33

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

Apartado 890
29080 Málaga
E S P A Ñ A

Boletín nº 33 • Noviembre de 2005

BOLETÍN DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
Núm. 33, noviembre 2005

- CARTA DEL DIRECTOR **3**
- NOTICIAS DE ASELE
  Informe de la Junta Directiva **5**
  Informe de Secretaría **8**
  Informe de Tesorería **9**
- ARTÍCULO DE FONDO
  Comparaciones entre lenguas y gramática: algunos ejemplos **11**
- LECTURAS COMPLEMENTARIAS **31**
- PARA LA CLASE DE ESPAÑOL
  Explotación didáctica de una serie de televisión **35**
- ENTREVISTA
  …a Felipe Pedraza **43**
- LO QUE DICE LA PRENSA **49**
- MISCELÁNEA **63**
- CONGRESOS, JORNADAS Y CURSOS
  Próximos congresos **65**
- NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS **69**
- REVISTA DE REVISTAS **85**
- CREACIÓN
  El sacrificio de Isaac **89**

CARTA DEL DIRECTOR

Estimado socio:

Una vez más, y para no variar, salimos a la palestra con un retraso considerable. Obvia decir que lo lamentamos muchísimo, sobre todo porque cada día ponemos más empeño en que los sucesivos números vean la luz a su debido tiempo. Está visto que no acabamos de conseguirlo, aunque no perdemos las esperanzas de que pronto lo lograremos. Sirva de consuelo que, por lo menos, este lo hemos podido sacar en formato de papel.

Tal como nos prometió Francisco Matte Bon en el Boletín del pasado mayo, en el presente número nos ofrece la 2.ª parte de su magnífico trabajo, en la que nos cuenta lo que podemos aprender sobre el análisis gramatical si nos fijamos en el sistema verbal del inglés, el cual Matte Bon analiza aquí con cierto detalle. Creemos que esta referencia a la gramática del inglés no presentará problema alguno de comprensión a los lectores del Boletín, quienes en su mayoría conocen, o deberían conocer, esta lengua.

El próximo número "efectuará su salida" en mayo de 2006, lo que significa que el plazo para recibir colaboraciones se cierra el 1 de marzo próximo. Por si alguien se anima…

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
Enrique Balmaseda
Universidad de La Rioja

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

Congreso

Tal como estaba previsto, en el mes de septiembre pasado se celebró en Oviedo el XVI Congreso de la Asociación. En otras páginas este Boletín podéis encontrar una amplia reseña a cargo de Fermín Sierra, delegado de ASELE en Holanda.

Asamblea General

Como es habitual, durante el congreso tuvo lugar la Asamblea General de socios. La Junta informó sobre el estado actual de la asociación y proyectos futuros, siendo los aspectos más importantes que se trataron los siguientes:

Congreso del año 2006

Se celebrará en la Universidad de La Rioja (Logroño) entre los días 27 y 30 del próximo mes de septiembre. Fue elegido como Vocal de Sede y Presidente del Comité Organizador Enrique Balmaseda Maestu. Se debatieron posibles, temas dejando la decisión final en manos de la Junta y el Comité Organizador. Finalmente se ha decidido que el congreso se centre en *La expresión oral en la enseñanza del español como lengua extranjera*. A principios de febrero recibiréis la primera circular donde se dará más información. No obstante, hasta entonces, si tenéis alguna pregunta, podéis dirigiros a congresoasele@gmail.com

Renovación de cargos

De acuerdo con lo dispuesto en los Estatutos se procedió a la renovación de cargos de la Junta Directiva. Correspondía renovar a la vicepresidencia y a la Secretaría-Tesorería además de al Vocal de sede. Como Vocal de sede se eligió a Enrique Balmaseda, como ha quedado dicho. Para los otros cargos, ni previamente ni durante la Asamblea se ofreció nadie, por lo que por continuarán en sus cargos Mariluz Gutiérrez Araus (Vicepresidencia) y Concha Moreno (Secretaría-Tesorería). El próximo año toca la renovación de Presidente y Vocal. Como sabéis, cualquier socio con más de un año de antigüedad puede presentarse, y desde aquí se os anima para que en su momento presentéis vuestras candidaturas.

Premio de Investigación

Durante la Asamblea se dio a conocer el ganador del Premio ASELE de Investigación 2005 para tesis doctorales y memorias de máster. Como sabéis, pueden optar a él todas las tesis y memorias leídas en el año anterior sobre temas relacionados con el español como lengua extranjera. Para presentarse no es necesario ser socio de ASELE. El premio de este año lo ha obtenido Dª Marta Higueras García por su tesis *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en español como lengua extranjera*, dirigida por D. José Ramón Gómez

Estado de la asociación

La Asociación cuenta en la actualidad con 1.012 socios distribuidos en 47 países distintos. La distribución por países es la siguiente:

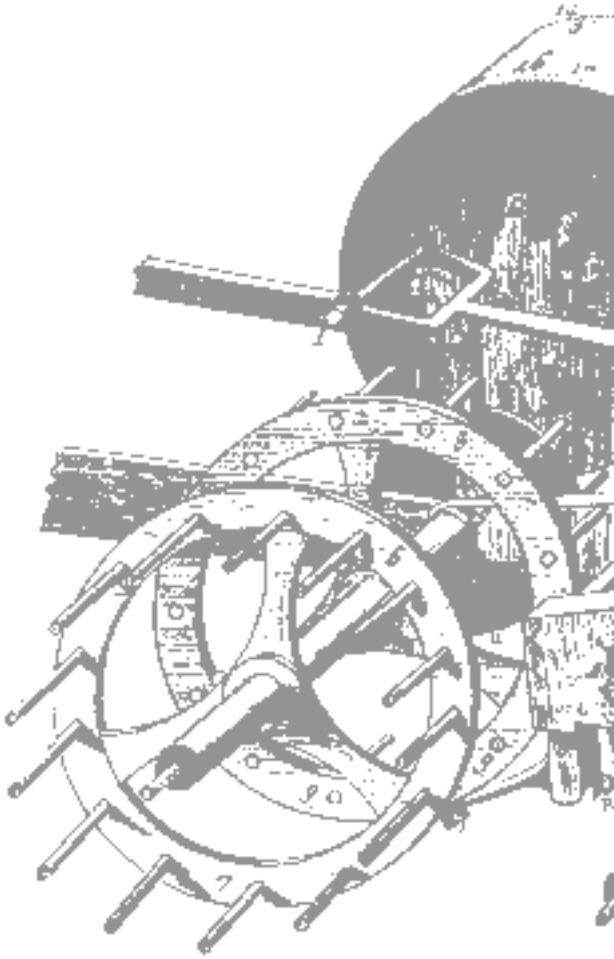
1.	ALEMANIA	17
2.	ARGELIA	16
3.	ARGENTINA	8
4.	AUSTRALIA	3
5.	AUSTRIA	5
6.	BÉLGICA	5
7.	BRASIL	20
8.	CAMERÚN	1
9.	CANADÁ	6
10.	COLOMBIA	2
11.	COREA DEL SUR	4
12.	COSTA DE MARFIL	3
13.	CUBA	2
14.	CHINA	3
15.	DINAMARCA	4
16.	ECUADOR	1
17.	EGIPTO	2
18.	ESLOVENIA	7
19.	ESPAÑA	655
20.	EEUU	34
21.	FILIPINAS	1
22.	FINLANDIA	17
23.	FRANCIA	14
24.	GRECIA	8
25.	HOLANDA	13
26.	HUNGRÍA	2
27.	IRLANDA	5
28.	ISRAEL	8
29.	ITALIA	38
30.	JAMAICA	1
31.	JAPÓN	19
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.	SUECIA	9
43.	SUIZA	3
44.	TAIWAN	12
45.	TURQUÍA	2
46.	VENEZUELA	2
47.	CAMBIO DE RESIDENCIA	6

Molina y defendida en la Universidad Complutense de Madrid. Desde aquí le reiteramos nuestra enhorabuena.

Publicaciones

Se hizo la presentación de la Monografía nº 8, cuya autora es María del Carmen Izquierdo Gil, ganadora del Premio ASELE 2004, y que lleva por título *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*.

En relación con este punto, la Junta informó de que se está en conversaciones con alguna institución oficial para que copa-



trocine el premio. El tema está muy avanzado y si llega a buen puerto supondrá por un lado un ahorro para la asociación y, sobre todo, una mayor difusión de los premios. Cuando se cierre el acuerdo, se os informará más detalladamente.

Boletín

La Asamblea del año pasado decidió, a la vista de la precaria situación económica, que el Boletín no se editara en papel y que se colgara solamente en la página *web* hasta que mejorara la situación. Del número 31, correspondiente a noviembre de 2005, pudimos hacer una tirada restringida en papel gracias a una subvención finalista que gestionó la Junta. El número 32, mayo de 2005, ya no pudimos editarlo en papel. Ello ha motivado que muchos socios que viven en el exterior y que no pueden habitualmente asistir al Congreso nos escriban diciendo que no lo han recibido. Igualmente, lo han hecho desde las bibliotecas de algunas universidades e instituciones que están suscritas.

Como la situación económica es un poco más desahogada, la Junta ha decidido volver a imprimir el Boletín, este número 33 que tienes en las manos. Y así seguiremos en tanto las circunstancias lo permitan.

Por otro lado, el Director del Boletín, Pablo Domínguez (pdguez@ull.es), nos insiste en que el Boletín es fruto de la colaboración de todos los socios y que por tanto todos debemos participar con nuestras aportaciones que serán muy bienvenidas para cualquiera de las secciones.

Delegados

En muchos de los países en los que ASELE esta presente (y son casi cincuenta) hay nombrados delegados que tienen entre sus funciones dar a conocer nuestra asociación en los ámbitos de su competencia e informar de las actividades relacionadas con nuestra lengua y cultura que tienen lugar en sus países.

En breve se va a proceder a una reestructuración de las delegaciones, puesto que algunos delegados no pueden ejercer sus

funciones, ya sea porque se han alejado profesionalmente del mundo del ELE o porque su actividad no les deja suficiente tiempo.

Si deseas saber quién es el delegado de tu país o si quieres ofrecerte para esa función (en caso de que en el país donde residas no exista delegado) puedes dirigirte a Isabel Iglesias Casal (iscasal@uniovi.es), Vocal responsable de este tema.

Web

Habréis podido comprobar que el funcionamiento de la página *web* es un tanto deficiente en los últimos tiempos. Hemos tenido problemas técnicos y problemas de dedicación. El mantenimiento actualizado de la página exige un tiempo que muchas veces no podemos asumir desde la Junta Directiva. En la última Asamblea se propusieron soluciones y algunos socios se ofrecieron para mantener alguna de las secciones. Esperemos, pues, que a partir de 2006 todo quede resuelto. Hay que agradecer a Mar Cruz Piñol su dedicación a la sección de Enlaces, que os aconsejamos que visitéis, pues es sin duda una de las más importantes de toda la red para encontrar recursos e informaciones sobre el ELE.

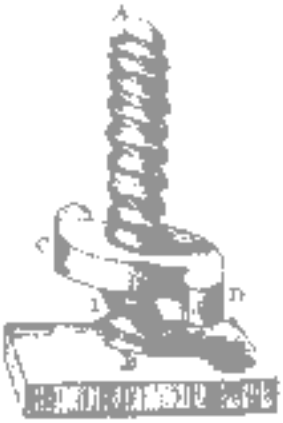
Informe de Secretaría

Socios

En el informe presentado a la Asamblea General se reflejaba el siguiente estado de la Asociación: el 1 de septiembre de 2005 había 1.007 socios distribuidos en 47 países. Desde la Asamblea General anterior (septiembre de 2004) ha habido 92 altas y 32 bajas. Bien es cierto que hay socios "durmientes" que se han retrasado considerablemente en el abono de las cuotas y que pueden ser dados de baja en breve, siguiendo lo establecido en los Estatutos en el sentido de que el impago de dos cuotas es motivo de baja. Esperemos que atiendan a los últimos requerimientos hechos por la secretaría y se pongan al día en los pagos.

Hay también socios que, aunque siguen abonando la cuota a través del banco por tenerla domiciliada, han cambiado de residencia, no nos lo han comunicado y, por tanto, nos es imposible ponernos en contacto con ellos. Insistimos en la conveniencia de que nos hagáis llegar cualquier modificación de domicilio y que, los que aún no lo han hecho, nos envíen su dirección electrónica que es el medio más rápido, seguro y estable de comunicación.

Os recordamos que la nuestra es gestion@aselered.org



Informe de Tesorería

Estado de cuentas

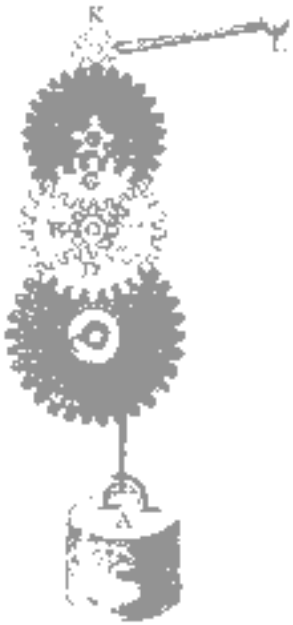
En la Asamblea General se repartió a todos los socios un informe con el siguiente estado de cuentas (se hacen algunas correcciones por erratas):

INGRESOS Y GASTOS
DESDE 1 DE SEPTIEMBRE DE 2004 A
31 DE AGOSTO DE 2005

Ingresos	
Publicaciones	1.160,98
Cuotas	16.570,10
Total ingresos	**17.731,08**
Gastos	
Teléfono	169,04
Asesor	545,76
Reuniones Junta Directiva	1.663,63
Almacén publicaciones	1.440,00
Hacienda-Impuestos	901,35
Comisiones banco	715,01
Secretaria	1.326,00
Gastos generales	686,47
Correo	1.380,85
Imprenta	5.431,36
Premio Investigación	1.000
Devoluciones recibos	2.550,00
Total gastos	**15.259,47**
Saldo del año	2.471,61

Pago de cuotas

Por acuerdo de la Asamblea General, y a fin de evitar la morosidad, todos los socios que tengan una cuenta corriente en un banco español, deberán domiciliar el abono de la cuota. Los socios que residan en el extranjero y no posean cuenta



en España pueden abonar por tarjeta de crédito a través de nuestra página *web*. Para casos excepcionales puede hacerse una transferencia o ingreso directo en nuestra cuenta haciendo siempre constar la cuota que se abona y el nombre del socio. Nuestra cuenta, a nombre de ASELE (Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera) está en el BBVA (Méndez Núñez, 2 - 29015 Málaga): 0182 3394 97 0207317733.

Las cuotas del próximo año 2006 están ya al cobro. Para aquellos que tienen domiciliado el pago, les recordamos que se pasarán a partir del mes de febrero. Es importante que si ha habido alguna variación en la cuenta lo comuniquéis a la Secretaría (gestion@aselered.org) a fin de evitar la devolución de recibos que, además de gravosa, nos ocasiona muchos quebraderos de cabeza.

PREMIO DE INVESTIGACIÓN

ASELE, con el fin de fomentar la investigación sobre el Español como Lengua Extranjera, y en cumplimiento de uno de sus fines estatuarios, convoca anualmente un PREMIO DE INVESTIGACIÓN para Tesis Doctorales, Memorias de Máster o de Licenciatura inéditas, dotado con 1.000 euros.

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 (Apartado 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 del año 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 de la Asociación (septiembre de 2006).

6. La Junta Directiva se pondrá en contacto con el galardonado para estudiar la posible publicación del trabajo. 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. No se devolverán ejemplares de los trabajos no premiados a menos que se solicite expresamente.

8. El fallo del jurado será inapelable.

ARTÍCULO DE FONDO

Comparaciones entre lenguas y gramática: algunos ejemplos

FRANCISCO MATTE BON
Universidad de Salerno (Italia)

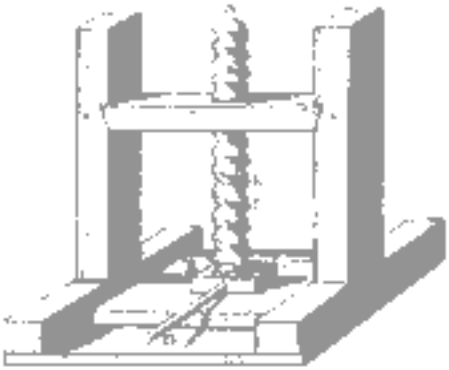
En este trabajo desarrollaré con ejemplos algunas de las principales ideas presentadas en artículo publicado en el último *Boletín*[1]. En esa primera parte recordaba que por lo general son pocas las reflexiones metodológicas sobre las maneras más adecuadas de comparar lenguas y señalaba que en la enseñanza de idiomas se suelen comparar fenómenos análogos (artículos con artículos, el infinitivo con el infinitivo, etc.) sobre todo para identificar problemas posibles o explicar errores e intentar resolverlos. Además, me refería al hecho de que a través de las comparaciones entre lenguas podemos descubrir claves para entender diferentes fenómenos y hacía hincapié en la necesidad de replantearse algunas categorías, siguiendo al lingüista J.-M. Zemb.

En la enseñanza de lenguas se ha considerado a menudo el análisis contrastivo como manera de prever los problemas o de resolverlos. Por esta línea se movían quienes defendían el análisis contrastivo *a priori*. Representa un excelente manifiesto del análisis contrastivo la obra *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas* de Robert Lado[2]. En ella, Lado explora los diferentes ámbitos que, según los criterios de la época, se consideraba que componían la competencia en una lengua extranjera (sistema fonológico, estructuras gramaticales, vocabulario y escritura) y analiza los diferentes tipos de dificultades que puede tener que afrontar el estudiante extranjero. En lo que respecta a los procedimientos de comparación de lenguas en esos diferentes niveles, la obra de Lado es una de las raras obras en las que se plantea el problema de cómo comparar lenguas y, a diferencia de la mayor parte de los autores, describe detalladamente los pasos a seguir. Esto no es lo que suele suceder, y en muchos casos, tanto en los libros como en las clases se comparan fenómenos sin que se haya desarrollado una reflexión metodológica, por lo que, por ejemplo, en los manuales de gramática contrastiva se observan numerosos problemas e incoherencias[3].

En su capítulo 3 ("Cómo se comparan dos estructuras gramaticales", págs. 55–79), tras una primera parte en la que define el concepto de *estructura gramatical* (págs. 55–57) y presenta los diferentes elementos

1. Matte Bon 2005.
2. Lado 1973.
3. A este respecto, véase Matte Bon 2004.

que la componen y los tipos de unidades estructurales (págs. 57–61), Lado dedica algunas páginas a presentar diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje de una estructura gramatical extranjera y los problemas que puede conllevar (págs. 61–71), para pasar por fin a la descripción de la metodología de comparación adoptada, los *procedimientos* que debemos seguir en la comparación (págs. 71–79):



> 5.1. *Procedimiento general*. – Empezamos con un análisis del idioma extranjero y lo comparamos estructura por estructura con el idioma nativo. Para cada estructura necesitamos saber si existe una estructura de la lengua nativa (1) que se señala de la misma manera, es decir por el mismo recurso formal, (2) que tenga el mismo significado, y (3) que tenga la misma distribución en el sistema de esa lengua. Veamos unos ejemplos de estos puntos. Tanto el inglés como el alemán poseen el tipo de oración que llamamos preguntas, y los dos idiomas emplean el orden de palabras como señal en muchas preguntas. Hasta ahora no hemos descubierto ningún problema estructural en cuanto (1) recurso formal o (2) significado. Observamos además que el inglés usa la palabra funcional *do, does, did* ante el sujeto en algunas preguntas. El alemán no usa este procedimiento. Así, hemos encontrado un problema en cuanto a (1) señal formal. Podemos esperar que un hablante alemán diga, por ejemplo, **Know you where the church is?* como pregunta, en lugar de *Do you know where the church is?* Lo que hará es sencillamente transferir el patrón alemán de *Wissen Sie wo die Kirche ist?* [...]
>
> Consideremos un ejemplo en español, como lengua extranjera. Tanto este idioma como el inglés poseen el tipo de enunciado que llamamos preguntas, pero las preguntas que en inglés van marcadas por medio del orden de palabras se marcan por un contraste de entonación en español. Aquí podemos prever dificultad, pues el hispanohablante ha aprendido a responder a una marca de entonación y no a hacer caso del orden de palabras, que en su lengua no tiene relevancia estructural en este caso particular. Tiene que aprender a reaccionar ante un procedimiento distinto –el orden de palabras– para la misma estructura. El trabajo para un germano hablante es menor puesto que su problema era sencillamente usar una palabra nueva, *do*, en un procedimiento –orden de palabras– que él ya usaba en su idioma nativo para indicar una pregunta[4].

4. Lado 1973: 71–72. (Para apreciar correctamente estas ideas, no debe olvidarse que esta obra en su versión original es de 1957.)

En las páginas siguientes Lado describe detenidamente los diferentes pasos más específicos que hay que dar:

> *Primer paso: Conseguir la mejor descripción estructural de las lenguas en cuestión*. – Las dos descripciones deben incluir la forma, el significado y la distribución de las estructuras. [...]
>
> *Segundo paso: Resumir sucintamente, en forma esquemática, todas las estructuras*. – Si el inglés es una de las lenguas describiremos sus tipos de oración: preguntas, afirmaciones, peticiones, llamadas[5]. Bajo «preguntas» se encontrarán varios patrones: preguntas con el verbo *be*; preguntas con *do, does, did*; preguntas con *can, may, will*, etc. [...]
>
> *Tercer paso: Comparación de las dos estructuras lingüísticas, patrón por patrón.*
>
> *Reagrupación de patrones con un problema en patrones de mayor dificultad*[6].

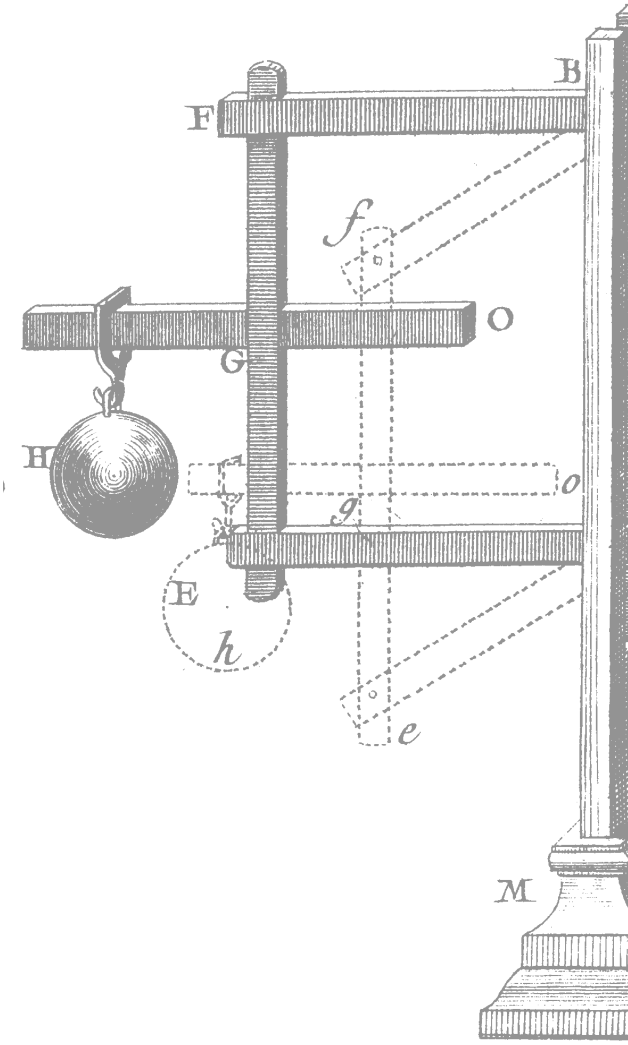
Por esta línea ha habido propuestas interesantes por la sistematicidad con la que comparaban las lenguas. Una de las más conocidas es la ya clásica obra de R. P. Stockwell, J. D. Bowen y J. W. Martin 1965. Este enfoque tiene el mérito de ser muy sistemático, decididamente más que las propuestas que encontramos en numerosas gramáticas publicadas en diferentes países. Sin embargo, más allá de las críticas debidas a que no siempre se tenían adecuadamente en cuenta las dificultades reales de los estudiantes observadas desde la perspectiva del análisis de errores (no siempre las dificultades detectadas a priori lo son realmente, y existen otros problemas que el análisis contrastivo sistemático no detecta), su límite mayor, a nuestro entender, deriva del hecho de que la comparación se da en un nivel superficial, ámbito por ámbito, y no considera globalmente el funcionamiento de cada una de las dos lenguas: si comparamos las oraciones interrogativas del español con las del inglés, y luego el sistema de los verbos modales, y luego los usos del infinitivo, existe el peligro de que no demos nunca cuenta del sistema verbal de la lengua inglesa en su conjunto para conseguir compararlo con el del español. Teóricamente la necesidad de comparar las lenguas y los sistemas en diferentes niveles está implícita en las recomendaciones de Lado, pero de hecho las comparaciones y las observaciones a las que se llega, aun siendo sistemáticas, parecen quedarse en un nivel superficial. Tal vez esto se deba, entre otras razones, a la dificultad de identificar las estructuras que debemos analizar y comparar, los niveles por los que puede moverse el análisis. La perspectiva adoptada suele partir de las categorías y los niveles de la morfosintaxis. Pero existen otros ámbitos y fenómenos que no suelen contemplarse en las gramáticas del español pensadas para un público extranjero: en ellas no suelen aparecer capítulos que estudien de manera sistemática desde una perspectiva contrastiva fenómenos

5. En esto, en una nota Lado remite a Fries, *The Structure of English*, cáps. III y VIII.
6. Lado 1973: 72–75.

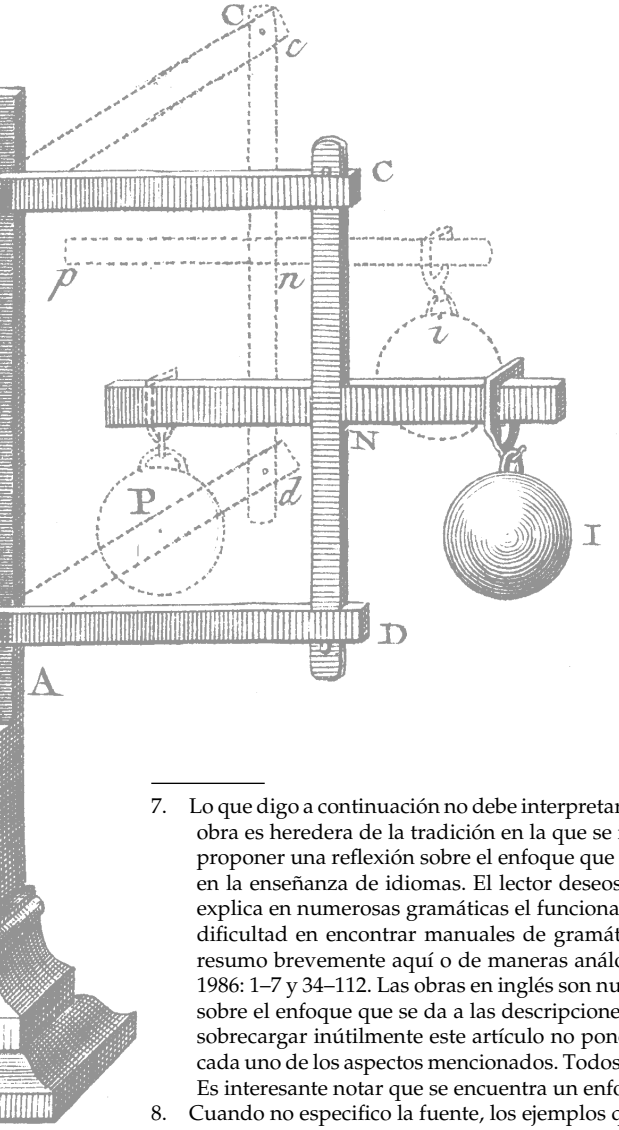
como la elipsis, o cómo tratan las lenguas analizadas la relación predicativa, ni los tipos de operadores de los que dispone el enunciador para intervenir en su discurso, ni las maneras en que esto se da. Las observaciones relacionadas con estos ámbitos suelen tratarse de forma asistemática en relación con otros fenómenos. Pero un análisis global y coherente podría ayudarnos a identificar tendencias generales de las diferentes lenguas. Por otra parte, pueden existir otros niveles de los que no somos conscientes. Aun así, en los últimos treinta años los estudios lingüísticos se han percatado de numerosos fenómenos y han explorado un sinfín de ámbitos que antes no habían atraído la atención de los gramáticos: la mayor parte de ellos todavía están por estudiar desde una perspectiva contrastiva.

Las comparaciones entre lenguas nos ofrecen una espléndida oportunidad de tomar conciencia de las diferencias. En este sentido, para que las observaciones rebasen el nivel de las constataciones puntuales de fenómenos, la perspectiva del extranjero debería aconsejar una lectura diferente de los fenómenos que permita ver su coherencia y los explique. Esto se daba solo parcialmente antes de las propuestas como la de Lado, y sigue dándose poco aun casi medio siglo después, lo que significa que la enseñanza de idiomas no ha sabido recuperar e integrar en su práctica cotidiana, más allá de las evoluciones metodológicas, la lección de sistematicidad que de allí nos llegaba. Un vistazo a las gramáticas del español publicadas en los últimos años en diferentes países parece confirmarlo.

Contamos con obras meritorias por la cantidad de observaciones a las que han llegado sobre las lenguas de las que se ocupan. Sin embargo, como ya lo señalaba en Matte Bon 2005 y en Matte Bon 2004, por lo general, todas ellas plantean numerosos problemas metodológicos. Es frecuente, por ejemplo, que los análisis y las propuestas de interpretación de



los fenómenos se refieran a los ejemplos concretos analizados. Necesitamos hacer un gran esfuerzo de imaginación, pues, para buscar nuevas perspectivas que den cuenta de manera más eficaz de los fenómenos y pongan de manifiesto las tendencias de cada lengua. En este sentido, representan un ejemplo apasionante los trabajos de Henri Adamczewski.



En las páginas que siguen discutiremos algunos fenómenos de diferentes lenguas para reflexionar sobre la perspectiva que se puede adoptar en el análisis, así como sobre lo que otras lenguas pueden ayudarnos a entender del español.

