada dos días y que se trabaje de forma regular, se podría completar en unos dos meses.

Finalmente, aunque *El cronómetro* se ha estructurado de manera que el candidato pueda utilizarlo de forma autónoma, no se descarta su uso como manual en grupos de preparación del DELE. Y es bien cierto, porque a buen seguro muchos profesores podremos encontrar en este manual una ayuda inestimable para orientar a nuestros alumnos, adaptando sus valiosas propuestas a nuestro particular proceso de enseñanza-aprendizaje.

Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo



REVISTA DE REVISTAS

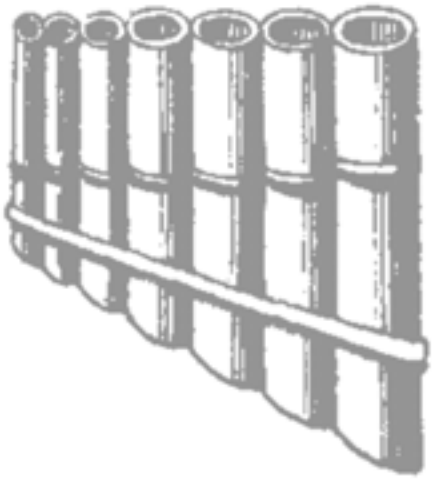
Mondada, Lorenza y Simona Pekarek Doehler: "Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom". *The Modern Language Journal,* 88.4, 501-518, Autumn 2004.

En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas existe una gran variedad de tareas con el objetivo de facilitar el aprendizaje. El estudio empírico descrito en este artículo se centra en una serie de tareas gramaticales y comunicativas realizadas en clase, y muestra que dichas tareas suelen ser reorientadas por el profesor y los aprendices, ya que se llevan a cabo en una situación social que favorece la interacción entre ambos.

Los datos consisten en dos series de grabaciones. La primera se realizó dentro y fuera de una clase de francés como lengua extrajera para niños de entre 10 y 12 años, hijos de inmigrantes recién llegados a Suiza. La segunda se realizó en clases de francés como lengua extranjera impartidas en escuelas secundarias situadas en la parte alemana de Suiza. El análisis de las conversaciones indica la importancia de la interacción social y la coordinación de perspectivas, actividades y esfuerzo cognitivo a la hora de crear una tarea y definir el problema que debe resolverse, lo cual determina el contexto en el que se produce el aprendizaje.

En definitiva, este estudio realizado dentro de los marcos sociocultural y sociocognitivo se une a una serie de investigaciones previas que muestran que las tareas de clase no pueden disociarse del tipo de contexto (institucional o no) en el que se llevan a cabo, ya que el contexto afecta a la interpretación de las tareas por parte de los aprendices y la interacción social. De cara a la enseñanza de segundas lenguas, hay que tener en cuenta que la competencia lingüística del aprendiz está estrechamente relacionada con otro tipo de competencias (interaccionales, institucionales o socioculturales).

ROCÍO PÉREZ-TARRAM
Language Acquisition LAB - University of Ottawa



Rosa, Elena M. y Ronald P. Leow: "Computerized Task-Based Exposure, Explicitness and Type of Feedback and Spanish L2 development". *The Modern Language Journal*, vol. 88, n. 2, Summer 2004.

En este estudio se intenta evaluar la validez de la hipótesis sobre la enseñanza de la gramática en las clases de lengua extranjera que plantea cómo el hecho de que los sujetos en el proceso de adquisición de la lengua reciban instrucción gramatical explícita sobre determinadas construcciones desempeña un papel relevante tanto para la adquisición de aspectos formales de estas construcciones, como para la automatización de estructuras gramaticales ya adquiridas.

Para ello se confrontó a un grupo de sujetos adultos en el proceso de adquisición del español como lengua segunda (L2) con una serie de tareas informatizadas sobre oraciones condicionales del español. Los sujetos tuvieron que realizar tanto tareas de comprensión, (cf. *Si las computadoras no _____ hoy en día, tardaríamos muchísimo tiempo en*

hubieran existido), como tareas de producción controlada (cf. *Si (PARAR) _____ de beber cerveza hace una hora, ahora podrías conducir tu coche para ir a tu casa en vez de tomar un taxi*).

Los mismos sujetos realizaron estas tareas en distintos momentos de su proceso de adquisición, de manera que se pudieron evaluar las consecuencias de este tipo de instrucción longitudinalmente. Asimismo, el estudio pretende determinar qué aspectos específicos de este tipo de tareas contribuyen de manera relevante al desarrollo de la L2. En consecuencia, estas tareas fueron manipuladas de distintas formas: se controló la cantidad de instrucción gramatical previa a su realización, así como el tipo y la cantidad de información que se suministró a los sujetos mientras la realizaban. Por otra parte, en los distintos momentos en los que los sujetos realizaron las tareas, se alternó la cantidad de nuevos y viejos ejemplares de los distintos tipos de oraciones condicionales. Los resultados del estudio parecen mostrar que el procesamiento y asimilación de estas estructuras mejoró considerablemente cuando se suministraba información explícita sobre el aspecto formal de estas construcciones antes o durante la realización de las tareas, especialmente en lo que se refiere a las tareas de comprensión, y de manera más significativa respecto a los nuevos ejemplares de oraciones condicionales que a los ejemplares ya conocidos de las mismas.

En síntesis, este tipo de tareas parecen constituir, según los autores del estudio, una herramienta pedagógica válida para la enseñanza de la gramática, ya que contribuyen a la reestructuración y desarrollo de la interlengua de los aprendices de la L2.

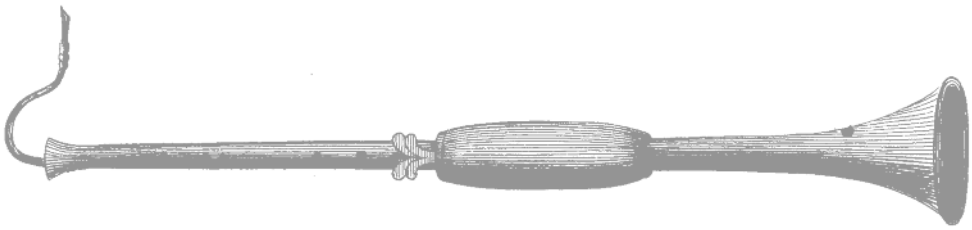
Cristina Martínez-Sanz
Language Acquisition LAB - University of Ottawa

Toth, Paul D.: "When Grammar Instruction Undermines Cohesion in L2 Spanish Classroom Discourse". *The Modern Language Journal,* 88, i. 14-30, 2004.

El propósito de este trabajo es determinar si, para mantener la cohesión del discurso en la clase y evitar que se interrumpa la comunicación, prestar atención a la forma de la lengua objeto resulta más efectivo que prestar atención a los temas de conversación. El autor compara actividades de gramática con actividades de conversación, observando los lapsus de silencio y los intentos de los estudiantes de corregir la temática. Evalúa, además, si las formas de L2 impiden la cohesión del discurso y si los lapsus reflejan problemas de comprensión o si, en lugar de eso, se producen como consecuencia de un proceso de reflexión.

El estudio incluye a 16 anglohablantes matriculados en un curso de nivel básico de español en el segundo semestre en la University of Pittsburgh. El investigador grabó en vídeo dos clases de 50 minutos: la primera clase, en la que el profesor estuvo a cargo de actividades basadas en la conversación y, la segunda clase, al día siguiente, en la que el profesor se ocupó de las actividades de gramática. Se utilizaron materiales semejantes de instrucción en las dos clases para minimizar las variables. El primer día, el profesor les proporcionó a los estudiantes modelos de cómo organizar la comunicación en torno a la forma elegida. Por ejemplo, para practicar el presente perfecto le preguntó a una participante: "¿Cuál es el plato más exótico que has comido?". Sin embargo, la cohesión del tema tenía prioridad sobre la forma y no se corrigieron los errores de los estudiantes. Por el contrario, el día de actividades de gramática, los participantes hicieron un ejercicio oral de sustitución, con el fin de producir la forma elegida, y ese día no se prestó atención a la cohesión sino a la gramática.