Lo que puede enseñarnos el sistema verbal de la lengua inglesa sobre el análisis gramatical

Cuando muchos de nosotros estudiábamos en bachillerato el sistema verbal del inglés, la mayor parte de los profesores y libros de gramática[7] nos decían que el infinitivo en inglés se forma con *to* + verbo: *to go, to speak* eran para nosotros y son para la mayor parte de la gente, formas típicas de infinitivo en la lengua inglesa. Luego nos explicaban que la forma interrogativa y la forma negativa se construyen con un auxiliar, *do*: *Do you speak English? I do not speak English*[8]. Y que ese mismo *do* en algunos casos también se utiliza en la forma afirmativa para dar énfasis, para insistir: I *do speak English*. Cuando estudiábamos el futuro nos decían que la conjugación se construía con *will* y *shall*: *I shall go, you will go, he/she will go, we shall go, they will go* era el paradigma tal como se nos presentaba

7. Lo que digo a continuación no debe interpretarse como crítica al trabajo de tal o cual autor, ya que cada obra es heredera de la tradición en la que se inserta. Estas observaciones tienen el único objetivo de proponer una reflexión sobre el enfoque que se da a menudo a las conceptualizaciones gramaticales en la enseñanza de idiomas. El lector deseoso de comprobar estas afirmaciones acerca de cómo se explica en numerosas gramáticas el funcionamiento del sistema verbal en inglés no tendrá ninguna dificultad en encontrar manuales de gramática de la lengua inglesa que lo presentan tal como lo resumo brevemente aquí o de maneras análogas. En español, véase por ejemplo, A. García Arranz 1986: 1–7 y 34–112. Las obras en inglés son numerosas. Como de lo que se trata aquí es de reflexionar sobre el enfoque que se da a las descripciones y no discutir tal o cual afirmación específica, para no sobrecargar inútilmente este artículo no pondré referencias específicas con número de página para cada uno de los aspectos mencionados. Todos ellos están tratados en la obra citada y en muchas otras. Es interesante notar que se encuentra un enfoque muy parecido ya en E. Benot 1904.
8. Cuando no especifico la fuente, los ejemplos que cito aquí son construidos por mí.

en muchos manuales. Tiempo después pasábamos al estudio de los llamados *verbos modales* o *verbos auxiliares*: *must, can, may...* Y descubríamos que *will* y *shall* también eran modales, si bien no siempre nos lo explicaban desde el principio. Los modales, según muchos profesores y libros de gramática inglesa eran verbos defectivos, porque manifestaban una serie de anomalías: no tenían un infinitivo con *to* (no existe un **to must* o un **to may* o un **to can*); se usaban con infinitivos sin *to* (*he must go, he may go, he can go* frente a otras construcciones como *He wants to go*), según nos explicaban, y no nos era difícil comprobarlo; no aceptaban la marca de la tercera persona (***-s***), por lo que frente a *he/she sing**s*** no puede darse la forma **he/she can**s***; no tenían futuro (no existen paradigmas del tipo **I shall must go*, o **He will can tell you*); tampoco podían combinarse entre sí, por lo que frente a formas como *debe poder hacerlo*, o *tiene que poder hacerlo* de una lengua como el español, en inglés no existen **he must can do it*, ni **he must may do it* ni **he has to can do it*). Para expresar estas ideas en inglés se necesitan formas alternativas como *be able to*, nos decían. Pero no eran estas las únicas anomalías de estos verbos. Tenían formas de pasado, pero no todas ellas funcionaban realmente como pasado: se encontraban usos de *must* referidos al pasado, especialmente en el discurso referido, nos decían, o formas como *could*, pasado irregular de *can*; sin embargo, el pasado irregular de *may*, *might*, difícilmente se interpreta como equivalente de *pudo*; los pasados de *shall* y *will*, *should* y *would*, servían para formar el condicional, o el futuro en el pasado (que en español se expresa con un condicional) y solo en algunos casos podían ser verdaderos pasados, pero asumían matices algo diferentes: *He wouldn't come* significaba *no había manera de que viniera, no quería venir*; o en *I find it surprising that he should have come*, *should* no expresaba un simple pasado. Los modales tampoco tenían gerundio y eran incompatibles con la construcción *be + ing*: no existe una forma **I am musting* o **You are canning* o **You are maying...* Y su forma interrogativa y negativa rechazaban el uso de *do*: **Do you can tell me the way to the station?* es a todas luces agramatical en inglés. A pesar de esta gramática caprichosa y llena de irregularidades, al final conseguíamos aprender inglés, o mucha gente lo conseguía. Pero el inglés parecía ser una lengua muy rara.

Por otra parte, no siempre estaban totalmente claras las diferencias entre *may* y *can*, o entre *will* y *shall*. Incluso había obras que ante la complejidad de una oposición como *shall / will* nos explicaban al principio del capítulo que dedicaban a esto, que es casi imposible que un extranjero llegue a dominar esas diferencias en todos sus matices:

> It is unfortunate that the idiomatic use, while it comes by nature to southern Englishmen (who will find most of this section superfluous), is so complicated that those who are not to the manner born can hardly acquire it; and for them the section is in danger of being useless[9].

9. H. W. Fowler y F. G. Fowler 1970: 142.

Cabe preguntarse si una gramática que declara así su incapacidad, cuando su misión es explicar cómo funciona el sistema, puede realmente considerarse gramática. Pero cuando estudiábamos inglés creíamos que todas esas extrañezas eran normales, porque así era la gramática y poca gente se planteaba muchas dudas. La gramática, pensábamos, está llena de excepciones. No se nos ocurría que tal vez hubiera algún error profundo en el procedimiento de descripción adoptado y que eso que leíamos en los libros podía estar mal planteado o estar utilizando categorías totalmente inadecuadas.

Si buscamos entre las obras dedicadas al funcionamiento de la lengua inglesa, descubrimos que existen otras maneras de concebir su sistema verbal, que lamentablemente aún no han tenido toda la difusión que se merecerían. Entre ellas, veamos la del lingüista francés Henri Adamczewski, quien nos propone una lectura diferente de los hechos, en la que todas esas irregularidades dejan de serlo y el sistema adquiere una coherencia sorprendente.

Todos los operadores mencionados arriba (*to, do, be + ing, must, may, can, shall, will*, etc.) son, según Adamczewski[10], diferentes maneras de referirse a la relación predicativa. Tenemos pues un esquema como el siguiente[11]:

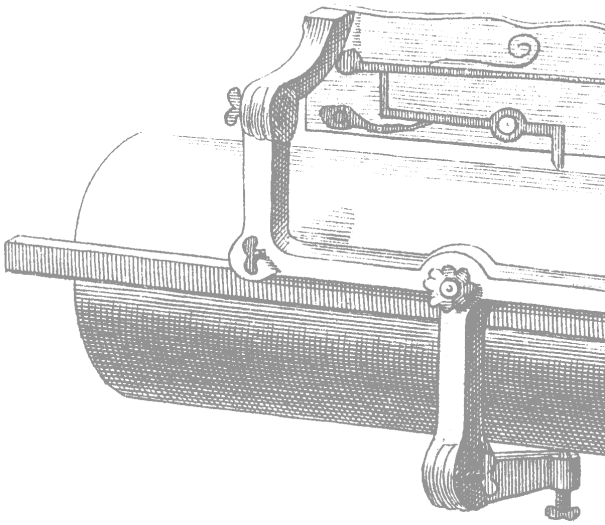
sujeto	**Relación** ***to*** ***-s*** ***do*** ***be + ing*** ***can*** ***may*** ***shall*** ***will*** ***must***	**predicado**

En este esquema, ***-s*** representa la atribución simple del verbo al sujeto, como en enunciados como *He speaks English*.

En un enunciado como *Bush **to** meet Berlusconi* (= *está en el aire la idea de que Bush vea a Berlusconi, se dice que Bush verá a Berlusconi, Bush vería a Berlusconi*), que podría aparecer como titular en un periódico, nos hallamos ante el *grado cero* de la relación predicativa, la relación predicativa es contemplada como posibilidad en toda su virtualidad. En *I speak English / He speaks English*, tenemos una simple atribución de un predicado a un sujeto en la que, en cierto sentido, la atención no está concentrada en la relación predicativa. Cuando la relación predicativa es objeto de atención (o dicho de manera más adecuada, *está en el centro de la negociación*), aparece el operador *do*[12]: cuando formulamos una pregunta, se lo ofrecemos a nuestro interlocutor para que sea él quien zanje la

10. Sobre el funcionamiento del sistema verbal inglés, véanse H. Adamczewski 1982: 9–177; H. Adamczewski – J.-P. Gabilan 1992: 26–90 y 140–168; C. Delmas y otros 2005: 35–98; G. Gagliardelli 1999.
11. El esquema que presento aquí es una síntesis mía de las ideas propuestas por H. Adamczewski. Naturalmente en los trabajos elaborados por esta línea se analizan en detalle las propiedades de cada uno de los operadores mencionados. Por problemas de espacio, y por no ser este un trabajo de gramática inglesa, recojo aquí los aspectos principales que pueden resultar útiles para nuestra reflexión. Para más detalle, remito al lector a los trabajos citados.
12. Sobre el operador *do*, véanse H. Adamczewski 1975; H. Adamczewski 1982: 79–107; H. Adamczewski – J.-P. Gabilan 1992: 81–83; C. Delmas y otros 2005: 64–71.

cuestión afirmando o negando la relación predicativa. Es interesante notar, en estos casos, que el operador *do* no se encuentra entre el sujeto y el predicado: *Did you come yesterday?* El mismo operador aparece en los enunciados negativos (es decir, nuevamente, en contextos en los que la atención está centrada sobre la relación predicativa, puesto que se trata de negar su existencia) y en enunciados afirmativos cuando en el contexto anterior ya estaba en el aire la relación sujeto–predicado y ahora solo se trata de afirmarla o confirmar su efectividad), como sucede en el siguiente ejemplo:

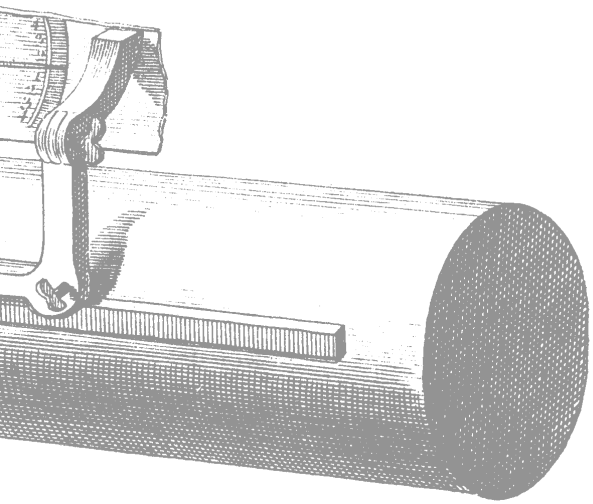


> 'She was a frightening woman always', said Celia. 'Even when I was a child I was frightened of her, but I didn't know why. But I do know why now.
> (Agatha Christie, *Elephants can remember*, ed. Fontana, 1973, pág. 157.)

Este ejemplo nos da una clara idea del tipo de contexto en el que puede aparecer el operador *do* en enunciados afirmativos. No se trata pues de "énfasis" de forma genérica. Esto explica por qué, por más que nos guste el cine, en un contexto en el que estamos describiendo cosas que nos gustan y que nos gusta hacer no puede darse un enunciado como: **I like reading, I like music, I do like cinema*[13].

Todos los demás operadores mencionados en nuestro esquema son herramientas en manos del enunciador para expresar diferentes puntos de vista sobre la relación predicativa: con *can* y *may* el enunciador presenta la relación predicativa como posible, ya sea porque analizando los datos de los que dispone, considera que en ese contexto puede darse (ámbito de la posibilidad o escasa probabilidad): *He may drop in later* (= *es posible que (se) pase más tarde*), *She can't have arrived yet* (= *no puede haber llegado todavía*); ya sea porque sabe o considera que el predicado y el sujeto son compatibles: *she can swim very well* (= *sabe nadar muy bien*); ya sea porque no tiene nada en contra de que se establezca una relación predicativa entre el sujeto y el verbo: *You may/can stay here if you want* (= *puedes quedarte aquí si quieres*). Con *must* el enunciador presenta la relación predicativa como algo que

13. Enunciado producido en un ejercicio escrito por una alumna de catorce años a la que acababan de enseñar precisamente que "para insistir y dar énfasis" se puede utilizar *do* en la forma afirmativa. Cuando el profesor le devolvió el ejercicio corregido, como toda explicación le dijo que en ese caso no podía usar *do*.



personalmente considera necesario o que quiere imponer o recomendar al sujeto: *You must read this book* (= *tienes que leerte este libro*). Cuando cree que esa relación es inevitable por motivos que no dependen de él, atribuye con *have* (= *tener*) una relación predicativa neutra (*to*) al sujeto. Se trata de esas construcciones a las que habitualmente nos referimos con *have to*: *If you want to be there on time, you have to take a taxi* (= *si quieres llegar a tiempo, tienes que coger un taxi*). Cuando el enunciador se mueve en el mundo de las predicciones y de los anuncios, utiliza *shall* y *will*.

Can, may, must, shall, will y los demás modales, como acabamos de ver, son herramientas en manos del enunciador para expresar su punto de vista sobre la relación predicativa. En cierto sentido, para utilizar una expresión que utilizaba Adamczewski en sus clases y conferencias, son *el caballo de Troya* con el que el enunciador se mete en el enunciado. Ahora bien, lo que expresan es un punto de vista del enunciador sobre la relación predicativa. En ningún momento, pues, se establece una relación directa, entre el sujeto del que se está hablando y el predicado. En las estructuras con estos operadores el sujeto no es más que un objeto del discurso del enunciador que como *deus ex macchina* lo controla todo: de ahí que estos operadores no sean compatibles con la marca *–s* de la tercera persona. Esa marca simboliza la relación directa entre el sujeto y el verbo. Y el hecho de que los modales sean maneras alternativas de referirse a la relación predicativa explica que no sean compatibles ni entre ellos, ni con *do*, ni con *to*, ni con *be* + *-ing*[14]. El enunciador tiene que escoger una de las posibilidades que la lengua pone a su disposición. No puede optar por dos a la vez.

Ya con esta presentación sintética de la hipótesis de Adamczewski disponemos de elementos suficientes para entender que lo que podían parecer irregularidades e incoherencias no son más que señales de una coherencia sorprendente, y que los defectos atribuidos a estos supuestos *verbos defectivos*, en realidad, eran solo de los análisis que se obstinaban en analizar los enunciados como secuencias lineales superficiales. El lector interesado que consulte la bibliografía sobre este enfoque descubrirá el vigor de esta concepción de la gramática y las enormes posibilidades que nos ofrece esta perspectiva para entender y explicar de manera coherente

14. Además de las obras citadas, sobre *be* + *ing*, véase H. Adamczewski 1978.

numerosísimos fenómenos. Este análisis del sistema verbal inglés representa un buen ejemplo de cómo se puede dar cuenta de los fenómenos lingüísticos de una manera coherente y radicalmente diferente de la habitual. Se trata de una descripción que para el alumno resulta más fácil de entender y recordar que las listas de usos y efectos expresivos que encontramos en los libros de gramática inglesa. Este enfoque puede ayudarnos a dar cuenta de todos los usos y potencialidades de cada uno de los operadores mencionados.

Como ya lo hemos señalado, en las comparaciones entre lenguas se procede con frecuencia de manera asistemática porque en lugar de comparar sistemas se cotejan datos puntuales en busca de equivalentes superficiales[15]. Esto se debe a diferentes razones: por una parte se buscan soluciones prácticas inmediatas y se intenta evitar la abstracción por miedo a que resulte poco comprensible[16]; por otra, en muchos casos no contamos con descripciones coherentes que den cuenta del funcionamiento de los sistemas de una forma que se considere adecuada para la enseñanza de la lengua a los extranjeros. La ausencia de visiones de conjunto es responsable de que en numerosas ocasiones no analicemos adecuadamente los errores de nuestros estudiantes, que además de ser errores pueden informarnos sobre algunos mecanismos de nuestra lengua.

Veamos un ejemplo. Algunos alumnos de lengua inglesa que estudian italiano, por ejemplo, utilizan a veces la preposición *di* para introducir ciertos infinitivos en contextos en los que en italiano se utilizaría el infinitivo solo. En las construcciones equivalentes del inglés aparece ese *to* que se refiere a la relación predicativa al que nos hemos referido arriba. Si consideramos como suele ocurrir en la tradición de estudios gramaticales que el infinitivo inglés está compuesto por *to* + *verbo*, este error no se entiende, porque al haber un infinitivo en italiano, no deberían sentir la necesidad de nada más. Si analizamos ese *to* como simple preposición, el error tampoco se entiende, porque *di* no corresponde a la preposición *to*. Sin embargo, si por la línea de la propuesta de Adamczewski que hemos ilustrado brevemente consideramos que ese *to* es un operador que nos habla de la relación predicativa, se aclaran los motivos del error: en italiano, en algunos contextos el operador *di* es un nexo que representa la relación predicativa. En este sentido, el hecho de que esos alumnos utilicen *di* nos indica que han percibido que este operador en algunos ámbitos tiene usos en los que se acerca a la función de *to*. De ahí que utilicen *di* y no *a*, por ejemplo.

La lectura que nos propone Adamczewski del sistema verbal de la lengua inglesa tal como la hemos visto hasta aquí no puede en sí iluminarnos sobre el funcionamiento del sistema verbal español. Sin embargo, el cambio de perspectiva que

15. Sobre las características de los análisis contrastivos que aparecen en los libros de gramática, además de Matte Bon 2005a, véase Matte Bon 2004.
16. ¡Sin embargo, los niños son perfectamente capaces de entender la abstracción!

conlleva, nos señala una vía que debemos explorar para constatar y entender numerosos fenómenos que por su parte pueden arrojar una nueva luz sobre el sistema en su conjunto:

a) el infinitivo en español está compuesto de dos elementos que en inglés están separados: por un lado, la noción verbal; por otro, la referencia a la relación predicativa en toda su virtualidad. En sí este dato parece evidente. Sin embargo, tomar conciencia de él puede resultar provechoso para entender muchas estructuras.

b) debemos interrogarnos sobre qué operadores desempeñan funciones análogas a los del inglés para hablar de la relación predicativa. Esto nos llevará a considerar algunos fenómenos (*a, de*, gerundio, por ejemplo) desde otra perspectiva. Si analizamos las cosas preguntándonos por la perspectiva desde la que contemplamos la relación predicativa, constatamos por ejemplo, una sorpredente regularidad que no podemos notar si analizamos los diferentes elementos aisladamente en una perspectiva que considera los enunciados como secuencias lineales:

Nos situamos antes de la relación predicativa	Estamos EN la relación predicativa	Estamos más allá de la relación predicativa, la hemos superado. La relación predicativa se presupone
a	***gerundio***	***de***
ir a + infinitivo empezar a ponerse a aspirar a	estar + gerundio seguir + gerundio gerundio utilizado solo	dejar de acabar de (perífrasis) terminar / acabar de

A su vez, esto nos proporciona una nueva perspectiva para el análisis de los demás usos de las preposiciones *a* y *de*. *De*, por ejemplo, en todos sus usos nos informa de que entre los dos elementos relacionados hay algo que viene de un *antes* abstracto en la cronología metalingüística de creación del enunciado. Las interpretaciones que demos de los diferentes usos dependen del conocimiento que tengamos del mundo y de los datos contextuales. No puedo desarrollar aquí esta hipótesis en todos sus aspectos. Me limitaré a señalar que ya presentar un esquema como el que acabamos de ver puede contribuir a poner en marcha un proceso más profundo de reelaboración de los datos y adquisición del sistema.

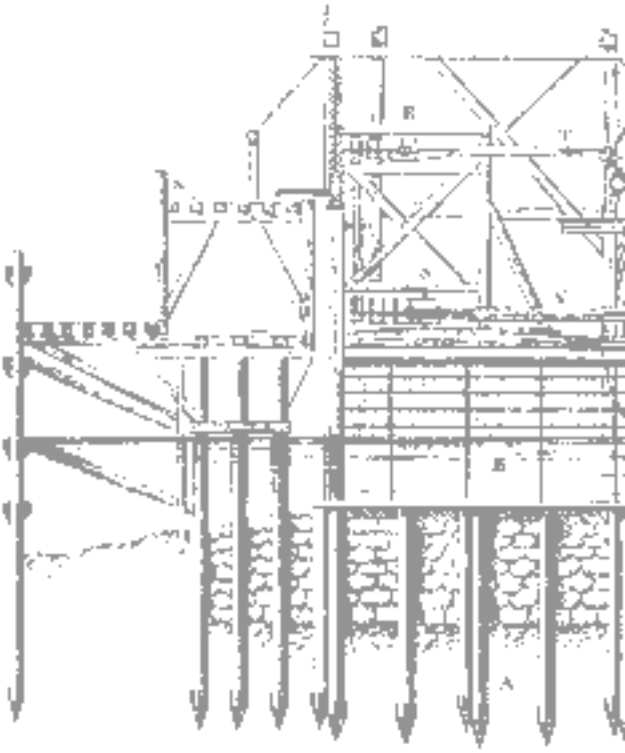
c) una hipótesis como la de Adamczewski nos obliga a interrogarnos sobre los diferentes elementos del sistema verbal español en términos de acto de enunciación: ¿qué está haciendo el enunciador?, ¿cómo se sitúa con respecto a la relación predicativa?, etc. Si analizamos la oposición modal desde esta perspectiva, en términos de intrucciones que proporciona el enunciador a su interlocutor para la correcta interpretación del estatuto metalingüístico que confiere a la relación sujeto–verbo, podemos entender numerosos fenómenos[17].

17. Véase Matte Bon 2001 y Matte Bon 2002.

d) Solo si entendemos que, igual que los modales ingleses, *deber* y *tener que* son herramientas en manos del enunciador para referirse a la relación predicativa, se entiende por qué para anular enunciados como *Deben de ser las tres* o *Tienes que venir mañana* el enunciador utiliza los verbos *poder* (*No pueden ser las tres*) y *hacer falta* (*No hace falta que vengas mañana*). *Deber* es aquí una herramienta con la que el enunciador expresa un cálculo de máxima probabilidad. Para desecharlo, presenta el hecho enunciado como imposible. *Tener que* en la forma negativa sería otra imposición diferente. Si lo que se quiere es cancelar una imposición anterior, no sirve.

Además, si se entiende que con *deber* y *tener que* el enunciador expresa un punto de vista sobre la relación predicativa, basta entender la diferencia que existe entre estos dos operadores para explicar por qué *Debió decírselo* se interpreta como expresión de hipótesis sobre el pasado o bien como recriminación por algo que no ocurrió, mientras que *Tuvo que decírselo* puede ser la expresión de algo sucedido en el pasado. (Volveremos a esto más adelante.)

Hemos visto, pues, que los modales ingleses representan herramientas con las que el enunciador expresa puntos de vista sobre la relación predicativa. Dichos operadores van por parejas. Así, frente a *shall*, disponemos de *will*; en alternativa a *may* podemos usar *can*; en lugar de *must*, podemos atribuir al sujeto un simple *to* con *have* + *to*. La diferencia que existe entre los dos elementos de cada una de estas parejas es constante. Al tratarse de ámbitos diferentes, cambian, naturalmente, los efectos expresivos. Así, por ejemplo, con *shall* el enunciador presenta la relación predicativa como algo que no se da solo y espontáneamente, sino que la crea y la quiere él. Por el contrario, con *will*, la relación predicativa se presenta como algo independiente de la voluntad del enunciador, que sucede espontáneanente: el sujeto y el predicado se atraen como los dos polos de un imán. De ahí que el paradigma clásico del futuro sea con *shall* para las primeras personas y con *will* para las demás: hablando de sí mismo, el enunciador anuncia lo que ha decidido. Visto desde la perspectiva del enunciador, lo que decide otro para sí mismo es algo que sucede espontáneamente, es decir que es un *will*. Veamos esta oposición con algunos ejemplos sacados de algunos de los discursos más famosos de

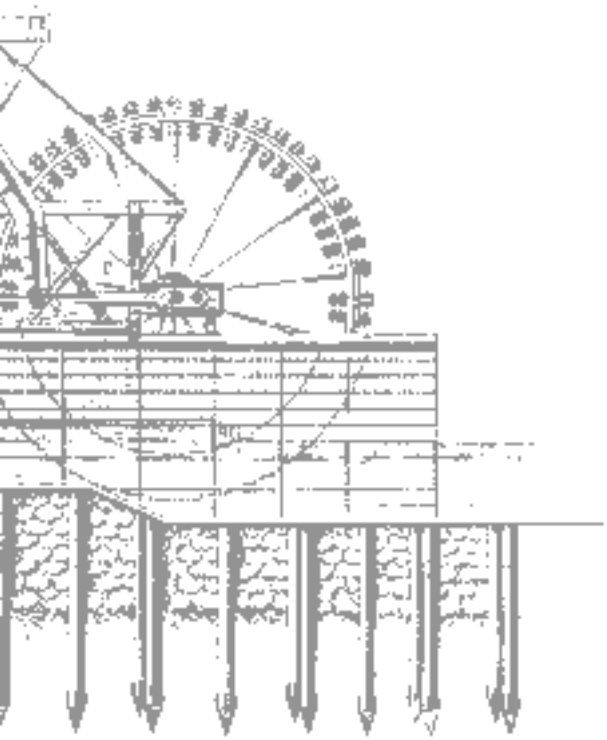


Winston Churchill. Las traducciones que propongo son mías. En ellas he intentado explicitar la operación metalingüística que subyace bajo cada uso:

> Even though large tracts of Europe and many old and famous States have fallen or may fall into the grip of the Gestapo and all the odious apparatus of Nazi rule, we **shall** not flag or fail. We **shall** go on to the end, we **shall** fight in France, we **shall** fight on the seas and oceans, we **shall** fight with growing confidence and growing strength in the air, we **shall** defend our island, whatever the cost may be, we **shall** fight on the beaches, we **shall** fight on the landing grounds, we **shall** fight in the fields and in the streets, we **shall** fight in the hills; we **shall** never surrender...

(W. Churchill, "A Colossal Military Disaster" en *Great War Speeches*, Londres, Corgi, 1978: 25-26)

> Aunque amplios sectores de Europa y muchos estados antiguos y famosos hayan caído o puedan caer en las garras de la Gestapo y todo el odioso aparato de gobierno nazi, estamos decididos a no relajarnos y a no fallar. Estamos decididos a seguir hasta el final, estamos decididos a luchar en Francia, a luchar en los mares y océanos, a luchar con un vigor y una fuerza cada vez mayores en el aire, estamos decididos a defender nuestra isla, sea cual sea el precio que haya que pagar, estamos decididos a pelear en las pistas de aterrizaje, a pelear en los campos y en las calles, a pelear en las colinas, no nos rendiremos jamás...



En este fragmento, Churchill expresa la *voluntad* de resistir a toda costa. De ahí los usos de *shall*.

> This is no war of chieftains or of princes, of dynasties or national ambition; it is a war of peoples and of causes. There are vast numbers not only in this island but in every land, who **will** render faithful service in this war, but whose names **will** never be known, whose deeds **will** never be recorded. This is a war of the unknown warriors; but let us all strive without failing in faith or in duty, and the dark curse of Hitler **will** be lifted from our age.

(W. Churchill, "The war of the unknown warriors" en *Great War Speeches*, Londres, Corgi, 1978: 52)

> Esta no es una guerra de jefecillos y de príncipes, de dinastías y ambiciones nacionales, es una guerra de pueblos y de causas. Hay numerosísimas personas, no solo en esta isla sino en cada país, que servirán [sucederá espontáneamente y no por decisión nuestra] fielmente en esta guerra, pero cuyos nombres nunca se conocerán [así se desarrollarán las cosas independientemente de nuestra voluntad], cuyos actos no quedarán [así se desarrollarán las cosas, yo no hago más que enunciar algo que no decido] registrados. Esta es una guerra de los guerreros desconocidos, pero luchemos sin cejar en nuestra fe o en nuestro deber, y la oscura maldición de Hitler desaparecerá de nuestra era.

Aquí, en cambio, el enunciador está haciendo predicciones de cosas que no decide él ni dependen de él. Además está hablando de terceras personas.

> We do not know yet what will happen in France or whether the French resistance **will** be prolonged [...]. However matters may go in France or with the French Government, or other French Governments, we in this island and in the British Empire **will** never lose our sense of comradeship with the French people. If we are now called upon to endure what they have been suffering, we **shall** emulate their courage, and if final victory rewards our toils they **shall** share the gains, aye, and freedom **shall** be restored to all.
> (W. Churchill, "The finest hour" en *Great War Speeches*, Londres, Corgi, 1978: 36–37)

> Aún no sabemos lo que sucederá en Francia ni si la resistencia francesa será prolongada [...]. Suceda lo que suceda en Francia o con el gobierno francés, o con otros gobiernos franceses, en esta isla y en el imperio británico nunca perderemos [= nunca podremos perder, no forma parte de nosotros] nuestro sentido de camaradería hacia el pueblo francés. Y si ahora nos vemos llamados a soportar lo que han sufrido ellos, emularemos su valor, y si la victoria final premia nuestros esfuerzos nos comprometemos a que ellos compartan todos los beneficios, sí, y a que se restablezca la libertad para todos.

En este tercer fragmento encontramos tres usos que no obedecen al paradigma clásico: *we... will never lose..., they shall share the gains, freedom shall be restored*: en el primer caso, el enunciador no está anunciando simplemente algo que le concierne como algo decidido por él. Lo que le interesa subrayar es que el sujeto y el predicado no son compatibles (*eso no forma parte de nosotros*). En los otros dos, a pesar de que los sujetos sean terceras personas, el enunciador está expresando un compromiso, no se limita a anunciar algo que sucederá independientemente de su voluntad.

Esta interpretación de los hechos nos permite entender por qué para decir que el aceite flota en el agua los ingleses usan *oil will float on the water*: se trata de algo que sucede espontáneamente, es un hecho automático. También entendemos mejor que *you shall do it, whether you want it or not* no es un simple anuncio, sino una

imposición por parte del enunciador. Por otra parte, cuando Gloria Gaynor cantaba *I will survive*, no estaba anunciando algo que quería hacer y que había decidido, sino que estaba expresando algo que sucede espontáneamente: *tú te creías que yo me moriría. Pues no, esa no soy yo, no me conoces, lo que sucede espontáneamente en mi caso es sobrevivir, lo mío es sobrevivir*.

En las preguntas con *shall* el enunciador ofrece un *shall* a su interlocutor para que sea él quien decida. De ahí que *will we meet again?* sea una pregunta referida a lo que sucederá en futuro independientemente de nuestra voluntad (*¿el destino hará que nos volvamos a ver?*) mientras que *shall we meet again?* es una propuesta.

El español no codifica las maneras de hablar del futuro como el inglés. Sin embargo, en numerosos contextos, se dan efectos expresivos análogos, como queda demostrado en los siguientes intercambios:

- Cuando llegues al aeropuerto, estaré esperándote.
+ Y si no estás, ¿qué hago?
- No te preocupes, voy a estar.
- No hagas eso que te vas a caer... Te digo que te vas a caer... Te vas a caer... Te caerás.

En el primero de estos intercambios tenemos la sensación de que al pasar del futuro a la perífrasis, el enunciador añade un elemento de mayor garantía (= te digo que...). En el segundo, tenemos la sensación de que después de mucha insistencia la madre se desentiende, como si dijera algo así como *peor para ti, yo paso, ya te he avisado*. De esto no debemos sacar la conclusión de que con el futuro español, como con *will* en inglés, el enunciador presenta la relación predicativa como algo que no depende de él y que se produce solo y automáticamente y que con la perífrasis, como con *shall*, presenta cosas que sí dependen de él. En realidad, en español el enunciador puede usar *ir a + infinitivo* para expresar predicciones en ámbitos que no dependen de él (*Va a llover*), y el futuro para comprometerse (*Juro que lo haré*.) Vemos, pues, que la lengua española no codifica esta oposición como la inglesa. En este ámbito en español el sistema codifica mucho menos que el inglés en lo que respecta a las actitudes del enunciador. Con el futuro el enunciador se limita a atribuir un predicado virtual al sujeto. Esto hace que en muchos contextos el futuro pueda servir para anuncios y compromisos. Con la perífrasis el enunciador señala que detrás de esa relación predicativa está él, que no se trata de algo que se da solo. (Es decir que la perífrasis es como un *will* en negativo, sin la implicación que conlleva el uso de *shall*.) Esto hace que la perífrasis pueda servir para señalar que lo que se está diciendo está basado en la experiencia personal o en una valoración subjetiva de los datos. Los efectos expresivos que tenemos en los ejemplos que acabamos de ver dependen únicamente del hecho de que en el contexto pasemos de una forma a la otra. En el primero de nuestros ejemplos, primero el enunciador anuncia algo (*estaré esperándote*). Al usar el futuro no está diciendo que no se compromete. Simplemente usa el futuro como mane-

ra más económica y menos marcada de anunciar. Luego pasa a la perífrasis: es decir que pasa de una forma en la que el enunciador de alguna manera se borra a una forma con la que señala su presencia. De ahí la sensación de mayor garantía. En el segundo ejemplo, inicialmente la madre presenta una previsión suya como basada en su experiencia. Por eso usa la perífrasis. Luego, tras varias repeticiones, pasa a una forma en la que el enunciador no aparece, el futuro. De ahí la sensación de que ha decidido desentenderse.
En las respuestas a algo que acaba de decir otro, la perífrasis con frecuencia sirve para achacar al otro la responsabilidad de lo que acaba de decir:

- Está en casa.