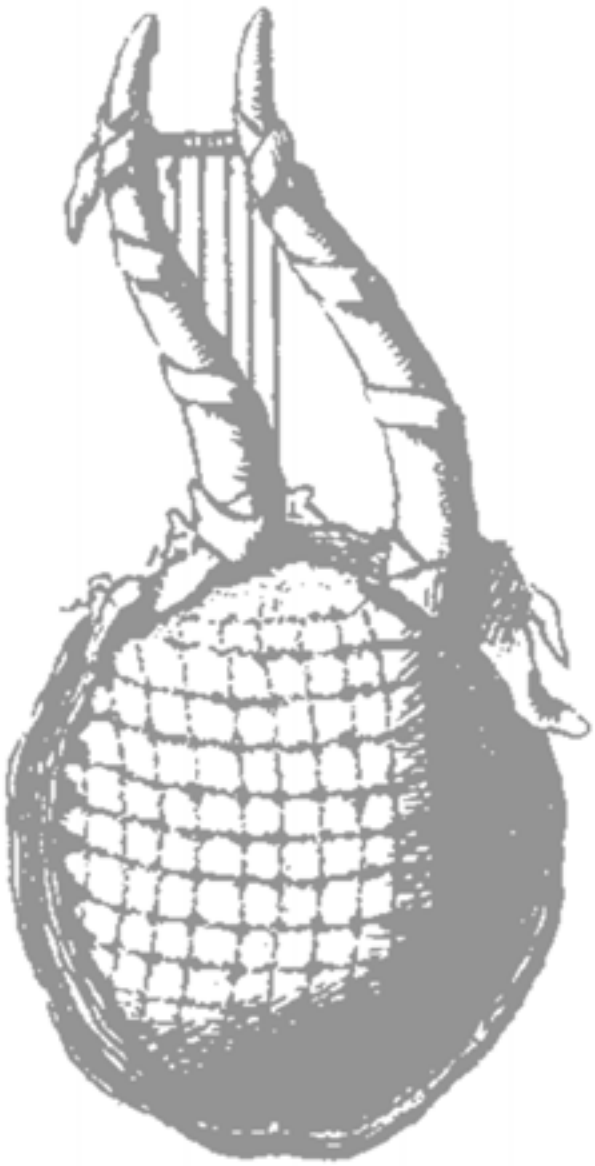
Los resultados muestran que los intentos de corrección ocurrieron más frecuentemente y los lapsus ocuparon más tiempo el día en que se concentraron en la gramática, que el día que se concentraron en la conversación. Según las autoevaluaciones de los estudiantes, todos menos uno tuvieron problemas de comprensión en el día dedicado a la gramática y un 50% de los lapsus se atribuyó a la falta de comprensión. No obstante, el día dedicado a la conversación se produjeron la mitad de lapsus que el día dedicado a la gramática (21 frente a 46),



y solo el 24% se atribuyeron a la falta de comprensión (frente a un 50%).

Para concluir, los resultados del estudio indican que cuando la enseñanza de la gramática se concentra en las estructuras y no en los objetivos más amplios de discurso, se debilita la cohesión. El autor concluye que se puede facilitar la comprensión de la gramática si el instructor se asegura de que la dirección de su discurso es transparente.