+ Pero cómo va a estar en casa.

Al usar la perífrasis en la respuesta, lo que hacemos es señalar que lo que se ha dicho no es algo que pueda darse solo, como algo normal, sino que detrás hay alguien: el efecto expresivo es, pues, explicitando la operación metalingüística, *eso te lo has inventado tú.*
Con estas breves observaciones entendemos, pues, que en español los efectos expresivos se deben a dinámicas contextuales en las que se aprovecha lo poco que tiene codificado el sistema.

La oposición que existe entre *will* y *shall*, decíamos, es paralela a las otras dos. Tenemos, pues, el siguiente sistema:

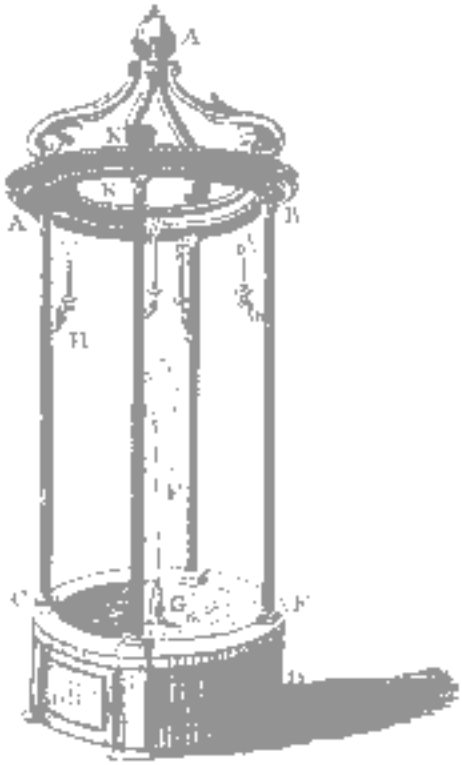
El enunciador presenta la relación predicativa como algo que decide él, depende de él	*El enunciador presenta la relación predicativa como algo independiente de su voluntad, que se da espontáneamente*
shall	**will**
may (= *lo considero posible, lo autorizo, etcétera.*)	**can** (*el sujeto tiene la capacidad, en la situación puede darse, etc.*)
must (= *exijo, pretendo, te aconsejo, etc.*)	**have** + **to** (= *basándome en cálculos objetivos puedo decir que...*)

En español, la oposición *deber/tener que* es paralela a esta: con *deber* el enunciador presenta lo que dice como algo detrás de lo que está él, ya sea porque lo quiere o lo considera aconsejable, ya sea porque está basándose en su experiencia personal; por el contrario, con *tener que* presenta lo que dice como algo basado en consideraciones objetivas. De ahí la distinción que hacen las gramáticas entre *deber moral* y *deber material*. Esto nos permite entender por qué *Debió decirlo* puede ser una recriminación por algo que no sucedió, o expresión de probabilidad sobre el pasado: en el momento de la enunciación el enunciador expresa metalingüísticamente que considera "necesario" algo que dice sobre el pasado, pero a la vez deja claro que lo que está diciendo es algo que dice él desde su perspectiva de enunciador, es decir en el momento de la enunciación. Decir *a posteriori* que algo *debe* ser, no puede interpretarse sino como crítica por algo que no ha sido, o bien como expresión de hipótesis sobre el pasado. Al estar estrechamente relaciona-

do con el momento y acto de enunciación, *deber* no puede describir algo que sucedió en el pasado. En cierto sentido, precisamente por estar vinculado con el acto de enunciación, *deber* es incompatible con el pasado, no tiene ninguna autonomía para proyectarse en el pasado. No sucede lo mismo con *tener que*. Con este operador el enunciador señala que lo que está diciendo no depende de él. Por este mismo hecho, este operador tiene una mayor autonomía para referirse a sucesos pasados, cosas que el sujeto se vio obligado a hacer. De ahí que, al contrario de lo que sucede con el pasado de *deber*, el pasado de *tener que* (*tuvo que*) hable de sucesos acaecidos en el pasado.

A diferencia de lo que ocurre en inglés, en español en este ámbito por el mero hecho de hacerse cargo de algo, el enunciador lo relativiza. Algo análogo sucede cuando después de decir algo, añadimos *vamos, digo yo*. Al subrayar que se trata de algo que decimos nosotros, dejamos la puerta abierta a otras posibilidades, a lo que podrían decir otros. Esto explica que los usos de *deber* parezcan más "débiles" y se interpreten a menudo por la línea de los consejos. Y puestos a relativizar, el español prefiere las formas de *deber* en condicional: *deberías, debería*, etc. Además, en español hablado se usa con frecuencia *no debes, no debe*, etc. Y los usos de *debe* se interpretan a menudo como expresión de probabilidad. Con *tener que*, decíamos, el enunciador presenta lo que dice como basado en datos objetivos. Ahora bien, no debemos olvidar que de cualquier forma quien habla es el enunciador y que, por tanto, en última instancia es él el responsable de lo que dice. Esto le permite utilizar *tener que* para conferir mayor perentoriedad a lo que dice escondiéndose metalingüísticamente tras sus palabras. Esta observación nos permite notar un ámbito sobre el que sería muy interesante interrogarse desde una perspectiva contrastiva: *¿qué sucede en cada lengua cuando el enunciador adopta tal o cual actitud ante la relación predicativa? ¿A qué efectos expresivos podemos llegar?* Además de preguntarse qué operaciones metalingüísticas llevamos a cabo en cada ámbito y cómo se plasman en cada lengua, sería interesante interrogarse por esta línea sobre las posibilidades expresivas que conlleva cada elección.

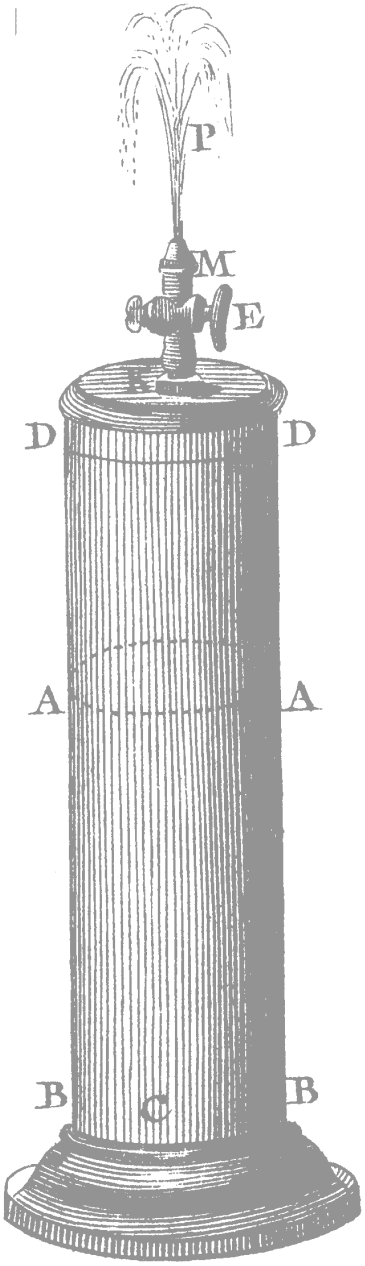
En Matte Bon 2005 me refería al hecho de que suelen compararse fenómenos equi-



valentes, y que sin embargo es frecuente que las lenguas aprovechen los mismos mecanismos en ámbitos diferentes. Aquí nos hallamos ante una serie de operadores con los que el enunciador se hace cargo de lo que dice, y una segunda serie con la que en cierto sentido se esconde tras sus palabras al presentar lo que dice como algo que no depende de él. Esta dicotomía puede ayudarnos a dar cuenta de otros numerosos fenómenos: en el fondo, la oposición *ser/estar* en español también tiene que ver con esto. Y de hecho son frecuentes los casos en los que el enunciador utiliza *estar* para señalar que es él quien controla lo que está diciendo o que se está basando en su experiencia o en sus apreciaciones personales. Por el contrario, con *ser* el enunciador clasifica, presenta datos objetivos, que todo el mundo puede ver. De ahí que cuando el enunciador basa lo que dice en unos conocimientos previos y no se limita a clasificar de manera objetiva, utilice con frecuencia *estar*: así cuando decimos de un sujeto que *es gordo* estamos llevando a cabo una operación de clasificación. Cuando decimos que *está gordo*, expresamos una valoración que tiene en cuenta un conocimiento previo del sujeto o una valoración subjetiva por parte del enunciador. De ahí que puedan darse en español enunciados como *es gordo, pero no está gordo*, o *es bueno, pero no está bueno*. Aparentemente podría pensarse que estos enunciados encierran una contradicción, y más si se considera, por la línea de la gramática tradicional, que lo que se dice con *ser* es permanente y lo que se dice con *estar* transitorio. En realidad en estos enunciados no hay ninguna contradicción: por un lado se clasifica, y por otro se expresa una valoración subjetiva. Las interpretaciones irán, pues, por la línea de *pertenece a la clase X pero yo considero que...* Así, el primero de nuestros ejemplos puede parafrasearse como *se puede clasificar como gordo, pero no se nota*.

Existen otros muchos fenómenos de diferentes lenguas que pueden explicarse por esta línea: en la expresión de la pasiva en italiano existe la elección entre *andare + participio* y *venire + participio*: en el primer caso el enunciador presenta una valoración suya que puede referirse a algo que considera necesario o simplemente implicar cierta garantía acerca de lo que está diciendo. *Questa porta va dipinta* significará, pues, *esta puerta tiene que pintarse, es necesario pintarla*, mientras que el sentido de *Il gazpacho va servito freddo* puede explicitarse, si hacemos hincapié en la actitud del enunciador con respecto a lo que dice, como *yo te digo que el gazpacho se sirve frío (porque lo sé, lo conozco)*. Por otra parte con *venire + participio* el enunciador se limita a expresar algo que sucede independientemente de su voluntad y de sus valoraciones personales: *Il gazpacho viene servito freddo* significa, pues, *el gazpacho se sirve frío pero no porque te lo diga yo, sino porque es lo que sucede habitualmente, lo sirven frío*. Por la misma línea puede explicarse la oposición que existe en italiano entre *di* y *da*.

Con estos ejemplos vemos cómo la comprensión de un fenómeno de una lengua puede proporcionarnos herramientas para analizar numerosos fenómenos de ámbitos muy diferentes en otras lenguas. Sin embargo, es fundamental no cometer



el error de trasladar de una lengua a otra los criterios y los mecanismos sin estudiar atentamente los matices. Sucede a veces que en el análisis de una lengua se utilicen categorías que en esa lengua no existen o conceptos útiles, que sin embargo para hablantes de otras lenguas significan cosas muy distintas. Esto puede originar problemas y confusiones. Así, en algunas gramáticas de la lengua rusa publicadas en Occidente se habla del modo subjuntivo[18], un modo que en ruso no existe. O al enseñar español a extranjeros se explica la oposición *imperfecto/indefinido* en términos aspectuales y se explica que el imperfecto español es imperfectivo, frente al pretérito perfecto o al indefinido, que serían perfectivos. Esto puede generar enormes confusiones para los hablantes de lenguas como el ruso en las que esta oposición está codificada en el léxico e implica categorías distintas. Así los alumnos de lenguas eslavas producen enunciados como **Ayer trabajaba toda la tarde* o **¿Leías el periódico de hoy?* en lugar de *Ayer trabajé toda la tarde* y *¿Has leído el periódico de hoy?* Esto se debe a que en sus lenguas en estos casos se usaría el imperfectivo, que es la forma no marcada para referirse al simple hecho de que exista la relación sujeto-verbo[19].

Son numerosos los ámbitos que podríamos seguir explorando. Esperamos que estos pocos ejemplos puedan servir para sugerir algunas de las posibilidades que podrían surgir de un análisis contrastivo renovado. El primer paso es inevitablemente replantearse algunas categorías y llegar a dar cuenta de los fenómenos de maneras más coherentes.

18. Véase, por ejemplo, L. Martínez Calvo 1968.
19. A esto se refiere T. Goglova en su artículo "La enseñanza del español a rusohablantes", pág. 6.

Referencias bibliográficas

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

ADAMCZEWSKI, H., 1978, *Be + ing dans la grammaire de l'anglais contemporain*, París, Champion.

ADAMCZEWSKI, H., 1982, *Grammaire linguistique de l'anglais*, París, A. Colin.

BENOT, E., 1904, *Gramática inglesa y método para aprenderla*, Madrid, Sucesores de Hernando.

DELMAS, C. *et alii*, 2005, *Faits de langue en anglais. Méthode et pratique de l'explication grammaticale*, París, A. Colin (1.ª ed. Dunod, 1993).

FOWLER, H. W.– FOWLER, F. G., 1931, 3.ª ed., *The King's English*, Londres, Oxford University Press (reimpresión de 1970).

GAGLIARDELLI, G., 1999, *Elementi di grammatica enunciativa della lingua inglese*, Bolonia, Clueb.

GARCÍA ARRANZ, A., 1986, *Gramática inglesa comparada*, Madrid, Edi6.

GOGLOVA, T., "La enseñanza del español a rusohablantes", Cuadernos Cervantes, http://cuadernoscervantes.com.

LADO, R., 1973, *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*, traducción española de J. A. Fernández, Madrid, Ediciones Alcalá. La edición original es de 1957.

MARTÍNEZ CALVO, L., 1968, *Gramática rusa*, Barcelona, Sopena.

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.

MATTE BON, F., 2004, "El análisis contrastivo en algunos manuales de gramática española publicados en Italia en los últimos años" en curso de publicación en *Mots Palabras Words* – 6/2004, http://www.ledonline.it/mpw/

MATTE BON, F., 2005, "Comparar lenguas y fenómenos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras" en *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera,* núm. 32, abril de 2005, págs. 11-28.

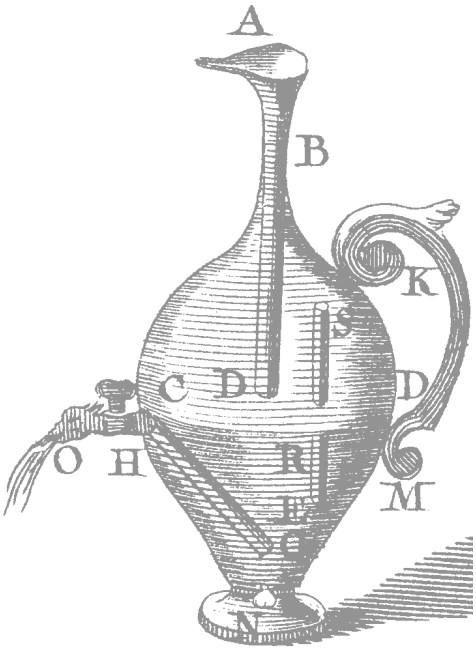
STOCKWELL, R. P. – BOWEN, J. D. – MARTIN, J. W., 1965, *The Grammatical Structures of English and Spanish*, Chicago, The University of Chicago Press (6.ª ed., 1973).

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

En las sugerencias publicadas con el artículo aparecido en el n.º 32 del *Boletín* señalaba que 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. Los estudios contrastivos son especialmente frecuentes entre quienes se dedican al análisis y la enseñanza de lenguas fuera del país en el que se hablan. Son decididamente menos frecuentes los trabajos dedicados a los aspectos metodológicos de la comparación de lenguas.

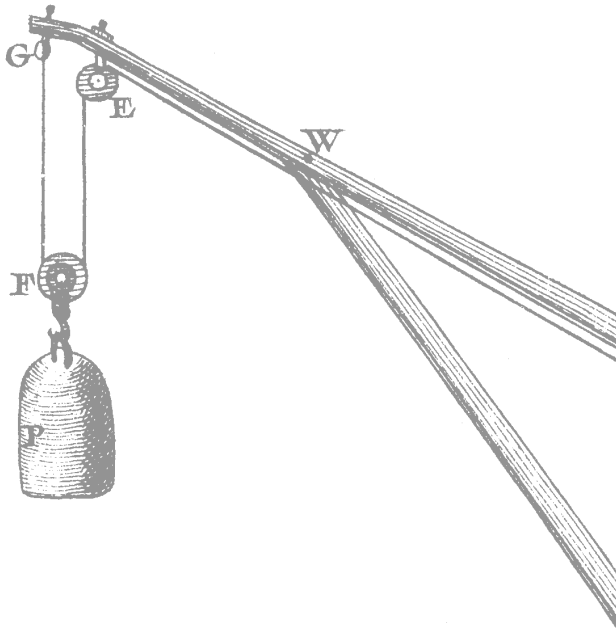
En el artículo anterior recomendaba algunas obras de carácter general que podían ayudar a los profesores a dotarse de herramientas para abordar el estudio de las lenguas en diferentes niveles. Aquí aconsejaré algunas lecturas más específicas que pueden ayudar a reflexionar sobre los aspectos metodológicos de las comparaciones y sobre el tipo de análisis gramatical que adoptamos como punto de referencia, por la línea presentada dentro del texto del artículo.

Naturalmente, en estas sugerencias, como en las del artículo anterior, no hay ninguna pretensión y ningún intento de exhaustividad (sería imposible). He optado por renunciar a que fueran representativas de las posibles líneas de investigación para proponer lecturas que me parecen sugerentes (Lado, Adamczewski, Delmas) para el apasionado de los *faits de langue* (cfr. Delmas y otros). Además, a pesar de que no puede compararse con los trabajos de los autores citados por no ser sugerente, ni tan apasionante, cito mi artículo "El análisis contrastivo en algunos manuales de gramática española publicados en Italia en los últimos años" por la exclusiva razón de que puede ayudar al lector interesado a profundizar en algunos aspectos mencionados aquí.



LADO, R., 1973, *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*, ***traducción española de J. A. Fernández, Madrid, Ediciones Alcalá. La edición original es de 1957.***

Una de las pocas obras que nos proponen una reflexión sobre cómo comparar lenguas en diferentes niveles (véase lo que digo de ella en el artículo). Desarrollada con criterios estructuralistas, esta obra no se plantea los problemas relacionados con el uso de la lengua en contexto, ni con los diferentes actos de habla que realizamos en una lengua. Tampoco hay en ella muchas menciones del registro, ni de las enormes potencialidades que derivan de mecanismos como la *implicatura*, que para poder funcionar presuponen un buen conocimiento por parte de los hablantes del código así como de los usos habituales. Sin embargo, una vez asumidos estos límites, debidos en gran medida a la época en que se escribió, este libro de Lado es apasionante por su sistematicidad y por su rigor dentro del marco teórico en el que se mueve.

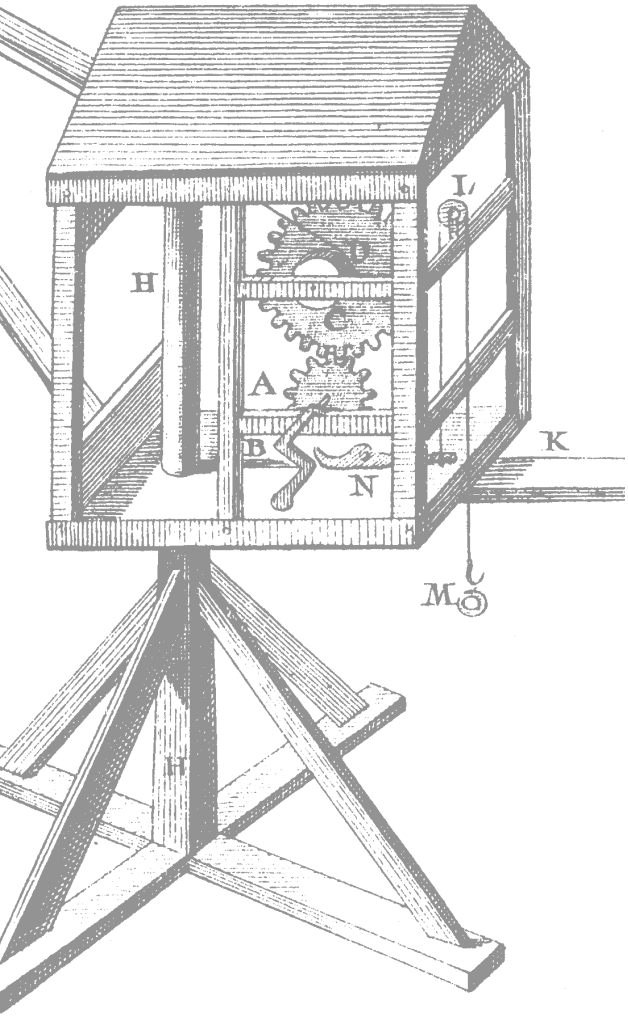


ADAMCZEWSKI, H., 1982, *Grammaire linguistique de l'anglais,* ***París, A. Colin.***

GAGLIARDELLI, G., 1999, *Elementi di grammatica enunciativa della lingua inglese*, ***Bolonia, Clueb.***

Estas dos obras presentan la gramática de la lengua inglesa desde una perspectiva de gramática de la enunciación concebida en términos de operaciones metalingüísticas como la descrita en el artículo. Ya desde el índice se nota el cambio radical de perspectiva con respecto a los manuales tradicionales de gramática de la lengua inglesa. El libro de Gagliardelli se

ocupa esencialmente del sistema verbal, mientras que Adamczewski extiende el análisis a otros ámbitos. En algunos aspectos Gagliardelli, quien sigue la línea de Adamczewski, explicita y razona más sus explicaciones que Adamczewski, que para el lector no avezado puede parecer tal vez un poco críptico en algunos momentos. La lectura de estas dos obras requiere sin lugar a dudas cierto esfuerzo de abstracción y la disponibilidad para poner en tela de juicio muchas de nuestras creencias. Sin embargo, si uno se deja llevar, puede resultar conmovedora.



DELMAS, C. y otros, 2005, *Faits de langue en anglais. Méthode et pratique de l'explication grammaticale,* ***París, A. Colin (1.ª ed. Dunod, 1993), especialmente págs. 3-32.***

Claude Delmas es un discípulo y colaborador de Adamczewski. En las primeras treinta páginas de este libro presenta los conceptos teórico-metodológicos fundamentales de la gramática de operaciones metalingüísticas. Posteriormente, diferentes autores comentan ejemplos desde esta perspectiva. Este libro puede representar una excelente introducción a este enfoque.

MATTE BON, F., 2004, "*El análisis contrastivo en algunos manuales de gramática española publicados en Italia en los últimos años****" en curso de publicación en Mots Palabras Words – 6/2004,*** http://www.ledonline.it/mpw/

En este artículo analizo diferentes aspectos problemáticos desde el punto de vista

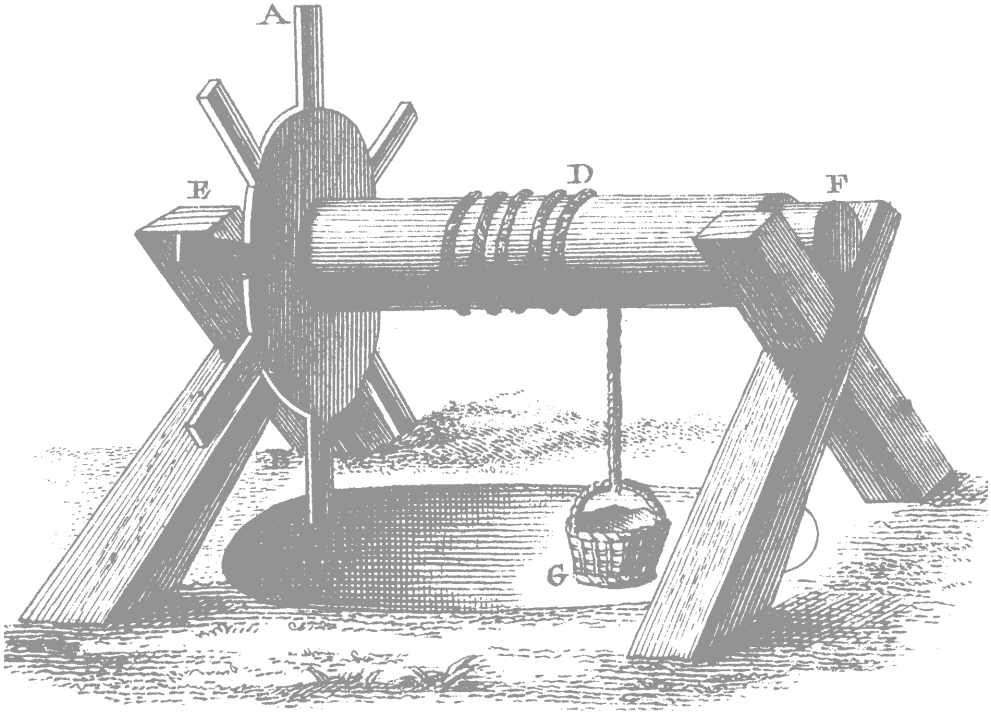
metodológico de algunas gramáticas del español publicadas en los últimos ocho años en Italia. Este trabajo recoge parte de las observaciones surgidas en un proyecto de investigación que nos llevó a analizar muchas otras gramáticas (y no solo del español) publicadas en diferentes países. La mayor parte de las tendencias descritas se aplican a numerosas gramáticas del español publicadas en otros países, y no solo en Italia. Sin pretender ser exhaustivo, este trabajo puede servir de guía para la reflexión crítica a partir de la lectura de las gramáticas contrastivas.

Revista Carabela n.º 52, monográfico «*La Linguística contrastiva en la enseñanza de ELE****», Madrid, SGEL, septiembre de 2002;***

Revista Cuadernos Cervantes en línea, dosier «*Lingüística contrastiva****»,*** http://www.cuadernoscervantes.com/lc_index.html

Una reflexión teórica desde la perspectiva del enfoque cognitivo (primer artículo de este número de la revista *Carabela*) y diferentes artículos sobre las mayores dificultades que tienen los hablantes de diferentes lenguas (árabe, francés, chino, (*Carabela*) ruso (las dos), portugués, italiano, griego moderno, alemán, inglés, sueco (*Cuadernos Cervantes*) al aprender español.

Además, se recomienda la lectura crítica de libros de gramática.



Explotación didáctica de una serie de televisión

NATIVIDAD PERAMOS SOLER
nperamos@itl.auth.gr

Resumen

Los recursos audiovisuales como las series o películas pueden modificar la actitud "pasiva" del alumno. La autenticidad de los materiales, con una correcta explotación, estimula la cooperación, el aprendizaje y el interés del alumno. El objetivo de este trabajo es mostrar cuáles son las ventajas de usar este elemento en las clases de ELE y aportar algunas ideas de qué se puede hacer en el aula para desarrollar destrezas comunicativas y fomentar el trabajo cooperativo entre los miembros de una clase.

Introducción

El uso del vídeo en la clase de ELE surge tras la necesidad de mostrar a un alumno un ámbito lingüístico real que abarque un gran número de contenidos y que al mismo tiempo posibilite el desarrollo de las cuatro destrezas. No obstante, en numerosas ocasiones, se tiende a proyectar una película sin tener en cuenta aspectos como el tiempo de proyección, el nivel, la capacidad del alumno para aprehender y absorber la información que al mismo tiempo se le proyecta, etc. Hay que tener en cuenta que una proyección no solo añade a la imagen información lingüística, cultural o social sino información no verbal, como los gestos. El profesor, antes de emitir cualquier tipo de película, debe realizar un estudio exhaustivo de la misma y comprobar que se adecua a las necesidades de su alumnado.

Este intento de promover en clase actitudes menos pasivas nos lleva a utilizar el vídeo, una excelente forma de profundizar en el conocimiento de la cultura de un país, y establecer una imagen mental de la cultura, en este caso la española. La imagen, por otra parte, facilita a que la comprensión auditiva sea más completa ya que la lengua, en una serie o película, se desarrolla en un contexto real, es decir, posee ejemplos de la lengua hablada: expresiones, comportamientos lingüísticos (excusas, explicaciones), pausas, entonación, ritmo del discurso, etc.

Para que la actividad sea todo un éxito y no se convierta en pasiva, uno de los aspectos que el profesor debe tener en cuenta es el empleo correcto del vídeo. El primer paso que ha de realizarse para un correcto uso de una proyección es tener en cuenta los siguientes aspectos: ¿Para qué lo usamos? ¿Con qué alumnos? ¿Qué les va a aportar? Una vez establecidos estos criterios se parte de la selección de

un fragmento de una película o un cortometraje y se establecen los siguientes puntos:

a) Selección del fragmento y contenido: Lo ideal es que sea una escena cerrada.
b) Determinación del nivel: Debemos considerar que el destinatario de una película debe ser un alumno con nivel de lengua medio-avanzado.
c) Determinación de los objetivos: Debemos pensar que los objetivos no solo han de ser lingüísticos sino también culturales (saludos, comportamientos, vida cotidiana, etc.) y pedagógicos (estos dependen de la explotación didáctica del profesor).
d) Tiempo de la práctica: El tiempo de la práctica no ha de superar los 15 minutos, sobre todo en las primeras proyecciones, ya que los alumnos tienden a "desconectarse" pasada esta fase.
e) Actividades: Pueden ser realizadas antes, durante o después del visionado.

Propuestas didácticas. El uso de la televisión y su explotación didáctica

Planificar la didáctica de la serie "Cuéntame cómo pasó" y "Los Serrano".

LOCUCIONES

Nivel	Intermedio B2.
Duración	30 minutos.
Selección del fragmento y contenido	Capítulo 3 de *Cuéntame cómo pasó*. Secuencia: D.ª Herminia y D.ª Valentina en el portal. Capítulo 9 de *Cuéntame cómo pasó*. Secuencia: En el bar.
Objetivos	-Uso de refranes. -Contextualizar las frases hechas y refranes.
Tiempo de preparación	Ninguno.
Pasos de la actividad	Durante el visionado.
Actividad	a) El docente previamente ha facilitado a los alumnos las expresiones incompletas. b) En la secuencia presentada aparecen una serie de locuciones y los alumnos deben rellenar los huecos de las frases. c) Finalmente deben elegir un significado para cada expresión.

Capítulo 3

1. Cada _____ a su olivo.
   a) Cada uno a su casa o lugar.
   b) Alguien busca a otra persona.
   c) Alguien busca a su pareja.

2. A la _____, viruelas.
   a) Es mejor que algo ocurra tarde.
   b) Algo ocurre demasiado tarde.
   c) Saber algo desde muy pronto.

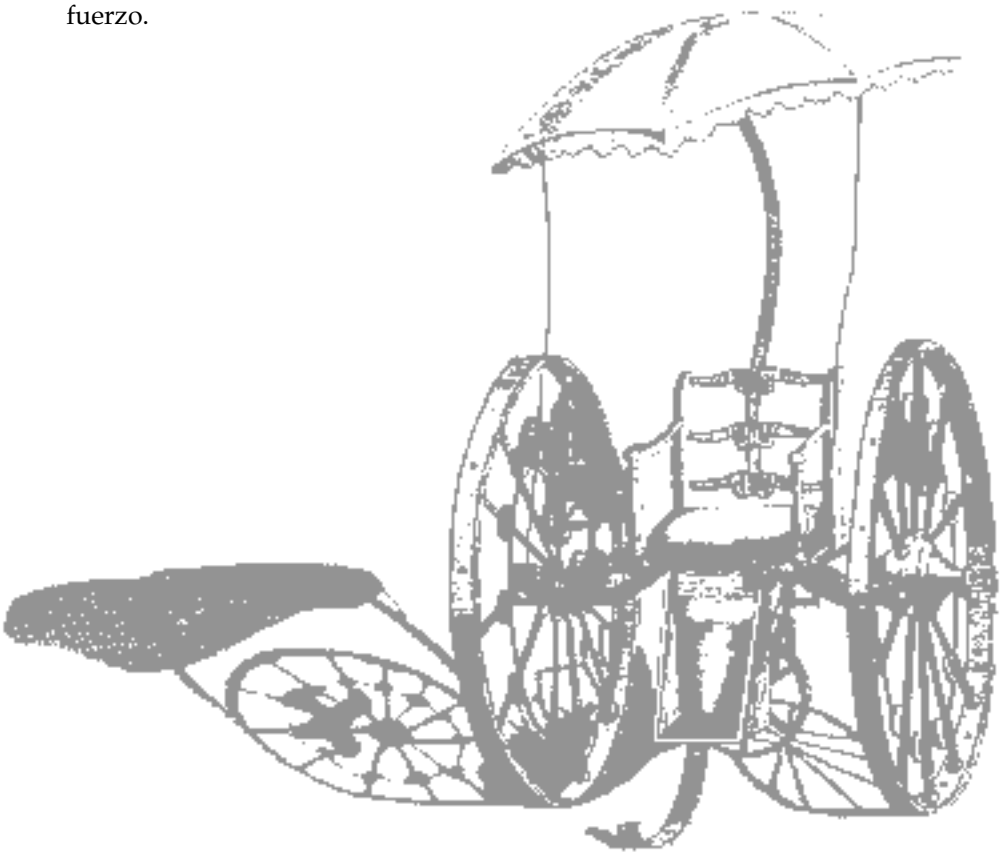
3. Quien quiere _____ que se moje…
   a) No consigues tus propósitos.
   b) Para conseguir tus propósitos debes intentarlo.
   c) Consigues tus propósitos sin esfuerzo.

Capítulo 9

1. Le daba una _____.
   a) Un beso.
   b) Un golpe.
   c) Un abrazo.

2. No lo dejan ni a _____ ni a _____ _____.
   a) No lo dejan durante la noche.
   b) No lo dejan durante el día.
   c) No lo dejan de ninguna manera.

3. Da _____.
   a) Es lamentable.
   b) Es perjudicial.
   c) Es admirable.



A

B

C

D

E

F

1. Antonio Alcántara

En este grupo, un hombre trabajador que ha luchado toda su vida para vivir solo/a.

2. Inés Alcántara

Mujer de pocas palabras, la abuela materna de los Alcántara es una fuente inagotable de sentido común y sabiduría popular para a su hija de Francisco.

3. Carlos Alcántara

La ama mujer de su tiempo, que acepta con agrado su función de ama de casa. A pesar de su modelo de mujer conservadora, sabe de que Antonio ya a treinta años ha de papel de cabeza de familia.

4. Toni Alcántara

Es un chico inteligente y sensible que no permanece ajeno a la realidad de los tiempos que le han tocado vivir.

5. Mercedes Fernández

Es un niño muy despierto, con una gran imaginación, que trae a su padres de cabeza con sus continuas travesuras.

6. Herminia López

La protagonista de los Alcántara es el miembro de la familia que, a pesar que crece, más se aleja del modelo de vida que sus padres le enseñaron de pequeño.

PERSONAJES EN ORDEN

Nivel	Intermedio A2-B1.
Duración	30 minutos.
Selección del fragmento y contenido	Capítulo 7 "Amistades peligrosas" de *Cuéntame cómo pasó*. Secuencia: En el salón.
Objetivos	- Familiarización con los personajes. - Descripción y valoración personal de los personajes. - Familiarización con los nombres y apellidos españoles.
Tiempo de preparación	Ninguno.
Pasos de la actividad	a) Se les facilita a los alumnos la ficha con los personajes de la serie. b) Se realiza el visionado de una secuencia determinada. Los alumnos deben realizar la ficha facilitada por el docente. c) Finalmente los alumnos elegirán un personaje para describirlo.

CON SECUENCIAS… DE SERIE

Nivel	Intermedio B1-B2.
Duración	30 minutos.
Selección del fragmento y contenido	Capítulo 10 "Un hombre sin corazón" de *Cuéntame cómo pasó*. Secuencia: En la cena.
Objetivos	- Enlazar frases. - Buscar uniformidad en el diálogo. - Comentar las locuciones y expresiones.
Tiempo de preparación	Ninguno.
Pasos de la actividad	a) A los alumnos se les facilitan dos columnas de frases. b) La actividad se realiza durante el visionado. Han de unir las frases de ambas columnas de acuerdo con el diálogo. c) Finalmente se comentan las diferentes expresiones.

A. No se lo **toman a risa**.

B. Yo no me reúno con la gente...

C. El comercio cierra muy tarde...

D. Pero mamá no está con esos señores **por gusto**...

E. No, señor...

F. ¡Qué pedido **ni qué ocho cuartos**!

1. se habrá tenido que esperar para hablar con el jefe de compras.

2. a las tantas de la noche.

3. a ver si por ganar mas dinero **hace uno lo que le da la gana**.

4. ¿No ves que es un programa de Chicho?

5. mando a paseo los pantalones.

6. es para que le hagan un pedido.

felicidad (x 2) - **despertar** - **largo** (2) - **abrazo**
recordar - **niño** – **sueños** - **sabor**

Cuéntame, tú que has vivido *el _____
de un tiempo que tus cambió.
*Volverás a ser un _____
*tú _____ las largas tardes de sol

Háblame de lo que has encontrado
en tu _____ caminar.
Cuéntame cómo te ha ido
si has conocido la _____.

Sentirás el dulce _____ de aquellos padres
que dieron todo por ti,
el _____ del primer beso,
todos los _____ que tú querías cumplir.

Háblame de lo que has encontrado
en tu _____ caminar.
Cuéntame cómo te ha ido
si has conocido la _____.
Hoy podré, junto a ti,
evocar el ayer.
Háblame de aquellos días.
Háblame de aquellos días.

CUÉNTAME

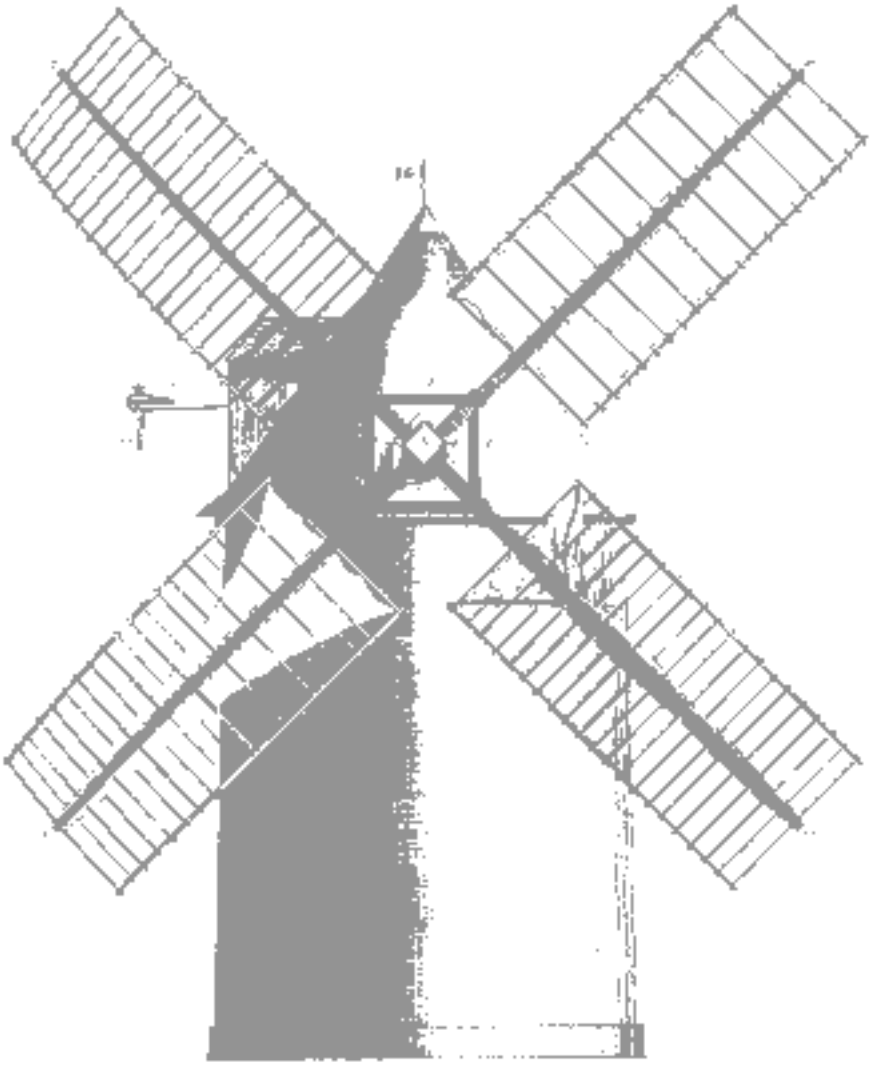
Nivel	Intermedio A2-B1.
Duración	25 minutos.
Material	Canción: *Cuéntame como pasó*.
Objetivos	- Uso de "al + infinitivo". - Uso de la "sustantivación de los infinitivos". - Los tiempos verbales. "Volver + a + infinitivo".
Tiempo de preparación	Ninguno.
Pasos de la actividad	a) Los alumnos completan la canción con el vocabulario que se les ofrece. b) Deben corregir sus errores. c) La canción permite comentar algunos aspectos gramaticales.

COMPARACIÓN DE SECUENCIAS

Selección del fragmento y contenido	-Serie: *Los Serrano*. Capítulo 5. Secuencia: En la cena. -Serie: *Cuéntame cómo pasó*. Capítulo 7. Secuencia: En el almuerzo.
Nivel	Intermedio-avanzado.
Determinación de los objetivos	- Potenciar el aprendizaje de elementos socioculturales. - Los hábitos de la familia española. - Cambios sociales e históricos.
Tiempo de la práctica	60 minutos.
Actividades	Antes del visionado de la secuencia: § Presentación de las series y fichas técnicas por parte del profesor. § Presentación del vocabulario y expresiones por parte del profesor. § Presentación de hipótesis acerca del título por parte del alumno. Después del visionado de la secuencia: § Comentar los cambios de la familia española. § Diferencias y similitudes con el prototipo de familia de otros países. § Buscar información sobre las series en Internet. www.cuentamecomopaso.net www.losserrano.telecinco.es

Conclusión

El uso de las series de televisión en la clase de español es una manera eficaz de presentar cualquier tema, principalmente de carácter cultural, aportando un componente lúdico y despertando la curiosidad y el interés del alumnado. Por otra parte es significativo, ya que se le da importancia tanto a elementos socioculturales como a los registros lingüísticos, al uso de la lengua, y a la forma de ver el mundo a través de esta. Las dimensiones que abarca el aprendizaje del español, siguiendo estas técnicas, nos permite acercarnos a los elementos paralingüísticos, sociales y culturales que el alumno de ELE, que aprende español fuera del contexto real adquiere solo a través de la figura del profesor.



ENTREVISTA

… a Felipe Pedraza[1]

La relación de Felipe Pedraza con el teatro y con la enseñanza de nuestra lengua, y no solo a españoles en la Universidad de Castilla La Mancha, hacen que nos hayamos interesado en conocerlo un poco más.El Festival de Almagro es un acontecimiento cultural de primer orden en España desde hace bastantes años. En el mes de julio, se dan cita allí las más importantes compañías de Teatro Clásico y, a pesar del calor, ese mes en Almagro "no cabe ni un alfiler".De los orígenes de este Festival y de su evolución comienza hablándonos Felipe Pedraza

Sara Arcas
sararcas@hotmail.com

FP.- *Bueno, ya sabes que se origina en 1978 cuando comenzó a reunir a estudiosos del teatro clásico en unas jornadas que pretendían aglutinar no solo la teoría sino también la práctica teatral. Para ello se creó un patronato. La Universidad de Castilla-La Mancha, en 1992, entra en el patronato, precisamente, para desarrollar las jornadas de teatro clásico.*

SA.- En este momento, existe un director del festival que se encarga de seleccionar y traer los espectáculos que se hayan presentado durante el año pero "las jornadas de teatro" han ido quedando como el corazón académico del festival. Felipe Pedraza las dirige desde el momento mismo en que entra su universidad en este patronato, así es que ya son unos cuantos años de experiencia los que tienes en ellas. Cuéntanos en que consisten .

FP.- *Cada año se propone un tema diferente, el año pasado se trabajó sobre "el corral de comedias", en Almagro tenemos el mejor ejemplo; y este año, el asunto ha girado en torno a "las comedias de caballerías", un género menos conocido, quizá algunos piensan*

1. Doctor en Filología románica por la Universidad de Barcelona y graduado en Arte dramático por el Instituto del Teatro de Barcelona, es Catedrático de literatura española (Teoría e historia del teatro) de la Universidad de Castilla-La Mancha y director del «Instituto Almagro de teatro clásico» y del Departamento de Filología hispánica y clásica. Ha sido profesor de la Universidad de Barcelona, catedrático de instituto y asesor lingüístico de la embajada de España en Brasil. Desde 1992 dirige las *Jornadas de teatro clásico de Almagro*. Ha creado y dirigido varias colecciones filológicas y didácticas, es coautor del método de español para extranjeros *Vamos a hablar* (Ed. Ática, São Paulo) y ha publicado diversos libros de texto para el bachillerato y la enseñanza secundaria (Eds. S.M., Bruño, Cénlit

que no existe pero hay un conjunto de piezas interesantes alrededor de este tema.
Los días que duran estas jornadas, nos reunimos con un grupo de estudiosos del teatro, junto a directores, actores o escenógrafos y asistimos a representaciones, mantenemos coloquios sobre ellas y creo que seguimos siendo el alma del festival aunque totalmente independientes porque el festival, como tal, se ha desarrollado muchísimo y, ahora, ocupa no solo los tres días de las jornadas sino todo un mes de representaciones y, además, representaciones múltiples.

SA.- ¿Cuándo surgió tu interés por el teatro?

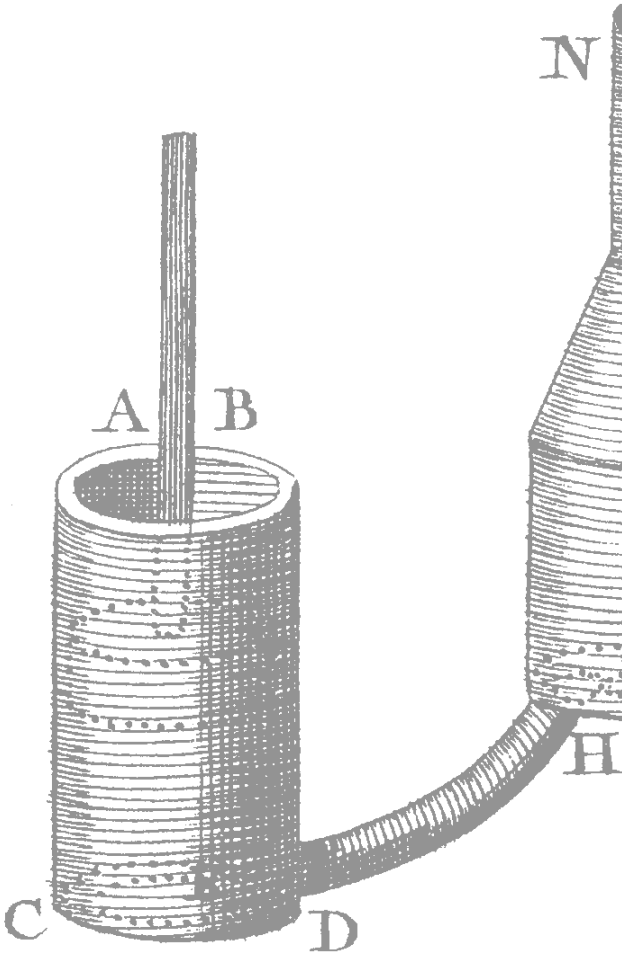
FP.- *Mi pasión por el teatro viene desde la niñez. Yo recuerdo haber visto con siete u ocho años una "Fuenteovejuna" en el castillo de mi pueblo natal. Incluso estudié arte dramático en Barcelona cuando no estaba nada de moda el teatro clásico y cuando, después de estudiar Filología e incorporarme a la universidad de Castilla-La Mancha, me encontré con la sorpresa de que me encargaran esta tarea me sentí entusiasmado.*

SA.- ¿Y cómo se realiza esta tarea?

FP.- *Venimos realizándola con los diferentes directores del festival, con un sinfín de miembros del patronato que han ido pasando en estos años porque son cargos políticos y, en ese sentido, casi podíamos decir que la universidad, que tiene esa vocación de permanencia, en cierta medida ha actuado como memoria del patronato puesto que yo he estado presente en todas sus reuniones desde el año 92, como sabes.*

SA.- ¿Dónde radica la importancia de este teatro llamado clásico? Entusiásmanos a nosotros, Felipe.

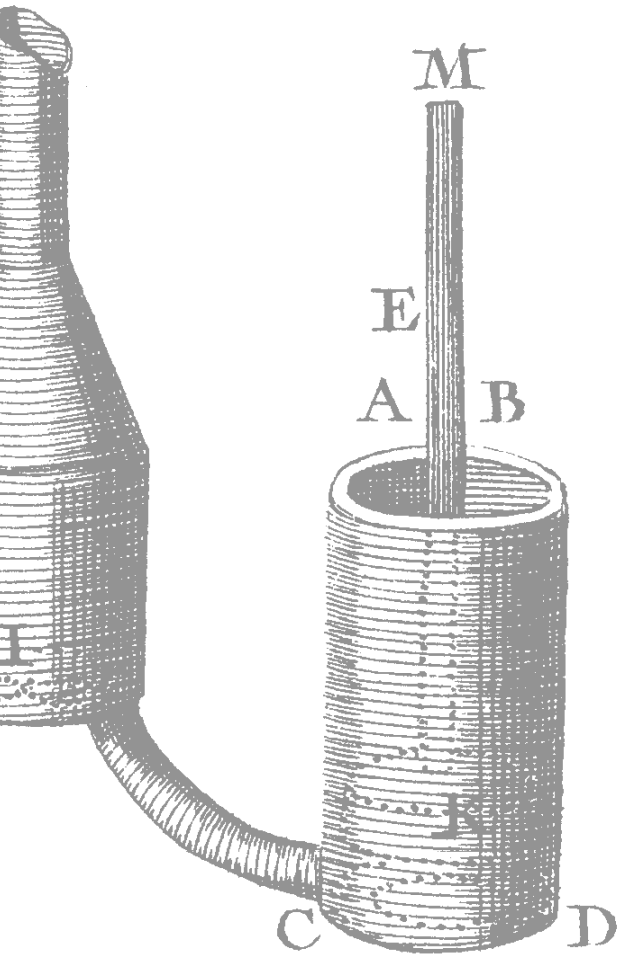
FP.- *Nuestro teatro clásico proporciona a los espectadores una posibilidad de encuentro con un mundo realmente fascinante, es un teatro que tiene una importancia singular dentro de la historia de la humanidad porque se trata, junto al teatro inglés –Shakespeare, Marlow–, del primer teatro comercial de Occidente y del mundo. Con anterioridad, el teatro dependía del poder político, de la iglesia, de la monar-*



quía... y en el transcurso del s. XVI al XVII se produjo un fenómeno revolucionario al que yo creo que no se le ha dado la importancia que realmente tiene.

SA.- Háblanos de ese fenómeno cultural.

FP.- *Es que el teatro pasó a depender, en todos los sentidos, del público, de un público en el que se encontraban todas las clases sociales; los corrales de comedias eran teatros a los que acudían desde los reyes a los más humildes vasallos, asistían doctores y asistían analfabetos, varones y mujeres... en este caso por separado por razones de moralidad y seguridad. En fin, era un teatro que hablaba al pueblo, en el sentido que Alfonso X entendía la palabra pueblo, no como la gente menuda, dice él, sino, precisamente, los grandes, los medianos y los pequeños, es decir, el ayuntamiento de los hombres comunalmente.*



SA.- ¿Y el artista, cómo había de dirigirse a todos ellos?

FP.- *Pues con códigos variados para que todos se fuesen contentos porque una de las finalidades de este teatro es hacer que el público salga satisfecho de la representación, es fundamental porque tiene que volver al día siguiente y tiene que volver a pagar y esto cambia por completo las relaciones entre el creador y su público, es una interacción inmediata. El artista tiene que estar muy atento a ese público porque si no desaparece del mercado.*

SA.- Así es que ya empezamos a hablar de mercado. ¿No es esto un inconveniente?

FP.- *A veces, esta peculiaridad del teatro del Siglo de Oro se ha echado a mala parte, se ha dicho que es una industria y, efectivamente, lo era, era una industria cultural. Precisamente, a mí, lo que me parece grande es que fuera una industria cultural; era comercial y cultural al mismo tiempo y esto me parece trascendental. Quería dejar contento al público con una aspiración de permanencia, con una aspiración de mejorar a ese público y en ese juego dialéctico es en el que se mueve el teatro español. Y solamente tiene un paralelo, que yo sepa, en esa misma época, que es el teatro inglés; no había otro paralelo en Italia donde había un teatro*

cortesano para unas elites y otro de plaza con saltimbanquis, lo que llamamos la comedia del arte, que tiene mucho interés, pero no había esa fusión de mundos.

SA.- ¿Y en Francia?

FP.- *En Francia, pasa lo mismo, se hace un teatro para la corte. La peculiaridad de nuestro teatro de finales del* XVI, *del* XVII *y de parte del* XVIII *es que está pensado para todo un pueblo heterogéneo, variado y que, además, nos ha dejado un puñado de obras maestras, algunas verdaderamente geniales, y otras, que sin llegar a ese punto de genialidad, son obras muy estimables que da realmente gusto oírlas, asistir a su representación... y en Almagro encontramos un lugar que lo hace posible durante todo un mes.*

SA.- Me gustaría saber si el teatro clásico es adecuado para las clases de ELE porque la lengua del Siglo de Oro puede ser difícil para los alumnos extranjeros...

FP.- *Pues para los profesores de lengua española el teatro clásico tiene varias posibilidades, por un lado es un fenómeno cultural que hay que explicar, con independencia de que el aprendiz de español acceda directamente al teatro, lo debe conocer, como debe conocer que existe Velázquez o Goya debe conocer este fenómeno, no ya literario sino cultural, que es el teatro del Siglo de Oro.*

Además, hay una parte de ese teatro, a veces llamado menor, que tiene grandes posibilidades para la enseñanza de la lengua. Yo he publicado un método de español y uno de sus capítulos es una adaptación, una modernización, una simplificación también, del Paso de las Aceitunas, que es una obra maestra que dura cinco minutos. Son cinco minutos de maestría constructiva de lenguaje popular.

SA.- Pero, por ser popular en su época tendrá bastantes dificultades en la lengua actual.

FP.- *Claro, por eso hay que trasladarlo a nuestra época, hay que adaptarlo y, para el que aprende español, hay que simplificarlo. Pero, una vez hecho esto, tiene la ventaja de que el alumno que se enfrenta con el texto no solo asimila el español sino que, además, lo vive al representarlo como una experiencia personal y colectiva, asimila una serie de frases que tiene que sentir por dentro, integrarlas de verdad.*

SA.- ¿Cómo te has enfrentado con el texto para adaptarlo a la actualidad?

FP.- *Hay muchos detalles..., por ejemplo, uno de los personajes se llama Turubio, hoy es un nombre que no se usa, es una variante de Toribio que tampoco es muy usual, así es que, en mi versión, se llama Tomás que es un nombre más próximo a nuestros usos y costumbres. Pero esto se puede hacer con otras obras de Lope de Rueda que casi están pidiendo la adaptación, y con otras piezas breves, como los entremeses de Cervantes.*

SA.- No sé qué dirían los cervantistas de todo esto...

FP.- *Si es un riguroso cervantista, que toquemos una coma de Cervantes puede parecerle un atentado pero lo cierto es que no lo es. En esas piezas de Cervantes hay dos grupos de valores, uno puramente lingüístico –cómo lo dice, cómo está construida la frase– y hay*

otro tipo de valores dramáticos –cómo está construida la acción–. Nosotros tenemos que sacrificar toda la riqueza lingüística de Cervantes porque tenemos que hacer que el alumno vaya escalando, paso a paso, su dominio del español. De esta manera, se ofrece al alumno la experiencia inolvidable de vivir una realidad artística que construye él mismo, aunque sea modesta. Participar en esta experiencia teatral de creación colectiva no es solo aprender "de memoria" el texto, no es solo recitarlo e interpretarlo sino que, en el proceso de los ensayos, tiene que ir construyendo ese personaje que habla español.

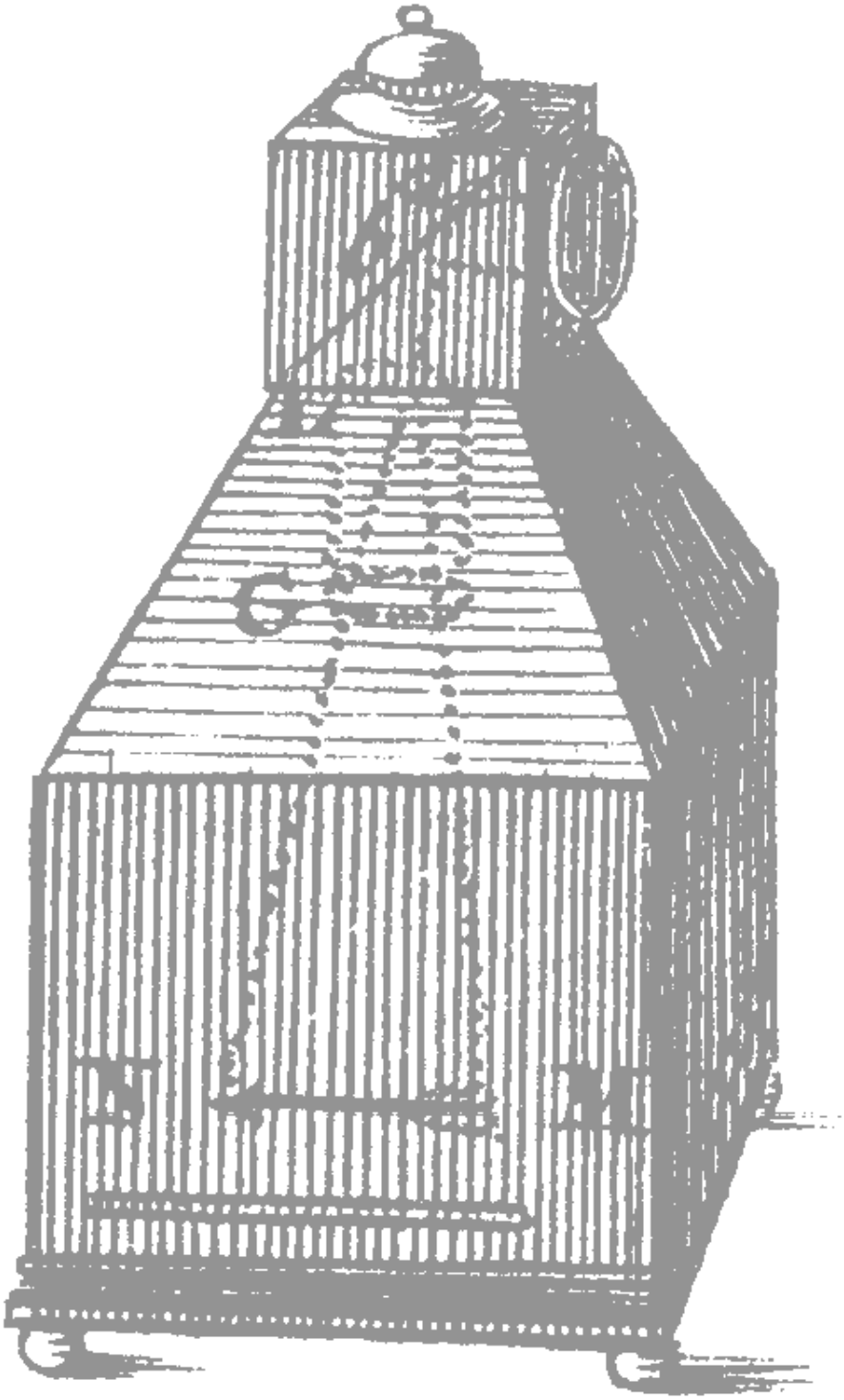
SA.- Sí, claro. También en la enseñanza de otras lenguas se acude al montaje teatral como refuerzo del aprendizaje pero no sé si utilizan obras clásicas y, sobre todo, obras escritas en verso...

FP.- *Desde luego, la comedia española escrita en verso está construida para que no se toque. Esto representa una complicación y solo nos servirá con aquellos que ya dominen la lengua. Aunque también podemos utilizar gran cantidad de fragmentos, textos que, por su particular intensidad dramática y lírica, se pueden recuperar para este fin.*

SA.- Danos algún ejemplo

FP.- *Bien, toma el Caballero de Olmedo, tres actos, casi 3.000 versos, sería demasiado, sin embargo, podemos elegir algunos fragmentos: la escena impresionante, que no tiene problemas lingüísticos, y es profundamente dramática, en la que el caballero se dirige a Medina, hacia su pueblo, en medio de la noche, una noche de mayo. Nosotros sabemos, para eso se ofrece antes una sinopsis, que lo están esperando para asesinarlo. En esta escena hay una colección de décimas que, con pequeñísimos retoques, hechos con buen sentido y siendo fieles al texto, peinando viejos arcaísmos, debe impresionar por su fuerza a todos los lectores. No se trata de hacer leer esa escena a los lectores que empiezan pero sí a los que llevan un par de años estudiando español porque puede que consigamos que se enamoren del teatro español y es una forma de acercarles a la lengua de verdad, con unas estructuras modélicas. Y también las décimas de Segismundo. Cuando el alumno, tras las notas y aclaraciones pertinentes, llega a ellas se emociona vivamente porque los conflictos de la libertad nos afectan a todos y como en ellas encuentra una expresión perfecta, profundísima, de este conflicto, le impresionan vivamente.*

SA.- Agradecemos a Felipe Pedraza que nos haya hablado con tanta pasión sobre el teatro español del Siglo de Oro, y esperamos que los lectores se sientan impelidos a asistir a estas representaciones y a tratar de representar a su vez, con sus alumnos, algunos fragmentos de estas obras clásicas.



LO QUE DICE LA PRENSA

La Real Academia Española, premio Vocento a los Valores Humanos

El Consejo de Administración de Vocento ha otorgado su IX Premio a los Valores Humanos a la Real Academia Española (RAE)

El grupo de comunicación quiere reconocer en esta Institución los valores de la Lengua Española en el año en que se celebra el IV Centenario de *El Quijote*, su labor en la relación con las Academias de los otros países hispanohablantes y la elaboración de nuevos instrumentos para el fortalecimiento de la Lengua, como el *Diccionario del estudiante*, el *Panhispánico de dudas* y otros proyectos en fase de culminación.

La Junta de Gobierno de la RAE ha aceptado con enorme honor y orgullo este prestigioso premio «que viene de un grupo de comunicación importantísimo, donde hay periódicos de una tradición de gran vinculación a la Real Academia, como es el caso de ABC, así como periódicos de gran arraigo y antigüedad en distintas comunidades españolas y otros medios de comunicación que convierten a Vocento en uno de los grupos de comunicación más importantes de España y del mundo hispanohablante», señala a ABC el director de la Real Academia Española, Víctor García de la Concha. «En ese sentido –añade– que este grupo corporativo subraye como un valor humano la tarea de la Academia es muy gratificante porque la Real Academia Española realiza un trabajo lingüístico y filológico que afecta a lo que nos constituye como hombres. En definitiva, somos humanos porque hablamos. Y la lengua, por tanto, es la que nos conforma en esa dimensión humana de ciudadanos y miembros de una Comunidad».