DIANA CARTER
Language Acquisition LAB - University of Ottawa



Las madres no son tan santas

Una madre cabal, cultivada, discreta, de buenos sentimientos, una madre con sentimientos cristianos, también, una madre que observa con gesto, tal vez de impotencia, los reportajes de la televisión sobre los *meninos da rúa*, por ejemplo, o los niños despanzurrados y con el cráneo destrozado que los bombazos de Israel sobre Qana han sembrado ejemplarmente sobre nuestras pantallas, o los huérfanos hacinados de los orfanatos rumanos, una madre sentimental donde las haya, con dos hijos bien criados y bien plantados y unas labores hogareñas relativamente llevaderas, una madre que se inclina sobre su hija deseada y amada, y que intenta consolarla y acallarle el llanto descontrolado que le embarga, que le habla, le explica, la acuna solícita en su regazo, le acaricia los mechones húmedos de cabello y la aprieta contra su pecho, una madre que, ante todo y sobre todo, quiere consolar a su hija, que no llore más, que no sufra más, que se calme, que el silencio o el regocijo vuelvan (cualquiera de los dos, al menos uno) a retumbar en las paredes de la vivienda familiar, que la niña comprenda para que nunca más, nunca más, vuelva a sentirse desesperada por el mismo motivo, para repeler de una vez por todas todos los espantajos que el mundo pudiera depararle, para amurallarla contra los malos espíritus que acechan en cada esquina y que ella, todavía, sabe controlar. Ella es Elisabeth: es una mujer rubia, católica y calculadora. Le da instrucciones a la niña:

> *—Entiéndelo, Manuela es una niña de la calle, se ha criado en la calle, no tiene educación, no sabe comportarse, sus padres –o tal vez su madre solamente, a saber dónde andaría el padre– la abandonaron, por eso te ha robado la sortija que te regalé, no sabía, pobrecita, que eso no se hace, pero no te preocupes, corazón, te he comprado otra para que no llores, la pobre Manuela no ha tenido nunca ninguna y por eso te la quitó, no juegues más con ella y así no te llevarás nunca más un disgusto. Déjale que se quede la vieja, ella estará contenta y verá que tú no eres egoísta, que hay que saber ser generoso con el prójimo. Toma, mi tesoro, y les das una lección.*

La niña se calma, se sorbe los mocos, se prueba la baratija y respira profundo. La congoja se le ha ido de repente, se mira la sortija complacida y consolada, crecida y poderosa: brilla más que la otra. Y vuelve al colegio contenta y en paz consigo misma. La madre suspira y se contempla en el espejo. Un problema menos. Es tan complicado educar a los hijos…

La niña vuelve al colegio feliz y sin resentimiento. Muestra su anillo, una baratija del mercadillo impresionante que, al cabo

de unos días se decolora y es sustituido por cualquier otra novedad. Sigue jugando con Manuela un día y otro, como antes, y ni siquiera advierte que Manuela tampoco se pone la sortija. Juegan y corren e inventan juegos. Manuela lleva la batuta, se le ocurren juegos imposibles en el rectángulo tristón del patio del colegio. Y un día, de repente, le espeta:

> *—Mi madre dice que no tengo que jugar contigo, que eres una niña de la calle, que no tienes educación. Siguen jugando y no advierte que Manuela se ha quedado clavada en el suelo, mientras un dolor profundo le atraviesa el corazón, imágenes borrosas se le cruzan en el cerebro, los gritos de su padre, los alaridos de su madre, el olor de su pecho, sus caricias, sus apremios, sus llantos, los cantos ondulados al son del Vallenato, las ausencias largas en la noche larga, su mirada y el sabor de la papaya o del mango verde aderezado con sal y un chorro de limón. Intenta poner orden en sus recuerdos confusos. Mi madre me ha querido siempre, yo lo sé, mi madre era como todas las madres, hacía lo mismo que todas, un día papá trajo una gallina y la desplumamos en el patio y fue muy divertido. Mi madre me agujereó las orejas para llevar pendientes, les vecinas miraban sonriendo (pero me agarraban duro) y ¿qué le pasa a mi madre?, ¿qué tenía de raro? ¿Qué quiere decir eso que me dice?*

Han pasado los días y de pronto, en la cena, Marisol lo comenta. Se lo dice al oído a su hermano pequeño, medio riéndose, medio escondiendo tímidamente la cara. ¿No quiere decírselo? Y se ríe nerviosa, medio escondiéndose la

cara. Al final lo dice. Unos lo oyen, otros no, su hermano mayor se pone serio y, como ya ha terminado, se encierra en su cuarto. Los que quedan alrededor de la mesa miran ansiosos a la madre mientras ella reprime su cólera e improvisa atropelladamente –igual que la madre de la niña– una explicación: que qué sabrá la mamá de ella ni de nadie, que la ignorancia comete muchos errores, que ha improvisado unos comentarios al tuntún para tranquilizar a la niña que estaría llorando y pataleando, que la gente exagera para parecer ser más sabia o más contundente, que a menudo las personas dicen sin querer muchas tonterías, y que no hay que darle más importancia.

El hermano mayor es alegre y simpático, pero muy parco en palabras. Dice lo justo o nada de sus sentimientos. Está acostumbrado a ser fuerte, a apretar los dientes cuando hace falta, a callar prudentemente. Por la noche la madre le retiene cuando viene a darle las buenas noches y charlarán durante media hora larga intentando poner palabras a esas palabras que han hecho daño, quiere la madre que comprenda, que sepa también no será la última vez, quiere confirmar ella, primero, que le ha dolido, y asegurarle, a continuación, que es consciente de su dolor, dar una explicación a todos los comportamientos humanos, a los inocentemente desafortunados también. Y una explicación, también, a los cargados de mala leche, o de rencor. El chaval escucha en silencio, atentamente, no hace comentarios. Esa mujer rubia, católica y cabal tiene un hijo de la edad del hermano

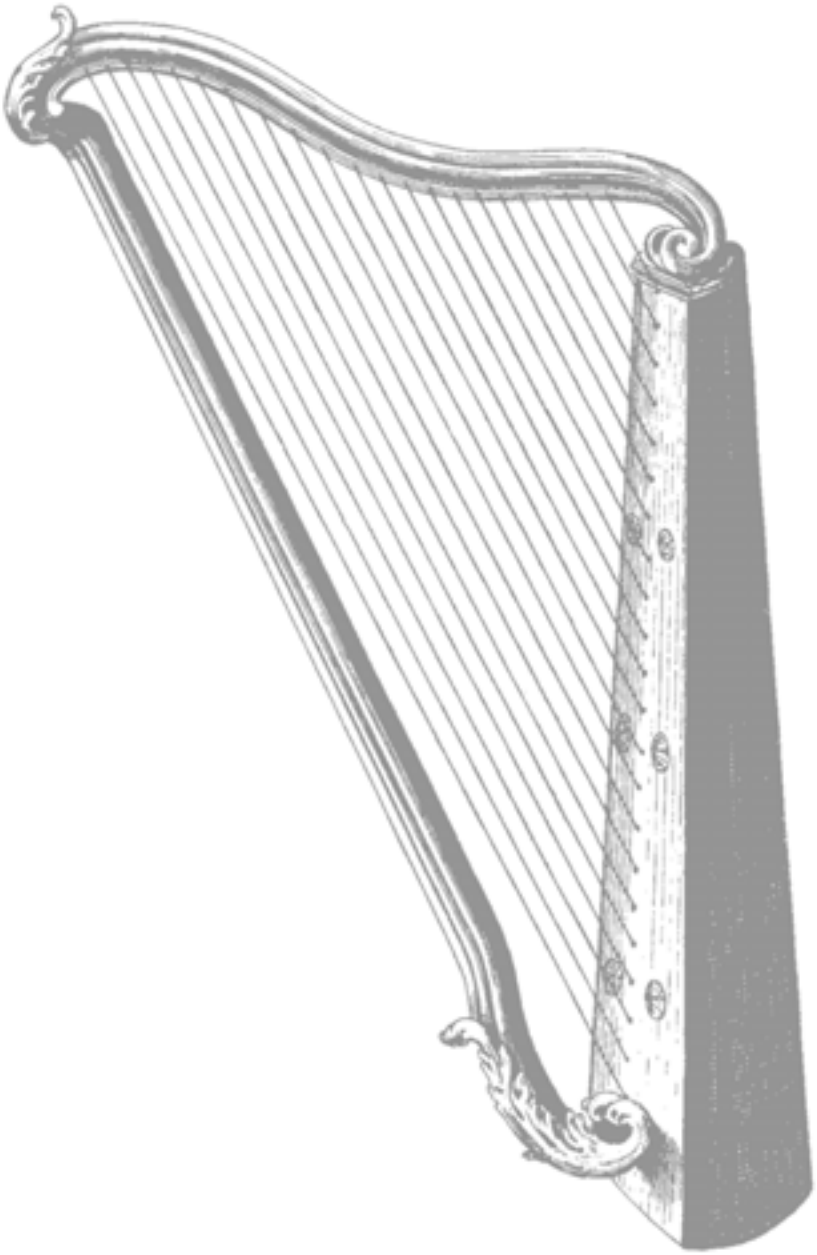
de Manuela. Un hijo de enseñar en las fotos, de aplaudir su sensibilidad musical cuando hace pequeñas demostraciones de sus habilidades artísticas. Un chico sensible y extremadamente tímido que se junta a menudo con el hermano de Manuela y de cuya amistad solo se sabe por las llamadas de teléfono. El hermano se irá a la cama y ella se quedará sentada en el suelo, con la tarea de ordenar los medicamentos en cajas que había interrumpido al entrar el chico en su habitación. Y a la rabia que siente se ha unido el aburrimiento de ordenar botes y botes, comprobar las fechas de caducidad e intentar ordenarlos para poder encontrarlos en el momento preciso. Hay tres frascos empezados del mismo jarabe para la tos y dos de gotas para el oído, un