Uno de los grandes aciertos de la Academia fue la decisión de que todas las empresas lingüísticas lleven el sello panhispánico: es decir, que se realizan codo a codo, línea a línea, pulso a pulso con las 22 Academias de la Lengua Española. Así, desde la *Ortografía* a la *Gramática*, desde el *Diccionario académico* al *Diccionario del estudiante* o desde el *Histórico* a la joya de la corona lingüística, el *Panhispánico de dudas*, a punto de editarse.

Tras la publicación del *Diccionario del estudiante* y del *Panhispánico de dudas*, que resolverá más de siete mil cuestiones, la RAE trabaja en varios frentes comunes: el *Diccionario académico de americanismos*, que aporta el léxico histórico de Hispanoamérica; la nueva *Gramática*, que fijará la norma no solo del español de España, sino del español de América; el *Diccionario esencial de la lengua española*, herramienta ágil que se ceñirá a lo verdaderamente usado en la etapa contemporánea y ac-

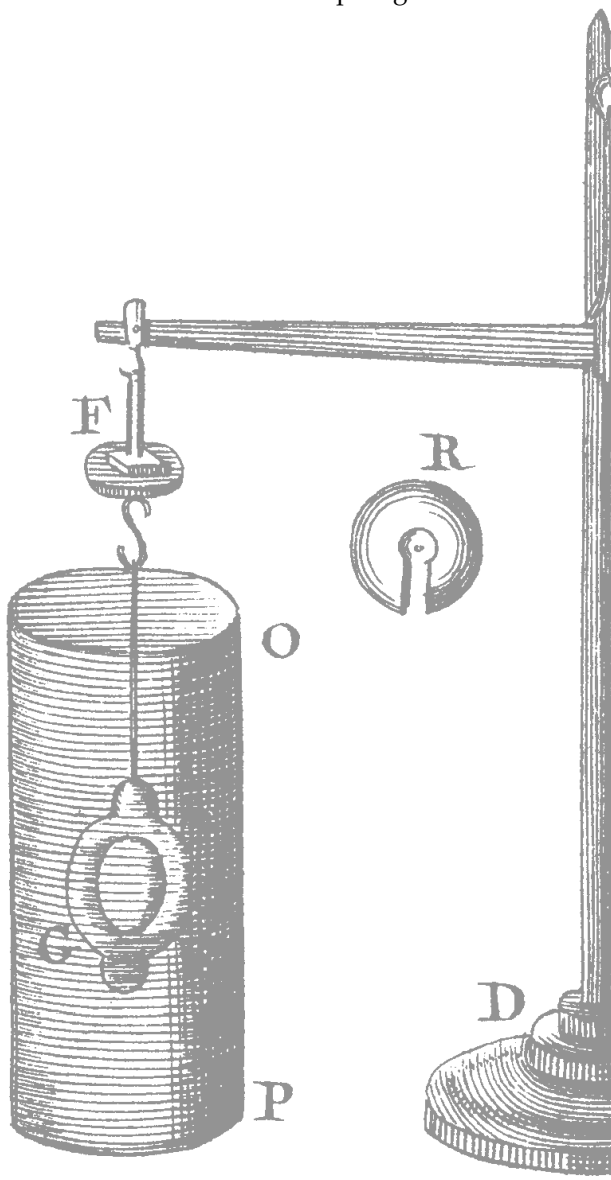
tual y el *Diccionario histórico*, considerado como un «proyecto de Estado» por el presidente del Gobierno. La RAE cuenta con una indispensable asociación de amigos y miembros benefactores, la Fundación Pro Real Academia Española, impulsada desde su creación por Su Majestad el Rey, presidente de honor. Este organismo ha contribuido poderosamente al desarrollo de la Española y de las academias Americanas y de Filipinas.

En la RAE el idioma se amasa a fuego lento, con pasión, paciencia y sabiduría. Allí todo empieza y termina en los académicos. Lo normal en el proceso de construcción de un diccionario es que sean los propios equipos de la Academia quienes detecten la ausencia de una palabra o significado, pero también es fundamental lo que se cuece en la calle. El trabajo de la RAE viaja inevitablemente a América, donde se incorporan observaciones y enmiendas; regresa en un eterno retorno a la RAE y se somete al Pleno. América y sus valores humanos, la gran conquista académica. Fundada en 1713, la RAE ha ido adaptando sus funciones a los tiempos que le ha tocado vivir y hoy las nuevas tecnologías son imprescindibles en su laborar diario.

HTTP://WWW.NOTICIAS YA.COM, VOCENTO VMT, 1-10-2005

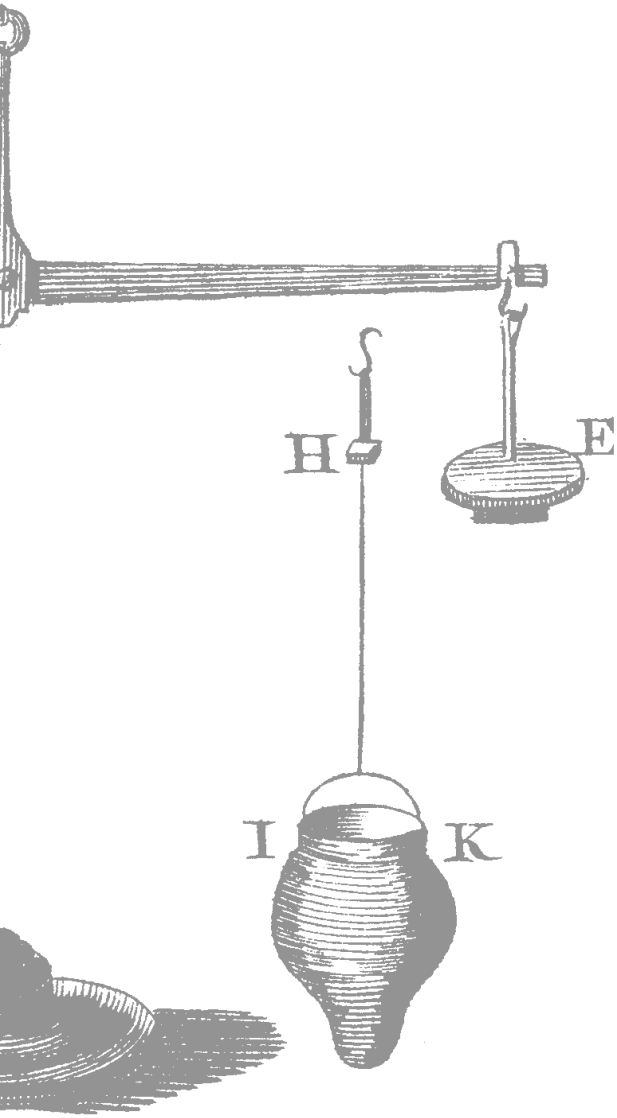
Arrecian los archisílabos

Pronto hará diez años que me dio por reunir aquí mismo un amplio elenco de palabras circulantes entre nosotros que tenían en común su notoria y a menudo artificial largura *(La moda del archisílabo,* 21 de septiembre de 1995). Ya es que fueran preferidas a otras palabras presentes de igual significado, pero más breves, o creadas ex profeso a fuerza de estirar aquellas, en todos los casos revelaban un gusto general por el alargamiento silábico. Todo suena como si nos empináramos sobre esos hinchados vocablos para ganar



estatura, como si la pobreza de conceptos se compensara mediante la exuberancia en los términos. A fin de probarlo, y como el catálogo de archisílabos sigue abierto y creciendo, aquí va esta nueva remesa por si les aprovecha.

Y puestos a empezar por algún sitio, díganme por qué *señalización* en lugar de 'señal', y *contrastación* en vez de 'contraste', y *connotación* cuando solo queremos decir 'matiz' o quizá 'sentido'. ¿Será que una *vinculación* resulta más fuerte que un 'vínculo' y una *argumentación* más convincente que un 'argumento'? Pregúntense si el horrísono *concretización* dice algo distinto de 'concreción' o 'plasmación', o la *concertación* entre las partes vale más que su 'concierto'; si una *ejemplificación* expresa otra cosa que un 'ejemplo' o si por un casual la *apreciación* o la *valoración* que ofrecemos van más allá del 'juicio' normal y corriente. A lo mejor no se han fijado, pero hace algún tiempo que la *documentación* ha suplantado a los 'documentos', un trueque parecido al que se produce cuando se nos pide la *numeración* –que no el 'número' o la 'cifra'– de ese mismo documento. Y, a fin de hacernos notar, dejamos la 'condición' a un lado para aludir a los *condicionantes* y hasta al *condicionamiento.*



Que alguien nos explique dónde radica la distinción entre *deficiencia* y 'defecto', *continuado* y 'continuo', *industrializado* e 'industrial', *equipamiento* y 'equipo'..., salvo en que los primeros términos abultan más que los segundos. Otrotanto pasa cuando se recurre al *intercambio,* y no ya al mero 'cambio' de impresiones, o al estar *operativo,* que toda la vida de Dios decíamos 'activo'. Sobra añadir que simplezas como 'antes' y 'después' solo las usan quienes no se han rendido al *anteriormente* y *posteriormente* (o al *con anterioridad* y *con posterioridad).* Los más finos se lamentan con un *desafortunadamente* antes que con el más escueto 'desgraciadamente'. Los vehículos parecen 'chocar', cuando en

realidad *colisionan,* lo mismo que ciertos dramas no nos 'conmueven' sino que nos *conmocionan.* El hombre común, al que su médico ya no le ordena un 'análisis' sino una *analítica,* se queda más pasmado ante una *sintomatología* que ante los meros 'síntomas' y se sirve de las nuevas *tecnologías,* pero nunca de las nuevas 'técnicas'. Es el mismo mecanismo que nos inclina al *confusionismo* frente a 'confusión', al *secretismo* por el 'secreto' y que nos pide llamar *aislacionismo* al 'aislamiento'. ¿Por qué razón? Sencillamente porque, siendo voces más ampulosas, aparecen dotadas de mayor empaque.

Se diría también que algún arrebato teórico nos está empujando al cultivo de la abstracción y a penetrar en las últimas propiedades del mundo y de la vida. Basta que escuchemos cómo la 'confidencia' deja paso a la *confidencialidad* y el simple 'crimen' a la *criminalidad,* lo mismo que por lo general ya no hay 'culpa' y sí *culpabilidad* (y *culpabilizar* ha desbancado al viejo 'culpar'), ni tampoco 'conflicto' porque al parecer predomina la *conflictividad.* Y a la hora de ponderar las 'múltiples' ventajas de un acuerdo, ¿acaso no mentamos la *multiplicidad* de esas ventajas?; y la 'mayoría' ¿no ha venido a ser la *generalidad* de la gente? Nadie pregunta por nuestra 'disposición' hacia tal o cual empeño, sino por nuestra *disponibilidad* hacia él. El ciudadano actual no se atiene a la 'ley', sino a la *legalidad* vigente.

Ítem más. En la inmobiliaria nos ofrecen su *tipología* de viviendas, que es cosa más sonora que los 'tipos', de modo semejante a como la *modalidad* se ha tragado al 'modo', junto con la 'versión' y la 'clase'. No buscamos mejorar el 'acceso' a un lugar, sino su *accesibilidad;* ni asegurar la 'duración' de un estado de cosas, nada de eso, sino su *durabilidad;* ni nos importa tanto el 'sostenimiento' de una institución como su *sostenibilidad.* Todo el mundo sabe que Navarra forma una comunidad política *diferenciada,* no solo 'diferente', y que su primer cometido es preservar su *especificidad* (o sea, su 'carácter') foral. El nacionalista vasco no reivindica un 'territorio', sino una *territorialidad,* ya ven. Claro que somos 'individuos', pero al formar parte de ciertos grupos nos transformarnos –sin comerlo ni beberlo– en *individualidades.* ¿Qué es preciso guardar, la mera 'proporción' o la *proporcionalidad?;* ¿qué tememos perder, el 'honor' o más bien la *honorabilidad?*

Pongamos el oído a ver si detectamos algunos hallazgos del vocabulario técnico y comercial que todo lo infecta. Ahí tienen esos encantadores *optimizar* y *optimización,* que nos hacen prescindir de cualquier 'mejorar' y de toda 'mejora'. Resulta mucho más elegante *incentivar* que 'apoyar' o 'impulsar' a secas, así como ahora toca *visionar* lo que antes nos limitábamos a 'ver' o 'mirar' y *visualizar* lo que entonces íbamos a 'contemplar'. Pero también acudíamos a 'tiendas', a 'puestos' o a 'comercios', mientras que hoy día (perdón: *a día de hoy)* entramos y salimos de *establecimientos* de todas clases. Y me admitirán que personas y cosas ya no se 'cuentan', sino que se *contabilizan;* ni casi nada se 'planea', sino que se *planifica;* ni nadie resulta 'movido' a hacer algo, sino *motivado.* Donde esté el *incrementar* que

se quite el 'aumentar' y dígase *ralentizar* para adorno del 'frenar', que queda más tosco. Una vez asegurada la *esponsorización* o *financiación* de un evento cualquiera, a ver qué hacemos con su 'respaldo' o 'patrocinio'. Vamos a *fidelizar* a la clientela y, desde luego, a *implementar* cuanto haga falta, aunque no sepamos a ciencia cierta qué decimos con tan novísimo palabro. ¿Que nos sale a cuenta el 'traslado' de nuestra empresa a países más baratos?; pues decidimos su *deslocalización,* y a otra cosa. Los tiempos no requieren personas 'capaces', sino *capacitadas:* y es que vivimos en un mundo *globalizado,* que no 'global' ni mucho menos *cohesionado* (léase 'unido' o 'concorde').

Pero si su pauta de galanura lingüística la dicta el habla del político, tiene usted donde escoger archisílabos, ya lo creo. No le faltarán ni el portavoz parlamentario notable por sus ocurrencias verbales, ni el periodista obediente que las recoja, ni el público dispuesto a apropiárselas como si fueran palabra de Dios. Una por una, comience por *mentalizarse* para la tarea que emprenda, no se limite a 'prepararse' o 'disponerse'. Tenga siempre en su boca *referentes,* nunca 'modelos', déjese del 'contexto' para situarse en un *escenario* y, en lugar de 'procesos', ponga en marcha alguna *dinámica* que otra. Pudiendo hacer un *llamamiento,* no se conforme con una 'llamada'. La vida humana, más que 'combate', es *confrontación* permanente. De modo que habrá de esmerarse en *descalificar* al contrario, no en 'despreciar' o 'insultar' a tal sujeto; a *desvalorizar* al de enfrente, sin llegar al punto de 'devaluarle'. Como se vea obligado a 'anular' o 'suspender' la convocatoria de un acto, debe *desconvocarlo.* Procure no dejarse *marginalizar* por sus jefes ni ser objeto de una turbia *marginalización*, que eso es más grave que su 'marginación'. Y líbrese de *instrumentalizar* a nadie, no sea que le acusen de 'manejarle' a su antojo.

Es de temer, ay, que la cofradía académica a la que pertenezco no salga mucho mejor parada en este festival de inflaciones verbales. Resulta conocido nuestro afán por *revisitar* lo que se quiere tan solo 'revisar', *enfatizar* lo que bastaría con 'subrayar' y *clarificar* eso que tratamos de 'aclarar'. En cuanto se alude a alguna forma de 'crear', habrá de pronunciarse el *generar,* un comodín tan sobado como aquel *articular* que designa el sinfín de operaciones intelectuales que van desde el 'urdir' al 'ordenar' y 'componer'. Lejos de contentarnos con 'mostrar' o 'revelar', nos complace *evidenciar* y hasta *patentizar.* Siempre será más filosófico un *imposibilitar* que el modesto 'impedir', dónde va a parar, y más moderno la *presuposición* que el 'presupuesto'. ¿Por qué servirse de un planteamiento 'propio' o 'particular' teniendo a mano el enfoque *específico,* que para mayor suerte es esdrújulo?

Dejemos a Chesterton interpretar este fenómeno que ya denunció cien años atrás: "Las palabras largas nos pasan zumbando como los trenes largos. Sabemos que llevan cientos de [personas] demasiado cansadas o demasiado indolentes para caminar y pensar por sí mismas. Las palabras largas no son las palabras difíciles; difíciles son las palabras cortas". Así se explican los archisílabos, "esas cómodas

palabras largas que libran a la gente de la fatiga de razonar...".

AURELIO ARTETA, *EL PAÍS*, 10-08-2005

El gran acuerdo para la unidad del idioma

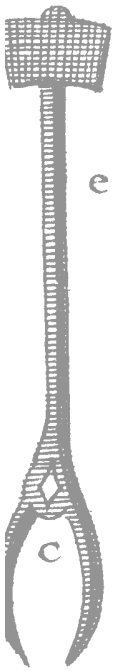
El 'Diccionario panhispánico de dudas' se presenta hoy como referencia para el uso de la lengua

El gran péndulo del español abarca con su movimiento campos cada vez más anchos que la Península en que nació. Ahora viaja constantemente por el mundo y gravita sobre América con una fuerza de ida y vuelta imparable. Las 22 academias de la Lengua lo saben y se han parado a escuchar el idioma con una gran voluntad de acuerdo. Eso ha dado como resultado el *Diccionario panhispánico de dudas,* que se presenta hoy en la Real Academia Española (RAE) en un volumen con 7.250 entradas que, según Víctor García de la Concha, director de la Academia, "no ha sido difícil de hacer, gracias al gran consenso, pero sí muy laborioso". Representantes de todas las academias y directivos de medios de comunicación de España y América se lo mostrarán después al Rey en la Zarzuela. Un total de 880 páginas no dan para resolverlo todo pero sí para presentar un marco en el que se apoyen los cimientos de una lengua muy fuerte, aunque tremendamente cambiante por su variedad. "Hay que preservar la unidad en la diversidad", asegura García de la Concha, que hoy acogerá en la RAE a un gran número de académicos y a directivos de los medios de comunicación más importantes del mundo hispánico para presentar el volumen de consulta que ha editado Santillana junto a la RAE y las 22 academias después de un trabajo que ha contado con el patrocinio de Telefónica. La presencia de los medios ha sido y es muy importante en la historia de esta herramienta. "El diccionario se ha elaborado con su ayuda, sus críticas y sus aportaciones y quiere ser un instrumento que les sirva a ellos de referencia", asegura el director de la Academia. EL PAÍS se ha comprometido a asumirlo en su libro de estilo.

De hecho, ayer, los representantes de medios y los académicos mantuvieron una reunión previa a la presentación y a la visita a los Reyes de hoy para sellar un compromiso fuerte. "Queremos que se reconozca el instrumento como norma básica pero con la puerta abierta a la personalidad de cada medio. En la reunión hemos querido establecer una metodología para abrir vías de comunicación entre los medios y las academias que faciliten la actualización constante del diccionario", asegura García de la Concha.
Una actualización para la que el Departamento del Español al Día, donde se ha centralizado la redacción del volumen -elaborado en diversas reuniones periódicas de todas las academias y sometido al acuerdo permanente entre las mismas- atiende diariamente 400 consultas. Elena Hernández, responsable de dicho departamento, ha trabajado junto a un equipo de 10 personas que han seleccionado las dudas y sus soluciones más habituales con respecto al idioma y que lo han apoyado con ejemplos sacados de 1.600 obras literarias y citas de 300 medios de comunicación. "Una de las cosas más

importantes de este diccionario es que los ejemplos están sólidamente documentados y lo hacen muy divertido, a mi juicio", asegura Elena Hernández.
El *Diccionario panhispánico de dudas* es una obra normativa, pero no cerrada a una única e inapelable solución. "Es un libro pedagógico en el que lo que hemos pretendido, sobre todo, es razonar por qué surge la duda y cómo se puede resolver", afirma García de la Concha. Y las respuestas son múltiples y con muchísimas variantes válidas. "Cuando abres el libro te das cuenta de lo ancho que es nuestro idioma, sobre todo en su léxico porque en la gramática se preserva más la unidad", dice el director de la RAE.

La obra quiere plasmar la atención que muestran las academias -"en lo que ha sido su primera gran obra conjunta", remarca García de la Concha- a la fuerza del idioma en la calle. "Es nuestra obligación. Lo único que hemos hecho es estar atentos a lo que oímos en la calle, hacerlo nuestro y devolvérselo a los hablantes en forma de norma. La gente nos ha dado la tela y nosotros hemos confeccionado un traje", dice el responsable de la RAE.



Muchos creyeron que poner de acuerdo a representantes de 22 academias era tarea imposible. "Al final ha sido lo más fácil. Hemos trabajado siempre sobre un gran acuerdo y cuando lo haces así, sobre esa base, nada es complicado y así lo vimos en la primera reunión", confiesa García de la Concha.

El resultado ha sido un trabajo titánico, constante, que ha cuajado un instrumento muy útil que sale esta semana a la venta, con una tirada inicial de 150.000 ejemplares y a un precio que varía de 29,90 euros en España a 25 dólares en América.

JESÚS RUIZ MANTILLA- MADRID
EL PAÍS - CULTURA - 10-11-2005

Para enseñar la lengua

La Academia trabaja ahora en la nueva 'Gramática' y en el 'Diccionario histórico'

José Antonio Pascual e Ignacio Bosque.

Estos dos hombres, uno madrileño de adopción, de 54 años, y otro salmantino, diez años mayor, están encargados por sus compañeros, los académicos del es-

pañol, de recopilar los materiales que permitan describir y enseñar mejor la lengua. Esos materiales –la nueva *Gramática* y el *Diccionario histórico*– están en periodos distintos de elaboración. La *Gramática,* que es responsabilidad del madrileño adoptado Ignacio Bosque, catedrático de Lengua española en la Complutense, podría estar disponible, en un primer borrador, el año próximo, cuando se reúna el Congreso de las Academias. Tendrá unas dos mil páginas. Y el *Diccionario histórico* –cuya elaboración está a cargo del salmantino José Antonio Pascual, catedrático de la misma disciplina en la Universidad Carlos III, de Madrid– se pondrá en marcha de veras el próximo mes de enero.

Ambos proyectos están entre los más ambiciosos de las academias de la Lengua; lideradas por la Española, pero, como el *Diccionario de dudas,* que sale a la calle esta semana, están hechos con el concurso de todas las academias, son *panhispánicos.*
Hablar de la *Gramática* y del *Diccionario histórico* con estos dos académicos es como hablar de distintos aspectos de un equipo de fútbol del que ellos fueran fanáticos, el español. En este caso, ellos creen que el equipo va ganando; encuentran el español "saludable y cohesionado", y entienden que después de este esfuerzo *panhispánico* va a estar aún más "en plena forma".

No lo dicen por el trabajo propio; en estos casos, ellos son la punta de lanza de varios equipos, de ámbito mundial. Bosque, que lleva seis años con la *Gramática,* desgrana algunos de los nombres que están entre sus colaboradores: Salvador Gutiérrez, de la Universidad de León; José María Brucart, de la de Barcelona; Brenda Laca, uruguaya, de la Universidad de La Sorbona; J. Moreno de Alba, director de la Academia Mexicana de la Lengua, entre otros. Pascual está formando su equipo.

Hablan del español sentados en los sillones rojos, mullidos, casi hundidos, de la llamada *Sala de pastas* de la Española; la casa está en penumbra, el silencio parece filológico; sobre sus cabezas penden algunos retratos que son de antiguos directores de la Academia. Detrás de ambos *les miran* Manuel Alvar y Fernando Lázaro, dos maestros en el arte de enseñar la lengua. Pascual y Bosque nos confiesan que no solo pastas se toman aquí, y no solo hay, en las sesiones semanales de la Academia, el agua con la que ahora nos obsequian.

Bosque tiene claro el porvenir de esta *Gramática* nueva: su primera versión se acabará el próximo año, tendrá 53 capítulos, y ya se han adelantado tres cuartas partes de lo que está en el calendario.
¿Y cómo alcanza el consenso? El sistema está engrasado por el *panhispánico.* Cada academia recibe los capítulos que se van elaborando, revisados previamente por los consultores, y con una diligencia que Bosque agradece llegan las sugerencias o rectificaciones con las que se construye la versión que los estudiosos de la *Gramática* tendrán en su momento.

El equipo se ha venido reuniendo, en cualquier lugar del mundo, cada ocho

meses. "Claro, podríamos hablar por correo electrónico, y lo hacemos, pero vernos es fundamental. La próxima reunión, este mismo mes, será en Ávila".
Las discusiones son educadas, pero firmes. Ya se acabó el tiempo en que los españoles de la península dictaban lo que era correcto. Bosque recuerda, por ejemplo, que hay expresiones que son correctas en un lugar e incorrectas en otros. Por ejemplo, si usted dice en España "se los dije" estará expresando casi una aberración, pero así es como lo van a seguir diciendo los mexicanos... Y si los que hablan español en la península dijeran: "¿Cuándo fue que viniste?" estarían hablando como muchos latinoamericanos que tienen entre sus características el *que galicado,* que así se llama la figura que acabamos de evocar.

El *que galicado.* Esta *Gramática* no es para especialistas, sino para la gente normal, "es la gramática del español común", dice Bosque, y se aborda para que los hablantes se reconozcan de una lengua común, cuya sintaxis es firme pero que se habla de modo distinto según en qué áreas. "La *Gramática* revela la variedad, pero también refleja el hecho evidente de que compartimos muchísimo". Muchos leístas de España han creído defender tradicionalmente opciones más correctas que los no leístas (mayoritarios en América). La *Gramática* los pone en su sitio.
Pero cuando se enfurecen Bosque y Pascual, y todavía no hemos empezado a hablar del *Diccionario histórico,* es cuando en la conversación se evoca el *de que.* "¡Creo de que!, ¿a quién se le ocurre? Pues se dice". Del mismo modo que en el *Panhispánico de dudas,* aberraciones como esta se marcan con una *bolaspa* (un círculo con un aspa en el interior), una especie de *tarjeta roja.* Serán más benévolos (tan solo un asterisco) con aquellas construcciones que no son agresiones violentas, sino lo que ellos llaman *secuencias agramaticales:* fuera del sistema gramatical.

Para explicar esa diferencia acuden a un ejemplo: es correcto decir, en francés, "quiero que vendrá", pero en español esta construcción no se usa; está fuera del sistema gramatical actual, asterisco por tanto. Por el contrario, en lugares de España como La Rioja, Burgos o Navarra hay una construcción ("es como si no te enterarías") usada muy frecuentemente, pero no integrada en la lengua culta, *bolaspa* por consiguiente.

¿Y se habla mejor en algún sitio? Pascual y Bosque dicen que no. "Es un concepto pasado de moda; no hay un sitio donde se hable mejor que en otros". Y ellos, en la *Gramática* o en el *Diccionario histórico,* van a huir de las clasificaciones. "El nuestro es un interés descriptivo y normativo, no partidario". "Si nos excedemos en el celo normativo y luego comprobamos que lo que hemos tachado de incorrecto lo dicen en sus obras escritores como Borges, García Márquez o Mario Vargas Llosa, ¿cómo quedaríamos las academias?", dice Bosque. "Nosotros, los filólogos, como cualquiera, debemos huir de todo fundamentalismo". Lo dice Pascual, convencido de una receta para acabar "con todos los fundamentalismos". "Esa receta es viajar. Viajando te das cuenta de lo bien que se habla por ahí". Él vio re-

cientemente a un inmigrante ecuatoriano felicitar por la tele –él también había sido padre, en Madrid– a los príncipes de Asturias: "¡Cómo hablaba ese hombre, con qué español!". "A mí me despertaron", cuenta Pascual, "una mañana en Oaxaca, México, unos niños que hacían en la calle un concurso de oratoria".

Los dos están de acuerdo. "Para muchos españoles el idioma es algo ajeno, nadie considera que la lengua le pertenece, que es un instrumento y un patrimonio personal y colectivo", afirma Bosque. "¡Y si supieran cómo pueden divertirse con él!", remacha Pascual.

A los gramáticos ya no les preocupa que les lleven a la hoguera, como dice Cervantes que les pasaba a sus antecesores. La preocupación que más les anima es hacer una *Gramática* y un *Diccionario* que haga justicia al español de todas partes, instrumentos que sirvan "para salvar la falta de textos que describan con suficiente detalle la lengua común". El *Diccionario histórico* tiene mucho que hacer en este partido. El que impulsó Menéndez Pidal estaba, en 1995, a punto de terminar la letra A... Lo que proponen ahora es "un artilugio" que explique el origen y la evolución de la lengua y que en un momento esté en manos de los filólogos, y del público, en el formato más codiciado: Internet.

Pascual lo dice en términos futbolísticos: "Nuestra lengua será de segunda si no tiene un diccionario histórico". ¿Y para qué? "*El Quijote* es un banco de pruebas. Cuando Cervantes dice que su héroe está *pensativo* quiere decir que está triste, y cuando está *desmayado* es que ha perdido la razón...". "Nosotros", dice José Antonio Pascual, "necesitamos un microscopio para entender el léxico del pasado; ese conocimiento hace mucho más rico, más suculento, el lenguaje". Así que él no se plantea "un gran monumento filológico, sino un artefacto de servicio público, que esté siempre abierto a correcciones y a incorporaciones. Estaría siempre vivo". ¿Con qué cuenta para este partido? "Cuando los americanos desembarcaron en Normandía tenían claro cuántas armas, soldados, etcétera, estaban a su disposición. Ahora nosotros recopilamos esos materiales para empezar la batalla". Y la batalla del *Diccionario histórico* comenzará el 7 de enero de 2006.

Pascual y Bosque se ponen, para acabar, a jugar con las palabras. Como decía uno de sus ilustres antecesores, Rafael Lapesa, "el léxico está vivo", y ellos lo quieren demostrar en medio del silencio académico de esta tarde. Pascual explica *antojar,* que era, en tiempos de Alfonso X, ponerse ante el ojo; o *desamparado,* que en Cela y en García Márquez alcanza el valor (dudoso) de abandonado, "y el verbo *abandonar* viene del siglo XVI...". Le quedan a Pascual 15 años al menos jugando así con las palabras, enseñando la lengua tal como ha ido siendo... Es un proyecto de Estado; lo pagará el Ministerio de Educación. "Un proyecto científico. ¡Como el del genoma!". El genoma del idioma. En tres años estarán las bases del proyecto. Han cambiado mucho los tiempos. Antes, los filólogos se reunían, aquí, en torno a la mesa de Menéndez Pidal. Ahora, señala Pascual, "la mesa es la

red". Así que cuando los académicos nos convocan en la *Sala de pastas* para hablar de proyectos del futuro en realidad nos están sentando en las salas del pasado: dentro, donde trabajan, disponen de una red mundial, *panhispánica,* cuyas teclas universales y cibernéticas son sus aliadas en la batalla que libran para estudiar y enseñar mejor la lengua.

JUAN CRUZ, MADRID
EL PAÍS, CULTURA, 12-11-2005

La Real Academia publica un 'Diccionario del estudiante' con más de 40.000 palabras.

El volumen recoge definiciones de nuevo cuño que se adaptan al uso escolar

La Real Academia Española (RAE) ha sacado el *Diccionario del estudiante*, un volumen que recoge más de 40.000 palabras cuyo significado se ha redactado de nuevo y al que se han añadido usos, ejemplos, frases y voces del español en América. Está elaborado para facilitar el manejo del texto a alumnos de 12 a 18 años que hablan castellano a un lado y otro del Atlántico. Un equipo de nueve filólogos ha trabajado en el volumen durante seis años bajo el asesoramiento del académico Manuel Seco. El diccionario lo ha editado Santillana y cuenta con la colaboración de la Fundación Rafael del Pino.

Los estudiantes de enseñanzas medias podrán, por fin, encontrar la palabra "internet" en el diccionario que la Real Academia Española ha redactado de nuevo cuño para ellos. El equipo capitaneado por la filóloga Elena Zamora ha incluido las entradas que ya recoge el diccionario para adultos, pero también aquellas que el lenguaje vivo pone en posición de salida para cuando se redacte el próximo. Se ha incluido un importante capítulo para las palabras americanas y se ha hecho una labor de cotejo con los programas de las asignaturas de los niveles medios de enseñanza.

La Editorial Santillana ha tirado 150.000 ejemplares de esta obra, que responde al mandato estatutario de la RAE: atender los niveles educativos. El director de la RAE, Víctor García de la Concha, explicó ayer, horas antes de que los príncipes

de Asturias presentaran oficialmente el diccionario, que esta obra tiene su origen en el diagnóstico generalizado de la "pobreza léxica de nuestros jóvenes, no solo en el idioma español". "Vivimos", añadió García de la Concha, "en un mundo de predominio audiovisual que facilita poco tiempo para la lectura, la principal fuente de enriquecimiento del idioma".

El director de la RAE calificó la situación española en este sentido de "grave". "El diccionario no va a mejorar eso, pero sin él se operaría peor".

Este volumen, en el que ha colaborado la Fundación Rafael del Pino, ha costado más de dos millones de euros. El presidente del Grupo Santillana, Emiliano Martínez, ofreció otros datos. De 12 a 18 años hay 28 millones de alumnos hispanohablantes y 350.000 profesores que les atienden en sus clases de Lengua. El diccionario cuesta 20,90 euros y a principios de 2006 se presentará en América.

El académico Manuel Seco relató las alegrías y sinsabores que la "agotadora" tarea de hacer un diccionario han proporcionado al equipo que él mismo ha asesorado. Destacó el rigor y la coherencia que caracterizan este trabajo a pesar de lo indomable del lenguaje: "Lo más que se puede hacer con el idioma es aproximarse a él; es refractario a los moldes", añadió.

Con esas advertencias que ya conocen los del oficio, el equipo encargado de este diccionario inició la empresa por la letra *n*, "más inofensiva" que la *a* y con menos intríngulis que los verbos y las conjunciones.

CARMEN MORÁN, **MADRID**
EL PAÍS, 16-09-2005

El español en el bachillerato británico

El español ha desplazado por primera vez al alemán en las opciones de lengua extranjera en el bachillerato del Reino Unido, aunque aún sigue por detrás del francés, el idioma extranjero favorito de los escolares británicos, según los datos recabados en los exámenes finales oficiales para obtener el Certificado de Educación Avanzada *(A level)*, necesario para acceder a la Universidad. Un total de 7.392 estudiantes del Reino Unido optaron por el castellano entre las 40 asignaturas que pueden elegir en el último curso preuniversitario. En los resultados de esta prueba, anunciados ayer, destaca el índice global de excelencia: el 22,8% de los examinados (784.000) ha alcanzado la máxima puntuación.

En términos relativos, español y alemán representan el 0,8% del total de las 783.878 matrículas de *A level* evaluadas en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, pero 6.230 estudiantes eligieron el castellano frente a 5.901 que escogieron el alemán. En Escocia se examinaron de español 1.162 escolares, 81 más que el año anterior, mientras que el alemán acusó un descenso de 91 matrículas.

Ambos idiomas aún están por debajo del francés –14.480 matriculados al examen de bachillerato en 2005– que también acusa un deterioro de su popularidad

en los últimos cinco años. Tan solo las llamadas lenguas de la comunidad local –como el punjabi, bengalí o chino– ganaron terreno junto al castellano entre los alumnos de bachillerato, según las estadísticas oficiales.

En este ciclo superior de la secundaria (entre los 16 y los 18 años) no hay asignaturas obligatorias y el abanico de optativas especializadas es amplio, hasta 40. Entre las más escogidas están lengua y literatura inglesa; estudios generales; biología, y matemáticas.

Aunque la cantidad de alumnos que escoge la asignatura de religión ronda solo el 2%, este año las materias de religión y política han acusado un incremento en el índice de elección en los exámenes oficiales, del 16,9% y 9,8%, respectivamente, con relación al año anterior. En cambio, descendió el número de alumnos interesados en informática, física, geografía y estudios empresariales.

LOURDES GÓMEZ, *EL PAÍS*, 27-08-2005

20 países crean un Sistema de Certificación de Dominio del Español

Los rectores de 46 universidades de España e Iberoamérica, así como autoridades educativas e instituciones públicas y privadas de 20 países, acordaron ayer en la Universidad de Salamanca, convocados por el Instituto Cervantes, la creación del Sistema de Certificación Internacional de Dominio del Español como Lengua Extranjera.

En el documento final de la reunión se apunta que el nuevo sistema de certificación se establece con el objetivo de "asegurar la calidad, la transparencia y la coherencia de los certificados que se incluyan en el mismo y con el convencimiento de que se constituirá un instrumento de gran utilidad para la defensa, la difusión y la promoción de la lengua española".

El instrumento creado para la certificación se ha señalado que respetará las variedades lingüísticas de los países hispanohablantes, al tiempo que facilitará la existencia de distintos certificados al establecer correlaciones entre los niveles que ofrecen, además de formar a profesores encargados de los exámenes y de establecer "un riguroso sistema de transparencia de las pruebas".

Por otra parte, la Fundación Príncipe de Asturias informó ayer de que los seis institutos culturales europeos que recibieron el viernes el Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades –Alliance Française, British Council, Instituto Camoes, Instituto Cervantes, Goethe-Institut y Societá Dante Alighieri– han acordado destinar su dotación (50.000 euros) a un proyecto de colaboración sobre el papel de los idiomas en el desarrollo de Europa, informa Europa Press.

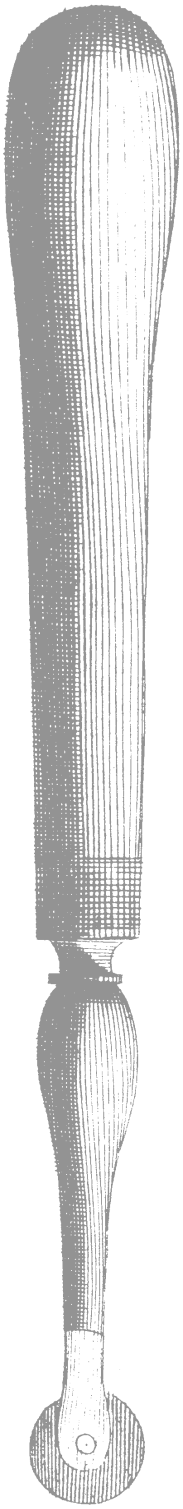
IGNACIO FRANCIA, **SALAMANCA**
EL PAÍS, 27-10-2005

¿Panhispánico?

Las reflexiones de un amigo y colega traductor costarricense me llevan a plantearme para quién y para qué se ha hecho el *Diccionario panhispánico de dudas*. ¿Realmente está dirigido a todos los hispanohablantes, o está consignado solo a especialistas? Un hispanohablante sin sólidos conocimientos sociolingüísticos, ortográficos, gramaticales y lexicográficos, ¿puede discernir, a partir de la composición y el redactado del DPD, cuándo ha de aplicar una solución u otra a sus dudas? ¿A quién puede llegar? ¿Qué hispanohablantes pueden permitirse adquirirlo? ¿Quién puede interpretar su jerga?

Además, incluso a un especialista, a alguien que trabaje con el idioma español, ¿no le sería más útil una obra donde se le diera, de manera clara y precisa, una forma normativa y estándar de decir y escribir las cosas, y luego todas sus variantes, por países? ¿Por qué no se construyen obras académicas que perfilen de veras un español neutro, internacional y común sobre la base de la lengua culta, un español que nos sirva a todos como estándar para comunicarnos y que nos permita traspasar fronteras laborales, incluso, y se compilan los dialectalismos en obras aparte? ¿No está este *Panhispánico* cerrando más fronteras de las que abre?

SILVIA SENZ. CORRECTORA, REDACTORA Y TRADUCTORA. SABADELL, BARCELONA
EL PAÍS, 30-11-2005



MISCELÁNEA

Diccionario semántico en línea del español: FrameNet Español

FrameNet Español es un proyecto de investigación desarrollado por la universidad Autónoma de Barcelona, con la participación de profesores de diversas universidades y la colaboración del International Computer Science Institute de Berkeley.

Este proyecto tiene como finalidad la creación de una base de información léxica en línea en la que las entradas serán predicados (verbos, nombres y adjetivos predicativos) que estarán integrados según la teoría de marcos conceptuales de Fillmore. Cada una de estas entradas constará de:

- Definición de su significado.
- Definición del marco semántico al que pertenece.
- Conjunto de oraciones anotadas semántica y sintácticamente.

La primera versión de FrameNet Español incluirá oraciones anotadas semántica y sintácticamente que mostrarán las características semánticas y sintácticas de 1.000 predicados pertenecientes a los dominios semánticos de cognición, comunicación, emoción, movimiento y percepción.

El sistema de consulta permitirá realizar búsquedas sobre los argumentos semánticos de cada predicado y sobre las construcciones sintácticas en las que se proyectan dichos argumentos semánticos.

Además, se podrán realizar búsquedas simultáneas sobre los resultados de FrameNet Español y FrameNet Inglés de manera que se podrá utilizar también como un diccionario semántico bilingüe en línea español-inglés e inglés-español.

La página web de FrameNet Español incluye las herramientas utilizadas en dicho proyecto para realizar el tratamiento automático del corpus (e-Lexicon y e-Tagger).

A partir de julio de 2006 la base de datos del proyecto FrameNet Español será de dominio público.

Este diccionario semántico tendrá múltiples aplicaciones para el tratamiento automático de la información textual en español, la web semántica en español y la lexicografía en español.

Más información en: http://gemini.uab.es/SFN/

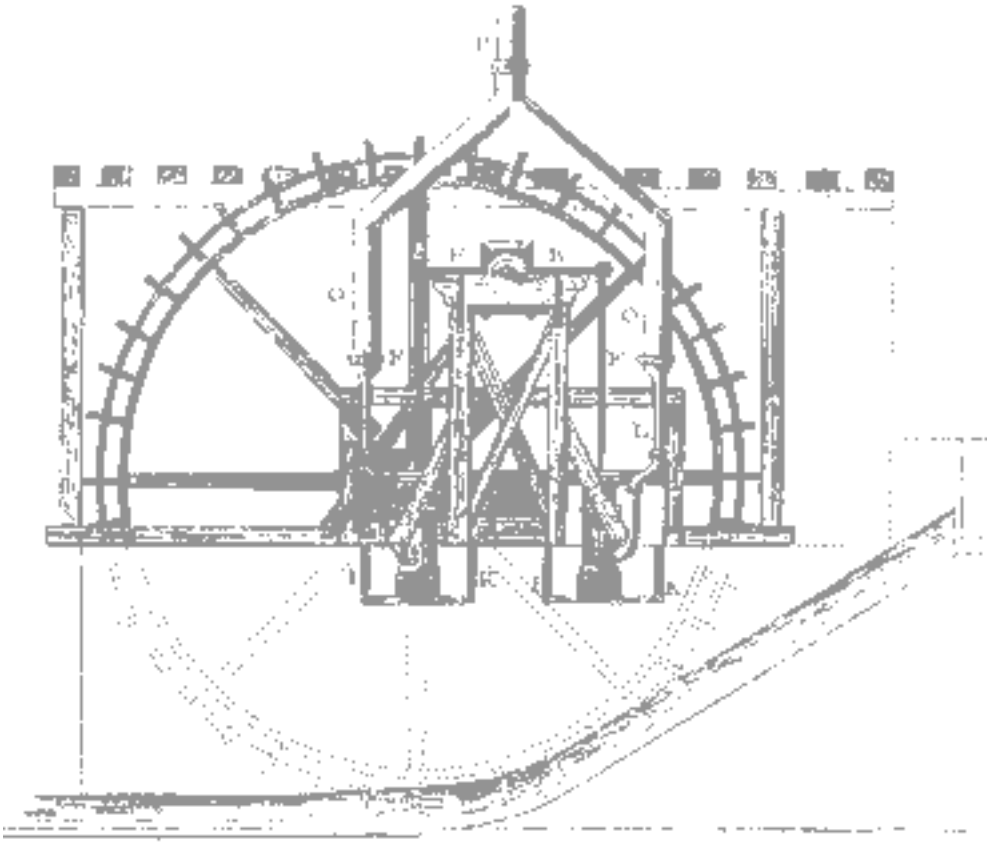
Agustín Yagüe
Asesor Técnico del MEC en Wellington
http://redgeomatica.rediris.es/elenza

"Phonica. Habla, voz y sonido"

La Universidad de Barcelona, y en concreto su Laboratorio de Fonética Aplicada, acaba de publicar la revista "Phonica. Habla, voz y sonido", que está disponible en: http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/

Su primer número incluye los siguientes artículos: Raúl Alfonso Lozano: "Sobre el vocalismo y la pronunciación"; Marta Bartolí Rigol: "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras"; Francisco José Cantero, Raúl Alfonso, Marta Bartolí, Anna Corrales, Maribel Vidal: "Rasgos melódicos de énfasis en español"; Maximiano Cortés Moreno: "Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino"; Inmaculada Piquer Viver: "Aprendre anglès a l'escola des dels tres anys"; José Ramón Torres Águila: "El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero".

AGUSTÍN YAGÜE
MODERADOR DE FORMESPA
HTTP://FORMESPA.REDIRIS.ES



CONGRESOS, JORNADAS Y CURSOS

Reseña XVI Congreso ASELE – Oviedo, 22-25 de septiembre de 2005

FERMÍN SIERRA.
DELEGADO DE ASELE EN HOLANDA

Con un tiempo atmosférico estupendo y una buena asistencia al congreso en general y a las diversas actividades en particular, el pasado 22 de septiembre se inauguró el XVI Congreso Internacional de nuestra asociación, en el salón de actos de la Biblioteca de la Facultad de Humanidades, Emilio Alarcos Llorach, de la Universidad de Oviedo.

En los cuatro días de su celebración, reinó el buen ambiente, la buena presencia de asistentes y una estupenda sesión plenaria inaugural a cargo de José Antonio Martínez García, profesor de la universidad anfitriona.

Con un total de 150 inscritos, más de medio centenar de comunicaciones programadas, 15 talleres, 2 mesas redondas y 3 conferencias plenarias, el congreso volvió a convertirse en ese foro ya consolidado de intercambio e intercomunicación científicas y profesionales.

El tema específico: el lado pragmático de la enseñanza de ELE, demostró ser un tema sumamente actual y de vital importancia en nuestro trabajo. Como muy bien viene expresado en la introducción de la publicación en la que se recogió los resúmenes de todas las comunicaciones: "... el tema elegido en esta ocasión es el de la *competencia pragmática*, y por lo tanto, la interrelación entre el conocimiento estrictamente lingüístico (la competencia gramatical) y el conjunto de factores de índole social, cultural y hasta individual ineludiblemente presentes en el conocimiento y uso de la lengua".

Como se señala en dicha introducción, no faltó la referencia expresa a los dos acontecimientos del año: la celebración del IV Centenario de la aparición de la I parte de *El Quijote* y la también muy importante e inminente publicación del *Diccionario panhispánico de dudas* de la RAE. Las dos mesas redondas programadas tuvieron como tópicos estos dos acontecimientos.

Las comunicaciones siguieron tres líneas claras: las que presentaban un claro aspecto teórico con respecto al concepto de "pragmática" y sobre todo al de "competencia pragmática"; las que partiendo de este concepto presentaban casos específicos de aplicación de las teorías en el aula de ELE, y, por último, las que tenían como base *El Quijote* y su posible uso en las aulas de ELE.

Una de las mesas redondas estuvo dedicada a este aspecto y fue interesante ver

cómo en cualquier otro texto novelesco podemos encontrar, si queremos, elementos comparativos con *El Quijote*. Sobre la evolución de nuestro hidalgo y de su autor, se leyó –por ausencia obligada del conferenciante, Jorge Urrutia, Director Académico del Instituto Cervantes–, la magnífica conferencia plenaria de clausura que llevaba por título *Don Alonso, de los molinos a la pastora: libertad y literatura.*

Por supuesto, nos hubiera gustado haber podido asistir a la totalidad de las comunicaciones y así haber podido ofrecer una reseña de cada una de ellas, pero la obligada programación en sesiones paralelas no nos permitió hacerlo. Digamos, no obstante, que sí nos llamó la atención la cantidad ya bien visibles de comunicaciones en las que se denota la preocupación por la enseñanza de ELE en el ámbito escolar –primaria, secundaria– ante la presencia de alumnos inmigrantes. Un ejemplo a destacar en este aspecto fue el taller presentado por G. Arrarte en donde por primera vez vimos el intento de adaptación del currículum escolar a las necesidades de los niños inmigrantes y la necesidad de añadir un vocabulario específico que les permita no retrasarse demasiado en sus conocimientos escolares.

A la parte académica se le unieron, como ya viene siendo habitual, varias actividades "metacongresistas", como la estupenda visita guiada al casco histórico de la ciudad –digamos que restaurada y remozada con gran acierto y gusto– la *espicha* asturiana (cena-fiesta), la excursión-visita a Covadonga y los momentos en que los asistentes, de forma espontánea, se reunieron para "tomar algo", charlar amigablemente y crear de forma jocosa la 1.ª Coral de ASELE. La música "corrió a raudales" por las calles de la ciudad.

Mención aparte debe hacerse de la estatuaria Asamblea General de socios de ASELE en la que, como es de rigor, además de pasar revista al estado de la Asociación, se propusieron diversas actuaciones para mejorar nuestra difusión, y el mantener el doble aspecto de foro profesional consolidado que es ASELE, pero ofreciendo la posibilidad de la participación de los investigadores y profesores más jóvenes cuyas aportaciones siguen siendo importantísimas en la renovación de nuestra actividad.

Como candidatos para el congreso de 2006 se ofreció la Universidad de la Rioja y para 2007 se habló de aceptar ya la candidatura de la Universidad de Alicante y así dar tiempo al comité organizador para poder organizar ese congreso que será extraordinario, pues en 2007 se cumplirá el tercer lustro de la creación de ASELE.

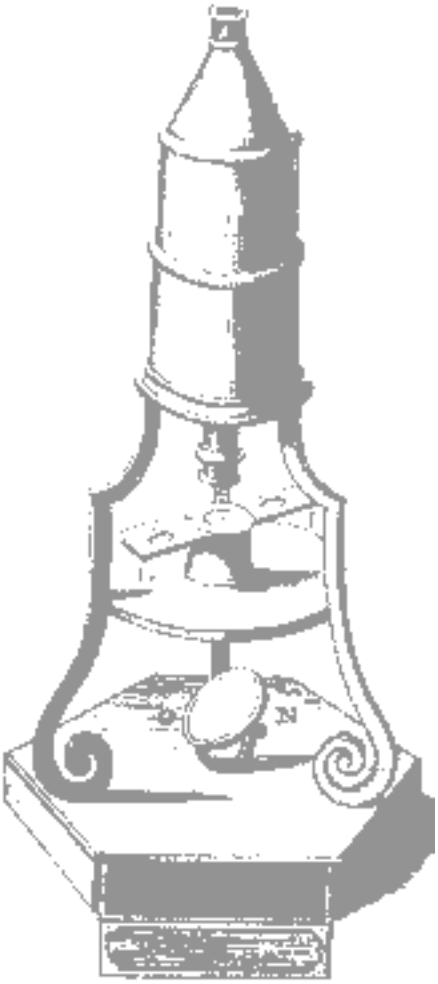
Seminario sobre Centros Bilingües Internacionales (ISAs – International Spanish Academies). Encuentro en Sevilla

Los pasados días del 6 al 9 de noviembre tuvo lugar en Sevilla el Primer Seminario sobre Centros Bilingües Internacionales. Este programa es una nueva iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia para reforzar la presencia del español y la cultura española en sistemas educativos extranjeros, en este caso, los de Estados Unidos y Canadá.

A este primer seminario asistieron más de 80 expertos canadienses, estadounidenses y españoles con el objetivo de analizar los parámetros teóricos y prácticos de este programa, inspirado en los enfoques de aprendizaje de lenguas por medio de contenidos y en el esquema de inmersión de doble vía. Un segundo objetivo de las jornadas fue el de firmar los primeros acuerdos de cooperación entre los Gobiernos de los tres países para establecer centros bilingües de español e inglés en centros públicos de Estados Unidos y Canadá.

Existen ya 12 centros de enseñanza bilingües de este tipo con los que actualmente se tiene concierto y se aspira a alcanzar la cifra del centenar en el año 2007. La novedad que presenta este programa con respecto a otros esquemas de educación bilingüe ya existentes en los países a los que van destinados es la dimensión internacional y el intercambio de experiencias que esta colaboración entre países comporta. En grandes líneas se persigue alcanzar los siguientes objetivos:

- Promover la excelencia académica de los alumnos en todas las áreas de estudio.
- Educar a los alumnos en valores de multiculturalidad, valores ligados a la comunicación internacional y el respeto entre diferentes lenguas y culturas.
- Conseguir que los alumnos lleguen a expresarse tanto en inglés como en español en sus intercambios no solo personales sino también académicos.
- Facilitar y promover el acceso de los estudiantes de este programa a centros de educación superior de reconocido prestigio en Estados Unidos, Canadá, España y el resto de Europa y en los países hispanohablantes de América Latina.
- Preparar a los estudiantes para su desarrollo profesional en un entorno internacional.
- Propiciar la participación de distintos grupos y sectores sociales en un proyecto educativo integrador.



El Ministerio de Educación presentó a los asistentes un plan de colaboración para que el aspecto intercultural e internacional al que se aspira pueda llevarse a cabo:

- Presencia de profesores visitantes españoles en las escuelas.
- Intercambio de profesores.
- Presencia en las aulas de auxiliares de conversación.
- Cursos de formación en universidades españolas.
- Actividades de formación permanente adecuadas a los contextos específicos y desarrolladas en Estados Unidos y Canadá.
- Intercambio de estudiantes.
- Hermanamiento de escuelas con escuelas españolas.
- Creación de una red de ISAs en Estados Unidos y Canadá.
- Materiales curriculares y de aula.
- Apoyo pedagógico.
- Desarrollo de proyectos educativos conjuntos con escuelas españolas por medio de Internet.

Las propuestas de aprendizaje de lenguas por medio de contenidos son cada vez más ampliamente acogidas, como lo demuestra el éxito que el enfoque CLIL/ EMILE/ AICLE está teniendo en Europa. El hecho de que el proyecto de las ISAs parta de una colaboración internacional con un plan de cooperación le aporta un valor añadido.

GISELA CONDE
ASESORA TÉCNICO-DOCENTE MEC
PARA MÁS INFORMACIÓN: http://www.sgci.mec.es/usa/academies/index.shtml

NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

Reseñas

***La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera,* M.ª del Carmen Izquierdo Gil, ASELE, Colección Monografías, n.º 8, Málaga, 2005**

Este trabajo, que obtuvo el Premio ASELE de Investigación para tesis Doctorales y Memorias de Máster en la convocatoria de 2004, tiene como objetivo último la propuesta de criterios de selección del léxico español como lengua extranjera en el nivel elemental. El estudio se ha centrado concretamente en los alumnos francófonos entre 13 y 15 años (4ème y 3ème), que estudian el español como segunda lengua extranjera. En opinión de la autora el tratamiento del léxico constituye uno de los puntos más débiles en el sistema de enseñanza secundaria francés, pues el enfoque cultural practicado actualmente en las aulas de español tiene sus raíces profundas en la metodología activa de orientación cultural de los años 20, que ha vivido ajena a las diversas evoluciones experimentadas en el ámbito de la lingüística o de la didáctica de lenguas extranjeras.

El libro se articula en cinco capítulos, **el primero** de los cuales está dedicado a revisar cuestiones teóricas fundamentales en el aprendizaje del léxico: diferencias entre léxico y vocabulario, qué significa conocer una unidad léxica, la competencia léxica, el lexicón mental, el aprendizaje implícito y explícito del vocabulario, las limitaciones del enfoque implícito en el nivel elemental y las distintas tipologías de ejercicios de vocabulario.

Particularmente interesante nos parece el apartado sobre el concepto de *competencia léxica*, pues en él se insiste en considerarla no como una de las áreas de habilidad que constituyen la competencia lingüística, ya que también es parte integrante de las otras competencias. Esto significa que la competencia léxico-semántica debería comprender saberes del mismo orden que los que componen la competencia comunicativa. En este sentido, Carmen Izquierdo asume la concepción de Tréville y Duquette, quienes adaptan la descripción de la competencia comunicativa a la competencia léxica. El modelo de estas autoras incluye, no solo las dimensiones propiamente lingüísticas (semántico-formales), sino también una dimensión pragmática plural (competencia discursiva, referencial, sociocultural y estratégica). Así pues, los componentes de la competencia léxica y el tipo de conocimientos léxicos derivados de dichos componentes es multidimensional. Por un lado, está constituida por

el conocimiento fonético/fonológico, el conocimiento ortográfico, el significado, la morfología y el comportamiento sintáctico de las unidades léxicas (competencia lingüística). Por otro, comprende el empleo de procedimientos que ponen en relación los diferentes elementos del discurso y lo estructuran: marcadores discursivos, términos anafóricos, sustitutos léxicos como sinónimos, antónimos, o hiperónimos (competencia discursiva). A estas dos competencias, habría que añadir la referencial, la sociolingüística y la estratégica.

La competencia referencial se caracteriza como la capacidad de nombrar, de aplicar las palabras al mundo real e implica el conocimiento de los campos de experiencia y de los objetos del mundo extralingüístico. Este componente incluye el estudio de los campos semánticos y el conocimiento de las cadenas léxicas que corresponden a los *scripts* o estereotipos de comportamientos sociales familiares (por ejemplo, las microacciones asociadas al *script* "coger un tren", "ir al cine", "levantarse por la mañana", etcétera.).

La competencia sociolingüística se ocupa de la adecuación de un enunciado al contexto sociocultural y en ella destacan los elementos léxicos que intervienen en la realización de actos de habla específicos y determinadas situaciones comunicativas. Esta competencia comprende, asimismo, el conocimiento del valor estilístico de las palabras (registro al que pertenecen), su carga cultural y sus condiciones de empleo en función de los parámetros de la comunicación, entre otros, el lugar, el estatuto del interlocutor, la edad, la relación social y afectiva, la intención comunicativa, el canal y las normas o convenciones sociales y culturales de la interacción.

Por último, la competencia estratégica, desde una perspectiva léxica, implicaría la capacidad para compensar el desconocimiento de palabras, bien por medio de procedimientos de inferencia a partir de índices contextuales en la comprensión, bien por medio de estrategias de comunicación tales como las formulaciones aproximativas, paráfrasis y definiciones en el campo de la producción. En lo que se refiere al vocabulario, estas suponen la adquisición de técnicas para almacenar y recuperar más fácilmente las unidades léxicas.

Aunque en cada uno de los criterios de selección analizados en el tercer capítulo de este trabajo se desarrollan estos subcomponentes de la competencia léxica, M.ª del Carmen Izquierdo ha preferido adoptar criterios más extendidos (parentesco interlingüístico, utilidad, disponibilidad, frecuencia, etc.) sugeridos por diversos investigadores en los estudios sobre enseñanza-aprendizaje del vocabulario de lenguas extranjeras. Considera que esta clasificación puede responder mejor tanto a la dimensión cognitiva del aprendizaje, como a la noción de progresión, implícitamente planteada en toda selección de léxico.

En el **capítulo segundo** la autora reflexiona sobre la situación de las lenguas extranjeras en Francia. Para ello llevó a cabo un exhaustivo análisis de los manuales empleados y de los programas oficiales

franceses. Asimismo, con el fin de conocer los estilos de enseñanza-aprendizaje del vocabulario practicados en las aulas, de determinar las carencias de la selección léxica y realizar propuestas de mejora, elaboró una encuesta de setenta y cinco preguntas, dirigida a un amplio número de profesores de español de la región Languedoc-Roussillon. M.ª del Carmen Izquierdo nos ofrece en este capítulo una visión crítica sobre el sistema de enseñanza-aprendizaje del español en Francia, analiza las características del público meta, la inserción del léxico en el sistema de enseñanza francés, el enfoque cultural, la concepción reductora del documento auténtico, los documentos adaptados, el aprendizaje del vocabulario a partir de documentos auténticos literarios y las características del programa léxico actual.
El análisis de las instrucciones oficiales, de los manuales utilizados actualmente en Francia y de las encuestas revelan que la enseñanza-aprendizaje del vocabulario en el nivel elemental se efectúa de manera aleatoria y que no existe en el fondo un verdadero programa léxico. Este pormenorizado examen pone de relieve que la enseñanza-aprendizaje del léxico en el sistema educativo francés se halla en contradicción con la enseñanza centrada en el alumno y plantea diferentes problemas como la sobrecarga de información léxica, la presentación de numerosos términos de baja frecuencia de uso o débil rentabilidad comunicativa, la exposición ocasional de las unidades léxicas o la dificultad para establecer una progresión.

El **tercer capítulo**, el más extenso, aborda diferentes criterios que pueden adoptarse para proceder a la selección léxica: la utilidad, la incidencia del contexto en el aprendizaje léxico, la frecuencia, la disponibilidad léxica y el parentesco interlingüístico (la transparencia lingüística entre las lenguas romances, las comparaciones en el aula, los *cognados* interlingüísticos, las divergencias interlingüísticas). También insiste en otros aspectos que deberían considerarse en el aprendizaje léxico como las fórmulas rutinarias, los atenuadores léxico-pragmáticos, el vocabulario coloquial o los marcadores discursivos.

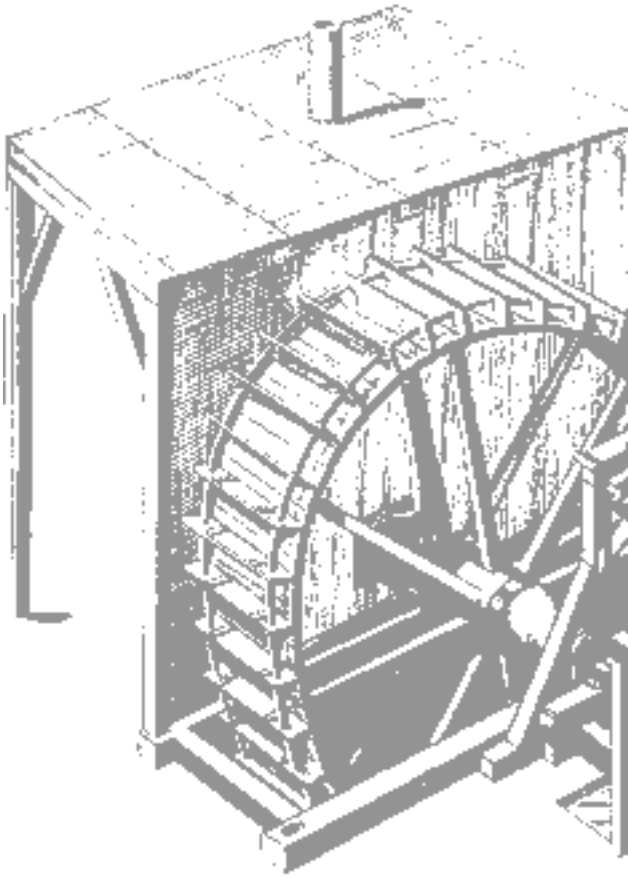
En relación con el vocabulario, la autora considera que una de las tareas esenciales del profesor de LE consiste en enseñar a inferir y a transferir. Con el fin de favorecer estos procesos cognitivos, el docente debería despertar la consciencia metalingüística del alumno para hacer explícitos los conocimientos implícitos de este en su lengua materna u otras lenguas extranjeras aprendidas. En este sentido, las actividades de observación, reflexión y comparación interlingüísticas que conduzcan al alumno a establecer relaciones entre el francés y el español, y en definitiva, a inferir y enunciar las semejanzas o diferencias léxicas entre estas lenguas parecen sumamente positivas. Dichas actividades contrastivas no solo ayudarán al alumno a ser consciente de ciertos fenómenos léxicos y a memorizar en mejores condiciones el vocabulario de la LE, sino que además le permitirán comprender y conocer mejor el funcionamiento de su propia lengua.