sinfín de tubos de pomadas que, vagamente recuerda servían para hematomas, o para torceduras tal vez, o para dolores musculares. El chico habla poco en casa, tal vez con el mayor. En la escuela es popular y sociable, pero en la casa pasa como una sombra y apenas se le percibe por el salón cuando va a echar una mirada a las revistas, o jugando al fútbol en el jardín. A veces, espontáneamente, pone la mesa, y se pasa horas y horas viendo las series idénticas de la televisión. Sus escasas preguntas sobre el futuro las hace en voz queda, y no añade comentarios ni exige matizaciones. Acepta los comentarios sin más y la madre se queda siempre con la duda de su reacción profunda, de cuál será realmente su opinión y cuáles sus sentimientos. Pero él no quiere enfrentamientos de ningún tipo y por temerlos muchas veces rehuye hasta las explicaciones más sencillas que facilitarían un entendimiento, ese trote arrítmico y extraño que nos va suavemente acercando a las personas. Es difícil saber qué es lo que realmente piensa y siente y hasta qué punto acepta o critica las consignas que recibe de su nuevo hogar. Solo está claro que no quiere hablar del pasado, y la madre no sabe si está colmando sus deseos o si está a la altura y él calla y asume, pasa de puntillas, sin hacer ruido, deseando hacerse mayor y encontrar los medios, la energía y la madurez para desenvolverse por sí solo sin deber nada a nadie. Él no se debe más que a sí mismo, y solo es dueño de sus recuerdos, de lo que ha sufrido y de lo que ha reído. Ella lo mira, observa sus ojos, ora brillantes y alegres, ora viejos y cansados. Son agujeros negros que conducen a un pozo sin fondo.