M.ª del Carmen Izquierdo, no obstante, reconoce la existencia de zonas inexplo-

radas en el estudio del léxico, cuyo conocimiento sería de un gran interés para la didáctica del español LE en Francia. En este sentido, es incontestable el enorme aprovechamiento pedagógico que se podría derivar de una investigación estadística sobre los cognados interlingüísticos entre el francés y el español. Asimismo, un estudio sobre los errores o interferencias léxicas más frecuentes en alumnos francófonos podría ayudar a precisar las unidades léxicas o aspectos sobre los cuales se debería insistir con más determinación en el nivel elemental.

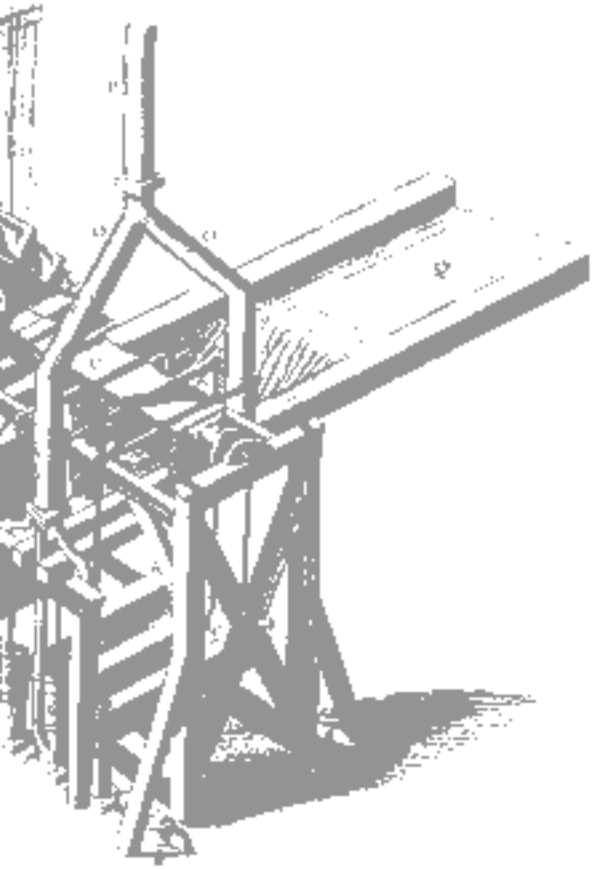
Además de los criterios y aspectos abordados, en este trabajo no se descarta la posibilidad de que existan otros factores igualmente válidos en la selección del vocabulario de nivel elemental que puedan interactuar junto con los que se nos han presentado, por ejemplo, la incidencia de la edad del alumno en el aprendizaje léxico. La autora, si bien no propone un capítulo específico para este elemento, lo ha tenido presente en diversos apartados de su trabajo.

En el **capítulo cuarto** se recogen las conclusiones y en **el quinto** las referencias bibliográficas, que incluyen documentos oficiales, vocabularios temáticos, libros de ejercicios y diccionarios. La autora concluye que el empleo de los documentos adaptados, procedimiento didáctico válido en el nivel elemental, utilizado en la enseñanza de otras lenguas extranjeras, permitiría eliminar numerosas dificultades lingüísticas, así como controlar y destacar determinados elementos léxicos. En lugar de ser el punto de partida y la base de cada unidad didáctica, el texto literario podría presentarse como una lectura complementaria o como un refuerzo del tema estudiado. En este sentido, habría que variar tanto la función asignada a dichos documentos como el tipo de comprensión exigido. Estos materiales deberían, además, introducirse en el aula de forma progresiva y proporcional al nivel o competencia del alumno. Asimismo, habría que conceder más importancia a la enseñanza de la lengua como instrumento de comunicación social y al desarrollo de la competencia comunicativa.



Conviene subrayar que las mencionadas propuestas no implicarían ruptura con la tradición didáctica actual; ni una exclusión de los objetivos culturales, sino más bien una más amplia consideración de los objetivos comunicativos al principio del aprendizaje y la integración de otros recursos y métodos de trabajo.

Compartimos con la autora la idea de que la diversificación (de ejercicios, de documentos propuestos, de estrategias presentadas, etc.) debería ser un objetivo de cualquier docente de lenguas extranjeras, pues, en realidad, solo cuando la didáctica del español LE se adapta a la pluralidad, podemos referirnos a una enseñanza verdaderamente centrada en el alumno. Tampoco debemos olvidar la necesidad de establecer una estrecha vinculación entre la investigación y la práctica en las aulas, porque el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras debería fundamentarse en bases teóricas sólidas y, por consiguiente, sacar provecho de las investigaciones llevadas a cabo en diferentes ámbitos de la lingüística (psicolingüística, sociolingüística, léxico-estadística, etnolingüística, pragmática, análisis del discurso...). Y este es precisamente uno de los objetivos que se ha alcanzado en este trabajo –y además uno de sus méritos–: aportar propuestas prácticas a partir de una sólida base teórica.



Esperamos que las ideas que se desarrollan en este trabajo resulten útiles a otros docentes y desencadenen nuevos estudios en el marco de la didáctica del español LE. Sin duda alguna, las oportunísimas orientaciones que proporciona esta nueva monografía llevarán a profesores y autores de materiales a reflexionar sobre la manera en que debería llevarse a cabo la enseñanza del léxico en un marco escolar, y a profundizar en el análisis del tipo de conocimientos más adecuados para el desarrollo de cada uno de los componentes que integran la competencia léxica (lingüístico, discursivo, referencial, sociolingüístico-pragmático y estratégico).

Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo

"La expansión del español en el mundo: la prensa española en Australia. (La influencia del inglés en los periódicos hispánicos.)", Ana Fernández Marrero, Tesis doctoral inédita, Facultad de Filología, Universidad de La Laguna, 2005

El número de investigaciones enfocadas a estudiar la relación de contacto entre el español y el inglés y la consecuente promoción e inclusión del español como lengua extranjera en las últimas décadas se ve incrementado por esta tesis doctoral, presentada en la Universidad de La Laguna y adscrita al territorio australiano.

La idoneidad del objeto de estudio viene dada por el conjunto de factores que conviven: las coordenadas espacio-temporales, que lo sitúan en la perspectiva actual; y el uso de la lengua española en un país de habla inglesa junto al hecho de contar con la prensa como soporte, factor este que interesa aún más por estar dirigido a un conjunto heterogéneo, cuya lengua materna es el español y con una supuesta preocupación lingüística por mantener su variedad y hacer que sus descendientes se enriquezcan con el conocimiento de otra lengua a través de este modelo lingüístico.

Erigido en los principios de originalidad, actualidad e interés, se inicia el trabajo con una introducción histórica del país en el que se ubica la investigación, desde su nacimiento hasta la actualidad, y en el que la migración se ha erigido en un proceso fundamental (§ 1). Una vez establecido el contexto australiano, se señala, dentro del ámbito lingüístico y social, la presencia de la lengua española en aquella parte del mundo menos conocida, Asia y Pacífico Sur (§ 2.1), para pasar a centrarse en la política lingüística que ha caracterizado a Australia a lo largo de los siglos. La discriminación imperante con el establecimiento, a principios del siglo XX, de *The White Australia Policy* irá desapareciendo hasta la instauración de *Australian Multiculturalism*; esto es, de la asimilación se pasa a la integración hasta la consecución del multiculturalismo como fundamento de la política social. Además, se ofrece una descripción y caracterización de la lengua española en los medios de comunicación, el sistema educativo y las relaciones comerciales (§ 2.2). La primera parte concluye con una revisión de la bibliografía en este ámbito lingüístico que deja ver la ausencia de estudios de este tipo para la lengua española utilizada en Australia (§ 2.3).

En la segunda parte, el marco teórico establecerá qué tipo de corpus se recoge y se registra en este trabajo. Bajo el genérico *anglicismo* incluido en el título, se incluyen no solo los anglicismos integrados y no integrados, sino también los cambios de código (uso de dos lenguas por un solo hablante) y los calcos (sustituciones de palabras foráneas por palabras nativas, ya sean extensiones semánticas, ya sean creaciones). Asimismo, tienen cabida los denominados *pseudoanglicismos*, elementos que muestran la influencia del inglés a través de un fenómeno peculiar que produce términos desconocidos en la lengua inglesa (§ 3.1).

Este aparato teórico se aplica a tres de los periódicos que se publican en Australia en

español denominados *The Spanish Herald*, *El Nuevo Español* y el *Extra Informativo*, elegidos por su nivel de circulación y su tirada, además de por la accesibilidad a la hora de analizarlos. Se estableció el mes como unidad de referencia, de modo que se estudiara un número por mes del año 2000 de cada uno de los periódicos (§ 3.2).

Al realizar esta investigación descriptiva se pretende mostrar qué aspectos de la lengua reciben la influencia del inglés, cómo aflora esa influencia, qué fenómenos se repiten y cuentan, por ello, con mayor aceptación y la existencia o no de la conciencia lingüística del hablante. A ello se une la confirmación de las hipótesis de las que se parte:

a) La existencia de un grupo peculiar y particular de un país donde el inglés es la lengua oficial y, por tanto, con un corpus diferente al de Canarias.
b) Una mayor permeabilidad en todos los niveles lingüísticos: léxico, morfológico, sintáctico y ortográfico.
c) Un corpus alejado de la especialización o terminología al abordar un numeroso abanico de áreas semánticas.
d) La ausencia de uniformidad y aplicación de las normas en este tipo de publicación que derivan en un cúmulo de errores lingüísticos.
e) La regularidad y similitud de los fenómenos señalados en los tres periódicos permite catalogarlos como tendencia del español en Australia (§ 3.3).

A partir de entonces se aborda el análisis propiamente dicho de los datos obtenidos (§ 4.1), de modo que se realizará un estudio del léxico a través de las fichas (§ 4.2.1) que muestran en cuáles de las obras de referencia consultadas en su última edición se incluyen. Las obras de autoridades recogidas son: *DRAE-2001, Diccionario de Uso del Español* (1999), de María Moliner, *VOX-2001, El anglicismo en el español peninsular* (1980), de Chris Pratt; *Anglicismos hispánicos* (1996), de Emilio Lorenzo; *Nuevo Dicccionario de Anglicismos* (1997), de Félix Rodríguez; *Diccionario del Español Actual* (1999), de Manuel Seco; *A Dictionary of European Anglicisms* (2001), de Manfred Görlach, y *Nuevo Diccionario de Voces de Uso Actual* (2003), de Manuel Alvar; además se indica qué tipo de información aporta cada obra. En aquellos casos que se requiera un comentario más detallado, entre los que se prestará especial atención a ciertos calcos, se exponen más detalladamente en un apartado específico tras la exposición de las fichas (§ 4.2.2); el estudio se completa con un análisis morfológico, en el que se aborda el fenómeno de la composición, de la derivación, la formación del plural y la ausencia de concordancia en el género y el número (§ 4.3); el sintáctico se basa en la presentación de los calcos, la variación en el orden del grupo adjetivo+sustantivo, la frecuencia de la voz pasiva, el uso de los tiempos continuos en lugar de los simples y la ausencia de los determinantes en los títulos de las informaciones, además de la distribución de las preposiciones (§ 4.4); y, en último lugar, el ortográfico, en el que destaca el uso prolífico del apóstrofo, la separación de sílabas a final de renglón, los errores junto al anisomorfismo en este nivel, además del uso de ciertos signos ortográficos

para indicar la categoría de anglicismo del término (§ 4.5).

Una comparación entre los resultados de esta investigación y aquellos mostrados en el territorio canario (§ 5), además de las pertinentes conclusiones (§ 6) pondrán fin al análisis, para dejar paso al corpus en contexto y a la bibliografía (§ 7 y 8).

Con el estudio en su totalidad, se trata de avanzar en el análisis sobre el estado actual de la situación entre el inglés y el español para lo que la autora dice asumir las palabras del lingüista Manfred Görlach (en su *A Dictionary of European Anglicisms*, 2001:12), quien justifica la necesidad de este tipo de estudio al afirmar:

The present volume will provide a stimulus, we hope, for futher research in the field –much spadework still remains to be done and relevant pilot studies can be undertaken with a minimum of technical equipment, possibly in the form of well– supervised MA theses and doctorates in countries which have the greatest need for reliable data.

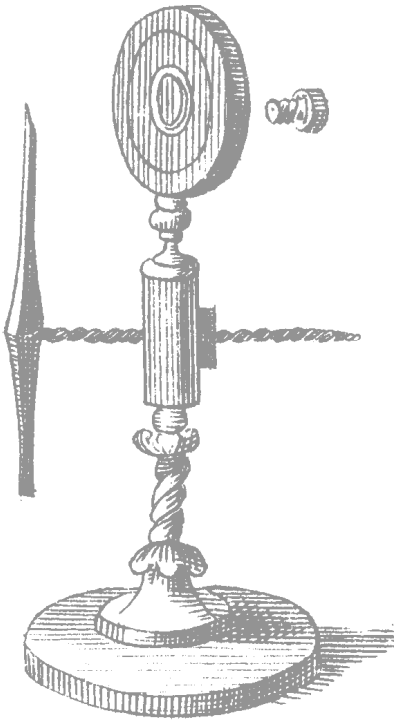
Javier Medina López
Universidad de La Laguna

Historia del Arte de España e Hispanoamérica, Sebastián Marco Quesada, Edelsa, Madrid, 2005

Teniendo en cuenta una visión global de las expresiones artísticas, este libro se presenta como un manual divulgativo y de síntesis del arte español desde la prehistoria hasta las vanguardias. Dividido en trece capítulos, cada uno de ellos trata un periodo artístico en la historia de España, menos el último, que está dedicado al arte precolombino e hispanoamericano. Cada uno de estos periodos viene introducido por una doble página con un texto breve y conciso junto a una cronología y una orientación artística con los que comienza la unidad. Abundan las imágenes, siempre significativamente relacionadas con las referencias del texto a la arquitectura, pintura, mapas, utensilios o esculturas. En el apartado denominado "Orientación artística" se clasifican los movimientos del periodo tratado a través de imágenes que dan una perspectiva visual de lo que posteriormente se comentará, ofreciendo así una primera posibilidad de observar las características y el contraste en la evolución artística. La "datación" que aparece abajo ordena cronológicamente algunas obras y las contextualiza en su momento histórico. Por tanto, el alumno, en principio extranjero, entra a cada unidad con un esquema visual y un breve texto resumido de lo que a continuación leerá, con lo que se facilita la absorción de conceptos y la comprensión de los movimientos artísticos.

El texto de cada unidad viene dividido por los estilos o movimientos que clasifican a las obras y los autores, estando estos supeditados por aquellos, favoreciendo el acercamiento a una visión más esquemática y global de la historia del arte de España, más que a las sensibilidades y descubrimientos individuales que la van forjando o a las explicaciones históricas en las que están inmersas. Con cierta frecuencia nos encontramos en el texto con recuadros llamados "La historia en detalle" en los que se citan fragmentos breves de obras

relacionadas con el tema en cuestión, la biografía de un artista, un poema clásico, alguna aclaración histórica o sucintas explicaciones del porqué del estilo de dicho momento. Los comentarios, además de ser enriquecedores y amenos, abren la puerta a otras perspectivas en la lectura. Este cuerpo central de la unidad ocupa siempre ocho páginas salvo en la primera que, en un par de páginas, abarca el resumen de las siguientes unidades y un recorrido por los monumentos españoles que han pasado a ser Patrimonio de la Humanidad, y en las tres últimas unidades, la del Romanticismo, las Vanguardias y el Arte precolombino e hispanoamericano, donde ocupa doce páginas al estar tratados los temas con mayor profusión. Siempre bien acompañado de numerosas imágenes que procuran mostrar lo más significativo, el texto está lleno de referencias a periodos, obras, autores y lugares, y el vocabulario específico, a veces inevitable, viene marcado por un asterisco que remite a un glosario final en la unidad.



Es entonces, en las dos últimas páginas de cada capítulo, cuando la intención didáctica del libro cobra una completa dimensión. Además del glosario mencionado, nunca muy extenso, hay otro recuadro dedicado a direcciones en la red que pueden ser visitadas para aumentar los conocimientos, dando la posibilidad de desarrollar individualmente ciertas inquietudes relacionadas con la historia del arte de España. Pero son las actividades lo que más destaca de esta sección. Se trata de comparar periodos, observar y describir las diferencias en unas imágenes dadas, describir un monumento o un cuadro cuya reproducción aparece al lado, responder a preguntas de comprensión del texto, definir periodos y estilos, culturas o épocas, y, en definitiva, aprender a observar y clasificar las obras en su contexto artístico. Son preguntas del tipo "¿A qué cultura corresponden estas estatuas?", "Identifica el estilo y explica por qué", "Describa las diferencias", "Indique al menos tres ejemplos de...". A esta sección se la llama "Taller de arte", tiene unos colores distintos que la diferencia a simple vista y las reproducciones de cuadros o monumentos que en ella aparecen tienen un tamaño menor, pero son perfectamente reconocibles por el alumno debido a que son siempre una selección de las ya vistas en la unidad, con lo cual se repiten y facilitan la autoevaluación.

Previamente la unidad ha ofrecido una sección llamada "Monográfico" que escoge alguna obra o estilo que resalta de cada periodo. Por ejemplo, en la unidad dedicada al Barroco el monográfico es sobre *Las meninas* de Velásquez; en la unidad dedicada al arte ibero, sobre las damas de Elche y de Baza, y *La Alhambra* de Granada en la unidad del arte de Al Andalus. Este monográfico es también rico en imágenes, a veces desde distintos detalles de ciertos edificios, como en el caso del *Pórtico de la gloria* de la catedral de Santiago o en el dedicado al Gótico catalán, otras veces en perspectivas distintas de lo mismo, como en el dedicado al *Parque Güell*, o con una serie de reproducciones de distintas obras, como en el monográfico dedicado al muralismo mexicano. Esta sección, como la de fragmentos de "La historia en detalle", enriquecen no solo la información sino también la perspectiva didáctica, centrándose en una obra concreta, pero no por ello, ni mucho menos, de menor interés en el acercamiento a la comprensión y conocimiento artístico. Además de dos breves apéndices y una bibliografía final, el libro ofrece un material completo, a pesar de que los últimos tiempos siempre son controvertidos debido a la cercanía de la perspectiva del presente, así como un buen tratamiento de las imágenes, siempre en relación con el texto, y unas actividades que están planeadas para hacer al alumno distinguir y discriminar entre las distintas características de los estilos y periodos a lo largo de la historia del arte en España.

JOAQUÍN MECO MEDINA
MEELE DE LA ULPGC

***Para practicar los pasados*, László Sándor, Edelsa, Colección Tiempo, Madrid, 2005 (94 págs.)**

Para practicar los pasados, de la colección *Tiempo*, es un libro destinado a profesores y estudiantes de español como lengua extranjera de un nivel intermedio y a todos aquellos interesados en un estudio y sistematización de los tiempos del indicativo pasado. Esta obra permite conocer y poner en práctica todas las formas y usos de los tiempos del indicativo pasado del español: pretérito perfecto, pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto y futuro del pasado (o condicional simple).

Su autor, László Sándor, profesor de español como lengua extranjera, formador de profesores y autor de materiales didácticos, escribe esta obra basándose en su experiencia personal, como estudiante de español, y profesional, como docente de esta lengua.

Este libro es una herramienta de trabajo útil para aquellos que nos dedicamos a la enseñanza y aprendizaje del español, y puede ser usado tanto en el aula como de forma autodidacta y por el estudiante fuera del aula.

Para practicar los pasados se caracteriza por su clara presentación de contenidos, repartidos en 94 páginas y clasificados en cinco partes:

Primera parte: El pretérito perfecto: formación y usos

Segunda parte: El pretérito indefinido: formación y usos. Diferencia entre el indefinido y el perfecto

Tercera parte: El pretérito imperfecto: formación y usos

Cuarta parte: Contraste indefinido / imperfecto

Quinta parte: Pretérito pluscuamperfecto: formación y usos; Futuro del pasado (condicional): formación y usos; Estilo indirecto

En cada lección hallamos la presentación de la forma verbal correspondiente, regular e irregular, la explicación de sus usos y numerosos y variados ejercicios prácticos. Cada una de estas lecciones puede ser estudiada de forma independiente de las otras, según las necesidades de formación del estudiante, pues el libro se presenta en un formato modular, lo que permite que el usuario pueda seleccionar, estudiar y trabajar de forma autónoma las unidades que le interesan.

Al final de cada lección el estudiante tendrá la oportunidad de embarcarse en la aventura de leer un capítulo de la intrigante novela *La historia misteriosa* que le permitirá ver en contexto los tiempos pasados aprendidos en cada unidad y poner en práctica a través de las preguntas de comprensión escrita los conocimientos adquiridos.

En las últimas páginas del libro hallamos la clave de los ejercicios seguida de una lista con la conjugación de los verbos irregulares más comunes, como material de consulta para el usuario.

La explicación gramatical se aborda desde una perspectiva del uso de la lengua en un contexto comunicativo. Se presentan las formas regulares e irregulares del pasado, así como su uso en contexto oracional y discursivo. El autor parte en sus explicaciones de la forma verbal aislada hasta llegar al discurso.

El lector tendrá ocasión de aprender las formas del pasado relacionándolas como los nexos y conectores (*mientras, cuando, antes de, después de,* etc.), complementos temporales (*hoy, esta semana, hace poco,* etc.) y perífrasis verbales (*acabar de* + infinitivo, *estar* + gerundio, etc.) que aparecen asociados a cada tiempo del pasado y a una intención comunicativa del emisor en cada caso.

Todas las explicaciones atienden a los factores sintácticos (distribución de las formas verbales en la oración y el discurso), semánticos (significado de cada tiempo según el contexto) y pragmáticos (intención comunicativa del hablante y adecuación de la lengua a la situación y circunstancias del momento de habla) que condicionan la aparición de cada forma verbal del pasado.

Por otra parte, a lo largo del libro se incluyen notas aclaratorias, concisas y significativas, sobre aspectos que encierran especial dificultad en la lengua española. Por ejemplo, se llama la atención al estudiante sobre cuestiones que pueden llevar a error, ya sea por las características

de la propia lengua española (formas homónimas, irregularidades vocálicas y consonánticas en los verbos, diptongación, etc.), como por contraste con otras lenguas que presentan características diferentes (no concordancia del participio con el sujeto, etc). El autor hace buen uso de la negrita, subrayado, sombreado y otros recursos para aclarar y resaltar esa información.

Las tablas y esquemas explicatorios con la conjugación de los verbos son una ayuda visual, y contienen información clara y explícita. Los ejemplos aportados son muy claros e ilustran, al tiempo que completan, la información gramatical.

La tipología de actividades es variada. Se ofrecen ejercicios de elección múltiple, de completar los espacios en blanco con el verbo adecuado, de escoger verdadero o falso, ejercicios de relacionar preguntas y respuestas, localizar el intruso, completar crucigramas, etc.

También se presentan actividades que permiten desarrollar habilidades de comprensión y expresión escrita en el aprendiz, como escribir resúmenes de un texto, notas, narrar hechos en el pasado, escribir cartas, responder a preguntas de comprensión lectora sobre el contenido de un texto, etc. Todas ellas se pueden llevar a acabo por el estudiante de forma autónoma.

Cabe destacar la autenticidad de los textos aportados: cartas, monólogos, diálogos, biografías, que además incluyen variados aspectos culturales, fomentando así en el estudiante el interés por conocer la cultura, historia y geografía tanto de países hispanófonos como de otros países.

La lectura de la interesante y bien elaborada novela de misterio, cuyos capítulos se distribuyen al final de cada unidad, permite al estudiante ver los usos de los pasados en contexto y evaluar los conocimientos adquiridos hasta el momento, al tiempo que fomenta en él el hábito de la lectura. En cada capítulo se intensifica la intriga sobre la resolución del misterio, y con ello se anima al estudiante a seguir avanzando para descubrir lo que sucederá en el siguiente capítulo de la historia.

Todos estos contenidos se presentan mediante un diseño atrayente, en el que

se combinan de forma clara y espaciosa dibujos, fotografías, esquemas y títulos con distintos estilos de letra, elementos que hacen de la lectura, estudio y práctica de la gramática un proceso didáctico más agradable y ameno.

Recomendamos *Para practicar los pasados* por su claridad y exhaustividad en la conceptualización gramatical, ordenada secuenciación de contenidos y diversidad de tipología de actividades, factores que facilitarán los procesos de comprensión y producción de los tiempos de pasado en español en la comunicación.

Lidia Lozano González
lozanolidia@hotmail.com

Francisca Castro Viudez y Pilar Díaz Ballesteros (2005) *Aprende gramática y vocabulario 2*, SGEL, Madrid

Aprende gramática y vocabulario 2 es un manual destinado a estudiantes de nivel inicial y se corresponde con el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia, en el cual se considera que un alumno es capaz de comprender frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal y familiar muy básicos. Según se afirma en la presentación, el objetivo principal de este manual, que es el segundo de una serie de cuatro, es la asimilación de la gramática española de una forma clara y sencilla. Al mismo tiempo se pretende dotar a los estudiantes de una buena base gramatical y léxica que les permita desenvolverse en las diferentes situaciones comunicativas en las que se encuentren.

El manual incorpora un índice que está dividido en dos partes. Una parte dedicada a la gramática en la que aparece un título relacionado con los contenidos gramaticales que se van a trabajar en esa unidad y una breve exposición de estos. Otra parte dedicada al vocabulario en la que aparece un título relacionado con el campo léxico.

En lo que respecta a la estructura del manual, este se compone de treinta y cinco temas de gramática y quince de vocabulario que aparecen de la siguiente forma. Una primera parte que se refiere a la gramática y que se divide en las siguientes secciones: en la primera sección, denominada ***situaciones***, se describen las funciones esenciales de la estructura y se ejemplifican con el fin de proporcionar una guía a los alumnos. En la segunda sección, denominada ***¿cómo es?***, se presentan los paradigmas lingüísticos de forma estructurada para facilitar su asimilación y la última sección, denominada ***práctica***, pertenece a la práctica de los contenidos presentados en las dos secciones anteriores. Estas actividades se presentan escalonadas metodológicamente: las primeras se centran en el reconocimiento y en la práctica de la forma y las últimas llevan al alumno a la producción lingüística en contextos cada vez más amplios. Como es sabido, el trabajo de las destrezas está muy ligado a la tipología y variedad de actividades y, en este caso, principalmente nos encontraremos con actividades de práctica estructural (por ejemplo, de rellenar huecos, repetir una estructura, etc.). En ocasiones, estas actividades van acompañadas de ilustraciones y fotos que

cumplen un doble objetivo. Por un lado, ayudan al alumno a comprender mejor lo que se pide en cada actividad y, por otro lado, hacen que libro sea más atractivo desde el punto de vista visual.

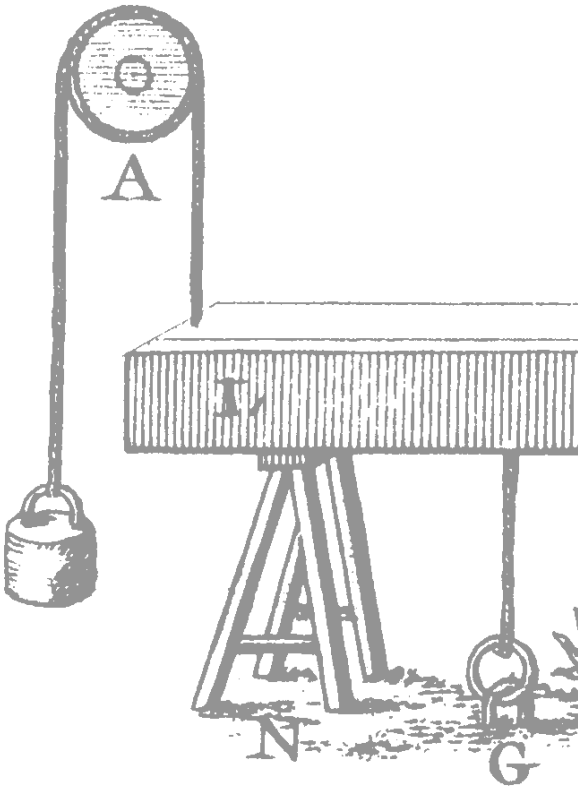
Asimismo, en el manual se abordan aspectos culturales tanto de personajes pertenecientes a la historia de España, una biografía de Velázquez, como de personajes actuales de la cultura española como Jesús Vázquez, Sara Baras o Isabel Preysler.

La segunda parte se corresponde con el vocabulario y consta de una primera actividad que sirve para reconocer de manera contextualizada el campo léxico que se va a trabajar en cada unidad y, a continuación, una serie de actividades cuya finalidad es lograr la asimilación de las palabras. En lo que respecta a la tipología de las actividades sigue el mismo patrón que el de las actividades de la parte dedicada a la gramática. No obstante, aparecen otras actividades más lúdicas pero igualmente útiles a la hora de adquirir vocabulario como son los crucigramas y las sopas de letras.
Al final de ambas partes, la de gramática y la de vocabulario, aparece una unidad dedicada al repaso con actividades destinadas a comprobar si el alumno ha asimilado los contenidos que se pretendían alcanzar en cada unidad.

Por último, al final del manual podemos encontrar dos herramientas muy útiles para un estudiante que desea aprender una lengua extranjera. Por un lado, una tabla con la conjugación de los verbos regulares e irregulares más frecuentes en español y, por otro lado, se incluyen las soluciones a las actividades propuestas en una sección denominada, ***la clave***. En este sentido y como apuntan sus autoras en la presentación, el manual se puede emplear como material para el autoaprendizaje ya que el alumno autodidacta puede practicar los contenidos gramaticales y léxicos que se presentan en el libro y, posteriormente, comprobar si los está asimilando correctamente.

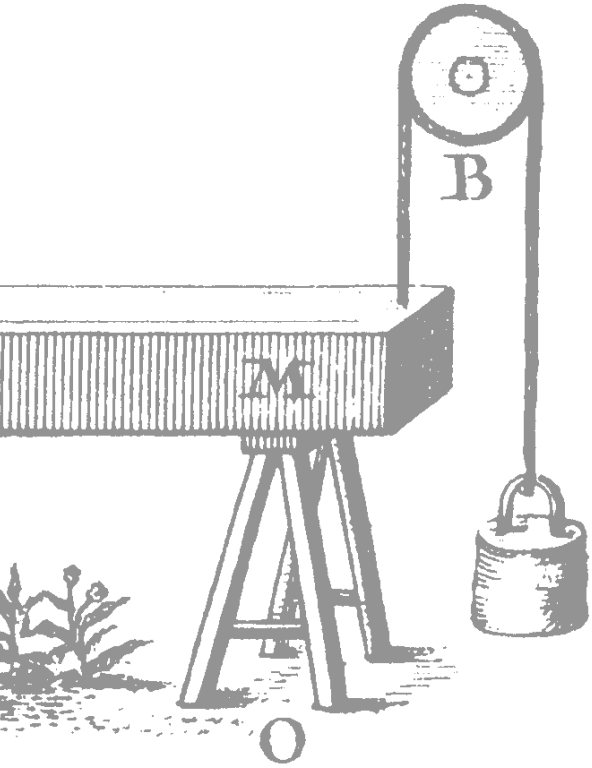
Del mismo modo, otro posible contexto en el que podríamos utilizar este manual sería a modo de material complementario para las clases de ELE.