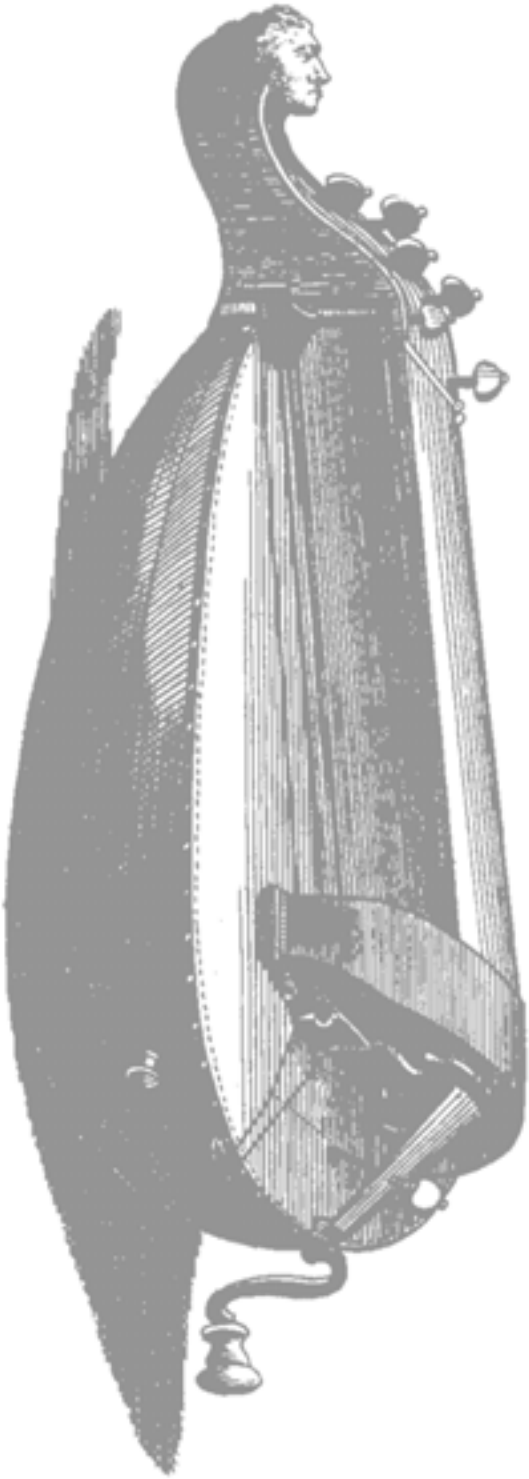
No volvió a hablarse del anillo. La niña continuó su vida normal. El hermano no añadió ningún comentario a lo hablado con su madre, pero de algún lugar recóndito de sus entrañas sacó fuerzas para comentar el incidente con su amigo. Y sonó el teléfono: un padre abochornado y políticamente correcto que pedía excusas por el malentendido, pendiente de mantener las buenas relaciones profesionales que mantenía desde hace tiempo con el padre de Manuela. Un desagradable incidente, no había ninguna intención de herir, santo cielo, si os admiramos tanto.

La madre, cabal, se quedó pensando que una no controla la vida de los demás como a una le gustaría, que las palabras son traicioneras, que se cuelan por donde

no toca, que hoy, más que nunca, hay que ser prudente, que no se puede explicar nada sin añadir al mismo tiempo las instrucciones de uso (cuándo, cómo, en qué circunstancias), que los niños nos traicionan, que en boca cerrada no entran moscas. Que estos hijos tan preciosos que tengo, y tan listos, se me escapan de las manos y ahora, yo, ¿qué hago?

MERCEDES BARAT
mercedes.barat@cec.eu.int





BOLETÍN DE INSCRIPCIÓN O DE CAMBIO DE DOMICILIO

Remitir a ASELE. Apartado 890. 29080 Málaga. España

Apellidos ..... Nombre .....

Dirección.....

Código Postal y Ciudad ..... País .....

Teléfono ..... Fax .....

Correo electrónico .....

Actividad relacionada con la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Profesor, investigador, estudiante, interesado...) .....

Centro de trabajo (si lo hay) .....

Dirección.....

Código Postal y Ciudad ..... País.....

Cuota anual: 30 €

- ❑ Recibo domiciliado en Banco o Caja de Ahorros (de España) (rellene y envíenos la parte inferior)
- ❑ Giro postal
- ❑ Ingreso directamente en la cuenta de ASELE
- ❑ Otras modalidades de pago

Asunto: Orden de domiciliación bancaria

Sr. Director
Banco o Caja de Ahorros (sólo con sede en España).....
Calle .....
Código Postal y Ciudad .....

Muy Sr. mío:

Le agradeceré que a partir de la fecha y hasta nueva orden se sirva atender con cargo a mi cuenta los recibos que a nombre de:

.....
(Nombre del socio)

le sean presentados por la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)

.....a ..... de .....de 20 .....

Atentamente,

(Firma del titular de la cuenta)

Titular de la cuenta .....
Domicilio .....
Ciudad .....

Código Cuenta Cliente. Cópielo de su talonario o libreta

Entidad	Oficina	DC	Número de cuenta