Carolina Pérez López
carop81@hotmail.com



***Diccionario práctico de gramática:* 800 fichas de uso correcto del español, Óscar Cerrolaza Gil, Edelsa, Madrid, 2005**

La idea de presentar una gramática de referencia y consulta en forma de diccionario no es nueva, ya que existen precedentes en otras lenguas. Así, la de Claude Mariani y Daniel Vassivière (1987) *Pratique de l´espagnol de A à Z*, Hatier, Paris; la de Geoffrey Leech (1989). *An A-Z of English Grammar & Usage*, Edward Arnold, London, o la de Geoffrey Broughton (1990) *The Penguin English Grammar A-Z for Advanced Students*, Penguin, London, por citar tan solo algunos ejemplos Hoy día, naturalmente, también se pueden consultar en Internet muchas otras referidas a distintas lenguas.



Como se indica en el subtítulo de este *Diccionario*, se trata de una colección de fichas gramaticales, que están ordenadas alfabéticamente y numeradas para su rápida localización. Estas fichas, que constituyen la primera parte del manual, proporcionan información acerca del valor funcional de cada entrada ilustrándolo con dos ejemplos, acerca de la categoría gramatical a la que corresponde, acerca de su origen etimológico (cuando procede), de la estructura en la que se debe utilizar, frecuencia de uso y contextos en los que aparece, contrastándola asimismo con valores o expresiones similares que pudieran confundir al estudiante extranjero.

La segunda parte es un compendio, organizado por categorías gramaticales, en el que se describen los "aspectos fundamentales de la gramática española" con explicaciones sencillas y con referencias a las distintas fichas de la primera parte.

Las ventajas de disponer de una herramienta tan dinámica son evidentes, pues permiten al estudiante acudir directamente al problema y a su solución que, en este caso, le aclara además cuestiones relacionadas con el uso apropiado de cada entrada y otros aspectos, como se señala más arriba.

Sin duda, el *Diccionario práctico de gramática* ha de resultar provechoso, tanto para

el estudiante extranjero de español como para el profesor que necesite facilitarle una explicación sencilla de algún aspecto concreto de la gramática española.

PABLO DOMÍNGUEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Gastronomía latinoamericana, María Sánchez Alfaro, Colección Uso de Internet en el aula, Edelsa, Madrid, 2005

La colección Uso de Internet de Edelsa saca a la luz un nuevo título (antes ya había publicado *La red como material didáctico, en la clase de ELE, Correo electrónico, Charlas, De viaje por España, Recorrido cultural por España, De compras)*, esta vez dedicado a la gastronomía latinoamericana y que consta de 10 partes o tareas, como las denomina la autora, a saber: 1. Terminología gastronómica; 2. El asado criollo; 3. Las empanadas; 4. Las arepas; 5. El cebiche; 6. El mate; 7. La dulcería; 8. Otras recetas criollas (1); 9. Otras recetas criollas (2); 10 Otros productos y especialidades.

Ante semejante título, la primera pregunta que uno podría hacerse es: ¿qué tiene esto que ver con la enseñanza del español? Ya sabemos que la comida es un elemento fundamental para la subsistencia y que al que más y al que menos les gusta comer bien. Pero ¿a cuántos aprendices de español les interesa de veras saber recetas de cocina? ¿No será un léxico demasiado específico para quienes solo aspiran a usar el español en contextos más generales? La respuesta es que, en palabras de la autora, se trata también de un libro dirigido a "todo el que quiera descubrir los distintos aspectos de la cultura y del modo de vida iberoamericana". Esto se consigue realizando la amplia y variada gama de actividades que se proponen en cada tarea y que tienen su respuesta en el Solucionario que se incluye como Anexo al final del libro.

Para realizar dichas actividades se le dan al alumno instrucciones muy claras que le guían a través de Internet con el fin de obtener la información necesaria para completarlas con éxito.

Gastronomía latinoamericana es un librito ameno e interesante que, como señala su autora, servirá no solo para el intercambio de recetas entre internautas de habla española, sino también para utilizarlas en la casa. La única desventaja de basar las actividades en la utilización de páginas web es que en algún momento, por alguna razón, no se pueda acceder a ellas o, en el peor de los casos, que dejen de existir como tales.

PABLO DOMÍNGUEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

REVISTA DE REVISTAS

Alley, David C. (Verano 2005): "A Study of Spanish II 'High School Students' Discourse During Group Work". En *Foreign Language Annals*, 38.2, pp. 250-257

Existen dos posturas enfrentadas con respecto a la realización de actividades en grupo dentro del aula de enseñanza de una lengua extranjera. Por un lado, los que defienden su uso destacan varias ventajas que potencialmente puede tener una actividad en grupo en la clase de L2. Estas ventajas incluyen una mayor práctica de la L2 por parte del alumno, lo que también se puede reflejar en una mejora de su producción oral. Además de suponer un cambio de actividad en la clase, lo que ayuda a mantener la atención de los estudiantes, el trabajo en grupo responde a la demanda general de los estudiantes adolescentes de este tipo de actividades en el aula y crea un ambiente más positivo en el aula, aumentando así la motivación del estudiante.

En contra tenemos que estas actividades ralentizan el ritmo de la clase y provocan un uso muy elevado de la lengua materna en el aula, en detrimento de la lengua meta.

Este artículo nos presenta las características del discurso de los estudiantes en las tareas en grupo a partir de los resultados de un estudio que se llevó a cabo en un instituto de una zona rural del sur de Georgia. Consta de cinco conversaciones correspondientes a cinco tareas distintas y en él participaron 18 estudiantes de la clase de Español II, a los que se hizo un seguimiento de su producción oral durante la realización de actividades en grupo durante cinco meses (de enero a mayo de 2000).

Alley distingue tres posibilidades dentro del uso de L1 en estas actividades. En primer lugar, los alumnos pueden mantener una conversación metacognitiva, donde generalmente se plantean cuestiones sobre cuáles son los objetivos de la actividad y cómo debe realizarse. También pueden llevar a cabo una metaconversación, que generalmente persigue la obtención de vocabulario, la comprobación de un significado o de una forma verbal correcta… Finalmente, puede tratarse de una conversación ajena a la tarea asignada.

Con este estudio se buscó dar respuesta a varias cuestiones. Por un lado, se intentó determinar qué porcentaje corresponde a cada tipo de conversación. Además se plantearon qué porcentaje de inglés usan frente al español, y por último pidieron las opiniones de los alumnos con respecto a los trabajos en grupo.

Los resultados mostraron que casi la mitad de la conversación en inglés (el 48%) era metaconversación, mientras que el 31% correspondía a una conversación metacognitiva, y el 21% restante era conversación ajena a la actividad.

El porcentaje de uso del inglés es muy superior al del español, siendo la metaconversación la única modalidad en la que los porcentajes se igualan ligeramente (un 57% de inglés frente a un 43% de español). Los otros dos tipos suponen un uso casi exclusivo del inglés (100% en conversación metacognitiva y 94% en la ajena).

La percepción de actividades en grupo por parte de los alumnos es muy positiva, ya que un 65% opina que aprende mucho con estas actividades y un 55% desea realizar más. A pesar de esto, el uso mayoritario de la L1 y la presencia inevitable de conversaciones ajenas a la tarea, pueden verse como desventajas del trabajo en grupo.

En cambio, el uso del inglés también representa una función importante en el aprendizaje, ya que se emplea para aclarar cuestiones sobre la realización de la actividad y para obtener datos lingüísticos sobre la lengua meta. Incluso la conversación ajena a la tarea cumple una función, creando un ambiente más positivo que facilita el aprendizaje a través de los demás compañeros. Con todo esto, la calidad de la producción oral experimenta una mejora, además de hacer a los alumnos conscientes de sus dificultades e incitar a que las resuelvan entre ellos.

Por lo tanto, podemos concluir que las actividades en grupo pueden ser beneficiosas para el proceso de aprendizaje siempre y cuando se usen en combinación con actividades que tienen al profesor como centro.

Anahí Alba de la Fuente
Language Acquisition Lab, University of Ottawa

Leeman, J. (2005): Engaging Critical Pedagogy: Spanish for Native Speakers. En *Foreign Language Annals*, vol. 38. 1, pp. 35-45.

En este artículo se explora el tema de la enseñanza de español a hablantes nativos en Estados Unidos (*heritage speakers*) a través del estudio de los programas diseñados para que los hablantes nativos de español, en la mayoría de los casos inmigrantes de segunda o tercera generación, mejoren su competencia en español. La autora examina las principales características de los programas y métodos de enseñanza utilizados en las clases de español para hablantes nativos, así como las distintas corrientes pedagógicas en las que se basan estos modelos de enseñanza. En primer lugar, la autora sintetiza las características lingüísticas de los alumnos que estudian en estos programas. Aunque los estudiantes que asisten a estos cursos suelen constituir grupos muy heterogéneos, tanto con respecto a su competencia en español como con respecto a sus orígenes geográficos y al tiempo que han pasado viviendo en los Estados Unidos, generalmente comparten una serie de rasgos comunes, entre

ellos el no poseer habilidades de lectura y escritura en español, a pesar de que el español sea su lengua nativa, debido a que su escolarización ha tenido lugar en inglés; por otra parte, estos estudiantes en muchos casos no manejan los diversos registros de la lengua, especialmente los de corte más formal. Por último, con frecuencia hablan variedades del español que no son consideradas estándar o están incluso estigmatizadas, y en su discurso encontramos rasgos típicos de las situaciones de lenguas en contacto, como fenómenos de cambio de código y uso de préstamos y calcos.

Como explica la autora, durante las últimas décadas se han producido grandes cambios en los programas de enseñanza del español a hablantes nativos. Mientras que los primeros programas de este tipo tenían como objetivo la erradicación de las variantes no estándar de los estudiantes y su sustitución por lo que se consideraba un español "correcto", en los programas de los últimos años encontramos fundamentalmente dos vertientes pedagógicas: en primer lugar, la corriente que se propone, en lugar de sustituir unas formas lingüísticas por otras, conseguir que los alumnos sean capaces de reconocer y manejar tanto las variedades de prestigio del español como los distintos registros de la lengua, tanto oralmente como en la escritura, al mismo tiempo que se fomenta el mantenimiento de la lengua española en las comunidades latinas de Estados Unidos. En segundo lugar, recientemente se han desarrollado programas de español para hablantes nativos que toman como punto de partida los presupuestos de la llamada "pedagogía crítica" (*critical pedagogy*), y entre cuyos objetivos está dar un lugar primordial en la clase a las variedades no estándar del español que hablan los alumnos, con el fin de que estos se hagan conscientes de las distintos rasgos y características asociadas con los distintos registros y variedades de la lengua y puedan valorar las variedades del español que ellos mismos hablan.

Cristina Martínez Sanz
Language Acquisition Lab, University of Ottawa

Montrul, S. (2005) "Second language acquisition and first language loss in adult early bilinguals: exploring some differences and similarities" *Second Language Research*, **21,3; 199-249**

El objetivo principal de este artículo es estudiar las diferencias y similitudes que se encuentran entre dos grupos de hablantes de español. Por un lado están los hablantes de español como segunda lengua (L2), es decir, los aprendices que comenzaron a estudiar español después de la pubertad y, por otro lado, los hablantes bilingües español-inglés que aprendieron español como primera lengua pero cuya lengua dominante es el inglés. Este último es el caso de muchos hablantes de español en EEUU, quienes aprendieron el español como lengua materna en casa, pero después, con el paso de los años, han ido perdiendo el uso del español a favor de una mayor competencia en inglés.

Otro objetivo de este estudio es determinar qué aspectos (sintácticos o semánti-

cos) se ven más afectados en el caso de las situaciones de aprendizaje mencionadas anteriormente. Para ello, la autora elige centrarse en un área del español en la que tanto la sintaxis como la semántica juegan un papel importante: la inacusatividad. El experimento se compone de una prueba de juicios de gramaticalidad en la que los participantes deben juzgar la (a)gramaticalidad de una serie de oraciones con verbos inacusativos (por ejemplo, *morir*) e inergativos (por ejemplo, *dormir*). Estos dos tipos de verbos difieren en una serie de propiedades fundamentales. En primer lugar, los verbos inergativos suelen aparecer con sujetos post-verbales, al contrario que los verbos inacusativos. En segundo lugar, las construcciones con participios absolutos son gramaticales con verbos inacusativos (por ejemplo, *muerto el perro, se acabó la rabia*) frente a la agramaticalidad de estas construcciones con verbos inergativos (por ejemplo, **nadado Juan, se sintió mejor*). Por último, los sintagmas nominales "desnudos", es decir, sin determinante, son posibles sólo con verbos inacusativos (por ejemplo, *han pasado camiones* frente a **han dormido animales*).

Los resultados del estudio muestran, en general, que los aprendices de español como L2 y los bilingües español-inglés con inglés como lengua dominante se comportan de manera similar en cuanto a las diferentes propiedades de los verbos inacusativos e inergativos en español. Esto es del todo evidente en el caso de los hablantes de nivel intermedio y avanzado, quienes dan muestras de conocer y respetar las restricciones que rigen el comportamiento de este tipo de verbos. El caso de los aprendices y de los bilingües menos avanzados, sin embargo, es diferente. En este caso, los hablantes bilingües dan muestras de distinguir entre verbos inacusativos e inergativos en español y esto es así para todos los tipos de construcciones incluidas en el estudio. En el caso de los aprendices de español como L2, no obstante, se comprueba que no existe tal discriminación entre un tipo de verbos y otro. En este sentido, el haber estado expuestos al español a una edad temprana, como es el caso de los hablantes bilingües, parece dotarles de una cierta ventaja en comparación con los aprendices de español como L2.

Por último cabe señalar que, en consonancia con propuestas recientes en el estudio de la adquisición de segundas lenguas y del deterioro de la lengua en casos de contacto o bilingüismo, los errores se producen más frecuentemente en áreas relacionadas con la semántica más que con la sintaxis. En este sentido, la sintaxis se manifiesta como un aspecto del lenguaje que permanece inalterable, mientras que la semántica es más propensa a sufrir un deterioro considerable en situaciones de adquisición, aprendizaje o pérdida del lenguaje como las mencionadas en este estudio.

Susana Perales
Language Acquisition Lab, University of Ottawa

CREACIÓN

El sacrificio de Isaac

ZULEMA ZYLBERMAN COHEN
ZYLCO@NETVISION.NET.IL

Tiene siete años, es flaquito y lo pelaron con la número cero. Se llama Isaac pero todos le dicen Piraña porque se parece al pibe de la historieta. Entiende el yidish pero habla más en castellano.

Además ya fue al "jeder" y al "kinder" y como está por empezar la escuela se siente importante. Le fastidia bastante tener una hermanita. Tiene a Miriam de "estampilla" muchas veces y se enoja con su mamá, que le pide que cuide a la nena.

Y Miriam se muere por jugar con él y los otros varones, porque en el conventillo no hay chicas. Isaac-Piraña juega a la pelota y se escapa de casa seguido. Una vez volvió a casa con la cabeza sangrando. "Un adoquín " fue lo único que dijo…

En la foto se lo ve con sobretodo, pantalones cortos y medias tres cuartos, delante de la puerta de la escuela de varones de Camargo y Acevedo.

Dibuja muy bien ya, desde chico. Parece que heredó la habilidad de Abraham. Pero el papá no se da cuenta. Ni siquiera debe estar enterado, piensa Isaquito.

"Papá se enoja conmigo todo el tiempo".
"Parece como si todo lo que yo hago está mal. A veces, cuando levanta el brazo, para pegarme, yo pienso que el golpe me va a matar".

Sara, la mamá, no le pega nunca. Más bien lo defiende siempre que Abraham se enoja con él.

Viven todos en una sola habitación, la segunda del conventillo. En la primera, tiene Abraham su taller. En la otra, la "casa" hay una cama grande, la de los padres, un ropero al costado y al pie de la cama una mesa de comedor con cuatro sillas.

Solo en un rincón, a la derecha, al entrar, ocupando muy poco lugar, hay un sofá que de noche se abre y se transforma en cama.

Un sofá de cuero, con colchón de lana. Tal vez esta sea la razón por la que se juntan chinches, pero ¿cómo llegan?

La chinche es la cosa más asquerosa que Miriam vio y olió en su vida. Le dan más asco que los piojos que cada tanto se contagia de otros chicos.

La chinche parece surgir de la nada, como la cucaracha, que a pesar de la

canción acerca de las patitas de atrás, no la convence.

Mamá saca el sofá al patio delante de la puerta de la pieza y le echa agua hirviendo. Las chinches caen indefensas, una por una, pero siempre queda alguna, y hay que repetir dos o tres veces el procedimiento.

Isaac y Miriam duermen juntos.

Isaac es el mayor, y por ser varón todas las expectativas están puestas en él. Así como Sara no había pasado del tercer grado en Polonia, por ser mujer y de una familia pobre..., tampoco se esperaba de Miriam que fuera alumna destacada. Pero el varón… sí, él tiene que ser más que ellos mismos.

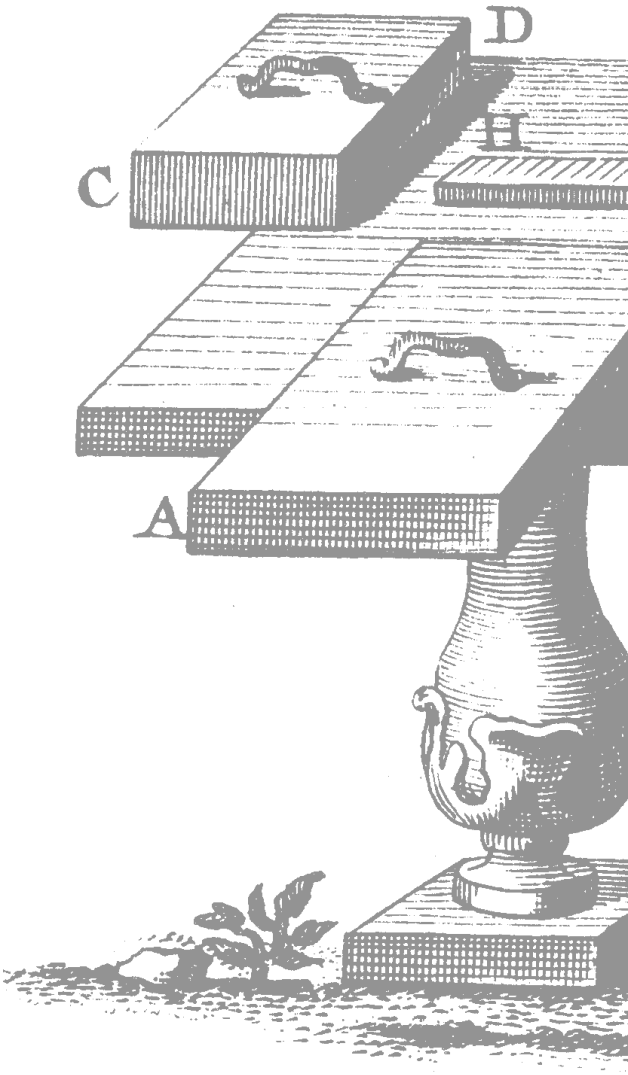
Para Abraham el hijo tiene que aprender el oficio de marroquinero, y agrandar el taller con el tiempo. Para Sara, tiene que estudiar y llegar a ser un profesional independiente, médico o ingeniero, y así vivir mejor.

¿Qué piensa este Isaac-pibe Piraña?

Quiere ser arquero de fútbol. Juega todos los días, horas y horas. Miriam se cuela y está siempre entre los varones. A veces, hasta la dejan jugar porque faltan chicos.

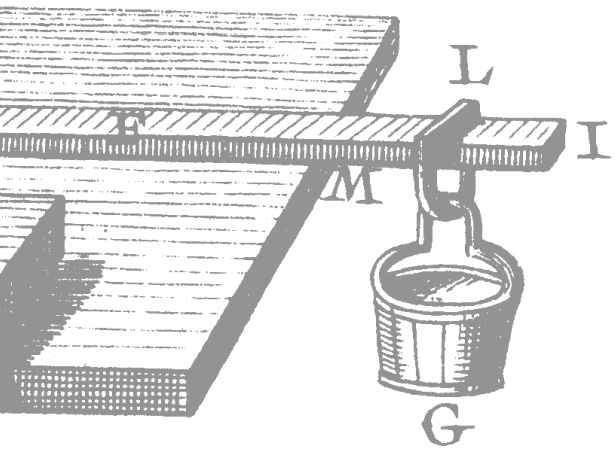
Los domingos por las tardes, van al cine. Largas matinés de las que Miriam vuelve muchas veces después de haberse dormido en la butaca por varias horas. Eso ocurre en el mejor de los casos, pero cuando no es así, se acurruca de terror mientras trata de no ver a Drácula o a Frankenstein, con quienes después sueña orinándose en la cama.

En la cama de los dos, Isaac se enoja. Sara se enoja y saca el colchón afuera por la mañana y dice en voz alta para que todos en el conventillo la escuchen: "¿No te da vergüenza, a los cinco años todavía te



haces pis? Lo dice en yidish, de modo que algunos vecinos no comprenden, porque hablan ladino.

Muchas veces no la dejan ir al cine, porque no quiso tomar la sopa llena de grasa que prepara su mamá. ¡Cómo envidia las sopas de su tía Rivka! En fin, envidia todo lo que hay en la casa de ellos.



Su prima, Miriam también, por un acuerdo tácito de nombrarlas según una de las abuelas, es para todos Miriam la grande. Es la hija menor de Jaim y Rivka y nació el mismo día que Isaac y en el mismo hospital, de modo que el tío Jaim, que ya tenía dos chancletas, pensó que era suyo. Luego vino la aclaración. Era el primer hijo de su cuñado, Abraham. Generosamente, Jaim regaló todo lo que había preparado para el "Brit" (circuncisión) que en su familia ya no se habría de producir.

De modo que Miriam la grande, como la llaman, tiene la edad de Isaac y Miriam la mediana o la gorda, como llamarían luego a la "estampilla", la quiere y admira mucho. Hay otra Miriam más. A esta le dicen Miriam la chica y es la hija de otros tíos, llegados de Polonia en 1936. Pero Miriam la chica es una beba todavía y con ella no se puede jugar.

Ellos viven en Gurruchaga, cerca del mercado, y casi siempre que van con mamá, pasan por allí. La tía Toshe es linda y cariñosa y le arregla las uñas de las manos y de los pies a la gente.

Los tíos Jaim y Rivka viven en el Once, en un departamento grande y desde una de las ventanas se ve una cúpula que según dicen es de la fábrica de muebles Maple, que un día se incendió completamente. Y desde allí se pudo ver el incendio, porque es un quinto piso.

Otra cosa que Miriam la grande vio desde allí mismo, muchos años más tarde, fue cómo se derrumbaba el edificio de

la AMIA, en un vil atentado que costó tantas vidas. A Miriam la gorda le gusta ir a esa casa. Jugar con su prima debajo de la mesa, donde un mantel largo las tapa. La mesa es enorme, como todos los muebles, negros y pesados de caoba pura. Hay también un reloj de péndulo y un piano.

Y espejos. Muchos espejos, cosa que en su casa no hay.

Cuando se queda a pasar el día, Miriam se ríe de las bromas de su tío, que al despertarse de su siesta para volver a la fábrica le guiña un ojo y le dice: "¿Vos dijiste, que yo dije, que vos dijiste, que vos sos Baile di beker? (Bela la panadera.)

Y ella se ríe y se ríe, de este tío que come arenque y pastrón y toma whisky. Miriam la grande está en primer grado ya, igual que Isaac. Y ella, igual que su hermano tratan de enseñarle a leer, y un buen día, sin saber cómo, se pone a leer como si lo hubiese hecho toda su vida. Cierto es que en la mayoría de los casos no comprende nada, pero la aventura entonces es leer.

Sara está orgullosa de ella y le cuenta a todos: "Miriam con sus cuatro años, ya sabe leer. ¿Quieren ver?" Y allí está ella en el centro de la conversación. Después de todo, eso no le pasa muy seguido, en una casa donde el hermano ocupa siempre el primer lugar en todo, para bien o para mal.

Generalmente para mal. Abraham se enoja cada vez más con Isaac y levanta más seguido el brazo, como si fuese a descargarlo con todo. Como lo hizo aquella vez cuando finalmente lo encontraron a Isaac-Piraña después de buscarlo horas y horas inclusive con la policía. **La historia fue así**.

Ese día, cuando Miriam volvió de la escuela, Sara se ocupó de darle de comer de inmediato y no prestó atención a la hora. Era temprano todavía. El varón solía llegar una media hora más tarde. Cuando Miriam se sentó en el patio, en su caja-banquito, la que Abraham le había fabricado, Sara llamó a comer a su marido.

No podían sentarse todos juntos en la cocinita de lata, que era tan pequeña que apenas si contenía una mínima mesa donde Sara ponía el primus y quedaba un rincón para que una sola persona se sentara a comer.

Cuando Abraham terminó de almorzar, entonces sí pensó Sara que de algún modo no era normal que Isaac no hubiese llegado. Fue a mirar la hora en el gran reloj eléctrico que tenían en una pared del taller. Eran las 3 de la tarde. El corazón le dio un vuelco.

Le comentó su preocupación a Abraham, quien de inmediato se enojó con su hijo y prometió allí mismo darle una tremenda paliza cuando llegase.

Pero Isaac no llegaba y a pesar de eso, el enojo de Abraham no pasaba. El chico era un diablo, era un inconsciente, era un desconsiderado con sus padres, todo lo

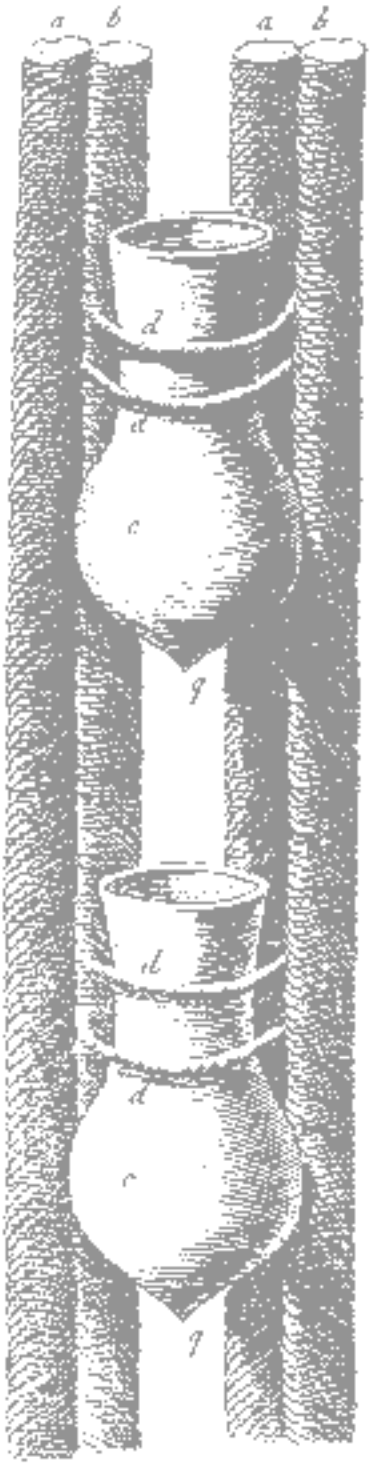
que podía ser un "chico malo". Ya vería ese granuja…

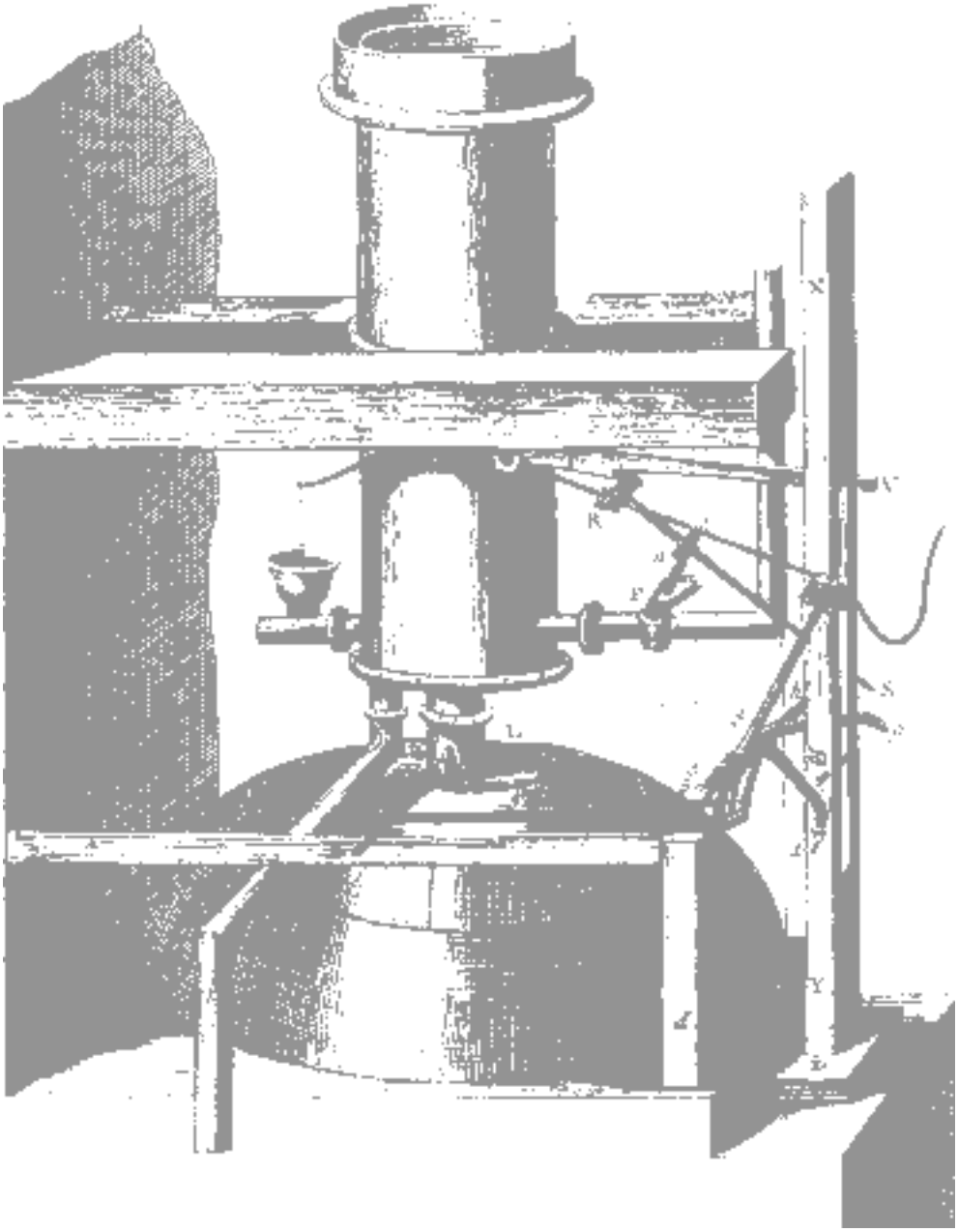
A las seis de la tarde Sara estaba hecha un mar de lágrimas y desesperación por su hijo al que, quién sabe qué le habría sucedido. Abraham autoalimentaba su enojo y Miriam… Miriam pensaba con angustia que quería ver a su hermano a pesar de los golpes que recibía de él.

A las siete Abraham y Sara decidieron ir a la seccional de policía más cercana a su casa, la que estaba en Corrientes y Malabia. Allí pusieron a disposición de ellos dos agentes de policía que los acompañaron en una búsqueda que no duró demasiado tiempo y que en todo caso podían haber hecho solos y rápido.

Porque Isaac no se había movido durante horas del lugar donde estaba sentado: la puerta de entrada a la cancha de Atlanta, en la calle Humboldt, frente a las taquillas donde contaba el "tesoro" que había acumulado haciendo un paseo por las calles de alrededor: los boletos de entrada que los hinchas habían tirado al salir después del partido el día anterior, domingo por la tarde.

Nada podía ablandar el corazón de Abraham, y el brazo se descargó con todo, yendo a parar, la mano abierta, sobre la mejilla de Isaac de 8 años, cuyo sueño más grande era ser arquero de fútbol.





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